

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem**  
Neveléstudományi Doktori Iskola



**Urbán Péter**

**Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás**  
*Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje*

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

**Dr. habil. Kusper Judit**

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

**Prof. Dr. habil. Pukánszky Béla**

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

**Dr. habil. Szűts Zoltán**

Eger, 2023

# Tartalom

Köszönetnyilvánítás .....	5
Bevezetés .....	6

## I. RÉSZ

### A koncepció elméleti kidolgozása

1. Az önmagát felszámoló innováció. Rendhagyó problémafelvetés .....	10
2. A konstruktivista tanuláselmélet alapjai .....	13
3. A konstruktivizmus tudományfilozófiai és pszichológiai alapjai .....	17
4. Az irodalmi mű értelmezése mint tanulás .....	22
5. A szöveginterpretáció sajátosságai a pozitivista és a problémacentrikus irodalomtanítás modelljeiben .....	25
5.1. Az értelmezés mint rejtvényfejtés a pozitivista irodalomtanítási modellben .....	25
5.2. A problémacentrikus irodalomtanítás koncepciója .....	27
5.2.1. A problémacentrikus megközelítés mint az irodalomtörténet alternatívája (Arató László irodalomtanítási modellje) .....	28
5.2.2. A problémaközpontú megközelítés és a konstruktivista tanuláselmélet (Pethőné Nagy Csilla) .....	29
5.2.3. Az élményközpontú irodalomtanítási modell .....	31
6. Irodalomelmélet és tanulási környezet .....	36
6.1. A nyelvi áttetszőség megszűnése .....	37
6.2. Fiktív beszédhelyzet .....	38
6.3. Többértelműség, rögzíthetetlen jelentés .....	40
6.4. Hermeneutika .....	41
7. Az előzetes tudás szerepe a szövegértelmező irodalomórán .....	44
7.1. Az előzetes tudás mint interdiszciplináris csomópont .....	44
7.2. A nyelv közvetítő szerepe .....	45
7.3. Direkt és indirekt szabályozók .....	47
7.3.1. Példák a direkt szabályozók hatására .....	47
7.3.1.1. Szerzői életrajz, szerzői szándék .....	49
7.3.1.2. Irodalomtörténet és poétika .....	50
7.3.1.3. Az irodalmi mű témája .....	51
7.3.1.4. Tanulói tapasztalatok és a nyelvi közvetítettség .....	52
7.3.1.5. Intertextualitás .....	53
7.3.1.6. Kész interpretációk közzlése .....	54
7.3.2. Példák az indirekt szabályozók hatására .....	56

7.3.2.1. Elméletek a jelentésről .....	57
7.3.2.2. Megoldási rutinok .....	62
7.3.2.3. Tantervek, tananyag-elrendezés .....	68
7.3.2.4. Szaktárgyi ismeretek .....	73
8. A tudás.....	78
8.1. A tudás és a megértés, a tudás mint megértés .....	78
8.2. Adaptivitás, tévképzetek, fogalmi váltás.....	82
9. Értékelés .....	87
10. A konstruktivista tanuláselmélet új aspektusai .....	91
10.1. A konstruktivista tanuláselmélet természettudományos és matematikai orientációja	91
10.2. Tudáskonstrukció és a tudás adaptivitása a drámapedagógiában.....	94
10.3. A saját kiállítás konstrukciójának támogatása a múzeumpedagógiában és a múzeumandragógiában.....	96
10.4. A fogalmi váltás keresése a szociolingvisztikában .....	97
10.5. A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai az irodalmi szövegértelmezés tükrében .....	99

## II. RÉSZ

### **Az iskolai szöveginterpretáció tanulási környezetének vizsgálata gimnáziumi tanulók körében. Jelentéselmélet, adaptivitáselmélet, az interpretációk egyedisége**

11. Az empirikus kutatás általános bemutatása.....	104
11.1. Elmélet és gyakorlat – az innováció mint tanulás .....	104
11.2. Az empirikus kutatás és a konstruktivista tanuláselmélet.....	106
11.3. Kutatási probléma .....	107
11.3.1. Kutatási kérdések az indirekt szabályozókkal kapcsolatban.....	107
11.3.2. Kutatási kérdések a direkt szabályozókkal kapcsolatban.....	108
11.4. A kutatási probléma relevanciája .....	108
11.5. Hipotézisek.....	109
11.6. Az adatfelvétel eszköze és módszere .....	110
11.7. Populáció, mintavétel, minta .....	117
11.8. Etikai megfontolások.....	121
11.9. Az empirikus kutatást bemutató fejezetek felépítése .....	122
12. Gimnáziumi tanulók elméletei az irodalmi szöveg jelentéséről.....	123
12.1. Kutatási kérdés, hipotézisek .....	123
12.2. Módszertani eljárások .....	124
12.3. A feleletválasztós kérdésekre adott válaszok elemzése .....	125
12.4. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzése .....	129

12.4.1. Nyílt kódolás .....	131
12.4.2. A nyílt kódolás eredményeképp kapott kategóriák elemzése .....	137
12.5. Az eredmények értelmezése .....	139
12.6. Következtetések .....	140
13. A tanulók elméletei az irodalmi szöveg adaptivitásáról.....	142
13.1. Kutatási kérdés, hipotézisek .....	142
13.2. Módszertani eljárások .....	143
13.3. Az attitűdskálákon gyűjtött adatok elemzése .....	144
13.4. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzése .....	147
13.4.1. Nyílt kódolás .....	147
13.4.2. A nyílt kódolás eredményeképp kapott kategóriák elemzése .....	156
13.5. Eredmények, következtetések .....	158
14. A direkt szabályozók hatása a tanulói értelmezések egyéni jellegére és a tanulói attitűdökre .....	162
14.1. Kutatási kérdés, hipotézisek .....	162
14.2. Módszertani eljárások .....	163
14.3. A tanulói attitűdök különbségei .....	166
14.4. A nyílt végű kérdésre adott válaszok elemzése.....	170
14.5. A kísérleti csoport speciális kérdéseire érkezett válaszok elemzése.....	176
14.5.1. A személyes kapcsolódási pontokra irányuló kérdésre adott válaszok.....	177
14.5.2. A költemény metaforikus mozgásaira irányuló kérdésre adott válaszok.....	180
14.6. Eredmények, következtetések .....	182
Összefoglalás, eredmények, javaslatok .....	184
Irodalom .....	189
Mellékletek.....	204
1. melléklet. Az adatfelvételt végző kollégáknak címzett kísérőlevél .....	204
2. melléklet. A feladatlap 'A' jelű változata .....	205
3. melléklet. A feladatlap 'B' jelű változata.....	207

## Köszönetnyilvánítás

Aligha vállalkozhatnék mindazoknak a felsorolására, akiknek valamilyen formában szerepe volt dolgozatom megszületésében. Elsősorban szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, dr. Kuser Juditnak, aki támogató figyelmével, elkötelezett munkájával, nélkülözhetetlen szakmai tanácsaival és útmutatásaival kísérte munkámat. Hálás vagyok a doktori iskola oktatóinak és csoporttársaimnak, hogy az eredetileg irodalomelméleti-szaktudományos fókuszú és a pedagógiai gyakorlat módszertani tapasztalatain alapuló kutatási terv úgy válhatott az évek során neveléstudományi szempontból releváns disszertációvá, hogy közben sem a szaktárgyi alapok, sem a tanári munka gyakorlatából származó tapasztalati tudás tekintetében nem kellett kompromisszumot kötnöm.

Köszönet illeti munkahelyem, a budapesti Piarista Gimnázium vezetőségét a sok ösztönzésért, tudományos munkám iránt tanúsított érdeklődésért, valamint azért a hathatós támogatásért, amelyet a részmunkaidő rugalmas megszervezése jelentett számomra. Köszönöm magyar szakos kollégáimnak az alakuló dolgozat fejezeteinek inspiráló megvitatását. A munkaközösségi műhelymunka nagymértékben formálta pedagógiai szemléletemet, a közös gondolkodás tanulságai pedig számtalan ponton gazdagították az értekezésemet is. Hálás vagyok továbbá egykori és jelenlegi tanítványaimnak. A kutatás eredményei mögött ott vannak a közös munka sikerei, kudarcai, útkeresései is. Sőt magát a disszertációt is az útkeresés egyik állomásának tekintem.

Ezúton szeretném kifejezni továbbá a hálámat annak a mintegy 50 kollégának és 1165 tanulónak is, akik időt szakítottak arra, hogy az empirikus kutatás ilyen bőséges adathalmazra épüljön. Külön köszönöm azoknak, akik személyes kapcsolataik révén segítettek abban, hogy a feladatlapok a tanulók elé kerülhessenek.

Köszönettel tartozom családomnak, különösen feleségemnek és gyermekeimnek, akikkel a több ezer munkaórát felemésztő munka terheit közösen viseltük.

## Bevezetés

Az irodalomtanítással foglalkozó szakirodalom már régóta érzékeli azokat a folyamatokat, amelyek e tantárgy helyzetét a legkülönbélebb pontokon bizonytalanítják el. A főképp a tanulói és társadalmi attitűdök alakulásának kedvezőtlen tendenciái (pl. olvasási kedv, a tantárgy presztízse) és a tudáskonceptió (ismeret- és készségjellegű tudás aránya, a pragmatikus növekvő tekintélye, a műveltségfogalom körüli viták stb.) területén jelentkező, egyre sürge-többnek tapasztalt, problémák nem függetlenek a teljes iskolarendszer előtt álló közös kihívá-soktól sem. Szembesülnünk kell továbbá azzal a körülménnyel is, hogy a neveléstudomány eredményei csupán esetlegesen kamatoznak a gyakorlati munkában, a hagyományos tanulási környezet rendkívül ellenállónak mutatkozik az innovatív törekvésekkel szemben.

Disszertációnk mindkét problémahalmaz – a magyar irodalom tantárgy előtt álló kihí-vások, illetve az innovációk gyakorlati implementációjának nehézségei – megoldásához hozzá kíván járulni. Az általunk kidolgozott modell ugyanis újszerű választ kínál a fent említett kér-désekre, miközben munkánk az újítás gyakorlati bevezetésének feltételeit is feltárja.

Az értekezés középpontjában az a felismerésünk áll, hogy az irodalmi művek interpre-tációja termékeny módon ragadható meg a konstruktivizmus tanulásfogalmával. A tanulás so-rán konstruálódó „személyes tudás” – a megértés – ebben az esetben egy hangsúlyosan nyelvi jellegű tapasztalattal kialakított adaptív viszonyként írható le.

Munkánk első része (1–10. fejezet) egyfelől ennek a felismerésnek az interdiszciplináris elméleti megalapozását végzi el, másfelől levonja az említett alapvetésből a szövegértelmezés tanulási környezetének összetevőire és magára a konstruktivista tanuláselméletre nézve érvé-nyes következtetéseket. A második részben (11–14. fejezet) közölt empirikus kutatás kettős funkciót tölt be: feltárja a gimnáziumi szövegértelmezés tanulási környezetének tanuláselméleti koncepciónk gyakorlati bevezetése szempontjából leginkább releváns változóit, az irodalmi művek jelentésével és adaptivitással kapcsolatos tanulói elméleteket, emellett pedig e koncepció előnyeinek (kedvezőbb attitűdök, egyedibb interpretációk) bizonyítására is kísérletet tesz.

Elméleti okfejtésünk elején szükségesnek láttuk tisztázni a konstruktivizmus általunk is gyakran használt alapfogalmainak tartalmát. Ebben természetesen nagymértékben támaszkod-tunk a konstruktivizmus hazai recepcióját meghatározó Nahalka István és Korom Erzsébet munkáira, illetve a nemzetközi szakirodalom olyan alapműveire, mint Glasersfeld tanulmányai vagy Brooks & Brooks 1999-es kézikönyve. Mivel az alapvetően a matematika és a természet-

tudományos tantárgyak tanítására optimalizált konstruktivista tanuláselméletben rejlő lehetőségeket is újító módon kívántuk bővíteni, megkerülhetetlen volt a konstruktivizmus tudományfilozófiai és pszichológiai gyökereinek feltárása, illetve az újabb nemzetközi szakirodalom kutatása.

Koncepciókkal egy olyan tantárgy-pedagógiai diskurzusba kapcsolódunk be, amely az elmúlt évtizedekben a fent említett kihívásokra többféle innovatív választ is kiértelt. Az 5. fejezetben saját felvetésünket a magyar osztálytermi munkát máig legmeghatározóbb pozitivista megközelítéshez, illetve a legszámottevőbb, elméleti kimunkáltsággal és gyakorlati eredményekkel is bíró problémacentrikus irodalomtanítási modellekhez viszonyítva pozicionáljuk. A szembeállítás során szükségszerűen kiélesedő ellentétek hozzájárulhatnak azoknak az implicit irodalomelméleti és pedagógiai előfeltevéseknek a tudatosításához és ezáltal valódi megvitathatóságához, amelyek a szövegek feldolgozásának iskolai módszertanát irányítják. A kritikus észrevételektől sem visszariadó érvelést nem a kizárólagosság igénye vezeti, sőt meggyőződésünk szerint disszertációnk a pedagógiai és az irodalomtudományos szempontrendszer egyenrangú érvényesülése révén ahelyett, hogy a szóban forgó modelleket hierarchikus rendbe állítaná, egy olyan diskurzus feltételeit teremti meg, amelyben mind a pozitivista, mind a problémacentrikus megközelítésmód vitán felül meglévő szaktárgyi és pedagógiai erényei minden eddiginél szabatosabb módon mutathatók föl.

A személyes jelentéskonstrukciót támogató tanulási környezet a lehető legszélesebb hozzáférést biztosítja a tanulók előzetes tudásrendszereihez. Ebből a szempontból vizsgáltuk a szöveginterpretációt irányító tényezőket. Szabályozó jellegük szerint különbséget tettünk direkt és indirekt szabályozók között. Az előbbieket között tárgyaljuk a szerzői szándék, az életrajz, az irodalomtörténet, a poétika, a témamegjelölés, a tapasztalatok nyelvi közvetítettsége, az intertextualitás, valamint a kész interpretációk közlésének kérdését, az utóbbiak között pedig a jelentésemleletek, a megoldási rutinok, a tanterv, valamint a szaktárgyi ismeretek problémakörét. Nagyobb terjedelemben foglalkozunk továbbá a tanulásként definiált interpretáció eredményeképp konstruált tudás konceptualizálásával és értékelési lehetőségeivel.

Épp a konstruktivista tanuláselmélet összefüggései között érthető meg igazán, az innovatív megoldások gyakorlati beválását még korántsem garantálja az újító kezdeményezés önmagában vett érvényessége, belső logikája vagy akár „laboratóriumi” körülmények között végzett igazolása. Az innovációktól várható kedvező eredmények realizálódása nagyban függ az érintett szereplők előzetes tudásától (ismereteitől, meggyőződéseitől, tapasztalataitól stb.), il-

letve attól, hogy ezzel tudatosan számolva képes-e az innováció az adaptivitás tapasztalatát biztosítani. Az elméleti koncepció mellé mindenképp oda kell tehát állítanunk gyakorlati bevezetésének a pedagógiai valóságban tapasztalható feltételrendszerét is.

Az empirikus kutatás keretében vizsgált konstruktumok – különösen a tanulók jelentés- és adaptivitáselméletei, valamint az értelmezések egyéni volta – rendkívül komplex, nehezen megragadható tényezők, amelyek mérése ráadásul csaknem teljesen előzmény nélküli. Mindez a módszertan különösen is alapos megfontolása és a használt eszközök (kérdőívvel kombinált feladatlapok) hosszú fejlesztési ideje mellett nagyobb minta vételét is megkövetelte. Az adatokat 14 iskola 49 tanulócsoportjának 1165 tanulójától vettük fel.

Mindhárom fejezet kutatási kérdéseire a kvantitatív és a kvalitatív adatok együttesének elemzése és értelmezése (módszertani trianguláció) révén kerestük a választ, és bár ez olykor nagyobb terjedelmi következményekkel is járt, mind a statisztikai számítások, mind a kódolás tekintetében a folyamat lépéseinek átlátható dokumentálására törekedtünk.

A választott módszertan rövid lírai művek szerepeltetését tette lehetővé. Az elméleti koncepció felől szemlélve azonban belátható, hogy modellünk nem tartalmaz műnemspecifikus összetevőt, így az eredményeket kiterjeszhetőnek tartjuk epikus és drámai művek értelmezésére is.

Értekezésünk tehát nemcsak elméleti innovációt ígér, hanem a pedagógiai valóság még nem vagy csak kevésbé vizsgált tényezőinek feltárását is. Az empirikus vizsgálat újszerű stratégiája pedig kutatásmetodikai tanulságokat kínál.



## **I. RÉSZ**

### **A koncepció elméleti kidolgozása**

## 1. Az önmagát felszámoló innováció. Rendhagyó problémafelvetés

Szabó Magda *Für Elise* című regényének (2003) egyik emlékezetes epizódjában a Dóczi Gimnázium tanulói azt a feladatot kapják, hogy miután megtekintették a múzeumban Munkácsy Mihály *Ecce homo!* című alkotását, a festmény egy tetszőlegesen választott karakterének nézőpontjából fogalmazzák meg saját gondolataikat. Magda, a regény egyes szám első személyben megszólaló elbeszélője a következőképpen foglalja össze a feladat sorsát:

„[A festményt] megbámultam, megcsodáltam, meghatódtam rajta, meg is szerettem, még a múzeumban sejtettem, élvezet lesz megírnom, amit érzek. Dolgozatom meglepő sorsra jutott, személyesen kellett ízekre szaggatnom az osztály előtt, mert megsértettem írásommal Jézus Krisztust. Sokáig sziszegte rám magyarázatát Móré Mária, mert nehezen tudtam felfogni, hogy lehet valami tilos, ha szabadon választható, mi a vétek abban, ha én, aki a nagy tablón mindenkit ismertem, Jézust, Pilátust, Kajafást, Máriát, még Magdolnát is, miért nem választhattam a kép előterében érdeklődve figyelő kóbor kutyát, az egyetlen, akinek nem tudtam múltját és jövőjét. Móré Mária sose bocsátotta meg nekem ezt a fogalmazást, úgy fogta fel, mint személyét, sőt az iskolai nevelést is kigúnyoló dolgozatot...” (Szabó, 2003, pp. 143–144)

E részlet, amelyet dolgozatunk egyfajta mottójának is szántunk, több alkalommal volt már tárgya pedagógiai célú gondolatmeneteknek. Paksi László a református nőnevelésről szóló írásában (2014) a túlzott szabályozottság, a tanulók egyéni gondolatait figyelmen kívül hagyó szigorú tanári kontroll következményeit tárgyalva idézi a regény sorait, amelyek a szerző szerint jól példázzák a tanári állásponttól eltérő vélemények iskolai megítélését. Hasonlóan vélekedik Bessenyei István is, aki az epizódban a normákhoz mereven ragaszkodó „premodern” iskola és a saját egyéniségét kereső „posztmodern” serdülő konfliktusát látja (Bessenyei, 2009).

A regényben vázolt iskolai szituáció azonban lényegesen árnyaltabb módon válik megközelíthetővé, amennyiben legalább ideiglenesen fel tudjuk függeszteni az elbeszélő nézőpontjával való azonosulásból, illetve a „hagyományos” iskola talán túlságosan is leegyszerűsített megítéléséből fakadó előítéleteinket. Nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a kérdéses esszé – különösen az imént idézett írásokban is szóvá tett autoriter, frontális munkára építő rendszer keretei között – meglehetősen innovatív, a festmény és a bibliai történet mély feldolgozását lehetővé tevő, élményalapú feladatnak számít: a tanulók kilépnek az iskola falai közül, a műalkotást nem egy tankönyv vagy művészeti album reprodukciójának segítségével, hanem eredetiben tekintik meg, választási lehetőséget kapnak, a pedagógus kimondottan önálló gondolatok megfogalmazására és azok képviselésére ösztönzi őket. Nincs okunk feltételezni, hogy – miként a fentebb említett szerzők feltehetőleg vélekednek – Móré Mária eleve tiltani akarta

volna az egyéni gondolatok megfogalmazását. A részlet tehát elsősorban nem a nagy múltú iskola „hagyományos” módszertanának és légkörének ábrázolása miatt tarthat számot az érdeklődésünkre, hanem sokkal inkább amiatt, hogy a benne megjelenített konfliktusos helyzet kifejezetten egy előremutató pedagógiai innováció körül bontakozik ki; éppen az újítás, az elmozdulás szándéka hozza felszínre azokat az előfeltevéseket, amelyek a művészi alkotás iskolai értelmezésével kapcsolatban korábban reflektálatlanok maradhattak, és amelyek tudatosítása sürgetően aktuális kihívás a mai irodalomtanítás innovatív kezdeményezései előtt is.

A tantermen kívüli tanulási környezet, a szabad választási lehetőség biztosítása és az egyéni tanulói gondolatok megfogalmazásának igénye olyan inspiráló, motiváló légkört teremt a befogadás számára, amelyben Magda szabadon alkothatja meg saját, személyes élményein alapuló olvasatát. A feladat irigylésre méltó sikeréről árulkodnak a festmény hatását bemutató szavak: „megbámultam, megcsodáltam, meghatódtam rajta, meg is szerettem, [...] sejtettem, élvezet lesz megírnom, amit érzek” (Szabó, 2003, p. 143). Az egyéni olvasat – a kutya középpontba állítása – azért válhat mégis botrányossá, mert úgy tűnik, a mű jelentése kimondatlanul ugyan, de nagyon határozottan már a befogadás előtt rögzítve van. A hangsúlyosan művön kívüli tényezők által meghatározott jelentés koncepciója nagyon szigorú játékszabályokat ír elő a befogadó számára, akinek a szerepe így valójában kimerül a kanonizált értelmezés – esetleg saját élményeket is mozgósító – *leolvasásában*. A játékszabályokat sértő olvasat ezért nem válhat a kép értelmezéséről szóló termékeny vita tárgyává, ehelyett szükségszerűen a kész interpretációt kanonizáló külső tényezők (a kereszténység, a tanár személye, az egész iskolai nevelés) látványos elhatárolódást és megtorlást követelő elárulásának minősül. A jelentés művön kívül helyezésének és így egyfajta implicit kanonizációjának minden tematikus, illetve problémaközpontú feldolgozást fenyegető csapdája a befogadót egy már meglévő olvasat rekonstruálójává, magát az értelmezett művet pedig helyettesíthetővé, pótolhatóvá és az előre kész jelentés puszta illusztrációjává teszi.

Témánk szempontjából különösen is fontos, hogy az idézett bekezdés a kutya karakterének kiválasztásához vezető folyamatról is beszámol. Az elbeszélőt, aki családi háttérének, neveltetésének köszönhetően birtokolja azt a műveltséganyagot, amely a kép tematikus rétegének maradéktalan dekódolásához szükséges, joggal nevezhetjük a festmény egyfajta „mintaolvasójának” (vö. Eco, 2002). Jellemző azonban, hogy az alkotás megszólító ereje nem az értelmezést lezáró, egyetlen jelentést eredményező alakokhoz kötődik, hanem épp ahhoz a mozzanathoz, amely a személyes befogadás során a legnyugtalanítóbbnak bizonyul, amely a kép lehetséges

jelentéseinek körét nem leszűkíti, hanem kitágítja, számtalan érvényes egyéni jelentés lehetőségével gazdagítja.

A regényben felidézett feladat ma is friss korszerűsége és az elkészült esszé értékelése során tanúsított, e korszerűséget mintegy visszavonó tanári attitűd tehát ugyanarra a tényezőre vezethető vissza: arra, hogy az alkotás befogadása során megképződő személyes jelentés elsősorban a tanuló egyéni élettapasztalataihoz, előzetes elvárásaihoz, érdeklődéséhez, meggyőződéseihez, ismereteihez stb. kapcsolódik szervesen, nem pedig egy, az osztályteremben jól kontrollálható tantervi, iskolás tudáshoz.

Móré Mária feladatának tanulsága talán soha nem volt még annyira aktuális, mint ma, amikor a hatékony pedagógiai innovációk kidolgozását joggal tapasztalhatják mind a kutatók, mind a pedagógusok sürgető feladatnak, a digitális technológia lehetőségei pedig számos új megoldás kipróbálására ösztönöznek. Az imént röviden elemzett feladat arra figyelmeztet, hogy pusztán illúzió annak az innovációnak a korszerűsége, amelyet nem előz meg a legalapvetőbb szemléletbeli és elméleti tényezőknek a reflexiója a tanulásfogalomtól kezdve a tanulói és tanári szerepértelmezésen és a tudáskonceptión át az értékelés problémájáig. Sőt az egyéni értelmezés látványos megsemmisítésére vonatkozó tanári utasításban a lehető legstabilabb, legkikezdhetlenebb módon mutatkozik meg az a paradigma, amelynek alternatívája lehetett volna a festmény értelmezése (vö. Urbán 2022a).

Az alábbiakban az irodalmi alkotások iskolai értelmezését középpontba állítva egy olyan koncepció kidolgozására teszünk kísérletet, amely elméleti szinten is megragadhatóvá teszi ezt a rendkívül komplex problémahalmazt.

## 2. A konstruktivista tanuláselmélet alapjai

E rövid fejezetben a lehető legtömörebb formában vázoljuk fel a konstruktivista tanuláselmélet alapjait és helyezzük el az elmélet keretei között azokat a kulcsfogalmakat, amelyek a továbbiakban még meghatározó szerepet játszanak gondolatmenetünkben.

A konstruktivista pedagógia középpontjában egy olyan tanuláselmélet áll, amely a tudás megkonstruált jellegére hívja fel a figyelmet, a tanulás eredményességének mértékét pedig a konstrukciós folyamatok körülményeivel magyarázza. E viszonylag egyszerű, ám számos következménnyel járó felismerés szerint tehát a tanulás folyamatát nem határozhatjuk meg úgy, mint a tudás egyfajta problémátlan áthelyeződését egy külső forrásból (pl. tanár, tankönyv) a tanuló passzív, például tárolóként, tartályként vagy raktárként elképzelt elméjébe, ahol az idővel felhalmozódik (vö. Pléh, 2003; Bruner, 2004), hanem a tudásra ehelyett minden esetben a tanuló saját aktív konstrukciójának eredményeként kell tekintenünk (Brooks & Brooks, 1999; Nahalka, 2002). A konstruktivizmus ezért kifejezetten a *tanulás* elmélete, nem pedig a tanításé (Fosnot & Perry, 2005).<sup>1</sup> Érdeklődése mindenekelőtt magára a tanuló rendszerre irányul, azokra az értelmező folyamatokra, amelyek a rendszert érő hatásoknak az előzetes tudás vagy a sémák alapján személyes és egyedi jelentést tulajdonít (Fosnot & Perry, 2005, Nahalka, 2006; Nahalka, 2013).

Mindebből a kutatás és a gyakorlati munka számára elsősorban az következik, hogy a tanulási környezet megtervezésekor nem a tudás közvetítésének vagy átadásának, hanem egyéni megkonstruálódásának optimalizálására kell törekednünk (Nahalka, 2002), másképp fogalmazva: olyan szituáció megteremtésére, amelyben a tanulók lehetőséget kapnak tudásuk folyamatos újrakonstruálására (Nábělková, Plischke & Kobzová, 2018). Ez utóbbi megfogalmazás *újrakonstruálás* szava ismét arra utal, hogy a konstruktivista pedagógia tudatosan számol az egyes tanulóban már meglévő előzetes tudással és implicit elméletekkel, amelyek az új tudás konstrukcióját nagymértékben befolyásolhatják. Ebben az értelemben a konstruktivista pedagógia a tanulás deduktív jellegére mutat rá (Nahalka, 2002; Nahalka, 2006): a tanuló rendelkezik már különféle mértékben kidolgozott és tudatosult, de „kész” elméletekkel, amelyek számára adott szinten magyarázatot adnak a világ tapasztalt jelenségeire. Brooks & Brooks sokat

---

<sup>1</sup> Franz Emanuel Weinert a jó iskolát olyan iskolaként határozza meg, melyben több a tanulás, mint a tanítás (Weinert, 1998, idézi Helmke, 2014, p. 363).

idézett kézikönyve (1999) a tanulás e deduktív irányát a kerékpár összeszerelésének metaforájával teszi szemléletessé. Ahogyan az egyes alkatrészek aligha kaphatnának értelmes jelentést anélkül, hogy bemutatásuk során folyamatosan az egész kerékpárra hivatkoznánk, úgy a tanulás szervezése során sem tekinthetünk el azoktól az elméletektől, tudásrendszerektől, amelyek értelemmel töltik meg a tanuló számára az új információkat. Az előzetes tudásrendszerek szerepével és a tanulás deduktív irányával hozható összefüggésbe a tévképzetek problémája és a fogalmi váltás sajátosan konstruktivista kategóriája is.

A konstruktivista pedagógia elméleti keretei között végzett empirikus kutatások igen gyakori témája a tévképzetek jelensége. A tévképzetek olyan, az előzetes tudásrendszerhez leborgonyzott elképzelések vagy meggyőződések, amelyek – bár nem egyeztethetők össze a tudományos konszenzussal – a tanuló szempontjából a hétköznapi szituációkban akár igen jó magyarázóerővel is bírhatnak (Nahalka, 2002; Korom, 2005). A számos forrásból (pl. hétköznapi tapasztalatok, köznyelvi szóhasználat, oktatás, társas környezet, média) származó tévképzetek emiatt gyakran rendkívüli ellenállóképességet mutatnak a tudományosan elfogadott magyarázattal szemben, amely a tanulók előzetes tudására, elképzeléseire érzéketlen, azokkal nem számoló tanulási környezetben sokszor a tévképzetekkel párhuzamosan elsajátított, csak az iskolában, az iskolai rutinfeladatok megoldása során érvényes tudásként rögzül (Korom, 2005). Sokat vizsgált terület például a Föld alakjára vonatkozó fogalmi fejlődés, amely azért is lehet látványos illusztrációja a tévképzetek jelenségének, mert a tudományos tény, a Föld gömbölyű alakja, a tanuló számára közvetlenül nem (vagy csak nagyon kivételes esetekben) tapasztalható meg. A lapos Föld naiv koncepciója a tanuló perspektívájából az észlelt jelenségek többnyire kielégítő magyarázatával szolgál, míg a gömbölyű alakkal kapcsolatos iskolai tananyagnak alig van adaptivitása. A témában végzett kutatások meggyőzően mutatják ki, hogy a tanulók e stabil fogalmi struktúrákat annak ellenére fenntartják, hogy explicit módon (például a Föld alakjára vonatkozó tanári kérdésre válaszolva) már a tudományos nézetet „vallják” (Nahalka, 2002).

A *tévképzet* ugyan a tanulói elképzelések hibás jellegének túlhangsúlyozása miatt elméleti szempontból nem a legszerencsésebb kifejezés, a nemzetközi szakirodalomban leginkább mégis ez a terminus terjedt el. A *tévképzet* (*misconception*) mellett azonban találkozhatunk még az *előzetes elképzelés* (*preconception*), az *alternatív elképzelés* (*alternative conception*), az *alternatív keret* (*alternative framework*), a *naiv meggyőződés*, (*naive belief*), a *naiv elmélet* (*naive theory*), a *gyermeki nézet* (*children's view*), a *gyermektudomány* (*children's science*), a *fogalmi keretek* (*conceptual frameworks*), a *valóság egyéni modelljei* (*personal models of reality*), a

*spontán gondolkodás (spontaneous reasoning), az intuitív fogalom (intuitive concept), az oktatási előtti tudás (preinstructional knowledge), az informális tudás (informal knowledge) és a félreértés (misunderstanding)* szakszavakkal is (Korom, 2005, p. 30; Jung, 2020), amelyek a jelenség más-más aspektusát ragadják meg.

Amennyiben a tanuló előzetes nézetei összeegyeztethetetlenek a tudományos konszenzussal, a valódi tanulást a fogalmi váltás (*conceptual change*), azaz a korábbi fogalmi struktúrák (tévképzetek) radikális átrendeződése jelenti (Korom, 2005).<sup>2</sup> A fogalmi váltás célja ismét rámutat az adaptivitás tapasztalatának jelentőségére. Ahogyan ugyanis az imént már utaltunk rá, a tévképzetek épp stabil adaptivitásuk révén képesek gátolni a tanulást. A fogalmi váltás tehát nemcsak azt kívánja meg, hogy az új elmélet jól érthető és valószínű („híhető”) legyen, hanem azt is, hogy a tanuló elégedetlenné váljon saját elméletével, és az új tudás a már meglévőnél jobb, hasznosabb, elegánsabb, adaptívabb alternatívaként jelenjen meg (Posner et al., 1982; Nahalka, 2002; Korom, 2005). A konstruktivista tanulási környezet kialakítása során tehát célravezetőbb ennek az adaptivitástapasztalatnak a lehetővé tétele, mint az új tudás alternatíva nélküli „objektív igazságként” történő bemutatása.

A konstruktivista tanuláselméletre építő, az optimális tudáskonstrukciót támogató tanulási környezetben átértékelődik a pedagógiai munka számos tényezője. Brooks & Brooks (1999) nyolc szempontot kiemelve állítja szembe a kézikönyvben „mimetikus” paradigmának is nevezett hagyományos és a konstruktivista tanulási környezetet (*1. táblázat*). A konstruktivista osztályteremben a tananyag bemutatása deduktív logika szerint történik, a tantervi kötöttséggel szemben előnyt élveznek a tanulói kérdések, a tankönyvek helyett pedig az elsődleges forrásokra helyeződik a hangsúly. A konstruktivista tanár a tanulóra nem „üres lapként”, hanem olyan gondolkodó személyként tekint, aki saját elméleteket alkot a világról. A tanulási folyamat kiemelt feladata ezeknek az előzetes elméleteknek a feltárása, megértése, ezért a tanulás során fontos szerep jut az interaktivitásnak. A konstruktivista osztályteremben a tanulók gyakran dolgoznak csoportban. Az értékelés nem válik el magának a tanulásnak a folyamatától, hanem annak szerves részeként jelenik meg. A pedagógus a tanuló megnyilvánulásaiban nézőpontjának megértésére törekszik ahelyett, hogy a vitatható állításokkal pusztán a „helyes választ” állítaná szembe (Brooks & Brooks, 1999, p. 17).

---

<sup>2</sup> A szakirodalom a fogalmi váltás több fajtáját különíti el. A legelterjedtebb felosztás kétféle fogalmi váltást különít el: a tudás gyenge (*weak knowledge restructuring*) és erős (*strong/radical knowledge restructuring*) átstrukturálódását. Az előbbit jelöli továbbá a *conceptual capture*, az utóbbit pedig a *conceptual exchange* terminus is (Duit & Treagust, 2012).

<b>szempont</b>	<b>hagyományos osztályterem</b>	<b>konstruktivista osztályterem</b>
<b>a tanulás logikája</b>	induktív	deduktív
<b>a tanterv jellemzője, a továbbhaladás szabályozása</b>	kötött, a tanterv határozza meg a továbbhaladást	rugalmas, a tanulói kérdések szerepe a továbbhaladásban
<b>források</b>	a tankönyvszerű források kiemelt szerepe	a primer források kiemelt szerepe
<b>a tanuló szerepe</b>	<i>tabula rasa</i> , passzív befogadó	gondolkodó, a világról elméleteket alkotó személy
<b>tanári szerep</b>	a tananyag átadásának szervezése	a tudáskonstrukció optimális tanulási környezetének szervezője
<b>a tanulói megnyilatkozások szerepe</b>	a „helyes válasz” tekintélye	alkalom a tanulók előzetes tudásának megismerésére
<b>értékelés</b>	elkülönül a tanulás folyamatától	a tanulási folyamat szerves része
<b>munkaformák</b>	az egyéni munka dominanciája	a csoportmunka dominanciája

1. táblázat. A hagyományos és a konstruktivista tanulási környezet Brooks & Brooks (1999, p. 17) alapján



### 3. A konstruktivizmus tudományfilozófiai és pszichológiai alapjai

A konstruktivista tanuláselmélet imént körvonalazott alapelveinek elméleti és történeti megalapozását a szakirodalom rendszerint egy ismeretelméleti és egy pszichológiai paradigma felvázolásával végzi el. Már ezen a ponton fontos aláhúznunk azt a gondolatmenetünk szempontjából lényeges körülményt, hogy a konstruktivizmus ismeretelméleti tézisei nem a filozófiatörténet episztemológiai gondolkodásának több ezer éves párbeszédéhez kapcsolódnak szervesen (vö. Laki, 1998), hanem – ahogyan például Korom Erzsébet (2005) is rámutat – a tudományfilozófia posztpozitivisták diskurzusához, tehát azokhoz a teoretikus modellekhez, amelyek elsősorban a Bécsi Kör gondolkodói által kidolgozott neopozitivisták tudományelméleti paradigmával szemben határozzák meg magukat.<sup>3</sup> Eszerint a konstruktivizmus egy olyan „antirealista” ismeretelméleti pozíciót foglal el, amely a tudományos vizsgálódások objektivitását a kutatási módszerek, sőt az empirikus adatok szükségszerű elméletfüggőségének (megkonstruált voltának) hangsúlyozásával bizonytalanítja el (vö. pl. Boyd, 1998; Laki, 2006).

E tudományfilozófiai érdekltség témánk szempontjából két megkerülhetetlen következménnyel is jár. Az első a konstruktivista tanuláselmélet természettudományos orientációja. A természettudományok tudományelméleti alapjai körül kibontakozó vitában születő konstruktivizmus és az ismeretelméleti megfontolásaira épülő pedagógiai modell mindmáig magán viseli természettudományos eredetének nyomait, és ez – amint a későbbiekben részletesen bemutatjuk – nemcsak az empirikus kutatások és a kézikönyvek példaanyagának túlnyomórészt természettudományos jellegében érhető tetten, hanem e tanuláselmélet természettudományokra optimalizált kidolgozásában és terminológiájában is. A tudományfilozófiai gyökerek másik fontos következménye, hogy a konstruktivizmus mint ismeretelmélet a filozófia történetében mintegy a „levegőben lóg”, ahogyan fentebb már utaltunk rá, nem kapcsolódik szervesen az ismeretelméleti gondolkodás hagyományához (Matthews, 1998a; Nola, 1998; Kohler, 2020), illetve utólag sem történt meg a tudományfilozófián túli lehetséges kapcsolódásainak szakszerű feltárása, elemzése. Sajátos kivételként, de – ahogyan hamarosan világossá válik – egyben tanulságos megerősítésként is interpretálhatjuk a radikális konstruktivizmus<sup>4</sup> első részletes kifej-

---

<sup>3</sup> Octavio Bueno (2016) általánosabb összefüggésben nevezi „elszalasztott lehetőség”-nek a tudományfilozófia és az ismeretelméleti kutatások kölcsönös reflexiójának hiányát.

<sup>4</sup> A konstruktivizmus *radikális* jelzője Glasersfeld gondolatmenetében arra utal, hogy a tudás kizárólag az ember tudatában létezik, az „objektív” valóság megismerése nem lehetséges közvetlenül, tudásunkat csak saját tapasztal-

tőjeként is számon tartott Ernst von Glasersfeld (Ernest, 1995) sokat idézett könyvét (Glaserfeld, 1995). A szerző, aki elsősorban Piaget modelljéből vezeti le a konstruktivizmus ismeretelméleti alapvetéseit – és fordítva: Piaget-hoz is modellje ismeretelméleti következményei felől közelít (Yilmaz, 2008) – arra törekszik, hogy gondolatait az egyetemes filozófiatörténet kontextusában is elhelyezze.

A nehezen meghatározható műfajú, esszéyszerű gondolatmenetekben is bővelkedő értekezés a konstruktivizmus előzményeit a filozófiatörténet egy „apokrif” vonulatában éri tetten, a preszókratikusoktól és az ókeresztény teológusoktól kezdve a középkori misztikusokon, Locke-on, Hume-on, Berkeleyn és Vico<sup>5</sup> át Kantig olyan gondolkodók műveiben, akik kilépve a „hagyományos” filozófiai gondolkodás keretei közül megkérdőjelezték „a való világ objektíven igaz reprezentációjának illuzórikus célját” (Glaserfeld, 1995, p. 25). A szerző által is bevallottan szubjektív és eklektikus (Glaserfeld, 1995, p. 48) filozófiatörténeti áttekintés abból a tételtől indul ki, hogy e gondolkodókat a „hivatalos” filozófia – éppen a „kellemetlen ismeretelméleti következmények” miatt – hallgatja el (Glaserfeld, 1995, p. 25) vagy értelmezi félre (Glaserfeld, 1995, p. 40). Ez a kissé leegyszerűsítőnek ható elképzelés és a konstruktivizmus előzményeként azonosított filozófiai gondolatok egyoldalú, az objektivista nézetek tagadásának abszolút igazságát számon kérő interpretációja arra utal, hogy a szerző nem ültette át a gyakorlatába az általa is elismerően hivatkozott Thomas Kuhn alapvető művének legfontosabb tanulságait. *A tudományos forradalmak szerkezete* (Kuhn, 2000) ugyanis az inkommenzurabilitás elvének hangsúlyozásával többek között éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a más paradigmák keretei között keletkezett szövegek fogalmait nem feleltethetjük meg kritikátlanul e fogalmak mai jelentésével. E módszertani elv tudatosítását követően azonban Glaserfeld kísérlete kétségtelenül hasznos kiindulópontja lehet a konstruktivizmus filozófiatörténeti pozicionálásának, amely megítélésünk szerint a pedagógiai következmények kidolgozását is újszerű elméleti és történeti háttérrel gazdagíthatná.

---

latainkból tudjuk felépíteni (Glaserfeld, 1995). Siegfried J. Schmidt megfogalmazásában: „A radikális konstruktivizmus alapelve röviden így fogalmazható meg: megismerésünk nem egyfajta objektív valóságot képez le, hanem konstruál valamit, amit valóságként ismerünk el” (Schmidt, 1993, p. 14). Ugyancsak Glaserfeld vezeti be a radikális ismeretelméleti következményekkel nem számoló irányzat megkülönböztetésére a *triviális konstruktivizmus* szakkifejezést (Nola, 1998). Yilmaz (2008) szerint a *konstruktivizmus* három területet is jelöl: a szociális konstruktivizmust, amely a fogalmak, értékek, tudományok stb. társadalmi megkonstruáltságára hívja fel a figyelmet, a pszichológiai konstruktivizmust, amely a tanulók egyedi, aktív tudáskonstrukcióját vizsgálja és végül a radikális konstruktivizmust, amelynek – mint láttuk – ismeretelméleti kérdések állnak a középpontjában. A szerző Matthews gyűjtésére hivatkozva jelzi, hogy csak a pedagógiai szakirodalom 18 különböző értelemben használja a *konstruktivista* szót.

<sup>5</sup> Glaserfeld Vico-interpretációját Suchting élesen bírálja (Suchting, 1998).

A konstruktivista tanuláselmélet számára is gyümölcsöző kutatási téma lehetne például a Platón<sup>6</sup> tanuláselméletében rejlő rokon megfontolások feltárása. Különösen az ókori filozófus anamnézis elmélete bizonyul termékeny párhuzamnak. Az elmélet igazi jelentősége ugyanis „nem a lélek halhatatlanságának a bizonyításában áll, hanem abban a gondolatban, hogy a tudás megszerzése nem azonosítható a passzívan befogadott tanítással; hisz a tudás csakis gondolkodásból, egyéni erőfeszítésből születhet, amelyet az érzéki tapasztalat vált ki, magával ragadván az embert, [...] tudás csakis a kutatásban való személyes részvételből származhat, nem adhatja át egyszerűen az egyik ember a másiknak” (Taylor, 1997, pp. 195–196).

A kínai oktatásról a frontális munkára, illetve a memoriterszerű tudásra asszociáló olvasó számára meglepő lehet Liqing Tao tanulmánya (2018), amely Konfuciusz tanulásról alkotott gondolatainak konstruktivista jellegét tárja fel. A meggyőző érvelés kimutatja, Konfuciusz a tanulást kizárólag a gondolkodással együtt, tehát egyfajta konstrukciós folyamatként tudja elképzelni. A tanítás kiindulópontját a filozófus mindig a tanulók egyéni kérdéseiben határozta meg, és ezekhez a kérdésekhez kötötte az értékelés feladatát is: az értékelés sohasem különül el magától a tanulástól, hanem mindig annak szerves részeként jelenik meg. Ha tehát felül tudunk emelkedni a terminológiai különbségeken, Konfuciusz tanuláselméletében is a konstruktivizmus gondolatait ismerhetjük fel.

Glaserfeld idézett munkája azt is világossá teszi, hogy a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából elválaszthatatlanok az ismeretelméleti vonatkozások a pszichológiai kutatások eredményeitől. Itt mindenekelőtt Piaget „genetikus ismeretelmélet”-ének megalapozó szerepére kell rámutatnunk. Piaget a gyermek értelmi fejlődését párhuzamba állítja a biológiai értelemben vett evolúcióval és a tudománytörténet fejlődésével. Mindhárom területen megvilágító erővel bírhat ugyanis az adaptáció fogalma (Pléh, 2005; Nahalka, 2002), amelyből – mint láttuk – a konstruktivista tanuláselmélet alapelve is származik: Piaget gondolatai nem a tanulás klaszszikus, empirikusan értett fogalmát használó tanuláselméletet alapoznak meg, hanem a fentiekből következően egy olyat, amely szerint „a genetikailag vezérelt (biológiai) érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre, építi fel, azaz konstruálja meg a gyermek fejében a világról való tudást” (Győri, 2017, p. 459). Megtermékenyítőleg hatott az elméletalkotásra Piaget egyensúlyi modellje is, amely a megismerés, az információfeldolgozás, azaz a gondolati alkalmazkodás folyamatait – a biológiai adaptáció mintájára –

---

<sup>6</sup> Szókratész és Platón Robert Nola szerint az első konstruktivisták az oktatásban (Nola, 1998).

minden fejlődési szakaszban két, egymással ellentétes funkció, az asszimiláció és az akkomodáció egymáshoz való viszonyával írja le (Mérei, 1978; Pléh, 2005; Györi, 2017).

Az asszimiláció (hasonítás) során a gyermek a valóságot „írja fölül”, illeszti saját sémáihoz, meglévő reprezentációihoz. Ennek Piaget szerint a szimbolikus játék a legtisztább példája. Az asszimilációval épp ellentétes folyamat az akkomodáció, amely során az új információk hatására a tudásreprezentációk igazodnak az észlelt valósághoz. Az akkomodáció tiszta formájában a tanulás folyamatában érhető tetten (Mérei, 1978; Glasersfeld, 1995; Pléh, 2005; Györi, 2017). Piaget szerint akkor beszélhetünk értelmes alkalmazkodásról, amikor „a gyermek az asszimiláció és az akkomodáció tartós egyensúlyára törekszik” (Piaget, 1978, p. 54). A Piaget-féle egyensúlyi modell áll a konstruktivista pedagógia olyan, a továbbiakban még elemzendő alapfogalmai mögött, mint a *tévképzet* vagy a *fogalmi váltás*. Az előbbiben jó okkal ismerhetjük fel az asszimiláció jegyeit, az utóbbi pedig az akkomodációval mutat rokonságot (vö. Korom, 2005).<sup>7</sup> Nahalka István a Piaget-modell kibontása révén jut el sokat hivatkozott blokkdiagramjához, amely hét típusba (problémamentes tanulás, teljes közömbösség, kizárás, magolás, meghamisítás, kreatív mentés, konceptuális [fogalmi] váltás) sorolja a tanulási folyamat lehetséges kimeneteit (Nahalka, 2002, p. 55).

Bár a pedagógiai kutatásban éles határvonalat szokás húzni a kognitív és a konstruktivista paradigmák közé, számos előnnyel járna annak a felismerése, hogy a kognitív pszichológia egyes újabb eredményei mögött valójában „konstruktivista” megfontolások állnak. A kognitív viselkedésterápia például mind terminológiájában, mind működési elveit tekintve megfeleltethető egy konstruktivista tanulási modellnek. Ez a terápiás eljárás ugyanis arra az Aaron Beck nevével fémjelezhető, a konstruktivista tanuláselmélet alap gondolatával megegyező tételre épül, hogy „az észlelés és élményfelfogás aktív folyamat, a személy kogníciói (gondolatai és képzetei) a belső és külső ingerek szintézise nyomán alakulnak ki” (Perczel Forintos, 2010, p. 190), tehát „[n]em maga a szituáció határozza meg a személy viszonyulását, hanem a neki tulajdonított jelentés, hiszen ugyanazon esemény különböző jelentéssel bírhat a különböző egyének számára” (Perczel Forintos, 2010, p. 190). Ennek a még csaknem teljesen kiaknázatlan rokonságnak a tudatosítása hatalmas elméleti és gyakorlati tudásanyagot és tapasztalatot csatornázhatna be a konstruktivista érdekltségű neveléstudományi kutatásokba is. Különösen is

---

<sup>7</sup> A fogalmi váltás mögött álló pszichológiai folyamatok megértéséhez megítélésünk szerint hasznos szempontokkal járulhat hozzá a Piaget-féle egyensúlyi modellel is rokonságot mutató kognitív disszonancia elmélete is. Festinger szerint ugyanis épp az egymással összeférhetetlen kognitív elemek késztetik az embert arra, hogy helyreállítsa a konszonanciát. A disszonancia csökkentésének egyik lehetséges módja az, ha a személy a tudását változtatja meg (Festinger, 2000).

hasznosnak ígérkezik a kognitív viselkedésterápia és a konstruktivista tanuláselmélet alapfogalmainak párhuzamba állítása.

A konstruktivizmus ismeretelméleti és tanuláspszichológiai gyökereinek már e rövid elemzéséből is kitűnik tehát e pedagógia történeti és teoretikus vonatkozásainak hiányos kidolgozottsága. Nem véletlen, hogy a konstruktivizmussal szemben megfogalmazódó fenntartások egy számottevő része is az artikulálatlanság különféle aspektusaival hozható összefüggésbe. A filozófiatörténeti vonatkozások tisztázatlansága mellett felmerül például a terminológiai következetlenség problémája is, amelyre – mint láttuk – Nahalka István (2002) és Korom Erzsébet (2005) is utalnak. Phillips (1998) egyenesen azt állapítja meg, hogy a *konstruktivizmus* szó a kiterjedt irodalomban történő következetlen használat miatt szakszóként gyakorlatilag elveszítette jelentését.<sup>8</sup> Hasonló következtetésre jut Suchting (1998), aki a konstruktivista alapelvek tudományos bizonyítást nélkülöző „szlogenszerűségét” teszi szóvá, és Matthews (1998b) is, aki pedig a hiányos elméleti alapozást szemléltetve a konstruktivizmust egy fordított piramishoz hasonlítja. Több szerző is kifogásolja a különböző „konstruktivizmusok” (Taber, 2016) határainak reflektálatlanságát, ami egyes esetekben azt a látszatot keltheti, hogy például a tanuláselméleti megfontolások mellett való elköteleződés egyfajta „csomagként” bizonyos ismeretelméleti, tantervi, etikai vagy ideológiai nézetek elfogadásával is szükségszerűen együtt járna (Matthews, 1998a; Nola, 1998; Grandy, 1998; Kragh, 1998).

A konstruktivista kutatások csaknem áttekinthetetlenül szerteágazó jellege, az elmélet több szempontból is hiányos artikulációja és pozicionálása, a terminológiai problémák, valamint a konstruktivizmus irányzataihoz kapcsolódó elköteleződések szétválaszthatóságával kapcsolatban felmerülő kérdések miatt ezen a kutatási területen különösen is nagy figyelmet kell fordítani a tudatos és reflektált fogalomhasználatra. Megítélésünk szerint abból a Taber (2016) által is képviselt tételtől a legszerencsésebb kiindulni, hogy e tanuláselmélet a konstruktivizmus vitatott vagy az adott helyzetben kevésbé adaptív formái mellett való elköteleződés nélkül is megalapozhatja a tanítási gyakorlatot.

---

<sup>8</sup> Grandy (1998) a *konstruktivizmus* kifejezés metaforajellegének hangsúlyozásával bizonytalanítja el a szakszóként való használat tartalmi stabilitását.

## 4. Az irodalmi mű értelmezése mint tanulás

Az irodalomórán végzett tevékenységek között – függetlenül a tantárgyi munkát meghatározó, alább még részletezendő irodalomelméleti és pedagógiai paradigmák melletti elköteleződésektől – központi szerepet játszik az irodalmi mű értelmezése: az a folyamat, amely során a szöveg az olvasó számára jelentéssel telítődik. A megértés problémájában (és problematizálásában) sajátos módon találkozunk az irodalomtudomány egyik legrégebbi és legkomplexebb területe az irodalomtanítás legfontosabb pedagógiai kérdéseivel (Bókay, 2006). Mind az irodalomtudomány, mind az irodalom tantárgypedagógiája olyan megértési stratégiákat dolgoz ki, amelyek saját célrendszereiknek megfelelően teszik feldolgozhatóvá és megvitathatóvá az irodalmi szöveget. Ebből az összefüggésből következik, hogy a témában tett pedagógiai érdekelt-ségű megállapítások szükségszerűen együtt járnak bizonyos irodalomelméleti állásfoglalásokkal is. Ezek az előfeltevések ugyan részben már tanulmányunk következő bekezdéseiben is éreztetik hatásukat, tudatosításukra csak a következő fejezetekben kerül sor.

A következőkben annak igazolására teszünk kísérletet, hogy az irodalmi mű értelmezése konstruktivista elméleti keretek között jól leírható a tanulás fogalmával. Ez a felismerés ad al-kalmat arra, hogy a konstruktivista tanuláselmélet eredményeit az irodalmi szövegek interpretációjának területén is újszerű módon kamatoztassuk.

Az irodalomóra középpontjában tehát a megértés problémája áll. Az irodalmi művet ugyanis sok más mellett éppen többértelműsége, jelentésének problematikussága különbözteti meg a köznapi kommunikáció közléseitől. Míg az utóbbi esetében a jelentés stabilitását többek között a feladó szándékának hozzáférhetősége, az együttműködési alapelv (Grice, 1975) és a kontextus számtalan tényezője garantálja (pl. Glasersfeld, 1995, p. 142; Pléh, 1998; Bibok, 2003), a fiktív beszédhelyzetben megszólaló, a nyelvi jelek sokértelműségét és materialitását kiaknázó irodalmi szöveg szükségszerűen interpretációra szorul. Az irodalomelmélet különböző iskolái különféle interpretációs stratégiákat dolgoztak ki a jelentés tudományosan is reflektált szisztematikus leírására, de könnyen belátható, hogy valójában minden befogadás interpretáció is egyben, hiszen az olvasó – előzetes tudásának, meggyőződéseinek, elvárásainak stb. függvényében – maga aktualizálja a többféleképpen érthető jelek lehetséges értelmeit (Bernáth et al., 2006). Az irodalmi szövegek befogadásának, megértésének folyamata ezen a ponton érintkezik a konstruktivista tanuláselmélet középpontjában álló tanulásfogalommal, amely épp az előzetes tudás által nagymértékben meghatározott *személyes jelentésalkotás* kiemelt szerepét

hangsúlyozza (Brooks & Brooks, 1999). A tanuló saját jelentéskonstrukciójaként értett műinterpretáció tehát konstruktivista nézőpontból a tanulási folyamat prototípusának is tekinthető. A művészi szöveg imént említett sajátága, a többértelmősége révén mindig olyan egyedi jelenségként válik megtapasztalhatóvá, amelynek értelmezése során a hagyományos (nem irodalmi jellegű) nyelvi megnyilatkozások feldolgozása során begyakorolt rutinok nem vezetnek eredményre (Bókay, 2006), az interpretáció alaphelyzete így jól megragadható a Piaget-féle egyensúlytalanság-fogalom segítségével, sikeres kimenete pedig mindig egyfajta akkomodációként jelenik meg.

A mű értő befogadása, a „megértés munkája” nem képzelhető el a tanuló saját szándéka és tevékeny részvétele nélkül. (Erre az attitűdinális alapkövetelményre a konstruktivista pedagógia minden tanulás kapcsán felhívja a figyelmet.) Másképpen megfogalmazva: egy irodalmi szöveg értelmezése vagy megértése soha nem az átadás révén, hanem – éppúgy, ahogyan a konstruktivizmus alapelve is kimondja – mindig személyes, aktív konstrukció eredményeként jön létre. Mindez annak tudatosítását is megkívánja, hogy jelentésen nem csupán a szöveg tartalmi vonatkozásait (pl. tanulságát, üzenetét, mondanivalóját) értjük, hanem egyfajta adaptivitást, személyes jelentőséget is, azt, hogy az olvasott mű a tanuló valamely valós igényével találkozik. A konstruktivista pedagógia emiatt érvel határozottan az olyan tanulási környezetek tervezése mellett, amelyekben a tanulónak alkalma van tudása adaptivitásának tesztelésére és megtapasztalására (Nahalka, 2002).

A konstruktivista tanuláselmélet keretei között tehát, ahogyan a 2. táblázat is összefoglalja, az irodalmi művek interpretációját egy sajátos tanulási folyamatként ragadhatjuk meg, hiszen e szövegek befogadásakor éppen a konstruktivizmus által is kiemelt jelenségegyüttes (az előzetes tudásrendszerek jelentősége, a jelentéskonstrukció, az adaptivitás stb.) játszik meghatározó szerepet. Ugyanakkor az sem kerülheti el a figyelmünket, hogy az ily módon tanulásként konceptualizált interpretáció magát, a főképpen a természettudományos tantárgyak tanításában kamatoztatott (Matthews, 1998a; Nahalka, 2002; Urbán, 2021a) konstruktivista tanuláselméletet is újszerű kontextusba állítja, eddig ki nem aknázott lehetőségeit mutatja fel.

Dolgozatunk következő fejezetei e két megnyíló területre kívánnak betekintést nyújtani. Előbb arra vállalkozunk, hogy az imént röviden felvázolt alapvetést részletesen is kibontsuk, miközben arra a kérdésre is választ keresünk, milyen pedagógiai következményekkel jár a konstruktivista tanuláselmélet a szövegértelmezés tanórai támogatására nézve. Ezt követően arra teszünk kísérletet, hogy rámutassunk azokra az itt feltáruló innovációs lehetőségekre, amelyek tovább szélesíthetik a konstruktivista tanuláselmélet pedagógiai alkalmazhatóságát.

	<b>A tanulás konstruktivista fogalma</b>	<b>Irodalmi szövegek interpretációja</b>
<b>aktív tudáskonstrukció</b>	A tudás a tanuló aktív konstrukciójának eredménye.	A mű interpretációja során egy személyes, korábban nem létező tudás konstruálódik meg.
<b>előzetes tudásrendszerek</b>	A tudáskonstrukció szempontjából döntő szerepet játszanak a tanuló előzetes tudásrendszerei.	A mű értelemléhetőségei a tanuló előzetes tudásrendszereinek függvényében aktualizálódhatnak.
<b>jelentéskonstrukció</b>	A tanulás mint tudáskonstrukció lényegében egy jelentéskonstrukciós folyamat: az új információknak a tanulók saját jelentést adnak (Brooks & Brooks 1999).	Az irodalmi szöveg interpretációja során a mű a tanuló számára jelentéssel telítődik.
<b>fogalmi váltás</b>	Az értelmes tanulás során a tanuló tudásrendszerében jelentős változás következik be.	A hétköznapi kommunikációban használt értelmezői rutinok az irodalmi nyelv esetében nem vezetnek eredményre, a mű megértése e megközelítési modellek folyamatos felülvizsgálatát előfeltételezi.
<b>adaptivitás</b>	A tanulás egy rendszerben bekövetkező adaptív változás (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2013; Nahalka 2021).	Az értelmezés a tanuló számára magyarázó erővel rendelkezik a szöveggel kapcsolatban. A <i>tanuló</i> számára bír érvényes jelentéssel (nem egy másnak szóló jelentés reprodukálása).

2. táblázat. Az irodalmi szövegek interpretációja mint tanulás



## **5. A szöveginterpretáció sajátosságai a pozitivista és a problémacentrikus irodalomtanítás modelljeiben**

Ha a konstruktivizmus elméleti keretei között az irodalmi szöveg értelmezését egy tanulási folyamatként, azaz – mint láttuk – személyes jelentéskonstrukcióként definiáljuk, számot kell vetnünk azokkal a következményekkel is, amelyekkel ez a meghatározás a művet feldolgozó tanóra tanulási környezetére nézve jár. A modellalkotás során saját koncepciónkat a mai irodalomtanítás magyar és nemzetközi szinten is két leginkább meghatározó paradigmájához, a pozitivista szemléletű és a problémaközpontú szövegolvasási eljáráshoz viszonyítva fejtjük ki. A szembeállítás stratégiája mindössze az új modell pozicionálását, körvonalainak élesebb kirajzolását, nem pedig a kizárólagosság igényének megjelenítését szolgálja, az alább bemutatandó megközelítési keretek emellett a gyakorlatban nem is különülnek el szigorúan egymástól, a tanórai munkában minden bizonnyal különböző arányú kevert formákban érhetők tetten. A modellalkotás szükségszerűen szétválasztó folyamatában kiélesedő ellentétek azonban hatékonyan járulhatnak hozzá azoknak az implicit irodalomelméleti és pedagógiai előfeltevéseknek a tudatosításához és ezáltal megvitathatóságához, amelyek a szövegek feldolgozásának iskolai módszertanát vezérlik. Ezen a helyen ismét utalnunk kell arra, a konstruktivizmus kritikáit tárgyalva már megfogalmazott álláspontunkra, hogy a konstruktivista tanuláselméletből mint olyanból automatikusan nem következik az egyik vagy a másik interpretációs megközelítési mód „jó” vagy „hibás” volta. Az itt felvázolt modellek elsősorban abban különböznek egymástól, hogy máshol jelölik ki a tanulás „helyét” (másnak a tanulását célozzák) abban a komplex rendszerben, amelyet az irodalmi szöveg befogadása jelent.

### **5.1. Az értelmezés mint rejtvényfejtés a pozitivista irodalomtanítási modellben**

Az irodalomtanítás gyakorlata mindmáig jól érzékelhető módon a pozitivista módszertanban gyökerezik. (Pethőné Nagy, 2005; Fűzfa, 2016a; Fenyő D., 2017) A pozitivista – konkurens megnevezéseivel: hagyományos, premodern (Bókay, 1996) vagy történeti (Gordon Győri, 2001) – megközelítés a szöveg jelentését a keletkezés objektíven megragadható, rekonstruálható kontextusából vezeti le, a mű tehát a szerző szándékának és a kor körülményeinek összefüggésében kap értelmet. Az értelmezés egy szövegen kívüli személy gondolatainak és

kommunikációs szándékának a meglétét és döntő szerepét előfeltételezi, és ennek a lenyomataként, visszatükröződéseként tekint az alkotásra. Mindez azt is implikálja, hogy az irodalmi szöveg rendelkezik (egyetlen) olvasástól független, azt megelőzően már rögzített, ám közvetlenül legtöbbször nem hozzáférhető jelentéssel. E jelentés feltárása a művel összefüggésbe hozható – mindenekelőtt a szerzői életrajzra vonatkozó – adatok gyűjtése és szöveghelyekkel történő megfeleltetése révén lehetséges, és egy értelmezés meggyőző alátámasztása is ilyen adatok szöveghez rendelt felmutatásával történhet meggyőző módon. A művészi megformáltság, a nyelv figuratív potenciáljának kiaknázása, valamint az ebből fakadó többértelműség e referenciális érdekeltségű, a szövegre a szerző üzenetének továbbítójaként tekintő olvasás számára a jelentés megközelítését megnehezítő akadályként válik érzékelhetővé, maga az értelmezés pedig a rejtvényfejtés metaforájával írható le (Kulcsár Szabó, 2015).

A pozitivista alapvetéseken nyugvó pedagógia középpontjában a szerző nemesítő üzenete, mondanivalója áll (Bókay, 2006), amely a jelentés feltárását követően leválasztható a szövegről, annak a tanulók nyelvén megfogalmazott parafrázisaként is megadható. Nem véletlen, hogy az ilyen interpretációban kitüntetett szerepet játszik az allegória. Az egész gondolatsorra kiterjesztett metafora teljesítménye ugyanis éppen abban ragadható meg, hogy az a szöveg helyeit referenciálisan a szövegen kívüli valóság helyeivel felelteti meg, és így a globális megértés illuzórikus tapasztalatához juttatja az olvasót. Illuzórikus, mert az allegóriát megalapozó metafora és az előre rögzített üzenet kényszerítő módon jelöli ki a szöveg azon mozzanatait, amelyek relevánsnak tekinthetők a jelentésteremtés szempontjából, más mozzanatok e szelekciót sértő szóba hozatala az együttműködési elv megsértésének gyanújába keverheti az olvasót (vö. Urbán, 2022b). Az irodalomtanítás e hagyományos modellje a mondanivaló nevelő hatásának hangsúlyozása mellett nem feltétlenül feledkezik meg ugyan a művek esztétikai értékének felmutatásáról sem (vö. pl. Kulin, 2018), azonban – épp a parafrázisálható üzenet előfeltételezése miatt – a *mit* és a *hogyan* kérdése, azaz a jelentés és a műnek mint a nyelv áttetszőségét, pusztá gondolatközvetítő jellegét felfüggesztő konstrukciónak a tapasztalata következetesen egymástól elválasztva válik érzékelhetővé a tanuló számára (vö. Kulcsár Szabó, 2015), vagy a nyelvi megalkotottság („forma”) a mondanivalót („tartalmat”) szolgáló alárendelt külsőségként határozódik meg (Bókay, 2006). Az elsősorban a történelemtudomány és a filológia eszköztárát mozgósító (Bókay, 1996) olvasási stratégia keretei között nehéz kezelni a tanulók eltérő személyiségéből, ízléséből, érzelmeiből és céljaiból fakadó különbségeket (Gordon Györi, 2001), és a saját tanulói interpretációk is csak e történeti-filológiai érvrendszerbe illeszkedve értelmezhetők. Az explicit tudást középpontba állító koncepció tehát valójában nem csupán a műértést

lehetővé tevő adatokra, hanem magára a kanonizált (Urbán, 2022c) jelentésre is elsajátítandó ismeretként tekint.

Ahogy fentebb utaltunk rá, a pozitivista modell a magyar irodalomtanítás máig leginkább meghatározó paradigmája. Mindezt nem csupán a tantervi szabályozók sokszor szóvá tett téma- és ismeretközpontúsága vagy a tankönyvek tradicionális irodalomfelfogásról árukkodó felépítése (vö. Bókay, 2006) tükrözi, hanem – talán még ezeknél is meggyőzőbben – az is, hogy az innovatív tantárgy-pedagógiai kezdeményezések (beleértve az alább részletezendő problémacentrikus modelleket éppúgy, mint a jelen tanulmányban bemutatandó újító koncepciót is) rendszerint a pozitivista felfogás összetevőinek kritikájából indulnak ki, azokhoz viszonyítva határozzák meg önmagukat. Az irodalomtanítás „első modellje” (Bókay, 2006) tehát korántsem tekinthető csupán történeti kategóriának. Fennmaradásához az egységesség, a rend, az egzakt bizonyíthatóság és az ellenőrizhetőség tapasztalata mellett – ahogy Bókay Antal rámutat – az is hozzájárul, hogy a pozitivista interpretációs stratégia rendkívül jól illeszkedik a hétköznapiok jelentésérzékeléséhez (2006).

Mindez meggyőződésünk szerint nem jelenti azt, hogy a történeti vagy pozitivista módszertannak egyáltalán ne lenne helye a 21. századi irodalomtanításban. A nemzetközi példák is azt mutatják, hogy e nagy presztízsű megközelítés más modellekkel párhuzamosan is képes jelen maradni az iskolában (Gordon Győri, 2001).

## **5.2. A problémacentrikus irodalomtanítás koncepciója**

Az elmúlt évtizedekben a tantárgy-pedagógia nemzetközi trendjeihez igazodva Magyarországon is számos elméleti és gyakorlati kezdeményezés igyekezett választ találni az irodalomtanítás sokszor már válságként (pl. Zsolnai, 2006; Molnár, 2015; Szócs, 2015) megtapasztalt aktuális kihívásaira, amelyeket a vonatkozó szakirodalom legtöbbször éppen a pozitivista szemlélet uralkodó pozíciójára vezet vissza. A sokféle indíttatású és irányú újító kezdeményezések közül kiemelkedik három olyan innováció, amelyet integratív szerepe, elméleti kidolgozottsága, valamint mind a tudományos diskurzus, mind az osztálytermi valóság területén számottevő hatása megkerülhetetlenné tesz. A főképp Arató László, Pethőné Nagy Csilla és Füzfa Balázs nevével fémjelezhető koncepciók ugyan eltérő hangsúlyokat jelölnek ki, kérdésfelvetésünk szempontjából nagyon hasonlóan viselkednek, amikor a tanulás „helyét” a szöveg helyett egy arról legtöbbször reflektálatlanul leválasztott üzenet (probléma, mondanivaló) megértésé-

ben, aktualizálásában, személyessé tételében vagy az azzal kapcsolatos adaptív attitűdök kialakításában határozzák meg. Az értelmező (azaz tanulási) folyamatok így nem közvetlenül magára a szövegre, hanem annak már egy eleve adott „megfejtésére”, olvasatára irányulnak. A tanulói tevékenységek nyomán tehát egy már nagyrészt kész értelmezés értelmezése konstruálódhat meg (újra).

### **5.2.1. A problémacentrikus megközelítés mint az irodalomtörténet alternatívája (Arató László irodalomtanítási modellje)**

Az itthon mindenekelőtt Arató László nevével összekapcsolódó problémacentrikus program alapját az a felismerés alkotja, hogy a hagyományos irodalomtanítás meggyengült motivációs erejéből fakadó legitimitási problémákra oly módon adható érvényes válasz, ha elfogadjuk, a tantárgy elsődleges célja szerzők, művek, illetve értelmezések kánonjának a közvetítése helyett az egyéni befogadást támogató képességek fejlesztése. Ebből az alapvetésből fakad annak a tudatosítása is, hogy az olvasóvá nevelés célját nem ugyanazok a tananyag-elrendezési elvek szolgálják a leghatékonyabban, mint az irodalomtörténeti kánon átadásának célját (Arató, 1996). Arató elismeri a kronologikus rendben történő előrehaladás előnyeit is (Arató, 2006), azonban határozottan kiáll annak kizárólagossá tételével szemben (Arató, 1996). Az alternatívaként javasolt tanítási egységek (modulok) mind a művek kiválasztásában, mind a tanulói tevékenységek tervezésében megmutatkozó szervezőelve egyfelől egy tanulóhoz közel álló lélektani, morális, társadalmi, eszmetörténeti vagy életvezetési probléma (pl. csoportnorma, szerepek, beilleszkedés) felmutatása, másfelől egy poétikai kérdés középpontba állítása, mint például a novellaelemzés szempontrendszer (Arató, 1996; Fenyő D., 2017). A tanulók személyes érdekelttségére építő és egyben azt megteremteni szándékozó program kifejezetten törekszik a kortárs irodalom minél nagyobb arányú szerepeltetésére, emellett pedig igyekszik kihasználni a populáris alkotásokban rejlő motivációs lehetőségeket is (Arató, 2013; Fenyő D., 2017).

Arató maga is érzékeli, a problémaközpontság oly módon jelent befogadóközpontságot is (vö. Arató & Kulin, 2015), hogy a műveket a befogadó érdeklődésének megfelelő téma (probléma) köré csoportosítja, ami azonban éppen a szöveg mint olyan közvetlen, előzetes orientáció nélküli megtapasztalását kerüli meg (vö. Arató 2006; Arató, 2014). A probléma olvasást megelőző megjelölése ugyanis nemcsak a lehetséges jelentések körét szűkíti le radikálisan, hanem az így mégis egyfajta „üzenetként” értett jelentésnek a műről való leválasztását is előkészíti. A tematikus szempontok középpontba állítása vállaltan emelkedik felül az irodalmi nyelv

fentebb körvonalazott problémáján, amikor egy olyan irodalomszemlélet mellett köteleződik el, „amely az irodalmiságot nem az irodalmi nyelvben, hanem az irodalmi kommunikációs folyamat egészében látja, amely az irodalmat nem visszatükrözésként, hanem szöveg és olvasó nyitott dialógusaként, produkció és recepció interakciójaként, az önmegértés és a károsodásmentes tapasztalatszerzés lehetőségeként tárja a jövőndő olvasók elé” (Arató, 1996, p. 28).

A koncepció alaposabb megértéséhez is hozzájárulhat, hogy annak előzményeit megtalálhatjuk Arató korábbi, a társadalomismeret tantárgy fejlesztését célzó munkáiban is. A problémacentrikus társadalomismeret 90-es évek elején kidolgozott, a mai napig friss és inspiráló elképzelésében már megjelennek az irodalomtanítási modellben is helyet kapó innovatív elemek: a tanulók által is tapasztalt társadalmi konfliktusokból való kiindulás, a tananyag problémacentrikus elrendezése, valamint a nevelési és fejlesztési célok (pl. tolerancia, empátia, kommunikációs készségek) előnyben részesítése az egyszerű ismeretközléssel szemben (Arató, 1991).<sup>9</sup>

### **5.2.2. A problémaközpontú megközelítés és a konstruktivista tanulásmélet (Pethőné Nagy Csilla)**

A problémacentrikus irodalomtanítás egy másik modelljét dolgozta ki Pethőné Nagy Csilla, akinek a nevét népszerű, többféle kiadásban is megjelent tankönyvsorozata tette széles körben ismertté. Meglátásunk szerint a tankönyvsorozathoz készített kiváló módszertani kézikönyv (Pethőné Nagy, 2005) – különösen bőséges tevékenységkínálata révén – érezhető hatást gyakorol az újító szándékú irodalomtanárok munkájára. Pethőné koncepciója azért tarthat számot fokozott mértékben is az érdeklődésünkre, mert a szerző kimondottan a konstruktivista pedagógia elméleti alapjaira épít. A tanulást személyes tudáskonstrukciónak tekinti, tudatosan számol a tanulók előzetes tudásával, élettapasztalataival, illetve már meglévő olvasói élményeivel, és ezek összefüggésében képzei el a hangsúlyozottan személyes jelentés megképződését (Pethőné Nagy, 2005). Ígéretesnek és előremutatónak tartjuk továbbá az olyan jellegzetesen konstruktivista terminusok használatát is, mint a „konceptuális váltás”,<sup>10</sup> a „valós kontextusba ágyazottság” vagy a tanulók „értelmezői kerete”.

---

<sup>9</sup> Fenyő D. György Arató László irodalomtanítással kapcsolatos téziseit összefoglaló tanulmánya maga is egyfajta „történeti adalékként” ismerteti e tantárgy-pedagógiai innovációt, és Arató irodalomtanítási koncepciója részeként mutatja be a társadalomismerettel való közeli rokonságot (Fenyő D., 2017, p. 17).

<sup>10</sup> Az angol nyelvű szakirodalom *conceptual change* fogalma a magyar terminológiában a ma bevett *fogalmi váltást* megelőzően „konceptuális váltás” formában is használatos volt (vö. Nahalka, 2002).

Az elméleti alapokat felvázolva a szerző szintén a pozitívizmus kritikájából indul ki: szakítani kíván a pozitívista irodalomtörténet-központúság hagyományával (Pethőné Nagy, 2005), ezzel összefüggésben háttérbe szorítja, és a pályaképektől elválasztva kezeli az irodalomtörténeti és életrajzi jellegű ismeretanyagot, hogy helyette egy hermeneutikai alapú, befogadóközpontú, az élményszerzést, a gondolkodást, a megértést és a tudásfelhasználást támogató szemlélet kerülhessen az előtérbe (Pethőné Nagy, 2005).

A konstruktivista pedagógia tanulászempléjét Pethőné a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) által kezdeményezett RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking, azaz Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) projekt keretében kidolgozott RJR (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás)-modell (Bárdossy et al., 2002; Nemoda, 2008) keretei között látja érvényesíthetőnek. A ráhangolódás szakasza segít a tanulóknak a szöveggel kapcsolatos előzetes tudásuk (ismeretek, olvasói tapasztalatok, képzettségszintek, személyes élmények) felidőzésében (Pethőné Nagy, 2005), a jelentésteremtés során történik az olvasás, az értelmezés, a problémamegoldás, az eszmecsere, illetve az új ismeretek feldolgozása (Pethőné Nagy, 2005), végül a tanulók a szerző szándéka szerint „a reflektálás fázisában szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, és az új gondolatok beágyazódásához aktívan alakítják személyes értelmezői kereteiket. Ebben a fázisban történik az új tudás »lehorgonyozása«, rögzülése a tartós memóriában” (Pethőné Nagy, 2005, p. 86).

Az RJR-modell Pethőné által bemutatott változata esetében ismét egy jellegzetesen problémacentrikus elképzeléssel állunk szemben. A ráhangolódás fázisa már határozottan orientálja az azt követő olvasást, amikor a befogadandó szöveget egy probléma felvetéseként vagy egy kérdéskörben tett kijelentésként, állásfoglalásként vezeti fel.<sup>11</sup> A jelentés tehát már az olvasás előtt leválik magáról az irodalmi szövegről, és egy attól függetlenül is létező probléma formájában ölt testet. A szöveg szerepe így végső soron ennek a problémának a közvetítésében merül ki, ami – kissé kisarkítva – azt is jelenti, hogy maga a konkrét mű az értelmezés során egyre feleslegesebbé válik.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> A ráhangolódás fázisának tematikus érdekelttségét jól szemléltetik a módszertani kézikönyvből vett alábbi példák is: „Vegye számba, mit szokott tenni, mielőtt olvasásra bocsát egy irodalmi alkotást, mit tesz annak érdekében, hogy diákjainak megkönnyítse a szöveg lényeges gondolatainak megértését, és mit azt követően, hogy a tanulók elolvasták és értelmezték a művet!” (Pethőné Nagy, 2005, p. 82); „Ebben a fázisban a tanulók aktívan idézik fel a témáról való tudásukat.” (Pethőné Nagy, 2005, p. 82); „Vizsgálat alá veszik előzetes ismereteiket, élményeiket, tapasztalataikat, és gondolkodni kezdenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek majd.” (Pethőné Nagy, 2005, p. 82–83.); „A felvezető, rövid, problémaexponáló szakszöveg- és esszé-részletekhez társuló kérdések, feladatok az előzetes tudás, vélekedés előhívását segítik, gyakran találgatásra, előfeltevésre ösztönöznek.” (Pethőné Nagy, 2005, p. 87.) „Mit gondoltok, a cím - vagy egy megbeszélte életrajzi, korrajzbeli vonatkozás - alapján miről fog szólni a szöveg? Mi lesz a fő probléma?” (Pethőné Nagy, 2005, p. 103; kiemelések: U.P.).

<sup>12</sup> Erre a körülményre a tudás témakörét feldolgozó fejezetben – más összefüggésben – részletesebben is kitérünk.

Jellemző, hogy a kézikönyv példaanyagában az irodalomtörténeti és poétikai ismeretek mellett a műértelmező órák céljaként is egy, a szövegről leválasztott probléma megértését jelöli meg a szerző. Dsida Jenő *Nagycsütörtök* című költeményének elemzése például a modern ember léthelyzetének és Jézus szenvedéstörténetének párhuzamba állítása révén az emberi megértését a mítoszban, valamint a szent tartalomnak az emberiben való megértését tűzi ki célul (Pethőné Nagy, 2005, pp. 156–157), Csokonai Vitéz Mihály *Tartózkodó kérelem* című versének interpretációja pedig a bókolás és udvarlás témakörében jelöli ki a tanítási óra célját: „Meggondolhatják, hogy bókolni, udvarolni, hódítani jó dolog, mint ahogyan bókot, udvarlást fogadni is, hiszen a játék, a szépség, a szerelem az ember egyik legfontosabb örömforrása” (Pethőné Nagy, 2005, p. 183).

A konstruktivista tanuláselmélet felől szemlélve azt is szóvá kell tennünk, hogy a szerző által bemutatott óratervek mögött – legalábbis a szöveg jelentésének megteremtése szempontjából – alapvetően egy induktív logikájú tanulási koncepció áll, míg a szerző által is hivatkozott konstruktivizmus – mint láttuk – deduktív módon, a tanulók már működő, számukra adaptív előzetes elméleteiből indul ki (Nahalka, 2002). Pethőné példáiban többek között a felidézendő előzetes tudás, a ráhangolódást támogató feladatok és az olvasást követő kérdésekre adott válaszokból áll össze jól megtervezett módon a tanítási egység végére a mű jelentése. Az imént is idézett Dsida-óra például a versből kiemelt szavakból, majd a címből kiinduló asszociációkkal kezdődik, ezután a tanulók jóslatokat fogalmaznak meg a költemény lehetséges témájával, kérdésfelvetéseivel kapcsolatban, és e jóslatokat összevetik az olvasás során tapasztaltakkal. Ezt a vershelyzetet (beszélő, idő, helyszín, szereplők), a „hétköznapi léthelyzet és a szakrális esemény egybejátszását” előkészítő poétikai eszközöket, illetve a lírai én helyzetének és Krisztus szenvedéstörténetének párhuzamait feldolgozó feladatok követik. Az óraterv végül e részletek összességétől várja a fent már bemutatott jelentés megképződését (Pethőné Nagy, 2005, pp. 156–157).

### **5.2.3. Az élményközpontú irodalomtanítási modell**

Ugyancsak az irodalomtörténeti megközelítés kizárólagosságával szemben határozza meg magát a Fűzfa Balázs vezette szakmódszertani kutatócsoport által képviselt, a nemzetközi gyakorlatból is ismert (Gordon Győri, 2001) élményközpontú irodalomtanítási modell, amely a befogadás élményszerűsége mellett szintén a művek által felvetett problémákat helyezi a kö-

zéspontba (Fűzfa, 2016b). A kutatócsoport a 2012-es Nemzeti alaptantervhez alternatív kerettantervet fejlesztett („B-kerettanterv”),<sup>13</sup> amely alapján tankönyvsorozat is készült. Fűzfa Balázs az irodalomtanítás válságossá forduló állapotának okát a paradigmaváltás elmaradásában látja, és a megoldást is egy olyan radikális szemléletváltástól várja, „melynek során az irodalomtörténeti elvű tanítás helyét az élmény- és problémaközpontú, kreatív és alkotó, asszociatív irodalomtanítás” veszi át (Fűzfa, 2016b, p. 41). Ennek keretében, Aratóhoz hasonlóan, Fűzfa sem idegenkedik a populáris művek tanórai feldolgozásától, sőt olyan, a digitális kommunikáció világában keletkezett szövegtípusokat is az irodalomóra lehetséges anyagaként nevez meg, mint az e-mailek, sms-ek vagy blogok (Fűzfa, 2016b). Ez utóbbi körülmény is jelzi már, hogy az élményközpontúság nem képzelhető el anélkül, hogy a tanulók kreativitása, alkotókedve ne kapna tág teret a tanítási órán és az iskolán kívüli tanulási környezetekben történő tanulás során egyaránt. Ennek az alapelvnek köszönhető a „probléma- és élményközpontú” tankönyvek modern arculata, témakörök és motívumokat egybefogó tananyagszervezése, bőséges kínálata a kreatív feladatok terén, illetve a digitális források bevonásának igénye (Fűzfa, 2016b).

Az élményközpontú irodalomtanítás elméleti alapvetésének igényét is felmutatja Bodrogi Ferenc Máté tanulmánya (Bodrogi, 2016), amely a „reflektált élményközpontúságot” a *fesztivalizáció* fogalmán keresztül közelíti meg. A szerző a fesztivalizációt olyan „tudatos viszonyulásként” határozza meg a magyarórához, amely „nem a reprodukív bevésést, hanem az esztétikai találkozás általi produktív (társ)alkotást helyezi az óra középpontjába”, és amelyben „nem az irodalmi művekről szóló értelmezések, protézis-szövegek játsszák a főszerepet, hanem maga a szépirodalom, a maga eredendő elsődlegességében” (Bodrogi, 2016, p. 47). A fesztivalizáció elveinek megfelelően szervezett tanulás eredményének Bodrogi szerint nem egy önmagáért való, uniformizált tudástartalomnak kell lennie, hanem – ahogyan fogalmaz – „kreativitásra ösztönző életviteli” tudásnak, amelynek szerves részét képezi a korszerű „digitális tudás” is (Bodrogi, 2016, p. 47). A *fesztivalizáció* terminusa eszerint tehát egy olyan komplex jelenségegyüttes megnevezésére szolgál, amelyben attitűdinális (a magyarórához való viszonyulásként jelenik meg), tudáskonceptióbeli (szembehelyezkedik a kész tudás pusztá reprodukciójának igényével, érvényes, az iskola falain túl is használható tudás konstrukciójára törekszik) és tanulásszervezési (a tanulók aktív, alkotó munkájára számít) szempontok is érvényesülnek.

---

<sup>13</sup> A dokumentum mára elérhetetlenné vált az Oktatási Hivatal honlapján.



A mindenekelőtt Hans Ulrich Gumbrecht élménykoncepciójára, Karl Ludwig Pfeiffer intermediális opera-elméletére, valamint Mihail Bahtyin karneváleméletére épülő érvelés a fesztivalizáció imént látott definíciójában kitűzött, határozottan pedagógiai természetű célokat művészet-, irodalom- és kultúraelméleti tézisek megfogalmazásával kívánja megalapozni, és sajnálatos módon éppen az ígért pedagógiai vonatkozású problémahalmaz szisztematikus megtárgyalásával marad adós. Hiányzik a „fesztivalizáció” programjában érintett pedagógiai kérdések (pl. tudáskonceptió, tanulásfogalom, tanári és tanulói szerepek) tudatosítása és a releváns neveléstudományi kutatások eredményeihez viszonyított kidolgozása.

A függelékként mellékelt mintafeladatok részben emiatt a diszciplináris egyoldalúság miatt kapcsolódnak szervesen az eszmefuttatáshoz, részben pedig amiatt, hogy megítélésünk szerint több ponton is nehezen összeegyeztethetők azzal az elméleti alapvetéssel, amelyet illusztrálni hivatottak. A feladatsorok mindegyike négy állandó elemből áll, ezeket a szerző kreatív interpretációnak, mediális fordításnak, produktív társalkotásnak, valamint csoportos projektnek nevezi (Bodrogi, 2016). A példákat elemezve belátható, hogy mind a négy típus esetében könnyen problémát jelenthet, hogy azok kimenete sokszor egy olyan, a feladat szövege által erősen orientált parafrázis (Bodrogi fent idézett kifejezésével: „protézis-szöveg”), amely a szerző által reflektálatlan konfliktushoz vezethet a szépirodalmat „a maga eredendő elsődlegességében” (Bodrogi, 2016, p. 47) főszerepbe állító kiindulási intencióval. A kreatív interpretáció eredménye így könnyen a primer szöveg kreativitást igénylő parafrázisa lehet,<sup>14</sup> éppúgy, mint a parafrázis mozzanatát már az elnevezésében is megjelenítő mediális fordítás,<sup>15</sup> és hasonló, az eredeti szöveget manipuláló vagy azt a témára (problémára) szűkítő tendenciáknak lehetünk tanúi a produktív társalkotás<sup>16</sup> és a csoportos projekt nevű feladatoknál is.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> A *Toldi estjével* kapcsolatos feladat például így szól: „Próbáld ELSLAMMELNI [...], vagy legalább a szövegét megírni, miért küldenéd el melegebb éghajlatra azokat, akik úgy gondolkodnak/nem úgy gondolkodnak, mint az öreg Toldi!” (Bodrogi, 2016, p. 77, kiemelés az eredetiben).

<sup>15</sup> A *Vörös Rébék* című ballada kapcsán például a következő feladatot tartalmazza a függelék a mediális fordítás típusból: „Illusztráld valamiféle elektronikusan megjeleníthető módon a *Vörös Rébék* szövegét!” (Bodrogi, 2016, p. 79).

<sup>16</sup> A *Szondi két apródja* esetében például ez rapszöveg alkotását jelenti: „Fluor, Snow & Sub Bass Monster *Walesi bárdok* c. átdolgozásának mintájára [...] próbáld meg te is RAPPESÍTENI a költeményt! Különösen figyelj a különféle beszéd módok visszaadására a »szövegelésben«!” (Bodrogi, 2016, p. 79, kiemelés az eredetiben).

<sup>17</sup> Ez a feladat a *Letésem a lantot* című költemény esetében az öregedés témakörében készítenő prezentáció készítésére kéri a tanulókat: „Gyűjtsetek az öregességgel kapcsolatos különféle műfajú szövegeket [...], majd szervezzétek össze őket egy-egy PREZI-PREZENTÁCIÓVÁ! Mindez hogyan viszonyulhat a vers »csupán« szimbolikus öregedés-beszédéhez? Ezt is vitassátok meg a prezis versenyezettése után!” (Bodrogi, 2016, p. 79, kiemelés az eredetiben).

Mindez nemcsak a fesztivalizáció modelljének a fentebb végiggondolt értelemben vett problémacentrikus elkötelezettségét támasztja alá, hanem az élményszerűség pedagógiai koncepciójának és az irodalmi művek interpretációjának tisztázatlan viszonyával ismét felhívja a figyelmet a téma neveléstudományi aspektusainak korábban már érintett kidolgozatlanosságára. Az élményszerűség az olvasott irodalmi alkotásokhoz csak lazán és áttételesen kötődik, forrása sokkal inkább egy olyan tevékenység, amely az adott élmény tapasztalatát a szépirodalmi szöveg nélkül is biztosíthatná. Az élményközpontú irodalomtanítás amerikai szerepét bemutató tanulmányában erre a sajátosságra utal Gordon Győri János is, amikor rámutat, e megközelítésmód a szigorúan véve irodalmi (nyelvi, stilisztikai, esztétikai) szempontok helyett például a művekben megnyilvánuló szituációkra és érzelmekre koncentrál, „sőt a művek felszíni értelmezése érdekében akár a művek mélyebb, áttételesebb jelentéseit is feláldozz[a]” (Gordon Győri, 2001, p. 67).<sup>18</sup>

Ezen a ponton kell rámutatnunk arra, az irodalom tantárgy-pedagógiája területén tett megnyilatkozásokban gyakran tetten érhető, meggyőződésünk szerint meglehetősen szerencsétlen gyakorlatra, amely nem vesz tudomást e problémahalmaz komplexitásáról, és ezért úgy mos össze különböző területekhez tartozó vagy egy terület különböző aspektusait megvilágító fogalmakat, hogy az végül aláássa a még egyébként megfontolásra is méltó gondolatmenetek állító erejét, tudományos értelmezhetőségét. A pozitivista tudáskonceptió, az irodalomtörténeti megközelítés dominanciája vagy a kész értelmezések tanítása például önmagában még nem jelenti feltétlenül a tudás egyedüli forrásaként megjelenő tanári és passzív, befogadói tanulói szerepértelmezés elfogadását, a kizárólag frontális óravezetést, a tananyagközpontúságot, a tanulók egyéni sajátosságainak, igényeinek, érdeklődésének a háttérbe szorítását vagy a tanulás-szervezés terén mutatott naivitást. És fordítva: a legkorszerűbb módon tervezett tanulási környezet sem zárja ki a pozitivista tudáskonceptió érvényesülését.

A problémacentrikus (és élményközpontú) irodalomtanítás röviden bemutatott és elemzett programszerű kifejtései egy-egy pedagógiai problémából (motiváció, fejlesztési célok, érvényes tudás, a tanulók aktív részvétele, az előzetes tudás mozgósítása stb.) indulnak ki, ám módszertani válaszukat alátámasztó érvelésüket főképp irodalomelméleti szempontok határozzák meg. Az inkább a pedagógus gyakorlati tapasztalatai alapján felvetett problémák és azok orvoslására tett javaslatok neveléstudományi szempontból is szabatos kimunkálása nagyban

---

<sup>18</sup> Bodrogi ezt az észrevételt – elméleti síkon – határozottan visszautasítja (Bodrogi, 2016, p. 48).

hozzájárulhatna ezen vitán felül értékes innovációk hatékonyságának növekedéséhez: a problémacentrikus koncepciók számot vethetnének a neveléstudomány kutatási eredményeivel, a kutatás és a tantárgy-pedagógiai innováció mellett elkötelezett, az irodalomtudományt is magas szinten művelő pedagógusok tapasztalatai más forrásból pótolhatatlan tudással gazdagíthatnák a tudományos diskurzust.

A jelen munkánk keretei között bemutatott, tanuláselméleti alapokon nyugvó szövegértelmezési modell már abban a tekintetben is számottevő előrelépést jelenthet, hogy kidolgozása során különösen is nagy hangsúlyt fektettünk a téma neveléstudományi és irodalomelméleti aspektusainak szétválasztására, valamint az elméleti előfeltevések, a pedagógiai célok és a célok szolgálatába állítható eszközök, módszertani eljárások megkülönböztetésére. Ettől a – reményeink szerint egy régi adósság enyhítéséhez hozzájáruló – interdiszciplináris és terminológiai tudatosságtól nemcsak elképzeléseink megfogalmazásának szabadságát várhatjuk joggal, hanem egy olyan dialógus létrejöttének megteremtését is, amely a témában folytatott termékeny tudományos eszmecsere is megalapozhatja.

## 6. Irodalomelmélet és tanulási környezet

A szerző szándékát kutató pozitivista interpretációs modell és a szöveg tematikus aspektusait középpontba állító problémacentrikus irodalomtanítás röviden felvázolt változatai a tanulás folyamatát – mint láttuk – a valamiképp közvetítői szereppel felruházott szövegen kívülre helyezik. Az irodalmi mű egy szerző közlendőjeként vagy egy megvitatható probléma felvetéseként történő bevezetése ugyanis épp a *szöveg* mint olyan értelmezésétől tekint el. Az előző fejezetben megalapozott tanuláselméleti modell tehát, amely újszerű módon magát a szövegértelmezést határozza meg tanulásként, leginkább ebben a tekintetben mutat különbséget. A következő fejezetekben azoknak a következményeknek a számbavételére teszünk kísérletet, amelyek ebből az elméleti előfeltevésből a tanulási környezet komponenseire nézve következnek.

A tanulási környezet tervezésének célja – ahogyan már korábban utaltunk rá – a tanulók személyes tudáskonstrukciójának támogatása, e tudáskonstrukció optimális feltételeinek biztosítása (Nahalka, 2002; Nábělková, Plischke & Kobzová, 2018). Esetünkben tehát egy olyan tanulási környezet kialakításának szükségességéről van szó, amely az irodalmi szöveg jelentésének saját konstrukcióját, azaz saját, egyéni tanulói olvasatok megszületését segítheti elő, ahelyett, hogy egy már előre kidolgozott interpretáció megértésére, elfogadására és elsajátítására ösztönözne, vagy akár egy olyan fölérendelt, tekintéllyel felruházott olvasat meglétét sugallná, amelyhez ideális esetben a tanulói értelmezéseknek közelíteniük kellene. Már ez az egyszerű alapelv is világossá teszi, hogy modellünk az olvasóvá nevelés alapvető céljának egy sajátos aspektusára koncentrál, egyfajta olvasói autonómia kialakítására, amely alkalmassá teszi a tanulót arra, hogy önállóan alakítson ki érvényes és adaptív viszonyt a művészi szöveggel. Az olvasás során konstruálódó személyes tudás adaptivitásának megtapasztalása miatt jó okkal feltelezhetjük, hogy az autonóm olvasói szerepre felkészített tanuló tevékenységi repertoárjának hosszabb távon is szerves része lesz az olvasás. Emellett pedig azt is joggal várhatjuk, hogy a mű jelentésvonatkozásait a tanuló előtt nyitva tartó, a szöveg többértelműségét nem felszámoló koncepciónak köszönhetően az irodalmi szöveg nyelviségére, művészi megformáltságára, esztétikai karakterére érzékeny olvasói igény formálódik (vö. Urbán, 2019), mégpedig annak veszélye nélkül, hogy a minőségi irodalomhoz való értő, pozitív olvasói élményt nyújtó hozzáférést egy szűk elit kiváltságaként gondolnánk el.

A jelentés nyitottságának, az irodalom konstitutív jellemzőjeként meghatározott többértelműségének a gondolata már előrevetíti a koncepciónk mögött álló irodalomfogalmat, irodalomelméleti elköteleződéseket is. Ezek explicitté tétele során nem szándékozunk egyetlen irodalomtudományos iskola (legtöbbször különben sem egységes, belső vitákkal is terhelt) nézetrendszerével sem azonosulni, vagy valamely szisztematikusan kifejtett elméleti állásfoglaláshoz igazodni. Egy meghatározott műhely téziseihez való merev ragaszkodás jelen esetben már csak azért sem lenne célravezető, mert az irodalomelmélet az irodalomtudomány diszciplinaritásának, tudományos karakterének kialakítására irányuló céljai nem esnek egybe az irodalomtanítás autonóm olvasóvá nevelésre való pedagógiai céljával. Megkerülhetetlennek látszik azonban néhány olyan, gondolatmenetünk korábbi pontjaiban részben már röviden szóvá tett alapelv és orientációs pont tudatosítása és legalább jelzésszerű irodalomelméleti pozicionálása, amely egyfelől lehetővé teszi e pedagógiai koncepció reflektált kidolgozását, másfelől koncepciónk érvényességi kereteit is ismét kijelöli. Nyitva tartja ugyanis annak a lehetőségét, hogy más irodalomszemléletek más tanulási környezetek kialakítását tegyék indokolttá. Érvelésünk e premisszáinak megadása emellett a következtetések falszifikációs feltételeit is biztosítja, ezzel is hozzájárulva megvitathatóságához.

## 6.1. A nyelvi áttetszőség megszűnése

A következő bekezdésekben körvonalazandó irodalomszemlélet háttérében mindenképp előtt a modern irodalomelmélet olyan iskoláinak eredményei állnak, mint az orosz formalizmus, az amerikai újkritika, a strukturalizmus, a dekonstrukció és természetesen a hermeneutika. Az irodalmi műre a nyelv „anyagából” létrehozott alkotásként tekintünk. E másodlagos, művészi célú, rendhagyó – ha tetszik, deviáns – használat során megszűnik a nyelv „áttetszősége”, pusztán gondolatokat közvetítő, a valóság elemeire utaló referenciális funkciója<sup>19</sup> háttérbe szorul, és maga a nyelv, a nyelvi megalkotottság aspektusai kerülnek előtérbe. Megvilágító lehet ebből

---

<sup>19</sup> A nyelv áttetszőségének és az áttetszőség felfüggesztődésének jelenségére érzékletes példával szolgál Polányi Mihály a *Személyes tudás* első kötetében. A szerző a fokális és a járulékos tudatosságnak a jelentéssel kapcsolatos összefüggéseit magyarázva idézi fel a személyes tapasztalatát: „A reggelinél szoktam megkapni különböző nyelveken érkező leveleimet, de a fiam csak angolul tud. Amikor elolvasok egy levelet, tovább akarom adni a fiamnak, de ellenőriznem kell magamat, s újra bele kell pillantanom, hogy milyen nyelven írták. Világosan tudatában vagyok annak a jelentésnek, amit a levél hordoz, a szavairól mégsem tudok semmit. Alaposan meg kell figyelnem őket, de a jelentésük miatt, s nem objektumokként. Ha elakadnék a szöveg megértésében, vagy annak helyesírása, illetve kifejezései hibásak lennének, a szavak kötnék le figyelmemet. Kissé homályossá válhatnának, s meggátolhatnák, hogy gondolatom akadálytalanul eljusson rajtuk keresztül azokhoz a dolgokhoz, amelyeket jelölnek” (Polányi, 1994, p.108).

a szempontból a formalista Sklovszkij tanulságos metaforája, amely az „áttetsző”, gyakorlati nyelvhasználatot a járás célszerű hétköznapi mozdulatsorával, az irodalmi nyelvet pedig e mozdulatokat művészileg megformáló, láthatóvá tevő, ám a lépéseknek a személy előrehaladását segítő eszközjellegét lényegében felszámoló tánccal azonosítja (Jefferson, 1995).

Az önmagára visszautaló irodalmi nyelv témájában felbecsülhetetlen hatást gyakorolt a későbbi irodalomelméleti gondolkodásra a poétikát a nyelvészet szerves részeként tárgyaló Roman Jakobson, aki *Nyelvészet és poétika* című tanulmányában (Jakobson, 1972) vezeti be a *poétikai funkció* fogalmát, amely úgy definiálható, mint „a közleményre mint olyanra való »beállítás«, [...] koncentráció a közleményre magáért a közleményért” (Jakobson, 1972, p. 239).<sup>20</sup> Jellemző, hogy a szerző következetesen nem irodalmi szövegekből származó példákkal világítja meg a fogalom önmagában nehezen érthető definícióját. A poétikai funkciót ugyanis nem kizárólag az irodalmi szövegek működtetik, elsődleges szerephez viszont az irodalomban jut.<sup>21</sup> Talán leghíresebb példája Eisenhower elnök (beceneve: *Ike*) választási kampányának szlogenje: „I like Ike”. Jakobson szellemes elemzése rámutat, a rövid mondatban ismétlődő diftongus nyomán kirajzolódó, „a szeretett tárgytól átölelt szerető alany paronomasztikus kép” (Jakobson, 1972, p. 241) a poétikai funkció révén erősíti meg a referenciális üzenetet.

## 6.2. Fiktív beszédhelyzet

A nyelvet azonban nem csupán a szavak Jakobson által is hangsúlyozott materialitásának (például hangzó oldalának) felértékelődése helyezi a tudatos figyelem középpontjába, hanem a beszédhelyzet fiktív jellege is. Míg a hétköznapi kommunikáció során a beszédhelyzet szereplőinek, illetve a kontextus elemeinek közvetlen hozzáférhetősége garantálja a nyelv áttetszőségét, amikor a mondatokat egy konkrét személy megnyilatkozásaként fogadjuk be, és az esetleges hiányokat a kontextusról és a kontaktusról alkotott ismeretünk egészíti ki megnyugtató módon, addig az irodalmi szöveg olvasásakor a nyelvi anyag ebből a természetes kommunikációs helyzetből kiszakítva, önmagában, nem valaki másnak egy adott témában megfogal-

---

<sup>20</sup> A poétikai funkció megértéséhez nélkülözhetetlen annak a rendszernek az ismerete, amelybe az új fogalmat Jakobson illesztette. A kommunikáció egyes tényezőihez a nyelv egy-egy funkciója rendelhető. A címzettre a konatív, a kontaktusra a fatikus, a kontextusra referenciális, a feladóra az emotív, a kódra a metanyelvi, magára a közleményre pedig a poétikai funkció irányul (Jakobson, 1972).

<sup>21</sup> Másképp fogalmazva: a jakobsoni modell az irodalmat olyan szövegtípusként határozza meg, amelynek uralkodó kommunikációs funkciója a poétikai funkció. A többi funkció az irodalomban másodlagosként jelenik meg: az epikus műfajokban például fontos szerephez jut a referenciális funkció, a lírában pedig az emotív funkció (Jakobson, 1972).

mazott üzeneteként áll előttünk. Wolfgang Iser az „üres hely” (*Leerstelle*) termékeny fogalmával teszi megrahadhatóvá az irodalmi szövegek e sajátosságát. A német kutató sokat idézett tanulmánya szerint az irodalmi mű kitöltetlen jelentésvonatközlésai, üres helyei nem pótolhatók a szöveg keletkezésének elsődleges kontextusából, hanem a jelentést az olvasás folyamatában (*Lesevorgang*) magának az olvasónak kell megteremtenie (Iser, 1994).

A szerző egy másik fontos tanulmányában (Iser, 2001) tisztázza az irodalom, a valóság és a jelentés viszonyának problémáját.<sup>22</sup> Iser szerint a szelekció, a kombináció és az önfeltárás fikcióképző aktusa révén ölthet meghatározott alakot egy másként kifejezhetetlen imaginárius jelentés. A szelekció a valóság elemeit kiszakítja eredeti összefüggésrendszereiből, így ezeknek az elemeknek megszűnik a reális státusa, ezzel párhuzamosan azonban a válogatás érzékelhetővé teszi az egymás kontextusaivá tett valóságelemek által képviselt „referenciamezőket”. A szelekció feltárja a szöveg intencionalitását (azt, hogy mit tesz a szöveg), így – ahogyan a szerző fogalmaz – „megmenekülhetünk a kritikai elemzés évszázados lidércétől: attól a kísértettől, hogy megpróbáljuk azonosítani a szerző tényleges szándékát” (Iser, 2001, p. 27). A kombináció fikcióképző aktusa szintén úgy létesít szövegen belüli viszonylatokat, hogy közben megnöveli a szemantikai lehetőségeket.<sup>23</sup> Ezek a viszonylatok biztosítják a szerző szerint a szöveg „tényszerűségét”. A tanulmány szerint a harmadik fikcióképző aktus az önfeltárás, az a gesztus, amellyel az irodalmi szöveg feltárja saját fikcionalitását:<sup>24</sup> olyan „konvenciókat hoznak felszínre, amelyek egyfajta szerződést alapoznak meg a szerző és az olvasó között. Ezen szerződésben foglaltak szerint a szöveget nem beszédként [...], hanem »eljátszott beszédként« [...] fogjuk föl” (Iser, 2001, p. 33).

Az irodalmi szöveg e fiktív beszédhelyzetként történő meghatározása miatt sem tudunk azonosulni azokkal az értelmezési stratégiákkal, amelyek a szöveg jelentését egy szövegen kívüli (például szerzői) szándék, gondolat vagy személyiség megnyilvánulásaként, „üzeneteként”

---

<sup>22</sup>A problémakörhöz ld. továbbá Paul de Man *Szemiotika és retorika* című tanulmányát (de Man, 2006).

<sup>23</sup> Iser a kombinációban rejlő szemantikai potenciált a rímek példájával teszi szemléletessé. A rímek – mint a kombináció jellemző megvalósítói – összecsengésük, azaz hasonlóságuk megnyilvánulása révén éppen a rímelő szavak különértékűsége válik hangsúlyossá (Iser, 2001).

<sup>24</sup> Az irodalmi szöveg fikcionalitása éppen ebből a szempontból különböztethető meg a nem irodalmi fikcióktól. Míg az utóbbiak mindent megtesznek saját kitaláltságuk elkendőzése érdekében, és azzal az igénnyel lépnek fel, hogy befogadjuk valóságként tekintszen a bennük foglaltakra, addig az előbbi konstitutív jellemzője, hogy oly módon kelti fel a valóságosság illúzióját, hogy befogadója mindig tudatában legyen annak: amivel dolga van, azt egy mintha-struktúrát előfeltételezve kell megértenie (Iser, 2001). Egy önmagát rendőrneki kiadó szélhámos például mindent megtesz annak érdekében, hogy „eljátszott szerepe” fikciós jellegét áldozatai előtt a lehető legjobban eltitkolja, egy színházi előadás rendőrszerepének kitaláltságát, megkonstruáltságát azonban az előadást kísérő körülmények és gesztusok sokasága tárja fel: a néző tudatában van annak, hogy színdarabot lát, a színpadi világ határozottan elkülönül a nézőtér valóságától, a színlap megnevezi a szerepet játszó színészt, sőt a nézők jó eséllyel fel is ismerik a művészt stb.

keresik,<sup>25</sup> és azokkal sem, amelyek a jelentést a szöveg tematikus állításaiban, az alkotás által felvetett problémákban kívánják megragadni.

### 6.3. Többértelműség, rögzíthetetlen jelentés

A fentiekől nem függetlenül az irodalom konstitutív jegyének tekintjük a szöveg többértelműségét, a jelentés rögzíthetlenségét. Egy irodalmi mű „végleges” jelentésének megadása ebből a szempontból éppúgy az irodalmiság felszámolását jelentené, mint egy ilyen jelentés meglétének az előfeltételezése. „Akkor költői egy szöveg, – írja Gadamer a referenciális igényű olvasatok helyét tárgyalva – ha ilyen igazságvonatkozást egyáltalában nem tesz lehetővé, vagy csak egy másodlagos értelemben engedi azt érvényesülni. Ez a helyzet minden szöveg esetében, melyet az »irodalomhoz« sorolunk” (Gadamer, 1994b, p. 188). Az értelmezés lezárhatatlanságában látja az irodalom meghatározó mozzanatát Paul de Man is, aki a nyelv logikai-grammatikai és retorikai-figuratív működésének egymást kölcsönösen aláásó szerepére mutat rá. A dekonstrukció meghatározó egyénisége *Szemiotika és retorika* című tanulmányában a jelenséget a retorikai kérdés elemzésével teszi szemléletessé. Míg a köznapi kommunikáció beszédhelyzeteiben a retorikai kérdés figuratív jelentése – kérdés formájában megfogalmazott nyomatékos állítás – egyértelműen azonosítható a megszólalás körülményeiből, addig a fiktív beszédként felfogott költészetben a szó szerinti (kérdésként értett) és a vele ellentétes figurális (állításként értett) olvasat egyaránt érvényes lehet (de Man, 2006).<sup>26</sup>

Mivel irodalomtanítási koncepciónkkal az irodalmat a többértelműséggel azonosító,<sup>27</sup> a mű nyitottságát<sup>28</sup> hangsúlyozó elméleti iskolák megfontolásaihoz kapcsolódunk, nem fogad-

---

<sup>25</sup> Vö. „[A] költő és a költemény, ha ezt a nevet valóban megérdemlik, függetlenek a motivált beszéd minden formájától. Egy költeményt olvasva senki sem törekszik annak a megértésére, hogy ki akar itt mondani valamit és miért. Itt az ember teljes egészében a szóra figyel, ahogy az ott áll, és nem egy közlést fogad, mely ettől vagy attól, ilyen vagy olyan formában eljuthat hozzánk. A költemény nem úgy áll előttünk, mint olyasvalami, amivel valaki mondani akar valamit. Magában áll ott. Azonos módon áll szemben mind alkotójával, mind befogadójával. Eloldva minden szándéktól, csak és kizárólag szó!” (Gadamer, 1994a, pp. 144–145)

<sup>26</sup> Paul de Man többek között Yeats *Among School Children* (*Iskolások közt*) című költeménye zárósorának értelmezésével szemlélteti állítását. A „How can we know the dancer from the dance?” („Hogyan különböztethetnénk meg a táncost a táncától?”) verssor éppúgy vonatkozhat a tánc és a táncos nyomatékosított egységére (figurális jelentés), mint a kettő különbségének hangsúlyozására: ha a tánc és a táncos látszólag ennyire összefonódik egymással, akkor tudunk kell, „hogyan állapíthatjuk meg azokat a különbségeket, amelyek megóvnak minket attól a tévedéstől, hogy olyasmiket azonosítsunk egymással, amik azonosíthatatlanok” (de Man, 2006, p. 22).

<sup>27</sup> Vö. pl.: „[H]abozás nélkül az irodalommal azonosítanám a nyelv retorikai, figurális potenciálját.” (de Man, 2006, p. 21)

<sup>28</sup> A „nyitott mű” sokszor hivatkozott koncepciója Umberto Eco nevéhez kapcsolódik. Eco a mű nyitottságát három értelemben is használja. A „mozgásban lévő” mű olyan alkotás, amelyet szerzője (fizikailag) nem zár le, végleges



hatjuk el a jelentésnek a szövegről való leválasztását vagy egy parafrázissal történő helyettesítését sem. Ahogyan fentebb már röviden utaltunk rá, éppen az értelmezést lezáró teljesítménye miatt tartjuk problematikusnak az allegorikus olvasatokat is. Amikor az allegória a szövegen kívülről ad „kulcsot” a mű értelméhez, egyszersmind annak (egyetlen) jelentését is megadja (vö. Compagnon, 2006, pp. 61–62), és felszámolva a mű irodalmi jellegét az olvasás munkáját egyszerű rekonstrukcióvá fokozza le.

Könnyen belátható, hogy Susan Sontag emlékezetes, az interpretáció ellen érvelő esszéjében (Sontag, 2000) is valójában parafrazeálást jelent az *értelmezés* szó. A szerző szerint az általa elutasított „értelmezés” mögött egyfelől a műalkotás formájának és tartalmának félrevezető megkülönböztetése áll, másfelől az a „tartalom eszméjének túlhangsúlyozásával” járó feltételezés, hogy a mű értelme azonos lenne egy másképp is közölhető mondanivalóval. Értelmezésen olyan mechanizmust ért, amely valójában (allegorikus) fordítást jelent: „Hát nem napnál világosabb – kérdi az értelmező –, hogy X. valójában A., illetve A.-t jelenti? Hogy Y. voltaképpen B.? Hogy Z. igazából C.?” (Sontag, 2000, pp. 60).<sup>29</sup> E mechanizmus Sontag szerint akkor lép működésbe, „amikor a szó szerinti szöveg nincs többé összhangban a (későbbi) olvasók igényeivel, [...] amikor valami okból egy szöveget nem tudunk többé elfogadni, de nem áll módunkban elvetni sem” (Sontag, 2000, p. 61).<sup>30</sup> A szerző rámutat, amikor az értelmező a fordítás révén a tartalmára redukálja a művet, az eredetit valami mással helyettesíti, ami lényegében a művészi alkotás lerombolását is jelenti.

#### 6.4. Hermeneutika

Susan Sontag megközelítése, amely az értelmezés szükségességét abban a helyzetben mutatja ki, amikor a szöveg és az olvasó között tapasztalt távolság miatt problematizálódik a megértés, és amely az értelmezést a megértés mechanikus, rutinszerű, szabályoknak alárendelt

---

formáját például előadás közben nyeri el. Vannak olyan befejezett alkotások is, amelyeket „belső relációk burjánzása” tesz mégis nyitottá. Végül – dolgozatunk szempontjából a leginkább releváns meghatározás szerint – minden műalkotás nyitottnak tekintendő, hiszen „végtelen számú lehetséges olvasat felé nyitott” (Eco, 2006, p. 103).

<sup>29</sup> A jelenséget Sontag a Kafka-recepció példájával illusztrálja. Kafka életművének befogadása a szerző szerint három modell szerint történik: politikai allegóriaként, pszichoanalitikus allegóriaként és vallási allegóriaként (Sontag, 2000).

<sup>30</sup>Fontos dokumentuma ennek az attitűdnek Assisi Szent Ferenc végrendeletének az interpretációt szigorúan tiltó részlete: „És a szent engedelmesség nevében szigorúan megtiltom összes testvéremnek, klerikusoknak és laikusoknak egyaránt, hogy akár a regulához, akár ezekhez a szavakhoz magyarázatokat fűzzenek és mondják: Ezt így kell érteni. Hanem amint az Úr megadta nekem, hogy egyszerűen és világosan elmondjam és papírra vessem a regulát és ezeket a szavakat, úgy nektek is egyszerűen és magyarázat nélkül kell értelmeznünk és szent közreműködéssel mindvégig megtartanotok azokat” (Vaiani, 2013, p. 75).

volta miatt utasítja el, arra is felhív, hogy tisztázzuk interpretációs modellünk viszonyát a hermeneutikához. A Sontag által felidézett szituáció ugyanis nemcsak a hermeneutika kiindulási feltételeit jeleníti meg a távol került, azonban valamilyen oknál fogva jelentősnek bizonyuló szöveg módszeres megértésének igényével, hanem azzal is, hogy az értelmezés szóvá tett típusának elutasítását alátámasztó érvelése kimondatlanul a hermeneutika történetének nagy kérdései és fordulópontjai körül forog. Ezt a tisztázó igényt az is fontossá teszi, hogy a hermeneutika a tantárgy-pedagógiai innovációk egyik gyakori hívószava. Mivel azonban a hermeneutika – mint az értelmezés „művészete” (vö. Dilthey, 2004) – korántsem azonosítható egyetlen interpretációs céllal, szabálykészlettel vagy eszköztárral, a terminus aligha használható aktuális jelentésének pontosítása nélkül. Elég például, ha történetét csak a Biblia „helyes” értelmezésének tudományáig vezetjük vissza, hogy belátható legyen a hermeneutika e változatának „irodalomellenessége”: az olvasás ebben az esetben egy elővételezett jelentés rekonstruálását célozza,<sup>31</sup> tehát arra a kérdésre keresi a választ, miként juthatunk el a szövegből az *adott* jelentésig. Ilyen értelemben beszél hermeneutikáról Paul de Man is, amikor abban az olvasás megszüntetésére figyelmeztet: „[a hermeneutikában megjelenik] az olvasás, de csak úgy, mint a számítás az algebrapéldában: eszköz a cél elérésének érdekében; végül átlátszóvá és nélkülözhetővé válik. [...] „A hermeneutikailag sikeres olvasás célja, hogy teljesen megszüntesse az olvasást” (de Man, 1997, pp. 409–410). E felfogás helyett a modern hermeneutika azon, többek között Heidegger, Gadamer és Ricoeur nevéhez kapcsolódó megfontolásai mutatkoznak követendőnek, amelyek – tudatosítva az irodalmi szöveg sajátos különállását – nem rögzítik előre a jelentést, hanem annak megképződését az olvasó és a szöveg párbeszédétől várják.

Fontosnak tartjuk még egyszer hangsúlyozni, hogy az imént számba vett irodalomelméleti orientációs alapelvek a tanulási környezet szerves részét alkotják. Az első látásra talán főképp szaktárgyi problémának tetsző kérdés ebben a kontextusban válik hangsúlyosan pedagógiai természetűvé. A fenti gondolatmenet által megteremtett tudatosság hozadékának végső soron a tudáskonstrukciós folyamatok optimalizálásában kell realizálnia. Abban, hogy a tanulási környezet a lehető legtágabbra nyitja a tanulók előtt az irodalmi mű lehetséges értelmezéseinek körét, és úgy ad teret a személyes jelentések megteremtésének, hogy közben a legke-

---

<sup>31</sup> Így közelít a problémához többek között Schleiermacher, aki az olvasót és a szöveget elválasztó szakadékot hol történeti módszertant, hol az intuíciót követő rekonstrukcióval igyekszik felszámolni, és Dilthey is, aki a megértésnek (*verstehen*) ugyanazt a szerepet szánja a humán tudományokban, mint a magyarázatnak (*erklären*) a természettudományok területén (Maclean, 2003).

vésbé sem feledkeznek meg magáról a szövegről és annak irodalmi jellegéről. Az imént bemutatott irodalomszemlélet legfőbb előnye tehát abban mutatkozhat meg, hogy egyszerre biztosítja a tanulók szabadságát, egyéniségének megnyilvánulási lehetőségét és ennek a szövegre vonatkoztatottságát is a jelentéskonstrukció folyamatában. A tanuláselméleti elköteleződés és az irodalomelméleti orientáció határozottan felveti a tanulási környezet néhány további összetevőjének a kérdését is. Konceptiókat az alábbiakban az előzetes tudásrendszerek, a tudásfogalom, valamint az értékelés problémakörének összefüggésében helyezük el.

## 7. Az előzetes tudás szerepe a szövegértelmező irodalomórán

### 7.1. Az előzetes tudás mint interdiszciplináris csomópont

A konstruktivista tanuláselmélet egyik legfontosabb felismerése a tanulók előzetes tudásrendszereinek meghatározó szerepe a tanulás konstrukciós folyamatában. A tanuló ismeretei, ezen ismeretek mélysége és rendszerezettsége, a világ jelenségeit magyarázó elméletei, meggyőződései, személyes tapasztalatai stb. nemcsak az új információk, ismeretek vagy tapasztalatok feldolgozását, megértését, lehorgonyzását, esetleg kizárását vagy akár meghamisítását (Nahalka, 2002) befolyásolják nagymértékben, hanem már ezek percepcióját is. A már meglévő tudás elősegíti az észlelt dolog kategorizálását (előzetes tapasztalatokhoz kapcsolását), a figyelem ellenőrzés alá vonásával hatékonyságuk szerint szelektálja az ingereket, segít megszervezni a szenzoros információt (az első esemény irányítja a következő észlelési folyamatot), illetve – ami számunkra különösen is fontos lehet – biztosítja a szenzoros információ számára azt a kontextust, amelyben lehetővé válik annak értelmezése (Sekuler & Blake, 2004, pp. 491–492).<sup>32</sup> A pszichológiai kutatások már régen felismerték, hogy az érzékelt ingermintázatok értelmezése emiatt betekintést enged a személy tudásrendszereinek rejtett rétegeibe is. Jól ismeretek ezzel kapcsolatban a megfordítható vagy kétértelmű ábrák, amelyeket előfeltevéseinknek megfelelően azonosítunk egyik vagy másik jelentése szerint (például idős vagy fiatal hölgyként), valamint ezen az összefüggésen alapul a Rorschach-teszt, amelynek során a vizsgált személy sokértelmű ábrákat értelmez, és így ad mentális állapotáról másképp hozzáférhetetlen értékes információkat (vö. Sekuler & Blake, 2004). Hasonló példával él Thomas Kuhn is, aki a paradigmaváltás jelensége kapcsán utal egy kétértelmű (nyúlként vagy kacsaként is értelmezhető) ábrára. Az új paradigma a közösségi előfeltevések egy olyan rendszerét jelenti, amely döntő módon befolyásolja a világ észlelését: „Amik a forradalom előtt kacsák voltak a tudós világban, azok utána nyulak” (Kuhn, 2000, p. 119). A szerző a percepciók kísérletek eredményeinek áttekintését követően a tapasztalás elméletfüggőségének következtetését vonja le: „[M]agának az érzékelésnek is előfeltétele valami paradigmaféle. Hogy mit lát az ember, függ attól is, amit néz, és attól is, hogy korábbi vizuális-fogalmi tapasztalatai minek a meglátására tanították meg” (Kuhn, 2000, p. 121). Nahalka István a neveléstudományi kutatás területéről

---

<sup>32</sup> A jelenséget az észlelés és az emlékezés kapcsolatát vizsgáló kutatások is megerősítik, amikor rámutatnak, hogy a visszaemlékezés helyzeteiben (pl. szemtanúvallomások) „nem azt idézzük fel, amit valóban tapasztaltunk, hanem azt, amit tapasztalatainkból absztrahálunk, leszűrünk” (Baddeley, 2005, p. 40).

idéz fel az előzetes tudás tapasztalást irányító szerepét kimutató kísérleti eredményeket. A percepció ezek szerint még a tanulók által közvetlenül látott vagy hallott jelenséget is felülírhatja, amennyiben az konfliktusba kerül előzetes (naív) elméleteikkel. Ha például az előzetes elmélet alapján azt várják, hogy a nagyobb tömegű golyó ér földet hamarabb ugyanakkora magasságból leejtve, mint a kisebb tömegű, akkor sokszor még abban az esetben is így érzélik a gyerekek a kísérletet, ha annak eredménye nyilvánvalóan ellentmond ennek. Ez a tendencia olyan erősnek bizonyul, hogy az oly módon megismételt kísérlet során, amikor a tanuló nem láthatja a golyókat, sokan még akkor is két koppanásról számolnak be, amikor a pedagógus megtévesztő módon csupán egyetlen golyót ejt le (Nahalka, 2002). Ezek alapján állíthatjuk, hogy már a tapasztalat is egyéni és társadalmi konstrukció (Brooks & Brooks, 1999; Nahalka, 2002), a megkonstruálódó vagy újrakonstruálódó tudás pedig szükségszerűen „személyes tudás” (vö. Polányi, 1994).

Észre kell vennünk, hogy az előzetes tudás, a percepció, az értelmezés és a személyes tudás fogalmainak szoros összefüggésrendszerében sajátos módon találkozik a filozófia, a pszichológia, a pedagógia és a hermeneutika. E diszciplínák saját érdekelttségük kontextusában, saját eszköztárukkal, egymást kölcsönösen megvilágító és kiegészítő módon vetik fel a megértés folyamatából kiiktathatatlannak bizonyuló szubjektív tényezők kérdését.

## **7.2. A nyelv közvetítő szerepe**

Tantárgy-pedagógiai koncepciónk az értelmezés mint tanulási folyamat eredményeként konstruálódó tudás személyes jellegét kívánja erősíteni, amikor az önálló, egyéni olvasatok konstrukciójának támogatását tűzi ki célul. A fentiek alapján könnyen belátható, hogy ez a cél oly módon érhető el a leghatékonyabban, ha a szövegértelmezés tanulási környezete a lehető legszélesebb hozzáférést biztosítja az egyes tanulók előzetes tudásrendszeréhez. Mielőtt azonban számba vennénk e széleskörű hozzáférést lehetővé tevő és az előzetes tudást vagy annak jelentős hányadát kitakaró, az értelmezés folyamatából eleve kizáró tényezőket, még rá kell mutatnunk modellünk egy olyan elemére, ami ugyan már logikailag a korábbiakban kifejtett állításainkból is következik, elméleti és gyakorlati jelentőségét elsősorban ezen a ponton nyeri el. Az irodalmi szöveggel való találkozást – különösen az általunk preferált, fentebb bemutatott irodalomszemlélet keretei között – határozottan nyelvi jellegű tapasztalatként kell elképzelnünk. Ahogyan már utaltunk rá, a hétköznapi kommunikációval szemben, ahol a konkrét be-

szédhelyzet számos tényezője „feszíti elő” a szavak jelentését ezzel „áttetszővé”, automatikusan használt eszközzé téve a nyelvet, az irodalmi mű fiktív beszédhelyzete és nyelvi megalkotottsága többértelmű jelenséget eredményez. Az ebben az értelemben hiányos tapasztalatot<sup>33</sup> a tanuló előzetes tudása egészítheti ki. Az értelmezés számára tehát egyfelől a szöveg szavai, másfelől az olvasó tanuló személyes előzetes tudásrendszerei állnak rendelkezésre. Itt válik rendkívül fontossá, hogy a szöveg által mozgósítható személyes tapasztalatok maguk is közvetített formában, a nyelven keresztül érhetők el. A mű szavai a nyelv kategorizáló teljesítménye (vö. pl. Kiefer, 2000)<sup>34</sup> által már kódolt és ezáltal személyes jelentéshez juttatott tapasztalatokat idéznek fel,<sup>35</sup> és egyszersmind újra is konstruálhatják ezeket a tapasztalatokat (vö. Glasersfeld, 1995).

Erre az összefüggésre sajátos módon világít rá a témánk szempontjából is termékeny szempontokat ígérő kognitív viselkedésterápia, amely a tapasztalatok megkonstruálásában ugyancsak felismeri a nyelv meghatározó szerepét. A pszichés zavarok e korszerű megközelítése tudatosan számol azzal, hogy élményeink megélését a nyelvi jelek dominálják. Az elfogadás és elkötelezettség terápiája (ACT) egyik szakasza például a „nyelvtelenítés”, amelynek „az a célkitűzése, hogy semlegesítse azokat a nyelvi programokat, amelyek akadályozzák a belső történések közvetlen megélését” (Lajkó, 2008, p. 180). De a nyelv, a tapasztalás és a megismerés összefüggéseit használja ki a pszichológiai és a pedagógiai vizsgálatokban szintén bevett metaforakutatás is. A részt vevő személyek által alkotott metaforák nyelvi konstrukcióiban sokszor nem is tudatosult, de az illető valóságpercepcióját, döntéseit, illetve viselkedését meghatározó mértékben befolyásoló tapasztalatok, vélekedések és érzelmi viszonyulások mutatkoznak meg (Szivák, 2002; Kövecses, 2005; Sántha, 2009).

Amikor tehát az előzetes tudásnak a tanulók személyes élményeit, tapasztalatait tartalmazó részéről van szó, nem feledkezhetünk meg arról, hogy valójában egy tág értelemben vett nyelvtudásról beszélünk. A nyelvtudás e tág fogalmába a nyelvi repertoár elemein kívül beleértjük a nyelvben jelentést kapó, és így a nyelvhez kapcsolódó egyéni tapasztalatokat is.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Vö. Wolfgang Iser korábban idézett, a szöveg „üres helyeit” középpontba állító gondolatmenetével.

<sup>34</sup> A téma gazdag nyelvfilozófiai és pszicholingvisztikai kapcsolatrendszerének feltárása nélkül is felfigyelhetünk arra, hogy a nyelvnek ez az észleléssel, a megismeréssel, a fogalomalkotással és a gondolkodással rendkívül szorosán összekapcsolódó kategorizáló teljesítménye részben egybeesik az előzetes tudásnak a percepcióban betöltött fentebb tárgyalt meghatározó szerepével.

<sup>35</sup> A probléma elméleti kereteit kidolgozó kutatás későbbi folytatásának egyik lehetséges iránya lehet a kérdés ezen a ponton megnyíló, rendkívül szerteágazó nyelvfilozófiai és pszicholingvisztikai vonatkozásainak feltárása.

<sup>36</sup> Erre a körülményre Glasersfeld már idézett monográfiája is többször kitér. A szerző rámutat, minden tanulónak saját személyes tapasztalatainak elemeiből kell megkonstruálnia a szavak jelentését. Ezek a szójelentések konstruálódnak újra a társadalmi interakciók során. Ez az adaptációs folyamat azonban nem változtat semmit azon, hogy a jelentések mindig az egyéni tapasztalatokból épülnek fel (Glasersfeld, 1995, p. 137; Glasersfeld, 1998, p. 22).

### **7.3. Direkt és indirekt szabályozók**

A műértelmező irodalomóra tanulási környezete úgy biztosíthat a lehető legszélesebb hozzáférést a személyes tapasztalatokhoz, és teremthet így optimális feltételeket a tanulók saját jelentéskonstrukciójához, ha az olvasást kísérő szabályozók nyitva tartják a nyelvi jelek többértelműségét az interpretáció előtt. A kérdés áttekinthető kifejtése érdekében a szabályozó funkció jellege szerint célszerűnek tűnik különbséget tenni direkt és indirekt szabályozók között. Jelen esetben direkt szabályozón az értelmezést explicit állítások, kérdések és felszólítások formájában irányító tényezőket értünk: az olvasás előtt vagy közben megoldandó feladatokat, a különféle instrukciókat, a szövegre magára vagy annak keletkezéstörténetére, irodalomtörténeti jelentőségére, műfaji besorolására stb. vonatkozó magyarázatokat, a szövegek mellett közölt illusztrációkat, a szöveghez közvetlenül kapcsolt ismereteket és nem utolsósorban a kész értelmezések közlését. Az indirekt szabályozók ugyan nem explicit állításokban, kérdésekben vagy felszólításokban öltönek testet, a jelentéskonstrukciót befolyásoló hatásukkal ugyanúgy számolnunk kell, mint a direkt szabályozók esetében. Ide tartoznak többek között a szövegek jelentésére, az értelmezés mikéntjére és céljára vonatkozó explicit vagy implicit elméletek, az értelmezés iskolai feladatával kapcsolatos megoldási rutinok, a tanterv tananyag-elrendezési elvei, a tanulók korábbi interpretációs tapasztalatai, valamint a tanulási környezet többi szereplőjétől kapott visszajelzésekben megmutatkozó értékrend.

A szabályozók alábbi részletezésénél nem törekedhettünk teljességre. A legjellemzőbb típusok megtárgyalása kellőképpen megvilágíthatja koncepciónk viszonyát az előzetes tudás kérdésköréhez. Értekezésünk műfaji kereteit továbbá nem kívántuk bőséges feladatanyag közlésével feszegetni. A koncepciónkhoz illeszkedő feladatok célja csupán az elméleti gondolatmenetben foglaltak könnyebb megértésének elősegítése.

#### **7.3.1. Példák a direkt szabályozók hatására**

A formális tanulás helyzeteiben kiküszöbölhetetlennek tűnik a tanulási környezet bizonyos mértékű mesterségessége. Miközben az iskola deklaráltan érvényes, az intézmény falain

túl is használható tudás létrejöttét célozza, addig a tanulnivaló szükségszerűen eredeti összefüggéseiből kiragadva kerül a tanulók elé.<sup>37</sup> Ez a tudatos pedagógiai gondolkodás problémátörténetében számtalanszor visszaköszönő paradox alaphelyzet<sup>38</sup> köszön vissza az iskolai szövegértelmezést kísérő információk és tanári instrukciók kérdésében is. Az irodalomórán tárgyalt művek befogadását előzetes tantervi ismeretek, felszólító mondatok, orientáló szempontok, feladatok stb. veszik körül, amelyek óhatatlanul befolyásolják a jelentéskonstrukciós folyamatokat. Brooks & Brooks már hivatkozott kézikönyve (1999) épp egy irodalmi példán (az *Oidipusz király* értelmezésén) keresztül hívja fel a figyelmet arra, hogy már a feladatok megfogalmazása nagymértékben meghatározza a tanulók önállóságát és kezdeményező-készségét.

A fentiek fényében világossá válik, hogy kiemelt jelentőséget kell tulajdonítanunk az első olvasás direkt szabályozóinak. A szöveggel való első, azaz még idegen olvasattal nem szembesített találkozás során számíthatunk ugyanis a legtöbb személyes kapcsolódási lehetőség aktiválódására, illetve ezek nagy része már itt is kizárható a nem kellő körülményekkel megválasztott instrukció révén. A következő bekezdésekben hat gyakori megközelítési mód felidézésével illusztráljuk, hogyan akadályozhatják a direkt szabályozók az előzetes tudás mozgósítását a szöveg értelmezése során, illetve néhány példával rávilágítunk az előzetes tudásnak tág teret biztosító szabályozókban rejlő lehetőségekre.

A direkt szabályozókkal kapcsolatban tehát modellünk elméleti keretei között előzetesen azt az alapelvet szögezhetjük le, hogy ezeknek a tanári utasításoknak, tankönyvi feladatoknak vagy a szöveg olvasását közvetlenül megelőző, annak befogadását befolyásoló információknak lehetőséget kell biztosítaniuk arra, hogy a tanulók az interpretáció során előzetes tudásrendszereik minél nagyobb részét mozgósíthassák. Konceptiónk szerint tehát az a direkt szabályozó támogatja leginkább a tanulók egyéni jelentéskonstrukcióját, amelynek eredményeképpen a tanuló a szöveg többértelműségét fedezheti fel, és e többértelműségben megtalálhatja személyes tapasztalataihoz a kapcsolódási pontokat. A legkevésbé pedig azok a direkt szabályozók egyeztethetők össze az önálló, személyes jelentéskonstrukció céljával, amelyek a tanulók előzetes tudásrendszereinek különbségeit figyelmen kívül hagyva egyetlen előre meghatározott, „kész” jelentés irányába mutatnak.

---

<sup>37</sup> Vö.: „Ellentétben bármilyen más fajjal, az emberi lények szándékosan olyan környezetben tanítják egymást, amely eltér azoktól a környezetektől, amelyekben a tanított tudást végül alkalmazzák.” (Bruner, 2004, pp. 40–41) A természetes és a mesterséges tanulási környezeteket vizsgálva ugyanerre utal Komenczi Bertalan is (2013). A szerző rámutat, „[a]z emberiség fejlődésének csak a közelmúltjában jelentek meg a külső szimbolikus terek különböző változatai – amelyek technikai, kiegészítő kognitív hardvereknek tekinthetők – és velük együtt a kognitív habitus egészétől elkülönített, mesterséges tanulási környezetek” (Komenczi, 2013, p. 38).

<sup>38</sup> A pedagógiatörténet akár úgy is olvasható, mint e paradox helyzet tudatosítására, legitimálására vagy felszámolására tett kísérletek sorozata.



### 7.3.1.1. Szerzői életrajz, szerzői szándék

A direkt szabályozók sorában mindenekelőtt a szerző problémájával kell szembenéznünk. A tananyag-elrendezés tantervi kötöttségei miatt (ld. *Példák az indirekt szabályozók hatására* című alpontban) megkerülhetetlen, hogy a művek hangsúlyosan egy-egy szerző személyéhez rendelődjenek. Ahogyan a pozitivista irodalomtanítási modell tárgyalásánál, illetve a dolgozat irodalomelméleti előfeltevéseit tudatosító fejezetben már több szempontból is alátámasztottuk, a szöveg jelentésének a szerző szándékainak vagy életrajzi adatainak összefüggésében történő rekonstruálása kifejezetten irodalomellenes stratégia, hiszen az egyetlen, szövegen kívüli, az olvasótól független jelentéssel számol. Mint láttuk, a szerzői szándék rekonstrukciójára törekvő megközelítési stratégiát a problémacentrikus modellek is egyértelműen elutasítják. Ebben a tekintetben tehát csak az elutasításhoz vezető elméleti eszmefuttatás súlypontjaiban mutatkozik némi különbség, amikor kijelentjük, kerülendőnek tartjuk azokat a direkt szabályozókat, amelyek a szöveg befogadását a szerzőiség kontextusába helyezik: például az interpretáció előtt adott keletkezéstörténeti összefoglalót vagy életrajzi adatokat, a szerző gondolatait vagy szándékát firtató kérdéseket, sőt – következetesen gondolkodva – akár a szerző nevének kiemelt szerepeltetését is. Arany János *A walesi bárdok* című balladájának közismert iskolai megközelítése például szemléletes példája annak, ahogyan az életrajz és a szerzői szándék olyan direkt szabályozóként jelenik meg, amely már azelőtt lezárja az értelmezést, mielőtt a tanuló először elolvassa a szöveget. Az uralkodó látogatását ünneplő költemény megírására szóló felkérés határozott visszautasításának és a hazafias válaszként megírt balladában a hősként kiálló bárdok felmutatásának mitologikus története (Milbacher, 2009) egy olyan értelmezési keretet alkot, amelyben már nem juthat érvényre az a sokféle jelentés, amelyre a tanulók előzetes tudása alapján számítani lehetne. Amennyiben a szöveget a maga nyelvi megalkotottságával és sokértelműségével szándékozunk „szóhoz juttatni”, és nem egy életrajzi-történeti szituáció dokumentumaként szeretnénk láttatni, akkor a szerző személyével és életével kapcsolatos minden információt tudatosan az érzékelhetőség határain kívülre kell helyeznünk az olvasás szituációjában, azaz olyan „távolságra”, ahol azok már nem funkcionálhatnak direkt szabályozóként.

Kulcsár Szabó Ernő József Attila kései költészetének befogadásával kapcsolatban utal az életrajzból kiinduló olvasás jelentést szűkítő hatására. A szerző szerint még az egyetemi hallgatók túlnyomó többsége is egy „azonosulás-elvű” értelmezéssel közelít a művekhez, és „a szerzői sorsba való imaginatív »belehelyezkedés«, az irodalom-lélektani empátia horizontjából

olvassa [...] a kései József Attila-verseket. Az eredmény nyilvánvalóan kvázi-esztétikai tapasztalat lesz, amelynek a valósága nem egyéb, mint egyfajta biográfiai tapasztalatnak az imaginárius »megosztása« (Kulcsár Szabó, 2006, p. 47). A szerző és az életrajz kérdése itt átvezet a tananyag-elrendezés problémakörére, amellyel az indirekt szabályozókat feldolgozó alponthoz foglalkozunk részletesebben.

### 7.3.1.2. Irodalomtörténet és poétika

Az életrajzi ismereteket mozgósító instrukciókkal rokonítható korlátozó szerepet játszhatnak azok a direkt szabályozók is, amelyek az értelmezés számára a mű irodalom- vagy esztétörténeti szituálásával vagy egyes poétikai fogalmak jelentőségét megelőlegezve jelölnek ki előre megtervezett irányt. A *programvers* kategóriájának előrebocsátása például amellett, hogy határozottan a szerző megnyilatkozásaként olvastatja a szöveget, annak jelentését is eleve a költő által meghirdetett művészi programra vonatkozó, tételesen felsorolható állításokra korlátozza. Hasonló a teljesítménye az olyan fogalmaknak is, mint a *gondolati költészet*, a *szerepvers*, az *ars poetica*, a *vallomásos líra*, az *objektív líra* stb. Más poétikai fogalmak átgondolt szerepeltetése a direkt szabályozókban ugyanakkor kifejezetten ajánlatos lehet, amennyiben azok az előzetes tudás elérését támogatják. A nyelv jelentésteremtő és -megsokszorozó teljesítményét írják le például a szóképek és az alakzatok, a nyelv az irodalomban ugyancsak jelentésképző szereppel bíró hangzó oldalára vonatkoznak a verstani, ritmikai és a verszenét érintő egyéb fogalmak (vö. pl. Horváth, 2006; Horváth, 2012). Ezek tehát nem egy előfeltételezett (rekonstruálandó) jelentés meglétére utalnak, hanem éppen a jelentés nyitottságára hívhatják fel a tanulók figyelmét.

Az irodalomtörténeti szempontok közül kiemelkedő szerep jut a korszakolásnak. A korszakfogalmak „mindenkor szelektív, előfeltevésekre épülő konstrukciója” (Kulcsár-Szabó 2000, p. 90) ugyanis az olvasandó művet az irodalom egy már elbeszélte és így egyféleképpen megértett<sup>39</sup> történetébe helyezi bele, e megértés keretei közé szorítva ezzel a tanuló olvasási tapasztalatát és a mű értelmezését.<sup>40</sup> A posztmodernség jellemzőinek megismertetését követően

---

<sup>39</sup> Vö. „A megértés az alapvetően vitatható, tökéletlenül igazolható proposíciók meghatározott módon történő szervezésének, kontextualizálásának eredménye. Ehhez legalapvetőbb eszközeink a narratívumok: ahogyan elmondjuk, hogy egy történet miről szól.” (Bruner, 2004, p. 88)

<sup>40</sup> Vö.: „A történeti elemzések gyakran azzal a szándékkal használják a hagyományos korszakmegjelöléseket, hogy például egy irodalmi művet a történelmi időben elhelyezzenek, miközben a korszak előzetes megértése gyakran a mű tulajdonképpen rekonstruálásra szoruló horizontját vagy kontextusát, illetve történeti recepcióját és konkrétizációját helyettesíti. (Steinwachs, 2000, p. 329)

például egy szöveg posztmodernként történő felvezetése épp a posztmodernség jegyeinek olvasói megtapasztalását lehetetleníti el. A személyes jelentéskonstrukciót ehelyett az irodalomtörténeti kérdések felvetése során is az egyéni olvasói tapasztalatokra vonatkozó direkt szabályozók támogathatják, mint például a következő feladat: „Olvasd el az alábbi verset! Milyenek találtad a szöveget? Amennyiben találsz, hozz konkrét szövegbeli példát (idézet, jellemző) a következőkre: váratlan, szokatlan; újszerű; megszokott; unalmas; régies; játékos; fennkölt”, vagy: „Olvasd el az alábbi verset! Milyen más (már tanult) verseket juttat eszedbe témája, stílusa, hangulata, verselése vagy más jellemzője alapján? Válaszodat röviden indokold meg!”

### 7.3.1.3. Az irodalmi mű témája

Az egyik leggyakoribb tényező, amely már az olvasás előtt felszámolja a szöveg többértelműségét, az értelmezendő mű témájának előzetes megadása. Amennyiben például Ady Endre *A magyar Ugaron* című költeményének olvasását megelőzően a tanuló valamilyen formában azt az információt kapja, hogy az olvasott vers a költő magyarságverseinek egyik legismertebb darabja, aligha várhatjuk, hogy érvényesüljön a szavakban rejlő, a személyes olvasatot lehetővé tevő számtalan jelentéslehetőség, és okkal számíthatunk a vers allegorikus, a *Magyarország-ugar* – a szövegben egyébként nem szereplő – metaforikus azonosításra épülő homogén „megfejtésére”. A versbeli táj elemei (ugar, virág, dudva, szél, humusz stb.) és az elemekhez kapcsolódó jelzők (ős, buja, szüzi, vad, kacagó stb.) kényszerítő módon kapnak a hazai körülményeket leíró, értékindexektől sem mentes, rendszerbe illeszthető átvitt jelentéseket, megfosztva a tanulót sok más mellett annak a lehetőségétől, hogy a versbeli jelzős szerkezeteket saját tájélményeivel, tapasztalataival hozza összefüggésbe. A tanuló előzetes tudása már nem a nyelvi sokértelműség révén, hanem a témához kapcsolódó ismeretei, véleménye, meggyőződése által juthat érvényre.

Egy konstruktivista, az értelmezést tanulásnak tekintő szemlélettel bíró irodalomóra így semmiképpen sem indulhat ki a téma előzetes rögzítéséből. Ehelyett például a vershez fűzött instrukció felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy a vers a *föld* főnévhez (és annak szinonimáihoz) hat jelzőt kapcsol: *vad, ős, buja, szent, szűz, nagy*. E jelzők, bár ugyanannak a jelenségnek a tulajdonságait jelzik, látszólag összeférhetetlen a jelentéstartalmuk (pl. buja és szűz,

buja és szent, ős és szűz, vad és szűz, vad és ős stb.). A nyugvópont kereséséhez a tanulóknak „mozgásba kell hozniuk” a nyelvet, fel kell térképezniük a melléknevek lehetséges jelentéseit és ezek egymáshoz való viszonyát. A feladat tehát a *nyelvi jellegű* tudáson keresztül vonja be a tanulók előzetes tudását, és támogatja a személyes jelentéskonstrukciót.

#### 7.3.1.4. Tanulói tapasztalatok és a nyelvi közvetítettség

Hasonló félreértés húzódik meg megítélésünk szerint azok mögött a feladatok mögött is, amelyek oly módon kívánják feltárni a tanulók előzetes tudását az irodalmi szöveg értelmezését előkészítve, hogy közvetlenül a megélt tapasztalatokra kérdeznék rá, és nem arra, ahogy ezek a nyelvben kódolva vannak, vagy ahogyan a szöveg szavai ezeket előhívják. Tágabb összefüggésben utal erre Eleanor Duckworth egy 2012-ben elhangzott előadásában, amikor azt a konstruktivista alapelvet szögezi le, hogy a tanár nem állhat a tanuló és a tananyag közé: a tanulónak közvetlenül a tananyag által kínált problémával kell találkoznia, nem pedig a rá vonatkozó szavakkal (idézi Hsueh, 2018, p. 293).

Csokonai Vitéz Mihály *Magánosság*hoz című ódáját feldolgozva az előzetes tudás mozgósítását célzó ráhangolódás fázisában Pethőné Nagy Csilla tankönyve többek között a következő kérdést teszi fel: „Mikor lehet jó dolog, és mikor rossz a magány? Mi a különbség a magány és a magányosság közt?” (Pethőné Nagy, 2005, p. 39). A feladat gondolatmenetünk értelmében nemcsak amiatt problematikus, hogy a vers értelmezését egy téma megadásával, a magány jó és rossz oldalának szembeállításával orientálja, hanem amiatt is, hogy eleve feltételezi a *magány* szó egyetlen jelentését: nem vesz tudomást a tapasztalatok nyelvi közvetítettségéről, arról, hogy az adott főnév a tanulók körében rendkívül sokféle és változatos személyes tapasztalatok jelölője, előhívója lehet. Ezek a személyes tapasztalatok úgy vonhatók be a jelentésképzésbe, ha ezt a közvetítettséget is szem előtt tartva fogalmazzuk meg a vers címével kapcsolatos feladatot, például a következő módon: „Idézz fel minél több olyan beszélgetést, amelyben bármilyen módon szerepelt a *magány* vagy a *magányosság* szó! Olyan példákat is gyűjthetsz, amelyekben te használtad a szót, és olyanokat is, amelyekben valaki más használta őket, amikor veled beszélt, sőt példáid származhatnak más jellegű szövegekből, pl. olvasmányaidból, filmekből, zeneszámokból stb. Emlékezz vissza, milyen gondolataid és érzéseid voltak, amikor használtad, hallottad vagy olvastad a szavakat!” Az utóbbi megfogalmazás azzal, hogy nem a denotátumra, hanem a jelre, annak használatára irányítja a figyelmet, megsokszorozza a szöveg

befogadásakor elérhető személyes jelentések számát: szülőkkel, nagyszülőkkel, tanárokkal, barátokkal folytatott társalgás, olvasmány- és filmélmények, reklámok, dalszövegek stb. beláthatatlan sorához kötődhetnek azok a személyes tapasztalatok, amelyek az egyes tanulók értelmezéseit egyedíthetik.<sup>41</sup> A nyelv által közvetített előzetes tudás feltárásának hatékony módja lehet az is, ha a metaforakutatás módszertanát átvéve hasonlat vagy metafora alkotására kérjük a tanulókat, például egy ehhez hasonló feladattal: „Fejezd be a mondatot úgy, hogy az a lehető legjobban és legszemléletesebben fejezze ki saját érzéseidet, gondolataidat, élményeidet! – *A magány számomra olyan, mint ...*”). A metaforaalkotás további előnye lehet az is, hogy a tanulói tapasztalatok, előfeltevések vagy meggyőződések akár nem is tudatosult elemeit is a felszínre hozhatja.

A nyelvi közvetítettség megkerülése vagy figyelmen kívül hagyása tehát – legyen szó akár a téma megelőlegezéséről, akár a tapasztalatokra történő közvetlen rákérdezésről – radikális módon zárja el az értelmező olvasás előtt a tanulók előzetes tudásrendszereihez való hozzáférés lehetőségeit. Modellünk elméleti keretei között az ilyen szabályozók hatását egy olyan súlyos módszertani hibához hasonlíthatjuk, mintha a Rorschach-tesztet felvevő terapeuta néven nevezné a páciens elé tárt mintát, vagy ugyanebben a szituációban egy konkrét érzésre kérdezné rá. Az így felvett tesztet aligha tekinthetnénk érvényesnek.

### 7.3.1.5. Intertextualitás

Az innovatív irodalomtanítási modellek egyik fontos felismerése, hogy az irodalom intertextuális létmódja vagy funkciója (vö. Kulcsár-Szabó, 1995) az iskolai szövegértelmezések tekintetében is számos módon kiaknázzható lehetőségeket kínál. A művek közötti, az idézésen és a célzáson (Genette, 1996) is túlmutató kapcsolatok felmutatása többek között alkalmas lehet a kronologikus tananyag-elrendezés hátulütőinek enyhítésére, és például a tantervi kánon-

---

<sup>41</sup> Korábban idézett munkájában Lajkó Károly épp a *magány* szó példájával magyarázza a nyelv meghatározó szerepét a tapasztalatok megkonstruálásában: „Amikor meghalljuk azt a szót, hogy »magány«, valószínűleg mindenkiben nagyon rossz érzések keletkeznek. De igazában a magányban egy adott pillanatban mi rossz van? Önmagának a magáynak megélése, vagyis nyelv előtti megtapasztalása korántsem kibírhatatlan, talán valami diszkomfortérzéssel lehetne azonosítani. Amikor azonban ennek az érzésnek megjelenik a neve, hogy »magány«, minden gyökeresen megváltozik. A »magány« szó beindítja nyelvi programunkat, és önkéntelenül megjelennek, az olyan kérdések, mint hogy »meddig tart?«, »hogyan bírjuk érzelmi és szexuális igényeink korlátozását?«, »mi lesz, ha megbetegszünk?«, akkor szinte elviselhetlenné válik a helyzet, amely akár öngyilkosságba is torkollhat (Lajkó, 2008, p. 173).

ban szereplő művekkel párbeszédbe lépő kortárs szövegek megismertetésére (Arató, 1996; Fenyő D., 2017). Bókay Antal (2006) a posztmodern irodalomtanítás konstitutív jellemzői között sorolja fel az intertextualitást. „Egy ilyen irodalomtanítás – fogalmaz a szerző – intertextuális, azaz a jelentés nem az olvasó-mű viszonyban realizálódik, hiszen a kulturális nyelv olyan sűrűvé vált, hogy aligha használható »ártatlanul«” (Bókay, 2006, p. 41). Az olvasó-mű viszonyában konstruálódó jelentés azonban visszanyerheti elméleti legitimitását, ha intertextualitáson Michael Riffaterre nyomán olyan jelenséget értünk, „amelyben az olvasó egy mű és az azt megelőző vagy követő más művek között fennálló összefüggéseket észleli” (Riffaterre, 1996, p. 67). Az intertextualitás e megközelítése ugyanis nem a művek között fennálló kapcsolatok objektív létezésére, hanem az olvasásban történő *észlelésére* helyezi a hangsúlyt, így az intertextualitás valójában az olvasó előzetes tudásrendszerének függvényében juthat érvényre. A korábban olvasott irodalmi művek ilyen módon tehát beépülnek az olvasó tág értelemben vett nyelvtudásába, gazdagítják a szavak személyes jelentéstartalmát.

Ez a személyesség ebben az esetben is úgy realizálódhat az értelmezésben, ha az interpretáció direkt szabályozói nem „írják elő” konkrét intertextuális utalások figyelembevételét, hanem hagyják, hogy a tanulók ezeket saját maguk fedezzék fel, amennyiben a lehetséges kapcsolatok előzetes tudásuk részét képezik. Pilinszky János életműve például kétségtelenül sok szállal kötődik a Bibliához. Lírai műveinek is sajátos jelentéstöbbletet adhat a bibliai allúziók felismerése, ugyanakkor az intertextualitás előzetes középpontba állítása jelentésszűkítő hatással is lehet, ha más lehetőségeket elfedve arra készletet, a szöveget magát is egy teológiai tanítás összefüggésében értjük meg (vö. Urbán, 2022b).

### **7.3.1.6. Kész interpretációk közlése**

Az előbbieket megfontolása már nem hagy kétséget afelől, hogy a tanulók saját értelmezését nem előzheti meg egy kész interpretáció közlése. Sőt az eddig tárgyalt direkt szabályozókat éppen abból a szempontból mérlegeltük, mennyiben mutatnak egy kész külső értelmezés irányába ahelyett, hogy a lehető legkülönbözőbb jelentéseknek engednének teret. Amikor kész értelmezésekről van szó, természetesen nemcsak az explicit formában, tételesen kifejtett jelentés-konstrukciókra kell gondolnunk, hanem az olyan implicit értelmezést tartalmazó megnyilatkozásokra is, mint például a szöveg megszólaltatására vagy illusztrálására is. Itt bizonytalanodik el az a már-már tantárgy-pedagógiai közhelynek számító „szabály”, amely a szöveg feldolgozása előtt annak igényes művészi vagy legalább tanári előadását követeli meg (vö. pl.

Mohácsy, 1994; Vörös, 1997 ). Ha elfogadjuk, hogy minden előadás már értelmezés is (Orbán, 2006), amely szükségszerűen interpretációs döntések eredményeként születhet meg, akkor be kell látnunk azt is, hogy egy ilyen felolvasás is a tanuló értelmezését befolyásoló direkt szabályozóként működik.

Ugyanezt mondhatjuk el az illusztrációk kérdéséről is: a szöveget kísérő vizuális anyag – legyen az a mű egy részletének képi ábrázolása vagy a mű ihlette, érzelmi-hangulati kapcsolatot felmutató alkotás – egy olyan előzetes megértésen alapul, amelynek nem elhanyagolható a korlátozó hatása a tanulók jelentésteremtő olvasására. Az illusztrációk e hatását erősíti meg empirikusan egy 2015-ben publikált kutatás is (Batič & Haramija, 2015). A szerzőpáros óvodás és általános iskolás gyerekek körében vizsgálta, hogyan befolyásolja a szöveg megértését a hozzá kapcsolt illusztráció. A vizsgálatban résztvevőket két csoportba osztották, majd mindkét csoport ugyanazzal a versszöveggel ismerkedett meg, ám a szövegek mellé különböző illusztrációkat kaptak. A szövegek értelmezését kérdésekkel ellenőrizték. A kutatás eredménye megerősítette a hatás meglétének hipotézisét. A két csoport válaszai nemcsak a versben megjelenő alak kinézetére és környezetére nézve mutattak szignifikáns különbséget, hanem még egyes szavak jelentésének értelmezésében is.

Mindez azonban közel sem jelenti azt, hogy a kész értelmezéseknek egyáltalán ne lenne helyük a konstruktivista tanulási környezetben. A tanulók saját olvasatának más értelmezésekkel való szembesítése több szempontból is kifejezetten szerencsés lehet. A tanulók saját értelmezésére mint személyes tudásra sem tekintünk lezárt, kész interpretációként. Mások értelmezésének megismerése és a saját értelmezés megosztása amellet, hogy sajátos adaptivitástapasztalatot kínál a tanuló számára, a saját tudás folyamatos felülvizsgálatára, újrakonstruálására is késztet. A kész értelmezések megjelenítésének akkor jön el tehát az ideje, amikor a tanuló már bizonyos mértékben elköteleződött egy saját interpretáció mellett, például annak írásbeli rögzítésével. A cél tehát továbbra is az egyéni tudáskonstrukció támogatása, azaz nem az értelmezés lezárása, így fontos szem előtt tartani azt az elvet, hogy a tanulási környezetben direkt szabályozóként megjelenő kész értelmezéseket a tanuló sajátjával egyenrangúnak tapasztalhatta meg. Ennek legegyszerűbb módja az, ha a tanuló először kortársai értelmezéséhez tudja viszonyítani saját olvasatát, de az egyenrangúság elvének kell érvényesülnie más idegen értelmezések megítélésével kapcsolatban is. Nem juthat például egyetlen („helyes”) olvasatot „kanonizáló” szerephez a szerző, a tankönyv, a szakember vagy a tanár interpretációja sem (Urbán, 2022c). Ez a szemlélet jelölheti ki az előadások és az illusztrációk új helyét is a jelentés-konstrukciós folyamatokban.

### 7.3.2. Példák az indirekt szabályozók hatására

A tág értelemben vett tanulási környezet szerves részét alkotják a jelentéskonstrukciós folyamatokat indirekt formában szabályozó elemek is. A konstruktivista tanuláselmélet teszi minden eddiginél világosabbá, hogy az optimális tudáskonstrukciót támogató tanulási környezet megtervezésénél legkevesbé sem elegendő csupán a direkt szabályozók mechanikus működésére számítani, hiszen e folyamatokat jelentős mértékben befolyásolják azok a tényezők is, amelyek a konkrét tanulási helyzetben sokszor csak a kimenet valamely előre nem tervezett és a tudás konstruált jellegére érzéketlen tanuláselmélet számára nehezen magyarázható „zavarásban” mutatkoznak meg. Az alábbiakban a tanulók gondolkodásában az irodalmi mű jelentésével kapcsolatos, legtöbbször tudatosítatlanul működő elméletek, a műértelmezés iskolai feladatának végrehajtására kialakított megoldási rutinok, a tantervi szabályozás szekunder következményei, valamint a megértett és lehorgonyozott ismeretjellegű szaktárgyi tudástartalmak meglétéből fakadó hatások mögött álló előfeltevések példájának végiggondolásával mutatunk rá az indirekt szabályozók kiemelt jelentőségére.

Akár külön alpontként is szerepelhetne továbbá gondolatmenetünk ezen részén is az értékelés indirekt szabályozó szerepe. A pedagógustól, különféle javítási és értékelési útmutatókból, a tanulóársaktól stb. származó értékelő jellegű visszajelzések és gesztusok (például egy interpretáció kiemelése, dicsérete, érdektelennek nyilvánítása, figyelmen kívül hagyása) anélkül is képesek ugyanis a szövegek értelmezésével kapcsolatos előzetes elvárásokat közvetíteni, hogy azok explicit formában megfogalmazódnának. Be kell látnunk azonban, hogy az értékelés hatása valamilyen mértékben az összes indirekt szabályozó háttérében tetten érhető, ezért tárgyalását is az alábbi pontokba integrálva végezzük el. Különösen fontos szerepet tölt be az értékelés a megoldási rutinok problémakörében, hiszen ezeket a rutinszerűen használt, de a problémával való szembenézést megkerülő tanulói megoldásokat részben éppen a végiggondolatlan értékelési gyakorlat hozza létre és tartja fenn. Az indirekt szabályozók és az értékelés viszonya emiatt ennél a kérdésnél kerül elő a legrészletesebb formában.

Már e bevezető bekezdés is sejteni enged, hogy a direkt és az indirekt szabályozók még ideiglenesen, a modellalkotás kedvéért sem választhatók el egymástól teljes mértékben. Nem tekinthetünk el ezért attól, hogy az indirekt szabályozók tárgyalása során visszaüljünk a korábbiakban vizsgált direkt szabályozókra, és szóvá tegyük a két típusba sorolt tényezők bonyolult, egymást kölcsönösen meghatározó viszonyrendszerét. A kétfajta szabályozó teoretikus szétválasztása többek között éppen a szoros összetartozás kontrasztos megnyilvánításában válik mind elméleti, mind gyakorlati szempontból különösen is előremutatóvá. Tudatosulhat például,



hogy az imént bemutatott direkt szabályozókat magukat sem tekinthetjük elméletfüggetlen megnyilatkozásoknak, ehelyett az őket létrehozó (a tanár, a tankönyvszerző, az illusztrátor, az előadóművész stb. gondolkodását irányító) implicit elmélet kerül a középpontba. Azt sem téveszthetjük azonban szem elől, hogy az értelmezési feladat során a direkt szabályozók aktiválhatják a tanulóknál a jelentésre vonatkozó, egymással akár versengő elméletek egyikét, sőt a direkt szabályozók akár maguk is elméletalkotó szerephez juthatnak, anélkül, hogy ez az elmélet explicit módon megjelenjen a tanulási környezetben. Ez utóbbi megállapítás már azt a jellegzetesen konstruktivista alapelvet is implikálja, hogy a tanulási környezet tervezésének első lépései között kell szerepelnie a tanári döntések mögött álló elméletek tudatosításának, illetve a tanulóknál működő előzetes elméletek feltárásának.

### 7.3.2.1. Elméletek a jelentésről

Az indirekt szabályozók közül elsőként az irodalmi szöveg jelentésére vonatkozó elméletek kérdését célszerű vizsgálni. Kézenfekvő ugyanis, hogy az interpretáció folyamatának minden mozzanatát meghatározzák azok az előfeltevések és előzetes olvasói elvárások, amelyek egy irodalmi mű interpretációjának lehetséges kimeneteivel kapcsolatosak. Ezen a helyen a jelentés rendkívül komplex, nyelvészeti, nyelvfilozófiai, ismeretelméleti, pszichológiai és irodalomelméleti megközelítések metszéspontjában álló problémakörének az értekezésünk szempontjából két legfontosabb aspektusát, a jelentés mibenlétének és a jelentés származtatásának kérdését vetjük fel az előzetes tudás kontextusában.

Gondolatmenetünk korábbi állomásai után a jelentés természetéről vagy mibenlétéről alkotott előzetes elméletek az értelmezést determináló hatása már nem igényel bővebb magyarázatot. A szövegértelmező órát tervező tanár és a művel először szembesülő tanuló egyaránt rendelkezik elképzeléssel arról, miben áll egy mű jelentése, illetve milyen módon lehet e jelentésről beszámolni. A pozitivista irodalomtanítási modell és az innovatív, problémacentrikus koncepciók elemzését elvégző fejezetekben kritikus élel tettük szóvá, hogy ezek az elképzelések ugyan több ponton is lényegesen eltérnek egymástól, abból a szempontból mégis rokoníthatók, hogy a szöveg jelentésére – kimondatlanul, az érvelésből és a gyakorlati példákból kikövetkeztethetően – egy explicit módon, állítások formájában megadható gondolati konstrukcióként tekintenek. A *Mit jelent?* kérdése a *Mit mond?*, *Mit állít?* kérdések tartalmához közelít. Megítélésünk szerint ez a szükségszerűen tematikus érdekeltségű (egy „üzenet”, „mondani-

való”, morális vagy társadalmi probléma felfedezésére beálló) olvasatokra sarkalló implicit elmélet határozza meg leginkább az iskolai szövegértelmezés gyakorlatát.<sup>42</sup> Ez a fajta jelentés – mint láttuk – megadható egy parafrázissal: egy szerzői szándék rekonstruálásával, egy üzenet, egy probléma, egy állásfoglalás rögzítésével.

A konstruktivista tanulásméлет a jelentés egy másik aspektusát állítja a középpontba. A *Mit jelent?* kérdése ebben az elméleti kontextusban sokkal inkább a *Mi a jelentősége?* kérdés tartalma felől közelíthető meg. Természetesen ez a jelentésértelmezés is tartalmazhat tematikus mozzanatokot, de közel sem merül ki ezekben. A jelentőség komplex fogalma, amelyről az adaptivitás kérdését körbejáró fejezetben még részletesebben is szó lesz, magában foglalja a személyes kapcsolódás számtalan lehetőségét a tematikus vonatkozásoktól az egyedi asszociációkon keresztül olyan attitűdinális szempontokig, mint például a tetszés vagy a nem tetszés tapasztalata. Míg az előbbi jelentéselmélet egy jellegzetesen iskolai tudás felé mutat, addig ez utóbbi sokkal közelebb áll a művészeti alkotások természetes, iskolán kívüli vagy iskola előtti befogadásához. Egy részletesebb elemzés keretében tanulságos eredményekkel szolgálhatna a tanulók saját, iskolán kívüli olvasmányválasztását motiváló tényezőinek összevetése a jelentésről alkotott elméletekkel. Termékeny szempontokkal gazdagíthatná továbbá a jelentéselméletek értelmezést irányító szerepének megértését, ha az irodalmi művek jelentését más művészeti ágak alkotásainak interpretációs gyakorlatához viszonyíthatnánk. Különösen is megvilágító erejű lehetne ebből a szempontból a zenei művek jelentésével vont párhuzam. A zenehallgatás ugyanis az olvasással kapcsolatban megfigyelt tendenciákkal szemben a tanulók saját szándékából végzett tevékenységei között is kitüntetett szerepet játszik,<sup>43</sup> emellett pedig a zene egészen sajátos módon veti fel a jelentés verbalizálhatóságának vagy parafrázeálhatóságának a kérdését is.<sup>44</sup>

A befogadás és a jelentés iskolán kívüli sajátosságainak tanulságai mellett figyelemre méltó körülmény az is, hogy a gyermekek iskola előtti irodalomértése is sokkal közelebb áll a

---

<sup>42</sup> A dolgozatunk második felében közölt empirikus kutatás eredményei ezt a körülményt adatokkal is alátámasztják.

<sup>43</sup> Az összehasonlítás produktivitását feltehetően az sem ássa alá, hogy a zenehallgatás legtöbbször szórakozási céllal történik, a zene sokszor háttéringerként jelenik meg, a zenehallgató figyelme csak ritkán és esetlegesen irányul magára a zenére (Váradi, 2019).

<sup>44</sup> Leonard Bernstein például egyenesen „svindli”-nek nevezi a zenei jelentés verbális „megfejtésére” irányuló törekvéseket. A művész ugyan elkülöníti a zenei jelentés négy fokozatát (elbeszélő, irodalmi; hangulatfestő; érzelmi hatásokat tükröző; tiszta zenei jelentés), számos zenepedagógiai megfontolással szemben valójában csupán a negyediket, a tiszta zenei jelentést tartja a pedagógiai célú interpretáció számára is figyelemre érdemesnek (Körmeny, 2015).

jelentés általunk képviselt elméletéhez, mint a tematikus állításokra törekvő iskolai jelentésfogalomhoz. Az óvodáskorú gyermekek mese-, mondóka- vagy vershallgatás közben tapasztalt befogadói attitűdje egyértelműen jelzi, hogy itt a nyelv referenciális funkciója háttérbe szorul, és például a nyelv a gyermekek számára jelentésszerű materiális, hangzó oldala kerül előtérbe:

„Mondhatnánk: oda a jelentés. Miközben a gyermek egyszerűen csak a jelentésadás szabályait írja át. Az általa használt szó nem érzést, gondolatot vagy dolgot helyettesít. A szó valójában kiszabadul a helyettesítések láncolatából. A gyermekek által használt, gyakran nyelvi furcsaságnak ítélt különleges nyelvi formák, hangsorok mondogatása során, gyakran bennük, általuk jön létre a gyermeki érzület, a gondolat maga.” (Daróczi, 2017, p. 8)<sup>45</sup>

Ezt az implicit jelentéselméletet ismeri el az az óvodapedagógiai alapvetés, hogy közvetlenül nem szabad rákérdezni a gyermek esztétikai élményére:

„A »miről szolt« a mese/vers-kérdés a nyelvet eszközszerűvé teszi, kioltva a vers- vagy mesenyelvnek a befogadásban beinduló játékát. [...] Az óvodás korú gyerekek körében tapasztalható – alapvetően prereflexíven lezajló – játékos szövegbe való alámerülés sokszor jóval nagyobb hatékonysággal szabadítja fel annak potenciálját, mint amire a jelentéskonstruálásban érdekelt, pedagógus által alkalmazott interpretációs eljárások képessé tehetnék őket.” (Daróczi, 2017, p. 9)

A gyermekek költészet iránti eredendő érzékenységét húzza alá több tantárgy-pedagógiai tanulmányában is Charles R. Duke, akinek a kutatásai több ponton is érintkeznek kérdésfelvetésünkkel. A szerző szerint az iskola megfosztja a tanulókat a nyelvhez fűződő kapcsolatuk gazdag viszonyrendszerétől, amikor „iskolás módon” kezdenek irodalommal foglalkozni. A szerző a szójáték szerepét középpontba állítva mutat rá a nyelv olyan aspektusainak a jelentőségére, mint a hangzás, a ritmus és a többértelműség (Duke, 1979). Egy másik írásában a kutató ugyancsak az iskola rovására írja, hogy az intézményes tanulás egységesítő hatásmechanizmusai között a tanulók elfelejtik azt az oktatás előtt jól működő befogadói készséget, hogy az olvasott műveket saját személyes élményeikkel hozzák összefüggésbe (Duke, 1981).

Kárpáti Andrea (2002) S. Nagy Katalin kutatásaira (1978) hivatkozva veti fel a gyermekek ízlésfejlődésének kérdését. S. Nagy három domináns ízléstípust különít el a vizsgált személyek körében: „a romantikus-realista stílust<sup>46</sup> preferálók[at] (ők vannak a legtöbben), a

---

<sup>45</sup> A verbalizálható jelentés háttérbe szorulását hangsúlyozza Bódis Zoltán gyermekköltészet sajátosságait vizsgáló tanulmányában: „Így közelítve a költészethez, s a kisgyermeknek szóló lírai alkotásokhoz, jól látható, hogy a költészet kínálta lehetőségek: a hangsúlyozott ritmikai jegyek, a hangulatok, hanghatások előtérbe állítása, a jelentés háttérbe szoríthatósága mind a nyelv aszemantikus sajátosságainak alapvető voltára utalnak.” (Bódis, 2005, p. 30)

<sup>46</sup> S. Nagy ezt nevezi Munkácsy típusú szemléletnek.

szürreális tartalmakat, kevésbé valóságű, de még mindig műves, ábrázoló megközelítést is elfogadók[at] (a második legnépesebb csoport) és a nonfiguratív irányzatokkal is azonosulni tudók szűk és igen lassan bővülő kör[ét], a művészet autonómiájának hívei[t]” (Kárpáti, 2002, p. 117). Kárpáti saját kutatása során azt, a témánk szempontjából is nagyon tanulságos összefüggést talált, hogy „a tízévesek nyitott, toleráns, empatikus műbefogadói szemlélet[ét], sokoldalú érdeklődés[ét] 14 éves korra merev, konzervatív, a reális ábrázolás mesterségbeli jegyeit egyértelműen a magas minőséggel azonosító »Munkácsy« típusú szemlélet váltja fel” (Kárpáti, 2002, p. 118).

Az irodalmi jelentés mibenlétének kérdése révén ismét látókörünkbe kerül a tudáskonstrukcióként értett tanulás problémája. Amint már többször is utaltunk rá, saját koncepciókat elsősorban az különbözteti meg a bemutatott problémacentrikus modellektől, hogy más tényezőnek a tanulását tűzi ki célul, vagy ahogyan korábban fogalmaztunk: reflektálatlanul máshol jelöli ki a tanulás „helyét”. Ezt az észrevételt látszik új szempontból alátámasztani az is, hogy a jelentés imént körvonalazott konstruktivista elmélete egyáltalán nem idegen a problémacentrikus irodalomtanítási koncepcióktól sem. A személyes jelentőségként értett jelentés előnyeit azonban ezek az innovatív elképzelések nem a nyelvi megalkotottság szintjén, hanem azon túl lépve, a problémák szintjén kívánják kamatoztatni.

A jelentéssel kapcsolatos elméletek egy másik aspektusa a jelentés eredetével összefüggésben tartalmaz az értelmezést jelentős mértékben szabályozó előfeltevéseket. Ha például a tanuló irodalomértését egy olyan elmélet határozza meg, amely a szövegben a szerző gondolatainak, érzéseinek vagy eredeti szándékának a visszakeresését írja elő, akkor e tanuló számára nagy valószínűséggel elfogadhatatlannak, pusztán „belemagyarázásnak” bizonyulnak majd azok a megközelítési kísérletek, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem egyeztethetők össze a keletkezés elsődleges kontextusának elemeivel. Fel kell figyelni arra, hogy ez a koncepciókkal összeférhetetlen elmélet rendkívül ellenállónak mutatkozik a felülírás szándékával szemben. A hétköznapi jelentésérzékeléssel való, már a pozitivizmussal kapcsolatban szóvá tett rokonsága mellett erős adaptivitást biztosíthat ennek az elméletnek az is, hogy a lezárás megnyugtató, egzakt, ellenőrizhető élményét ígéri, és így jól illeszkedik az egyetlen „helyes válasz” meglétére optimalizált hagyományos tanulási környezetbe (vö. Brooks & Brooks, 1999).

A szövegértelmezéssel szemben támasztott egzaktitás igénye mutatkozik meg Takáts József az elsődleges kontextust (a szöveg keletkezésének rekonstruálható összefüggéseit) rehabilitálni szándékozó sokat idézett tanulmányában is (Takáts, 2001). Az alapos munka világos

érvelése meggyőzően támasztja alá, hogy az elsődleges kontextus rekonstruálása nélkülözhetetlen az irodalom történeti tanulmányozása során. Gondolatmenetünkben ezért nem a tanulmány érveinek cáfolatára teszünk kísérletet, hanem arra, hogy előfeltevéseink különbségét tudatosítva világítsuk meg az irodalom történeti és pedagógiai célú tanulmányozásának eltérő célrendszerét. Takáts mind a nyolc érve abba – az általunk korábban már visszautasított – irányba mutat ugyanis, hogy a szöveget a szerző állításaként kell megértenünk. Így nő meg a jelentősége a szerző által kiemelt szempontoknak: a szöveg az őt megelőző művekkel kialakított „konfliktuózus viszonyai” beépülnek a szövegbe, a történelem és a forma bonyolult módon keveredik össze a műben, az alkotások szükségszerűen magukon viselik a korabeli vitaszituációk lenyomatát; a művek egy „lehetőségtérben” (mezőben) jönnek létre, ennek a lehetőségkezetnek az ismerete teszi az alkotásokat a választott és a nem választott lehetőségek révén is jellemezhetővé. Az elsődleges kontextus részei azok a konvenciók, szabályszerűségek is, amelyek a korabeli alkotást és befogadást irányították, ezért ezek ismerete is elvárható a történeti (minden „prezentizmustól” megtisztított) megértés érdekében. Az egyes irodalmi szövegek a szerző szerint felfoghatók úgy is, mint koruk kultúrájának értelmezése, megértésük tehát ennek a kultúrának az ismeretét is előfeltételezi. Az elsődleges kontextus jelentőségét növeli Takáts szerint az is, hogy a szövegekben szereplő fogalmak egy korabeli taxonómia részét alkotják: érvényes jelentésük rekonstruálása így nem képzelhető el e taxonómia egésze, a korabeli „lexikon” ismerete nélkül. A tanulmány ez utóbbi szemponthoz fűzött kommentárja akár az egész gondolatmenet összefoglalása is lehetne: „A történésznek (akár tudomány-, akár irodalomtörténész) vizsgált szövege minden mondatánál fel kell tennie magában a kérdést, vajon a kijelentést is érti-e vagy csak a mondatot” (Takáts, 2001, p. 322). A kijelentés és a mondat megértésének ez a szembeállítás magába sűríti koncepciónk és a történeti megértés jelentéseméleti különbségének lényegét: míg az utóbbi (pozitivist) elmélet a jelentésre valaki más kijelentéseként tekint, addig az előbbi az elsődleges kontextus háttérbe szorításával – akár annak ellentmondva is – a szöveg mondatainak személyes jelentéskonstrukcióira figyel.

Ahogy a fenti példák is érzékelhetővé teszik, a jelentésről szóló – akár explicit, akár implicit – elméletek olyan indirekt szabályozóként működnek, amelyek sokszor észrevétlenül jelölik ki az irodalmi szöveggel kapcsolatban feltehető kérdések körét, és terelhetik előre meghatározott irányba az interpretációt. A hagyományos tanulási környezethez legjobban illeszkedő jelentéseméletek rendkívül ellenállónak mutatkoznak a tanulók előzetes tapasztalataira

nagyobb rálátását engedő, gondolatmenetünk előfeltevései felől nézve adaptívabb elképzelésekkel szemben. A jelentéssel kapcsolatos elméletekre ezért vissza kell majd térnünk az adaptivitást, valamint a tévképzeteket és a fogalmi váltást vizsgáló fejezetekben is.

### 7.3.2.2. Megoldási rutinok

Az érvényességi dilemmákkal is szembenéző iskolai tudás (vö. Csapó, 2002a) jellegzetes példáival szolgálnak a megoldási rutinok: olyan jól begyakorolható, algoritmikus lépéssorozatok, amelyek egy probléma vagy feladat mechanikus, az iskola világában elfogadhatónak, sikeresnek értékelt megoldását eredményezik. A másodfokú egyenlet megoldóképletének ismerete például korlátlan számú (megszokott formában álló) másodfokú egyenlet rutinszerű megoldását teszi lehetővé, amennyiben azonban a probléma nem a begyakorlás során tapasztalt formában jelentkezik, a tanulók könnyen zavarba jönnek, a megoldási rutin nem vezet eredményre (Nahalka, 2002).<sup>47</sup> Már régóta mérési eredmények igazolják, hogy azok a tudástartalmak, amelyeket a tanulók az iskolai rutinfeladatok megoldása során megfelelő módon „visszaadnak”, sokszor még a legegyszerűbb hétköznapi jelenségek magyarázatához sem használhatók fel (Korom, 2002). A tanulók gyakran csak a rutinfeladatok megoldásához nélkülözhetetlen verbális szinten, mélyebb megértés nélkül sajátítják el a tananyagot, amely így csupán azon problémák megoldásánál jelent hatékony segítséget, amelyek konkrétan példaként fordultak elő az iskolában (B. Németh, 2002).

A rutinszerű és a nem rutinszerű problémák szembeállítására ugyan elsősorban a matematikatanítás módszertanának kutatásában vált termékeny alapvetéssé (vö. pl. Pólya, 1957; Kontra, 1999; Gavaz, Yazgan & Arslan, 2021; Ozreberoglu, Aydın & Aydın, 2022), a megoldási rutinok indirekt szabályozó szerepével az irodalmi interpretációk esetében is számolnunk kell. Az iskolai feladatként érzékelt és értékelt értelmezés a személyes jelentés igényéről nagyon könnyen a megoldás, a végrehajtás folyamatára és egy elvárt kimenetre helyezheti át a hangsúlyt, vagy másképp megfogalmazva: egy természetesen jelentkező probléma egy sajátosan iskolai problémává válik. Tudatosítanunk kell, hogy az értelmezés soha nem algoritmikusan

---

<sup>47</sup> Nahalka István a kocka példáján magyarázza a jelenséget. Az iskolai környezetben megoldott feladatok során a test rendszerint egy bizonyos helyzetben, az egyik lapján fekvé tapasztalható meg. Amint azonban ez megváltozik, például úgy, hogy a kocka az egyik csúcsánál fogva, cernára felakasztva függ, a kisebb gyermekek már nem tartják kockának a látottakat (Nahalka, 2002).

megoldható rutinprobléma, ezért a megoldási rutinok teljesítményét valójában a probléma, koncepciónk alapvetését is figyelembe véve: a tanulási helyzet megkerüléseként kell értékelnünk.

A matematikai rutinproblémák mintájára kidolgozott, mechanikusan alkalmazható lépések (pl. Pólya, 1957) mellett a megoldási rutin fogalmával ragadható meg az összes olyan eljárás is, amely az értelmezés problémájával való tényleges, érvényes tudást eredményező szembenézés helyett az iskolai feladat „teljesítésére”, egy vélt vagy valós értékelési kritériumrendszernek való megfelelésre irányul. A tanulók ahelyett, hogy saját gondolatokat alakítanának ki és képviselnének – az ezzel sokszor együtt járó kockázatok vállalásának árán is –, azt próbálják megjósolni, mire gondol a tanár (Brooks & Brooks, 1999).<sup>48</sup> Szabó Tamás Péter *Egy megfigyelés – több interpretáció* című szociolingvisztikai tanulmánya szokatlan szempontból hívja fel a megoldási rutinok e jelenségére a figyelmet. A szerző egy harmadik osztályos tanulóval készített interjú példájával igazolja, hogy a „preskriptív nyelvészként” viselkedő (társainak beszédét állandóan kijavító) gyerek a beszélgetés közben megtanulja, hogy a kérdező kutató feltételezett elvárásának megfelelően fogalmazzon (Szabó, 2013; Urbán, 2021a),<sup>49</sup> azaz az interjúalany érezte, hogy saját álláspontja magyarázatra szorul, vagy akár kellemetlen konfliktushoz is vezethet a kutatóval, és a problémával való szembenézés helyett a jóval kevesebb energiát igénylő megoldási rutin eszközéhez fordult.

A szövegértelmezés területén a megoldási rutinok közé sorolhatjuk tehát az interpretációs feladatok kapcsán tett azon megnyilatkozásokat, amelyek a tanulóknak vélhetően nem a valódi, az olvasás során kiérlelt gondolatait tükrözik, hanem inkább azt, amiről a tanulók úgy vélik, az iskola (tanárok, tantervkészítők, vizsgabizottsági tagok stb.) szerint gondolniuk kellene.<sup>50</sup> Sokszor ez a megoldási rutin állhat az olyan tanulói feladatmegoldások mögött, mint az olvasott mű vagy a szerző irodalomtörténeti jelentőségének funkciótlán hangsúlyozása, a szöveg kiemelkedő irodalmi értékének dicsérete, a saját érzelmi érintettség bizonygatása, a szerző

---

<sup>48</sup> Ebben az értelemben a megoldási rutin egyik változataként ragadható meg a „magolás” vagy a „mechanikus tanulás” (Lukács, 2006) jelensége is, amelyet Nahalka István már idézett tipológiájában egy olyan tanulási formaként határoz meg, amely során egyfajta rögzítésről ugyan beszélhetünk, de lehorgonyzásról, azaz a kognitív rendszer elemeihez való szerves kapcsolódásról nem: a tanuló [m]egtanul egy szöveget például, vagy bemagol egy definíciót anélkül, hogy pontosan értené és elfogadná azt, ami benne áll, esetleg megjegyzi egy feladatmegoldási algoritmus egyes lépéseit, hogy hasonló feladatok esetén majd az iskolában a felelés vagy a dolgozatírás során alkalmazhassa” (Nahalka, 2002, p. 56).

<sup>49</sup> A hivatkozott interjúra és a vonatkozó vizsgálatra visszatérünk még a humán tárgyakkal kapcsolatos konstruktivista kutatási eredményeket elemző fejezetben.

<sup>50</sup> Nahalka István életszerű megfogalmazásában ilyen kérdések járhatnak a tanulók fejében: „Hogy is szoktuk az ilyen feladatokat megoldani? Mít is kell ilyenkor csinálni? Ha ilyen mennyiségek vannak egy feladatban, akkor melyik képletet is szoktuk használni? Az ilyen típusú versek elemzése során milyen verselemzési »patronokat lehet bevetni?»” (Nahalka, 2002, pp. 44–45).

életrajzi helyzetének körvonalazása, a tartalmi összefoglaló, az alkotás egyes formai jegyeinek kiemelése vagy egy nemes mondanivalóból levezethető felhívás, felszólítás megfogalmazása.<sup>51</sup>

A megoldási rutinok alkalmazása a leghatékonyabban úgy előzhető meg, ha megszűnnek vagy lényegesen visszaszorulnak azok a tényezők, amelyek az ilyen feladat-végrehajtás számára az adaptivitás tapasztalatát biztosítják. Ahogyan a fentiekből már világossá vált, ennek érdekében elsősorban az értékelés gyakorlatát célszerű felülvizsgálni, és a tudáskonstrukció folyamatának optimalizálása alá rendelni. Az a konstruktivista alapelv, amely az értékelést határozottan a tanulási folyamaton belülre helyezi (Brooks & Brooks, 1999), a fejlesztő értékelés jelentőségével szembesíti a tanulási környezetet tervező pedagógust. Az iskolai gyakorlatban szinte egyeduralkodó szummatív értékelés (vö. pl. Brooks & Brooks, 1999; Csapó, 2002b; Nahalka 2002; Knausz, 2008) élesen elválasztja egymástól a tanulást és az értékelés eseményét, hiszen egy már lezárt tanulási folyamat eredményét kívánja mérni. Az erős minősítő és szelekciós funkció miatt is sokszor nagy téttel bíró szummatív értékelés és különösen annak kizárólagossága a „helyes”,<sup>52</sup> azaz a teszten pontot érő válaszok keresésének kedvez, és kifejezetten eljelentékteleníti a tanulók szemében azokat a gondolkodási műveleteket, amelyek közvetlenül nem járulnak hozzá a teszteredményhez (Brooks & Brooks, 1999), ám a valódi tanulás szempontjából megkerülhetetlenek lennének. A „tesztvezérelt” oktatás tehát nemcsak oly módon hat a tanulás ellen, hogy a tanulásra szánt időből egyre többet követel a tesztelésre, illetve e tesztekre való közvetlen felkészítésre (vö. Brooks & Brooks, 1999), hanem úgy is, hogy a helyes válaszokra való beállítódás csökkenti vagy akár egyenesen elutasítja a tanulók kreativitását, gondolataik sokféleségét, és helyette a homogén gondolatok értékét növeli (Hsueh, 2018).

---

<sup>51</sup> A megoldási rutinok e lenyomatának parodisztikus példáit olvashatjuk Karinthy Frigyes *Tanár úr kérem* kötetének *Magyar dolgozat* című írásában (Karinthy, 1967). A komikus hatás nem csupán abból fakad, hogy a dolgozatok sután patetikus hangvétele nyilvánvalóan összeegyeztethetetlen szerzőjük életkori sajátosságaival, és a papírra vetett gondolatok egyértelműen egy tankönyvi tudás meg nem értett, összefüggéseiből kiragadott, a tanuló számára minden érvényességet nélkülöző nyomait tükrözik, hanem abból a lényegre tapintó iskolakritikaként olvasható körülményből is, ahogyan a két dolgozatot a tanári értékelés megkülönbözteti egymástól. A „háromnegyedes” és az „egyfeles” dolgozat ugyanis nem a megértés mélységében vagy a tanultak lehorgonyozottságában különbözik egymástól, hanem abban, hogy a magasabb osztályzattal értékelt dolgozat szerzője – gördülékenyebb nyelvhasználatával – jobban megtanulta elleplezni a tanultak érvényességének hiányát.

<sup>52</sup> Brooks & Brooks (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy ez a beállítottság már a hagyományos tanulási környezetben lezajló tanár-diák párbeszédet is meghatározza, amikor a pedagógus a tanulók válaszkísérleteit például a „helyes”, „közel jársz”, „nem helyes” értékelésekkel nyugtazza ahelyett, hogy a tanulók megnyilatkozásaira előzetes elméleteikre, meggyőződéseikre rálátást engedő ablakként tekintene, illetve ezek ismeretében diákjai aktív gondolkodását és tanulását további kérdések megfogalmazásával támogatná. A szerzőpáros hangsúlyozza, a „helyes” választ mindenek fölé emelő pedagógusi attitűd ára, hogy a tanárok elveszítik a tanulói kreativitás előhívásának lehetőségét. A kreativitás és a szabad gondolkodással járó kockázatvállalás – mint írják – nem mechanikusan ki- és visszakapcsolható sajátságai a tanulóknak, amelyeknek ideiglenesen teret adhat a tanár, mielőtt közli a megtanulandó megoldást (Brooks & Brooks, 1999, 86–87).



Nagy József a minősítő célú értékelés és a teljesítménymotiváció összefüggéseit vizsgálva mutat rá arra, hogy az eredményes tanulás következtében létrejövő pszichikus változások a minősítés számára nem férhetők hozzá közvetlenül, hanem csak olyan közvetítők segítségével, mint „a kialakult szokás, meggyőződés alapján működő, nem működő magatartás, az elsajátított tudás által létrehozott produktum (felelet, dolgozat, tárgy stb.)”, ezért fennáll a veszélye annak, „hogy nem a tanulás céljának megfelelő pszichikus komponens elsajátítását, hanem a közvetítő tevékenység tárolását segíti a minősítés” (Nagy, 2002, pp. 148–149).

Éppen ezen a területen kínálja a fejlődés lehetőségét a konstruktivista tanuláselméletben gyökerező (Lénárd & Rapos, 2009) formatív értékelés. A kimenetre koncentráló, a tanulástól elkülönülő szummatív értékeléssel szemben ugyanis a formatív értékelés magára a tanulásra irányul. A hatvanas évek végén megjelenő fogalom<sup>53</sup> tartalma a tanulás folyamatának külső feltételeiről egyre inkább a fejlesztés irányába mozdult el (Lénárd & Rapos, 2009). Ezt a fogalomfejlődést kíséri a *formatív értékelés (formative assessment)* mellett megjelenő fejlesztő értékelés (*assessment for learning*) terminus is (Lénárd & Rapos, 2009), amelyet a legutóbbi időszakban az értékelés és a tanulás szétválaszthatatlan egységét kifejező *assessment of learning* (a tanulás értékelése) és *assessment as learning* (értékelés mint tanulás) szaknyelvi megnevezések követték (pl. Gupta, 2016; Padmanabha, 2021; Zi, 2021).

A fejlesztő értékelés gyakorlata során jelentősen csökkenhet a megoldási rutinok adaptivitása, hiszen a tanterv vagy a tanár céljai helyett a tanuló saját célkitűzése, saját fejlődése és tanulása kerül a fókuszba. A tanuló értelmezési kísérletei már nem egy ideálisnak tekintett, tekintéllyel felruházott megoldástól mért távolságuk révén kapnak pozitív vagy elmarasztaló értékelést, hanem e személyes viszonyulások rendszerében válnak az autonóm tanulás folytatásának hatékony kiindulópontjaivá. Ebből a szempontból is fontos, hogy a fejlesztő értékelés korántsem kötődik olyan szorosan a tanár személyéhez, mint a megoldási rutinok alkalmazására ösztönző szummatív értékelés. A fejlesztő értékelésnek is teret adó tanulási környezetben nagymértékben felértékelődik a tanulók közötti kooperatív munka, az egyes tanuló önreflexiója és nem utolsósorban saját tanulásáért való felelősségvállalása. Ez utóbbi, a 21. század technikai

---

<sup>53</sup> Az értékelés három alapfunkcióját, a feltáró jellegű diagnosztikus, a folyamatot kísérő formatív és a lezáró-minősítő szummatív szerepet Michael Scriven különítette el 1967-ben (Lénárd & Rapos, 2009). A felosztás eredetileg a tantervkészítés folyamatára vonatkozott, ahol a formatív értékelés (*formative evaluation*) a tanterv folyamatos fejlesztését, míg a szummatív (*summative evaluation*) a kész tantervnek az alternatív változatokhoz képest történő értékelését jelentette. A modellt nem sokkal később Bloom alkalmazta a tanulói munka értékelésére, ám a formatív értékelésen ő még kisebb, a tanulás eredményességét folyamatában mérő tesztek alkalmazását értette (Wiliam, 2006).

környezetében különösen is jelentőssé váló autonóm hozzáállást emeli ki Komenczi Bertalan is:

„Az elektronikus tanulási környezet ideális tanulója egyre növekvő autonómiával munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán, továbbfejlesztésén, és a felelősség egyre nagyobb részét veszi át saját tanulásának eredményességéért. Ehhez képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését, ami magában foglalja az egyes témák feldolgozásának »útvonalválasztását« és a tanulás ütemezését is. A digitális tanulási környezet folyamatosan gazdagodó eszköztára azt szolgálja, hogy a tanuló érdeklődésének, kognitív stílusának és tanulási preferenciáinak megfelelően a lehető legmesszebb jusson el ismeretei bővítésében, képességei kifejlesztésében.” (Komenczi, 2013, p. 145)

Az önálló, egyéni szövegértelmezést célzó tanulási környezetben aligha túlbecsülhető előnye a fejlesztő értékelésnek, hogy a tanulók hasonlóságának oly gyakori illuzórikus feltételezése (Rapos & Lénárt, 2008) helyett a tanulók közötti különbségekből, az egyéni sajátosságokból indul ki (M. Nádasi, 2008). A tanulók egyéni interpretációit tehát nem célszerű (kizárólag) szummatív értékeléssel mérni, ehelyett tanácsos a fejlődést nyomon követő értékelési módszerek alkalmazása. Ilyen lehet például a tanulási célok és az előrelépés indikátorainak közös meghatározása, a tanulói önértékelés, a tanulók egymásnak adott rendszeres visszajelzése, a tanulás monitorozása (erősségek és eredmények elismerése, fejlesztendő területek meghatározása) a tanulási napló vagy a tanulói portfólió (Ovando, 1994; Lénárd & Rapos, 2009; Locke, 2013). A tanulási célok pontos meghatározása és a célok irányába tett lépések mérhetővé tétele, „számszerűsítése” kiemelt jelentőségű az értelmezési feladatok esetében, hiszen a megoldási rutinok számára többek között éppen az készíti elő a talajt, hogy az interpretáció természetéből fakadóan a tanulók egy olyan problémával találják szembe magukat, amely esetében – például egy matematikai vagy fizikai problémával összehasonlítva – lényegesen nehezebben definiálhatók egzakt módon a megoldás azon kritériumai, amelyek alapján a feladatot „késznek” vagy jól elvégzettnek értékelhetjük. A sikerkritériumok e tudatosítása lehet az előfeltétele a szummatív értékelés megtervezésének is, emellett fontos szem előtt tartani, hogy a tanulók olyan feladatot kapjanak, amely számukra a tanultak alkalmazását kívánó, kihívást jelentő problémaként jelenik meg, nem pedig egy kész értelmezés reprodukálására szólít fel, vagy meghatározatlansága révén megoldási rutinokat aktivál.

A megoldási rutinok problémaköre több ponton is érintkezik a motiváció kérdésével. A téma tárgyalását lezárva erre a sok produktív szempontot ígérő kapcsolatra csak utalásszerűen hivatkozunk, a részletesebb kidolgozás a további vizsgálódás feladata lesz. A motivációval kapcsolatos kutatások azon eredményei tűnnek kérdésünk szempontjából a legtermékenyebbek,

amelyek a célorientáció felől közelítenek a problémához. A célorientációs elmélet különbséget tesz elsajátítási (*mastery goal*) és viszonyító (*performance goal*) célok között. Míg az elsajátítási célok a fejlődésre: ismeretek, készségek elsajátítására, megértésre vagy elmélyítésre irányulnak, addig a viszonyító célok a másokkal való összehasonlításban megmutatkozó előnyre, illetve a tudás reprezentálására való törekvésre vonatkoznak (Fejes, 2015). Már ez az egyszerű meghatározás is sejteni engedi, hogy a viszonyító célokra építő, azokat fejlesztő tanulási környezet lényegesen nagyobb valószínűséggel hívja elő a valódi tanulás hiányát leplező, ám az összehasonlítható eredmények (pl. osztályzatok) tekintetében megfelelő pozíciót biztosító megoldási rutinokat, mint a valódi tanulásra törekvést kifejező elsajátítási célok, amelyek keretében gyakorlatilag értelmezhetetlenné, funkciótlaná válnak a megoldási rutinok. A vonatkozó kutatások a tanulási környezetnek a tanulók célorientációjára gyakorolt hatását az úgynevezett TARGET-dimenziókban, azaz a feladat, az irányítás, az elismerés, a csoportmunka, az értékelés és az idő összefüggéseiben mutatják ki (Fejes, 2015). Az említett tényezők szerepét az elsajátítási és a viszonyító célok fejlődésére a 3. táblázat foglalja össze. Az eredetileg Kaplan & Maehr (2007) munkájából származó táblázatot Fejes József Balázs hivatkozott monográfiájából (2015) idézzük. A kiemelések a gondolatmenetünk szempontjából leginkább releváns mozzanatokat jelzik.

Környezeti dimenziók	Leírás	Az elsajátítási cél fejlesztése	A viszonyító cél fejlesztése
Feladat	Mit kérnek a tanulótól? Mi a végeredmény? Milyen lehetőségei vannak a tanulónak a feladat befolyásolására? Mennyire tűnik hasznosnak, jelentéssel bírónak a feladat az egyén számára?	A tanulót olyan feladat elvégzésére kérik, amely <i>kihívást jelent</i> számára. Lehetősége van a feladat befolyásolására. A végeredmény hasznos és <i>jelentéssel bír</i> . Különböző tanulók különböző feladatokat teljesíthetnek.	A tanulót olyan feladat elvégzésére kérik, amely túl könnyű, így <i>rutinszerű</i> , vagy túl nehéz, így jól strukturált. A produktum <i>célja az értékelés</i> . A feladatok minden tanuló számára hasonlóak.
Irányítás	Az egyénnek mennyire van beleszólása abba, hogy hogyan és mikor végezze el a feladatait? Meg lehet-e változtatni a szabályokat? Ki vesz részt a döntéshozatalban, és hogyan?	A tanuló <i>részt vesz</i> a döntéshozatalban, amely befolyásolja saját tevékenységét, és beleszólhat abba, hogyan és milyen stratégiák segítségével végezze el a feladatot.	A tanulónak <i>külsőleg meghozott</i> , szigorú szabályoknak kell megfelelnie, nem választhat alternatív utakat a feladat elvégzéséhez.

Elismerés	Milyen eredménnyel és viselkedéssel foglalkozunk, és milyen eredményt és viselkedést várunk el?	Az elismert viselkedési formák közé tartoznak többek között a következők: <i>erőfeszítés, kockázatvállalás, kreativitás, ötletek megosztása</i> , a hibákból való tanulás. Az elismerés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Többek között a következő viselkedést ismerjük el: <i>kis erőfeszítéssel kiváló teljesítmény, hibátlan munka, a különleg meghatározott szabályok betartása</i> , az elismerés nyilvános.
Csoportmunka	Melyek a csoportba rendezés kritériumai? Milyenek a csoporton belüli interakció normái, szabályai?	A csoportba rendezés kritériumai többek között a következők: az <i>érdeklődés</i> , az olyan <i>különbségek</i> a tanulók között, amelyek elősegítik a <i>tanulást</i> , valamint a csoporton belüli és a csoportok közötti <i>interakciókat</i> és az ötletek megosztását.	Többek között a következő szempontok szerint zajlik a csoportba rendezés: <i>képesszint, teljesítmény, társadalmi státusz</i> . A tanulók közötti <i>interakció korlátozva</i> van, a csoportok versenyeznek egymással.
Értékelés	Mit közvetít a feladat értékelése a feladat céljairól? Hogyan zajlik az értékelés?	A <i>fejlődést, a kreativitást</i> és a készségek elsajátítását értékelik. Az értékelés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Az értékelés alapja a feladat <i>végeredménye</i> . Az értékelés során a tanulók teljesítményét <i>összehasonlítják</i> egymással. Az értékelés nyilvános.
Idő	Milyen az idővel való gazdálkodás? Mennyire rugalmas a menetrend? Mi az üzenete az időkorlátoknak?	Az idő nem kötött, a tanulók <i>saját tempójuknak</i> megfelelően haladhatnak, a menetrend úgy változik, hogy segítse a feladat elvégzését és a tanuló szükségleteit. A hangsúly a <i>tanuláson</i> van.	Az idő <i>kötött</i> , időkorlátok vannak, a tanulóknak időre kell teljesíteniük, a menetrend betartása fontosabb, mint a feladat teljesítése és a <i>megértés</i> .

3. táblázat. A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (Kaplan & Maehr, 2007, p. 159. idézi Fejes, 2015, pp. 56–57. Kiemelések: U.P.)

### 7.3.2.3. Tantervek, tananyag-elrendezés

A tantervek és a velük részben összefüggő tananyag-elrendezés kérdését dolgozatunk több pontján is érintettük már. Az alábbi bekezdésekben ennek az önmagában is rendkívül komplex problémakörnek az indirekt szabályozók között betöltött szerepére szándékozunk rámutatni. Arra, hogy a tantermi munka részben külső, részben a pedagógus kompetenciájába tartozó szabályozása hogyan befolyásolhatja a tanulók jelentéskonstrukciós aktivitását azzal, hogy a személyes interpretációt lehetővé tevő előzetes tudásrendszer egyes területeit kiemeli, és ezáltal más területeket mintegy mesterségesen „kitakar”.

A magyar irodalom tantárgy tantervi szabályozását ellátó dokumentumok középpontjában a tanulók által elsajátítandó ismeretanyag, illetve ennek az explicit tudáshalmaznak az évfolyamokra és témakörökre bontott, a feldolgozásukra fordítandó óraszámok megjelölésével is súlyozott tételes felsorolása áll. A *Nemzeti alaptanterv* (2020) és az annak alapján kidolgozott

kerettanterv (2020) ugyan megfogalmaz nevelési és fejlesztési célokat is, ezek az explicit tudásnál jóval kevésbé hangsúlyosan és a tervszerű fejlesztést csaknem teljesen mellőzve jelennek meg, tisztázatlan marad a folyamatban elfoglalt helyük, illetve mérhetőségük. E tantervi szabályozást tehát egyfelől az egymás mellett élő modellek között a „tanterv mint tudáshalmaz” (Réti, 2015) modellnek feleltethetjük meg,<sup>54</sup> másfelől leginkább az „előíró tanterv” műfaji kategóriájával<sup>55</sup> (Perjés & Vass, 2009) ragadhatjuk meg.

A tanterv a jelentéskonstrukciós folyamatokat indirekt módon szabályozó hatását több ponton is tetten érhetjük. A tanulók e dokumentumok tartalmával ugyan főképp közvetett formában találkoznak, például a tankönyv tartalomjegyzékében,<sup>56</sup> a tanár a közös munkát tervező szavaiban vagy az érettségi követelményekben, nincs okunk feltételezni, hogy e közvetítettség az általunk szóvá tett hatást csökkentené. A magyarórán előkerülő irodalmi művek a tanulók számára egy tőlük függetlenül elgondolt tervszerű folyamat egy-egy állomásaként válnak érzékelhetővé. Az *állomás* főnév használata az előbbi mondatban a tantervről szóló beszéd szókészletének azt a gondolkodásunkról is sokat eláruló, illetve a gondolkodásunkat egyben befolyásoló sajátosságát is felmutatja, hogy a tanterv teljesítésének folyamatát egyfajta utazásként írjuk le. A *tanterv = bejárandó út* forrástartománynak (Kövecses, 2005) a meglétéről árulkodnak az olyan metaforikus kifejezések, mint a *haladunk az anyaggal*, a *lemaradtunk*, a *behozzuk a lemaradást*, a *tempó*, a *lemaradó tanuló*, a *felzárkóztatás*, az *élboly*, a *megbukik*, a *tantervi célok* stb. Az iskola, az élet és az utazás metaforáinak bonyolult kapcsolatát a tanulási folyamatokról való gondolkodásban Vámosi Ágnes egyetemi hallgatók körében végzett kutatása (2001) is kiemelte. Az útként bejárandó tananyagcentrikus tanterv egyes stációiként előkerülő művek így szükségszerűen egy előzetesen konstruált, az iskolán kívüli olvasás helyzetétől, tehát az élet-szerű kontextustól idegen, mesterséges értelmezési vonatkozásrendszerben kerülnek a tanulók

---

<sup>54</sup> Réti Mónika dolgozata (2015) rámutat, a tantervre mint az átadandó tudáshalmazra tekintő országok tanulói gyengébben szerepeltek a PISA 2006-os mérésen a természettudományos tárgyak alkalmazásjellegű feladatain. Hosszabb távon ezekben a rendszerekben megfigyelhető továbbá az a tendencia, hogy a tantervek elveszítik a pedagógusok szemében a jelentőségüket, és szabályozó szerepüket a tankönyvek és a tanári kézikönyvek veszik át. Alternatívaként a tantervek más vetületeit hangsúlyozó modellek kínálóknak: a tanterv mint termék, a tanterv mint folyamat, valamint a tanterv mint gyakorlat modellje (Réti, 2015).

<sup>55</sup> Az előíró tantervet többek között a célok és a tananyag részletes meghatározása mellett az erőteljes központi tananyag-szabályozás jellemzi. A vele szembeállítható tantervi műfajok közül a szillabus a filozófiai irányultságával, az átfogó cél- és tartalom meghatározásával, valamint tudományos jellegével különböztethető meg, a curriculumot pedig az operacionalizált célmeghatározással, a tananyag kiválasztásának szempontjai között megjelenő gyakorlatias elemekkel, a folyamatközpontúságával, illetve a rugalmas tartalmi szabályozással definiálhatjuk (Perjés & Vass, 2009).

<sup>56</sup> A tanterv és a tankönyvek oly módon is kánonképző szerephez jutnak, hogy a könyvkiadás igazodik az iskola követelményrendszeréhez a szerzők és művek tekintetében, ezzel is erősítve a kánonbeli szerepet (Kusper, 2015).

elé. Az értelmezendő szöveghez tehát már az első olvasást megelőzően egy sajátos „tantervi jelentés” társul, amely számos előfeltevéssel terheli meg a tanulók saját, autonóm befogadását.

A tantervi szabályozás irodalomtörténeti szemlélete ebben a kontextusban tehát nemcsak amiatt az – Arató László által is számtalanszor hangoztatott – körülmény miatt aggályos, hogy a tanulók a nagyobb motivációs erővel rendelkező kortárs művek a tanulmányok végére, a közlő érettségi miatt már inkább a vizsgafelkészülésre szánt időszakra maradnak, tehát az olvasóvá nevelés logikája korántsem esik egybe az irodalomtörténet logikájával (pl. Arató, 1996), hanem amiatt is, hogy a művek személyes jelentésének megkonstruálódását egy irodalomtörténeti „jelentés” tantervi sugalmazása akadályozza meg anélkül, hogy tudatosulna, milyen viszonyban áll az irodalom vizsgálatának tudományos szempontból kétségkívül releváns történeti aspektusa a művek jelentésének dolgozatunkban már felvetett irodalomelméleti problémájával, illetve a tantárgy (e tantervekben is explicit módon megjelenő) pedagógiai céljaival.<sup>57</sup>

Az előíró vagy a megtanulandó tudás halmazaként értett tanterv indirekt szabályozó funkciója abban is megmutatkozik, hogy a művek egy viszonylag szigorúan rögzített kánon részeként jelennek meg. Ennek az egyik következménye az, hogy a szövegek jelentősége külső, a tanuló számára többnyire hozzáférhetetlen vagy átláthatatlan, sokszor kultikus mozzanatok is tartalmazó kánonképző tényezők által előre adva van. A deklaráltan remekműveket olvasó (vö. Arató, 1996) tanuló így könnyen olyan pozícióban találhatja magát, amelyben a feladata csupán a szöveget kanonizáló tekintéllyel való (látszólagos) azonosulás (ld. megoldási rutinok), vagy jobb esetben a nem értés kifejezése lenne.

Hangsúlyozzuk, hogy az iménti megállapítások a merev tantervi kánon indirekt szabályozó szerepére vonatkoznak, és például nem a populáris alkotások tanórai szerepének kérdésében kívánnak állást foglalni. A sok vitát generáló kérdés bővebb tárgyalása nélkül is rámutathatunk azonban egy, a megközelítésünkéből következő újszerű szempontra. A populáris irodalmi alkotások „tantervesítése” magában rejtheti annak veszélyét, hogy e kanonizáló gesztus

---

<sup>57</sup> Erre a jelenségre hívja fel a figyelmet Knausz Imre is a történelmi események jelentésével kapcsolatban: „A műveltségi tartalmak listaszerű rögzítése kanonizálja az értelmezéseket is. Ez nem magától értetődő, ezért érdemes egy kicsit magyarázni. Ha a mohácsi vészt tanítani kell – elnézést az agyoncsépelet példáért –, abból mért következne, hogy a mohácsi vész egy meghatározott értelmezését kell tanítani? Valóban, ebből nem is következik. De az egész listából, abból, hogy mit tanítunk még, hogy milyen kontextusba helyezzük a mohácsi vészt, ebből már következik az értelmezés, és éppen az nem valósul meg, ami a lényeg lenne: az alternatív értelmezések összevetése, a tolmácsolás gyakorlása” (Knausz, 2018, pp. 150–151).

a tanulók által egyébként szívesen olvasott műveket is külső jelentőséggel ruházza fel, ami éppen azt a személyes jelentést szoríthatja háttérbe, amely miatt a szöveget a tanórai feldolgozásra kiválasztottuk.

A jelentésképzés szempontjából nem hanyagolható el a kötött kánon azon sajátossága sem, hogy a kánonban szereplő művekhez sokszor már egy kiérlelt értelmezési hagyomány is kapcsolódik, ami könnyen elvezethet a kész értelmezés egyfajta kanonizálódásához és annak a kísértéséhez, hogy a tanulók értelmezési kísérleteit ehhez a kanonizált interpretációhoz viszonyítsuk (Urbán, 2022c).

Tanterveink indirekt szabályozó funkciójához járul hozzá az is, hogy az olvasandó művek erőteljesen a szerzőikhez rendelődnek. A tantervi tananyagot az irodalomtörténeti korszakok mellett leginkább a szerzői nevek tagolják. A szerzői név tehát nem csupán az egyes művek alkotójának egyszerű megjelölésére szolgál, hanem az időben egymást követő, különböző részletességgel tárgyalandó pályaképek és életművek azonosítására is.<sup>58</sup> A társadalmi háttér, az esztétörténeti környezet, a szerzői életrajz és a pályakép alakulástörténetének előzetes felvázolása egy olyan kontextusba helyezi az olvasást, amely – még a korábban szóba hozott direkt szabályozók alkalmazása nélkül is – szinte elvárja, hogy a tanuló legalább bizonyos mértékben a szerzői szándék rekonstruálására tegyen kísérletet, még a szöveggel való tulajdonképpeni találkozás előtt megakadályozva, hogy azt saját, a nyelvi jelek által előhívott tapasztalataihoz, előzetes tudásához kösse, és így konstruálja meg a számára érvényes jelentést.

A tudáskonstrukciós folyamatok optimalizálására tervezett tanulási környezet tehát nehezen egyeztethető össze az explicit tudás tételes felsorolására szorító, a művek rögzített kánonját nyújtó előíró tantervvel. Egy ilyen típusú szabályozás mögött (kimondatlanul) a tudás mechanikus áthelyezhetőségét feltételező tanuláselmélet működik. A konstruktivista tanuláselmélet azonban a tényleges tanulás folyamatára fókuszál, így az elméletre épülő tanulási környezetben radikálisan megnő a jelentősége a tanulók észrevételeinek, kérdéseinek és saját eredeti ötleteinek. E tanulói gondolatok formálódása, kifejezésre juttatása, valamint folyamatszabályozó szerepének érvényesítése rendkívül időigényes, többek között a tantervi szabályozás szemléletének alapvető felülvizsgálatát is megkövetelő feladat lenne (Brooks & Brooks, 1999).<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Ehhez a tantervi koncepcióhoz illeszkednek az érettségi követelményeket tartalmazó dokumentumok is, amelyekben a kötelező és választható tananyagrészeket nagyrészt ugyancsak a szerzői nevek képviselik.

<sup>59</sup> A hivatkozott kézikönyv szerzőpárosa felidéri azt a gyakori panaszban megmutatkozó általános pedagógusi tapasztalatot, hogy a tanulók tudása gyorsan elhalványul. A konstruktivizmus elméleti keretei között ez azzal magyarázható, hogy az ilyen esetekben valószínűleg eredetileg sem történt valódi tanulás (Brooks & Brooks, 1999).

Nemzetközi összehasonlításban a magyar tantervi szabályozás leginkább az orosz irodalomtanítási modellel tart rokonságot. Gordon Győri János az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáit feltáró tanulmánya (2006) szerint ez a modell ismeretközpontú, jelentős szerepet juttat a szerzői életrajzoknak és a teljes életművek bemutatásának, normatív és kánonalapú. A totalitásra törekvés ára, hogy állandó időhiánnyal kell szembenéznie. A szerző az orosz mellett a francia, az amerikai és a japán modell legfontosabb sajátosságait mutatja be. A francia irodalomtanítás az irodalmi szöveg filológiai vizsgálatát, illetve az ehhez szükséges tudást helyezi az előtérbe, a kánont – bár nem veti el – kevésbé épít rá. A Gordon Győri által befogadó- és képességközpontúként jellemzett amerikai modell nagyrészt elveti a kánont, ugyanakkor a problémamegoldást középpontba helyező stratégia keretében az irodalmi szövegek esztétikai karaktere is háttérbe szorulhat. A nyugati pedagógiákhoz szokott szemlélő számára a tanulmány szerint különleges képet nyújt a japán modell. A tanulók az irodalomórán tesztyszerű feladatok segítségével önállóan dolgozzák fel a műveket, kevés a tanár-tanuló és a tanuló-tanuló interakció (Gordon Győri, 2006).

A szövegértelmező tevékenység tanulási környezetének megtervezése szintjén a tantervi szabályozás külső adottságként jelentkezik. A kimeneti követelményként előírt tananyag mennyisége, tartalma és elrendezése olyan körülmény, amellyel a pedagógusnak mindenképpen szembe kell néznie. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a tervezés során semmilyen eszköz nem áll rendelkezésre a tanterv előnytelen indirekt szabályozó szerepének tompítására anélkül, hogy e konfliktusos helyzetet egyszerűen az előírások megsértésével oldanánk fel. Mindenekelőtt a szövegértelmezést kísérő, a tanterv indirekt szabályozó szerepét aktiváló direkt szabályozók használatának kerülése kínálkozik megoldási lehetőségnek (ld. a *Szerzői életrajz, szerzői szándék*, illetve az *Irodalomtörténet és poétika* című fejezeteket). Ugyancsak hatékony lehet a tematikus terv és az óraterv szintjén úgy újragondolni a tananyag elrendezését, hogy az kieltsa vagy legalább enyhítse a tanterv induktív logikájából fakadó, a szövegértelmezést a már részletezett módon megterhelő tényezők hatását. Amennyiben például a tanulók az olvasandó művel hamarabb találkoznak, mint szerzőjük életrajzával, művei poétikai jellemzőinek felsorolásával, a pálya irodalomtörténeti jelentőségének részletezésével és az adott szöveg keletkezéstörténetével, akkor jó okkal feltételezhetjük a tanterv indirekt szabályozó hatásának jelentős csökkenését. A magyar nyelv és irodalom tantárgy nemcsak az irodalomtörténet nagy elbeszélésének keretében teszi lehetővé irodalmi művek értelmezési céllal történő bemutatását. Teljes szövegek vagy részletek megjelenhetnek e történeti folyamattól teljesen függetlenül is a legkülönbözőbb „jogcímenek”, például a bevezető vagy összefoglaló órán, a szövegértést vagy az



írás-készséget fejlesztő feladatként, az összehasonlító értelmezés anyagaként, egy nyelvi vagy grammatikai jelenség tanulása során. Mindezek mellett pedig a tantervi szabályozás kihívásaira érvényes választ adhat az előző pontban már tüzetesebben vizsgált fejlesztő értékelés is. A tanulás részeként megjelenő, személyre szabott, magára a tanulás folyamatára vonatkozó és azt támogató értékelés egyik fontos hatása ugyanis éppen az lehet, hogy az *út* és a *haladás* fentebb elemzett tantervi metaforáját az irodalomtörténet helyett a tanulók fejlődésére vonatkoztatva kezdjük el használni.

#### 7.3.2.4. Szaktárgyi ismeretek

A tanulók önálló szöveginterpretációját indirekt módon szabályozó tényezők között végül ki kell térnünk röviden az ismeretek szerepére is. A megértett és a tanulók előzetes tudásrendszeréhez lehorgonyzott, tehát valóban megtanult nyelvi és irodalmi ismeretek megléte ugyanis szintén döntő módon határozhatja meg azt, ami a tanuló figyelmét felkelti egy irodalmi mű olvasása és értelmezése közben, ahogyan a tanuló az alkotás egyes mozzanatait saját személyes tapasztalataihoz, élményeihez kapcsolja, és azt is, ahogyan majd egyéni interpretációját szavakba önteni és képviselni tudja. A következőkben e három terület vázlatos kifejtésére teszünk kísérletet, továbbra is nyomatékosítva egyfelől azt, hogy jelen gondolatmenetünkben a *megértett és lehorgonyzott* ismeretekről van szó, másfelől azt, hogy ezeknek az ismereteknek e pontban az *indirekt szabályozó szerepét* vizsgáljuk. Ez utóbbi tehát kizárja azokat a – direkt szabályozókat tárgyaló részben már bemutatott – eseteket, amikor egy konkrét ismeretanyagot az értelmezést közvetlenül kísérő utasítás, feladat, szempontrendszer stb. mozgósítja. A két eset közötti különbség nemcsak a szabályozó szerep közvetettségében érhető tetten, hanem abban is, hogy míg az ismereteket direkt mozgósító szabályozók eredménye – mint láttuk – a jelentés-konstrukciós folyamatok korlátozása, addig akár ugyanezen ismeretek indirekt szabályozóként, tehát a tanuló előzetes tudásrendszerének integrált elemeként való megléte (többnyire) éppen a szöveg értelemléhetőségeinek kitágulását eredményezheti. Az előző mondat igazságának univerzalitását korlátozó „többnyire” kitételre azért van szükség, mert az ismeretek olykor – akár még témánk szempontjából releváns esetekben is – épp ellenkező hatást is gyakorolhatnak. Thomas Kuhn dolgozatunkban is már többször hivatkozott munkájában hívja fel arra a különös jelenségre a figyelmet, hogy egy új paradigma alapgondolatát legtöbbször egy olyan fiatal kutató rakja le, aki kutatási területén gyakorlatilag kezdőnek számít. A szerző szerint en-

nek a zavarba ejtő körülménynek az okát éppen a szakértőséggel, az adott tudásterületen szerzett kiterjedt és mélyen beágyazódott ismeretrendszerrel együtt járó elkötelezettségekben, más-képp fogalmazva: az előző paradigmához (annak érvényes kérdéseivel, a benne meghonosodott „rejtvényfejtés” játékszabályaihoz) való rendkívül szoros kötődésben kell keresnünk (Kuhn, 2000). Más érvek összefüggésében, de ugyannerre a paradox tapasztalatra utal Paul Feyerabend is, aki már kifejezetten a szűklátókörűség tudományos haszna mellett érvel:

„Minden tudás egyszerre tartalmaz értékes elemeket és olyan nézeteket, amelyek akadályozzák az új dolgok felfedezését. Ezek a nézetek azonban nem egyszerűen tévedések, hanem a kutatás szükséges elemei: semmilyen irányban nem lehet úgy haladást elérni, hogy ne gátolnánk a haladást más irányba. Azonban a »más irányú« kutatások esetleg megmutathatják, hogy az eddigi »haladás« pusztán illúzió, s ez komolyan alááshatja az egész tudományterület tekintélyét. Ezért a tudománynak egyaránt szüksége van a *szűklátókörűségre*, mely akadályokat állít a mindenre kiterjedő kíváncsisággal szemben, és a *tudatlanságra*, mely vagy figyelmen kívül hagyja, vagy képtelen észrevenni ezen akadályokat. A tudománynak szakértőkre és dilettánsokra egyaránt szüksége van.” (Feyerabend, 1998, p. 160. Kiemelések az eredetiben.)

Az ismeretek ehhez hasonló, az egyéni aktív jelentés-konstrukció terét beszűkítő hatásával ugyan aligha kell számolnunk a középiskolában, a huzamosabb ideje pályán lévő, tantárgya szakértőjének nevezhető pedagógus azonban gyakran tapasztalhatja, hogy tanulói olykor egy-egy egészen eredeti, újszerű szemponttal vagy észrevétellel állnak elő az értelmezett szöveggel kapcsolatban.

Az előzetes tudás problémakörét bevezető gondolatmenetünkben már utaltunk rá, hogy a személyes tudás még a jelenségek észlelését is meghatározza. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy a nyelvi és irodalmi ismereteket tartalmazó tudásterület telítettsége és e tudás minősége hatással van arra, ahogyan a tanuló a szöveget mint problémát érzékeli. Azok a nyelvi és poétikai jelenségek, amelyekre ezek az ismeretek vonatkoznak, a tanuló számára bizonyos értelemben az őket leíró fogalmak ismerete és megértése révén válnak létezővé: a jelentés-konstrukciót hatékonyan támogató tényezővé. Ezt az összefüggést támasztja alá a jó eséllyel mindenki által átélt hétköznapi tapasztalat is: miután egy addig viszonylag érintetlen tudásterületet ismeretekkel „töltünk fel”, megváltozik ezen a területen a világ jelenségeinek az érzékelése is, mást és másként látunk, mint korábban.<sup>60</sup> A szaktudás és a jelenségek értelmezésének összefüggéseit

---

<sup>60</sup> A lakásfelújítást tervezve például egyszerre jelentést és ezáltal újszerű láthatóságot is kapnak a lakás addig „láthatatlan” műszaki megoldásai, a burkolatok felhelyezésének módja, a különböző csövek, idomok, csatlakozóelemek, kötések stb.

Polányi Mihály a tüdőrontgen képének értelmezésével példázza (Polányi, 1994). A tüdőbetegségek röntgendiagnózisát tanuló orvostanhallgató a felvételt megtekintve kezdetben csaknem semmit nem lát abból, amiről a tapasztalt orvos a jelentés nélkülinek tűnő foltokat elemezve beszél. Az idő múlásával, számtalan felvétel és magyarázat megfigyelését követően a hallgató előtt lassan kezd kibontakozni a tüdő képe, fokozatosan képes lesz felismerni a kóros elváltozásokat is, az értelmetlen képekhez jelentés társul. Dolgozatunk kérdésfelvetése szempontjából különösen fontos, hogy Polányi ezt a változást határozottan összekapcsolja a nyelv kérdésével. A kezdő medikus hallgató úgy mozdul el a szakértővé válás irányába, hogy elsajátítja az érintett terület orvosi terminológiáját, azaz megtanulja úgy látni a világot, ahogyan azt ez a nyelv tagolja, teszi jelentéssé:

„A hallgató abban a pillanatban, amikor megtanulta a tüdőrontgen nyelvét, megtanulta megérteni a tüdőről készült röntgenfelvételeket is. A kettő csak együtt történhet. A probléma két oldalát egy érthetetlen tárgyra utaló érthetetlen szöveg állítja elénk, s együttesen irányítják a megoldásukat célzó erőfeszítéseket, s végül együttesen oldódnak meg egy olyan koncepció hirtelen felfogása révén, amely a dolgok és a szavak együttes megértését sűríti magába.” (Polányi, 1994, p. 179.)

Tanulságos, ahogyan Polányi e folyamat visszafordíthatatlanságáról gondolkodik. Aki már egyszer eljutott arra a szintre, hogy a röntgenképeken lássa a tüdőt és annak elváltozásait, már soha többé nem lesz képes arra, hogy a tanulmányai előtti naiv szemmel tekintszen egy ilyen felvételre, még akkor sem, ha valami miatt időközben a terminológiát teljesen elfelejtené is (Polányi, 1994).

A szakértőt és a kezdőt nemcsak a tudás mennyiségbeli mutatói különböztetik meg egymástól, hanem a tudás szervezettsége is (Korom, 2005). A terminológia valódi elsajátítása amiatt is hatékony eszköze a szakértővé válásnak, hogy – mint a fentiekből kitűnik – oly módon bővíti az ismeretek mennyiségét, hogy közben a tudás megszerveződéséhez is nagymértékben hozzájárul.

A tudatosan megválasztott nyelvi és irodalmi ismeretanyag és az ezt szabatosan kifejező terminológia tehát semmiképpen sem pusztán önmagáért való tudáshalmazként, hanem a szakértővé válás útján tett előrelépés olyan feltételeként kezelendő, amelynek a segítségével a tanulók képesek lesznek az olvasott szövegeket jelentéssel megtölteni. Mindez újszerű módon jelöli ki az ismeretek helyét az olvasóvá nevelés elsődleges céljának kontextusában is. Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenet állításait, beláthatjuk, hogy bár az iskolában tanult explicit tudás az idők során egyre nehezebben hívható elő, megléte ezen az explicit előhívhatóságon jóval túlmutató

távlatokban is meghatározza azt, ahogyan a tanuló felnőtt életében egy irodalmi szöveghez viszonyul.

Az ismeretek e funkcióját felismerve új szempontból is érthetővé válik a megtanulandó ismeretek tudatos kiválasztásának a jelentősége. Konceptiónk keretei között azok a deklaratív tudáselemek jutnak meghatározó szerephez, amelyek az olvasott szöveg jelentését problematikusá teszik: amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló problémaként ismerje fel az értelmezés feladatát. A szóképek és alakzatok, a versritmus és más zenei eszközök, a narratológia fogalomköre, illetve a műfaji kategóriákra vonatkozó megértett és lehorgonyzott tudás esetében például joggal számíthatunk erre az indirekt szabályozó hatásra. Az ehhez hasonló fogalmak ugyanis oly módon teszik észrevehetővé, megtapasztalhatóvá a szöveg releváns mozzanatait, azaz biztosítanak egyfajta szakértői hozzáállást, hogy közben legkevésbé sem szabják meg az értelmezés irányát, sőt amellet, hogy megteremtik az alkotás értő élvezetének feltételeit, kifejezetten támogatják a tanulók személyes tapasztalatainak és élményeinek megmutatkozását. Az ismeretek szerepét vizsgálva tehát egy olyan következtetést is levonhatunk, amely az élménypedagógia számára is új szemponttal szolgálhat. A konstruktivista tanuláselmélet a művészet élményszerű befogadásában is az ismeretek szerepére, a tudásterület telítettségére mutat rá.

A legutóbbi mondatok már sejteni engedik, a deklaratív tudás szerepét abban is fel kell ismernünk, ahogyan a tanuló a szöveget saját személyéhez, saját egyéni tapasztalataihoz kapcsolja. A metafora működésének megértése például a szókép által érintett fogalmak azonosítása révén szabadíthat fel személyes jelentéstartalmat, a műfaji jellemzők felismerése pedig segíthet a saját befogadói elvárások tudatosításában.

A valóban megtanult ismeretek végül akkor is nélkülözhetetlenek bizonyulnak, amikor a tanuló saját olvasmányélményéről vagy saját értelmezéséről beszámol. Az olvasás személyes tapasztalatának megosztása illetve az egyéni értelmezés képviselője a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából is alapvető jelentőségű. A tanuló személyes gondolatainak megismerése<sup>61</sup> – mint láttuk – a tanulási folyamatot alakító tervezés szerves része, sok más mellett a tanártól vagy tanulótársaktól kapott fejlesztő értékelés ideális tanórai szituációja lehet. Emellett a gondolatok megosztása és a tanulási környezet többi szereplőjének reakciói a tanuló számára a tanuláshoz nélkülözhetetlen adaptivitás tapasztalatát is kínálhatja. Más – a sajátjával egyenrangúként bemutatott – értelmezések pedig saját megértésének folyamatos újrakonstruálására: gazdagítására vagy akár alapjaitól való újragondolására (ld. fogalmi váltás) készíthetik. A

---

<sup>61</sup> Arról sem feledkezhetünk meg továbbá, hogy a tanuló szövegalkotási tevékenysége a gondolatok prezentálása mellett a személyes tudás strukturálásában is meghatározó szerepet játszik (vö. Molnár, 2002).

nyelvi és irodalmi terminológia (és természetesen a mögötte álló „szakértői” tudás) aktív és produktív használata tehát a személyes olvasatok szabatos kifejtésének, képviselésének és megvitathatóságának is előfeltétele: nemcsak a megoldási rutinok korábban tárgyalt tendenciájával, hanem azzal az iskolai szövegértelmezéssel kapcsolatos sztereotípiával is szembeállítható, hogy az elvárt terjedelmet kitöltve az irodalomórán bármi elfogadható, ami legalább látszólag az olvasott szövegről szól. A saját gondolatok megléte, tehát a megoldási rutinok alkalmazása helyett a valódi tanulás megkezdése többek között éppen a pontosságra törekvő, fegyelmezett megfogalmazásban, az állító erejű mondatokban és azok kifejtésében érhető tetten és „kérhető számon”.

Az előző oldalakat a konstruktivista tanuláselmélet egyik kulcsfogalmának, az előzetes tudás kérdéskörének szenteltük. Az irodalmi szövegek interpretációját mint tanulást definiáló és az önálló, egyéni, tehát személyes, egyedi tudást eredményező értelmezést célzó modellünkben minden eddiginél jobban felértékelődik a tanulók személyes tapasztalat- és élménykincse, valamint ezeknek az olvasás szituációjában történő mozgósíthatósága. Miután tudatosítottuk e tapasztalatok nyelvi közvetítettségét, abból a szempontból vettük számba a tanulók jelentés-konstrukciós folyamatait befolyásoló tényezőket, hogy azok az egyéni tapasztalatokat és élményeket mennyiben „takarják ki” vagy éppen teszik hozzáférhetővé az interpretáció során. Az áttekinthetőség és egyben a nagyobb fokú reflektáltság érdekében megkülönböztettük egymástól a direkt és az indirekt szabályozókat, és e kategóriákon belül elemeztük az előzetes tudás összefüggésrendszerében a szerző, az irodalomtörténet, a téma, a tanulói tapasztalatok közvetlen mozgósítása, az intertextualitás, a kész értelmezések közlése, a jelentésről alkotott elméletek, a megoldási rutinok, a tantervek és a szaktárgyi ismeretek problémáját.

## 8. A tudás

Dolgozatunk számos helyen jutott már el annak a határáig, hogy rákérdezzen a tudáskonstrukciós folyamatok kimenetének problémájára: a szöveginterpretáció során megkonstruálódó tudás természetére. A kérdést már akkor érintettük, amikor modellünk alapjait lerakva az értelmezést magát határoztuk meg tanulásként. Sőt ez az alapvetés valójában implicit módon magában foglalja mindannak a lényegét, amelyet a következő oldalakon explicit formában is igyekszünk kibontani. A tudás komplex problematikája emellett mindvégig ott állt az irodalomtanítás legjellemzőbb koncepcióit elemző, az irodalomelméleti orientációnkat körvonalazó és az előzetes tudás aspektusait mérlegelő eszmefuttatásunk háttérében is. Az alábbiakban először a szövegértelmezés tanulási folyamatában konstruálódó tudás konceptualizálását végezzük el, majd e tudás minőségi és érvényességi feltételeit vizsgáljuk. Végül ebben a fejezetben kell számot vetnünk a tanulás és a tudás néhány, a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából is döntő jelentőségű megközelítésével is, az adaptivitással, a tévképzetek jelenségével, valamint a fogalmi váltás kategóriájával.

### 8.1. A tudás és a megértés, a tudás mint megértés<sup>62</sup>

A tudás alapfogalmának ugyan nincs egységesen elfogadott általános meghatározása (Csapó, 2001), a tudásról felhalmozott rendszerezett ismereteink mégis alkalmat adnak arra, hogy a tanulásként értett szöveginterpretáció eredményét is szabatos formában pozicionáljuk.

A kevésbé reflektált gondolkodás gyakran olyan ismeret birtoklásaként határozza meg a tudást, amely a memóriában tartósan elraktározódott, és birtokosa számára könnyen verbalizálható módon hozzáférhető, előhívható (vö. Kálmán, 2006). Erről az iskolai gyakorlatban, például a tanulászervezés (vö. pl. Nahalka, 2002) és az értékelés módjában (vö. pl. Knausz, 2008) is sokszor tetten érhető, és az intézményen belül mindmáig rendkívül adaptívnek bizonyuló elméletről árulkodnak a tudással, illetve a tudásszerzéssel és az emlékezéssel kapcsolatos, a köznyelvi szóhasználatban is rögzült metaforák (Csapó, 2001; Pléh, 2003), és ezzel a típusú tudásfelfogással szemben fogalmazódnak meg az oktatás reformját sürgető kritikák is, amikor például szembeállítják a tudás gyarapítását a készségfejlesztéssel, vagy rámutatnak a tudásnak

---

<sup>62</sup> Az alábbi bekezdések jelentős mértékben, a hosszabb szó szerinti egyezéseket sem kerülve támaszkodnak a memoritert mint tudásfajtát vizsgáló tanulmányunkra (Urbán, 2021b).

a pusztán reprodukálhatóságon túl olyan aspektusaira, mint az érvényesség, a minőség, az adaptivitás vagy a szerveződési mód.

A tudásfajták filozófiai, pszichológiai és pedagógiai szempontból is termékeny megkülönböztetése az explicit és az implicit tudás szembeállítására (Pléh, 2008a). Explicit tudáson olyan viszonylag könnyen kontrollálható, verbalizálható, rögzített tudást értünk, amely kijelentésekben ölt testet, és így sokkal inkább a *mit*-re, mint a *hogyan*-ra vonatkozik, míg az implicit tudás fogalma olyan procedurális, nehezen verbalizálható, változó és dinamikus, készségszerű elemekre vonatkozik, mint például az anyanyelvi nyelvtudás. Az implicit tudás kategóriája tehát a *mit* helyett a *hogyan*-t írja le (Pléh, 2008a).

A „hagyományos”-ként emlegetett iskola tevékenységeinek a középpontjában a kész explicit tudás átadása áll (Komenczi, 2016; Urbán, 2022a). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ebben a környezetben a tanulók implicit tudása nem fejlődik, ehelyett inkább úgy fogalmazhatnánk, hogy az ilyen iskola sokkal tudatosabban szervezi meg az explicit tudás gyarapítását, mint az implicit tudásét (vö. 7. fejezet 3.2.3. pontja). Báthory Zoltán az explicit tudás középiskolai elsőségét történeti kontextusban is elhelyező tanulmánya (2002) a képességfejlesztés elhanyagolása mellett arra is rámutat, hogy a (korai) nemzetállami felfogás a memoriterszerű tudást tekinti „igazi” tudásnak, és a releváns műveltséget is elsősorban ismeretek birtoklásával azonosítja. Az elmúlt évszázadban a fejlődés ezen a területen szerinte a korszerű műveltség és a képességfejlesztő iskola irányába tett lépésekben érhető tetten. A problémát egészen speciális nézőpontból közelíti meg Baoyan Cheng, aki tanulmányában (2012) személyes tapasztalataiból kiindulva elemzi a memorizálására építő kínai és a megbeszélésre, vitára alapuló amerikai iskola különbségeit. Cheng kimutatja, hogy a tanulási környezet feltételeiben (az osztályterem berendezése, tanári és tanulói szerepek és e szerepek formalizáltsága, elvárt viselkedés stb.) is lényegesen különböző iskolarendszerek mögött valójában a tudásról alkotott elképzelések különbsége húzódik.

Az explicit és az implicit tudás dichotómiája paradox módon éppen azáltal válik különösen is megvilágító erejű szembeállításá, hogy a szépirodalmi szöveg értelmezése során konstruálódó tudás határozottan ellenáll annak, hogy egyértelműen az egyik vagy a másik kategóriába soroljuk be. A megkülönböztetés mindenekelőtt azzal szembesít ismét, hogy a konstruktivista tanuláselmélet tudásfogalma már önmagában kizárja, hogy a tudást tisztán explicit formájában ragadjuk meg. A konstruktivizmus ehelyett arra tesz figyelmessé, hogy az egyes verbalizálható információk mindig a tudatban megkonstruálódva válnak tudássá. Egy tesztkérdésre adott válaszként szereplő, helyes megoldásként értékelt kijelentés (pl. „A Föld gömb

alakú.”) mögött például – ahogyan korábban már utaltunk rá – valójában számtalan különböző tudás állhat.

Az explicit és az implicit tudás fogalompárja a szöveg sajátos irodalmi jellegét is új összefüggésbe helyezi. Ennek végiggondolása előtt azonban meg kell ismételnünk azt a már többször hangoztatott, és ezen a ponton ismét relevánssá váló alapvetést, hogy koncepciónk elméleti előfeltevései szerint a jelentés nem választható le a szövegről, vagyis – kissé átfogalmazva – magát az irodalmi szöveget kell annak a tudásnak tekintenünk, amelyre a tudás-, azaz jelentéskonstrukciós folyamatok irányulnak. Első megközelítésben tehát az irodalmi szöveget tekinthetnénk az explicit tudás egyfajta prototípusának is, hiszen jól kontrollálható, pontosan körülhatárolt, eleve verbális természetű és teljes mértékben kötött, rögzített tudásról van szó. E radikális rögzítettség azonban két kérdést is felvet az irodalmi szöveg tudásként való pozicionálása szempontjából. Az első kérdés a tudás tartalmára irányul: milyen tudásra tesz szert valójában az, aki megért egy irodalmi szöveget? A problémát érzékelhetőbbé teszi, ha szembeállítjuk például Kölcsey Ferenc *Huszt* című epigrammáját a költő életrajzával. Míg az utóbbi tudás számtalan kijelentésben nyilvánulhat meg (pl. Kölcsey Ferenc 1790-ben született, Debrecenben és Pesten folytatott tanulmányokat, az országgyűlésen Szatmár megye követe volt stb.), az előbbi valójában csupán egyben: Kölcsey *Huszt* című epigrammája így szól: „Bús düledékeiden, Husztnak romvára megállék...”. Az életrajz esetében nem jár semmiféle információvesztéssel, ha például „az országgyűlésen Szatmár megye követe volt” tényről más megfogalmazásban számolunk be (az országgyűlésen követként Szatmár megyét képviselte vagy Szatmár megye országgyűlési követe volt stb.), sőt az állítások tartalmát a stílus megváltoztatása is érintetlenül hagyja (pl. „1790-ben látta meg a napvilágot”). A vers szövegének ehhez hasonló megbontása (pl. a *bús* melléknév *szomorkással* vagy *gondterhelttel* való helyettesítése) természetesen „tiltott művelet”, e tudásfajta lényegének felszámolásához és nehezen értelmezhető eredményhez vezetne. Éppen emiatt nem helyettesíthető sohasem az irodalmi mű egy parafrázissal, sőt ez a sajátosság teszi problematikussá a műfordítások és az eredeti szövegek megfeleltethetőségét is (vö. pl. Szegedy-Maszák, 2011; Szakály, 2016). Ebből a lényeges különbségből fakad azonban az is, hogy az ilyen tudáson nem feltétlenül kérhetünk számon olyan ismeretelemeket, a megértés olyan fajtáját, mint a nem szépirodalmi szövegek esetében.

A szigorú rögzítettség azonban ismét felveti az ezzel részben összefüggő, mégis kevésbé tudatosított kérdést, e tudásnak a nyelvhez való viszonyát. A hagyományos ismeretanyag megtanulása során – erős egyszerűsítéssel élve – a nyelvre mint tőle valamiképp függetlenül is létező gondolatok közvetítőjére tekintünk. Ennek a mögöttes elméletnek köszönhető például,



hogy akkor tartjuk a tanulást eredményesnek, ha a tanuló az elsajátított ismereteket a tanulás nyelvileg is meghatározott kontextusától különböző szituációkban is alkalmazni tudja. Ebből a szempontból például jó jelnek értékeljük, ha a tanuló képes a gondolatokat másképpen kódolva, saját szavaival is elmagyarázni, vagy a puszta (nyelvi) reprodukción túl összefüggésekre, más ismereteivel való összhangra vagy ellentmondásokra is rá tud mutatni (vö. pl. Csapó, 2008). Ebben az értelemben tehát a nyelv eszköz, amely a tudás tartalmának kódolására való. Az irodalmi szövegek esetében – mint korábban már részletesebben is kifejtettük – a nyelvhez való viszony szempontjából is jelentős különbség mutatkozik. Maga a nyelv válik a tudás tartalmává, a nyelvvel kódolt üzenet státusa e tudás felől nézve – ha nem is lényegtelen, de mindenképp – bizonytalan. A *mit mond a szöveg* helyett a *hogyan mondja* kérdésre helyeződik a hangsúly, pontosabban a *mit* sajátos módon egybeesik a *hogyan*nal. József Attila *Eszméletének* híres hasonlata – „Akár egy halom hasított fa, / hever egymáson a világ” – aligha helyettesíthető például más megfogalmazással anélkül, hogy jelentése ne szenvedjen csorbát, sőt ne váljon teljesen banálissá. Jelentésének gazdagsága ugyanis leválaszthatatlan az adott szavak, adott, a nyelv materiális oldalát is (pl. az alliteráció révén) előtérbe helyező sorrendjéről. Ha elfogadjuk azt a már többször megfogalmazott irodalomelméleti alapvetést, hogy a szépirodalmi szövegeket épp a megformálásnak e művészi jellege, különleges nyelvi megalkotottsága különbözteti meg a hétköznapi kommunikációban használatos szövegektől, akkor már itt is belátható, hogy e szövegek esetében a tanulás tárgyának természete lényegesen eltér attól, amit például egy történelemlecke vagy egy fogalommeghatározás tanulásánál megszoktunk. Míg egy történelemlecke vagy egy definíció egyre jobb minőségű tudása egyre fölöslegesebbé teszi e tudás eredeti hordozójául szolgáló szöveget, addig egy költemény egyre mélyebb megértése során egyre nélkülözhetlenebbé válik a szöveg a maga eredeti formájában.<sup>63</sup>

Összegezve az eddigi gondolatmenetünk idevágó tanulságait, kijelenthetjük tehát, az irodalmi szöveget nem egy tőle függetlenül is létező tudás explicit, verbális kifejeződéséként határozhatjuk meg, mint ahogyan a *Föld alakja gömbölyű* mondat az érintett tudáselemnek csupán (az egyik lehetséges) nyelvi közvetítése. Az irodalmi szövegben ehelyett sajátos módon esik egybe a tudás a verbális manifesztációval. Ebből következik, hogy a dolgozatunk elején már a tanulás fogalmával megközelített értelmezés sem indulhat ki egy, a szöveg által csak jelölt, attól függetlenül is létező, másképpen is megfogalmazható jelentés előfeltételezéséből.

---

<sup>63</sup> Ez az egyszerűnek ható megállapítás új megvilágításba helyezi a szépirodalmi memoriterek kérdését is, amikor azt sejteti, az irodalmi szövegek esetében a memorizálás épp olyan adekvát formája a tanulásnak, mint például a történelemlecke mély feldolgozása, a benne felmerülő problémák megértése (Urbán, 2021b).

Az értelmezés jelentés-konstrukciós folyamatai a megértésre irányulnak. A megértés lényegét pedig abban a folyamatban ragadhatjuk meg, ahogyan az új tudás az előzetes tudás rendszerébe integrálódik (Csapó, 2008). Minél sokrétűbb kapcsolatot sikerül kialakítani az előzetes tudás elemeivel, annál inkább nevezhetjük a tudást megértettnek, és fordítva, a meg nem értett tudást pedig az elszigeteltségével is jellemezhetjük: „a megértés mértéke (foka) a kapcsolatok számával és erősségével határozható meg” (Dobi, 2002, p. 179). Ezen a ponton tehát a tudás szempontjából vizsgálva is megerősítést nyernek az előzetes tudás szerepével foglalkozó fejezetünk megállapításai.

## **8.2. Adaptivitás, tévképzetek, fogalmi váltás**

A konstruktivista tanuláselmélet keretei között a tudással kapcsolatban okvetlenül ki kell térnünk az adaptivitás fogalmára, valamint két, vele szorosan összefüggő kategóriára, a tévképzet és a fogalmi váltás jelenségére. A három fogalom kérdése azáltal is kiemelt jelentőséghez jut, hogy esetünkben – például egy költemény jelentése kapcsán – nem beszélhetünk a természettudományos tudáselemekéhez hasonló tudományos konszenzusról, amelyhez képest egy másik tudást tévképzetként azonosíthatnánk, vagy amelynek megkonstruálódása esetén a fogalmi váltás eseményét érhetnénk tetten.

Az adaptivitás fogalmával a konstruktivizmus a tudásnak azt a sajátosságát emeli ki, hogy az a birtokosa számára a világ megtapasztalt jelenségeit magyarázó erővel rendelkezik. A közlekedési lámpa állásaihoz kapcsolódó jelentések tudása például értelemmel tölti meg a közlekedés szereplőinek a lámpa környékén tanúsított viselkedését, még akkor is, ha az egy előzetes megértés fényében nem is tűnik mindig logikusnak (például a piros jelzés előtt akkor is megállunk, ha a lámpa által védett útvonalon éppen nem jön senki).

A szöveg tudásként történő konceptualizálása azt is jelenti, hogy ennek a verbális tapasztalatnak az adaptivitására kell rákérdeznünk: megtalálja-e a tanuló azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek révén az alkotás mint olyan személyes jelentéssel telik meg, személyes jelentőséget kap. Az adaptivitást tehát egészen más tényezők körében kell keresnünk, mint a hagyományos tudástartalmak esetében. Az adaptivitás tapasztalatát biztosíthatja a tanuló számára

többek között például az, ha a szöveg kielégíti valamely intellektuális, esztétikai, érzelmi, szociális vagy akár szórakozási szükségletét.<sup>64</sup> Az ezekhez hasonló tanulói szükségletek kielégítéséből fakadó adaptivitás tehát értelemszerűen nem (csupán<sup>65</sup>) egy viszonylag kézzelfogható iskolán kívüli probléma megoldásához való közvetlen és hatékony hozzájárulásban mutatkozik meg, mint például a százalékszámítás tudása a banki hitelek összehasonlításának valós szituációjában, hanem sokkal inkább olyan attitudinális mozzanatok is tartalmazó tapasztalatokban, mint a tetszés, az érdekesség, az intellektuális kihívás, a személyes kapcsolódás felismerése stb.

A tudás adaptivitásának követelménye itt az olvasóvá nevelés egyre aktuálisabb és egyre sürgetőbb feladatát is új kontextusban láttatja, amelyben a kérdés egy – megítélésünk szerint – kevésbé reflektált aspektusa is jól érzékelhetővé válik. Az olvasóvá nevelés ebben az összefüggésben egy olyan tervezett tevékenységként áll előttünk, amely többek között az imént említett, az adaptivitás lehetséges feltételeként érthető motívumok kialakítását és fejlesztését tűzi ki célul. Ez a felismerés egyfelől új szempontból is felveti a tantervi szabályozás már szóvá tett anomáliáinak kérdését, hiszen – mint láttuk – e szabályozó dokumentum viszonylag kevés érzékenységet mutat az ilyen célú fejlődés támogatásával kapcsolatban,<sup>66</sup> másfelől ismét felszínre hozza a populáris irodalmi alkotások (és más hasonló indíttatású innovatív kezdeményezések<sup>67</sup>) tanórai szerepének problémáját. A popularitás teljesítménye ebből a szempontból ugyanis éppen az, hogy az érintett szöveg a tanulók számára „definíció szerint” adaptív. Az

---

<sup>64</sup> A téma itt ismét érintkezik a motiváció problémakörével. Bábosik István kézikönyve a szükségleteket mint motivációs tényezőket mutatja be, és három csoportjukat különbözteti meg: a biogén szükségleteket (pl. táplálkozás, mozgás, pihenés), pszichogén szükségleteket (pl. intellektuális szükségletek, esztétikai szükségletek, alkotás, változatosság, látványosság, szabadság, rend, eredményesség, tárgyi értékek megszerzése, szakmai tevékenység, gyűjtés, fantáziálás, szenzáció, játék, belső feszültség szükséglete), valamint a szociogén szükségleteket, mint pl. az altruizmus, igazságosság, pártfogás, örömszerzés, társas együttlét, véleménycsere, együttműködés, barátság, mások irányítása, védettség, szeretet, társas mulatozás, kiemelkedés, presztízs, figyelem, társadalmi normáknak való megfelelés, személyi becsület vagy az értékessé válás szükséglete (Bábosik, 2004). Tanulságos a Nagy József által felvázolt modell is, amely szerint a motiváció négy fázisa különíthető el. Az első „a külső/belső környezet állapotának, állapotváltozásának érzékelése”, amelyet „érdeklődés és érdeklődési döntés” követ. A Bábosik által is listázott motívumok jelentik az érdekértékelés és az érdeklődési döntés viszonyítási alapját, tehát az adaptivitás problémaköréhez ez a fázis áll a legközelebb. A harmadik fázis az érdeklődési döntés jelzése, amelyet végül az aktivitásra készítés követ (Nagy, 2002, pp. 129–130).

<sup>65</sup> Mint láttuk, az irodalomtanítás pozitivista és problémaközpontú koncepcióinak keretében ilyen módon is értelmezhető a problémamegoldáshoz kötött adaptivitás. A pozitivista modell esetében a tudás egy adottnak elgondolt jelentés (pl. szerzői szándék) helyreállításában kínál hatékony segítséget, míg a problémaközpontú megközelítések egy társadalmi probléma területén ígérenk adaptívabb tudást az irodalmi szöveg értelmezésével (vö. a modellek elemzését elvégző fejezetek példái).

<sup>66</sup> Ahogyan a fenti elemzésünkben is kiderül, a tantervi szabályozókban a tudatos tervezettség sokkal inkább az irodalom történeti bemutatásához kötődik. Az adaptivitás tapasztalata – legalábbis tervezett, reflektált módon – az egyes művek az elbeszélte történet narratívájába való illeszkedéséből fakad, nem pedig abból, hogy a szöveg a tanuló valamely személyes szükségletére kínál megoldást.

<sup>67</sup> Ugyancsak az adaptivitástapasztalat biztosításának az igénye állhat például a problémacentrikus irodalomtanítási modellek témaválasztásai mögött, és ez a törekvés tapintható ki az élményközpontú koncepciók tevékenységkínálatában is.

olvasóvá nevelés fejlesztő jellegű folyamatában ezért a populáris irodalmi alkotások feldolgozása természetesen csak az első lépés.

A szövegértelmezés során konstruált személyes tudás adaptivitása megtapasztalhatóvá válik akkor is, ha a tanulási környezet kialakítása lehetővé teszi, hogy a tanulók megoszthassák és képviselhessék saját olvasatukat társaikkal és a pedagógussal, illetve értelmezésüket szembeállítsák e szereplők visszajelzéseivel és a tőlük hallott alternatív interpretációkkal (Fosnot & Perry, 2005). Látnunk kell, hogy az irodalmi művek önálló befogadása, a személyes jelentéskonstrukció és az így létrejövő saját tapasztalat másokkal történő megbeszélése éppen azt az életszerű kontextust biztosítja az olvasás számára, amelynek jelentőségét az eredményes tanulás szempontjából a konstruktivista tanuláselmélet is hangsúlyozza (vö. pl. Brook & Brooks, 1999).

Az adaptivitás tapasztalatához szorosan kapcsolódik a tévképzetek és a fogalmi váltás már több alkalommal érintett problémája. A tévképzeteket, ezeket a tudományos konszenzusnak ellentmondó elméleteket éppen az tartja fenn ugyanis sokszor minden érveléssel szemben meglehetősen ellenálló módon, hogy stabil adaptivitással bírnak, azaz segítségükkel a tanuló – legalábbis a saját maga számára – kielégítő módon képes megoldani problémáikat. A fogalmi váltást pedig éppen az készítheti elő, ha a tévképzetek adaptivitása valami miatt meggyengül, illetve helyettük a problémák megoldására adaptívabbnak tapasztalt, egyszerűbb, elegánsabb megoldás kínálkozik (Posner et al., 1982; Nahalka, 2002; Korom, 2005).

Mielőtt e két fogalom koncepciónkba illeszkedő reinterpretációjára kísérletet teszünk, ismét utalnunk kell a tévképzetek jelenségét leíró terminológiai sokféleség bemutatása során tett pontosító észrevételre, amely a legelterjedtebb szaknyelvi megjelölésben kimutatható negatív jelentésmozzanat korlátozott érvényességére hívja fel a figyelmet (Nahalka, 2002; Korom 2005; Jung, 2020). A meggyőződések téves jellegének hangsúlyozása túlságosan is a tudományos konszenzuson alapuló tudás helyes és kész voltát állítja szembe a tanulók előzetes megértésének részlegességével. Ez a megközelítés ugyan az egyes kérdésekben tudományos konszenzust felmutató természettudományos tudás esetében adaptív és a konstruktivista tanuláselmélettel is jól összeegyeztethető lehet, az irodalmi szövegértelmezés dolgozatunkban képviselt modelljével kapcsolatban erős megkötésekkel kell élnünk. A modellt megalapozó elméleti elköteleződések közül az következik, hogy egy irodalmi mű jelentését kutatva nem beszélhetünk sem tudományos konszenzusról, sem kész tudásról. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a tévképzet és a fogalmi váltás kategóriája e tudással kapcsolatban értelmezhetetlen volna. Épp ellenkezőleg, a két fogalom segítségével újszerű módon válik megvilágíthatóvá minden értelmezés szükségszerűen részleges és előzetes volta.

Egy irodalmi alkotás értelmezése során konstruált tudás adaptivitását az olvasó tapasztalatai, élményei, meggyőződései, előzetes ismeretei, nyelvtudása stb. összefüggérendszer adja. Mivel azonban ezek a tényezők meglehetősen dinamikusak: természetes módon folyamatosan változnak, bővülnek és átértékelődnek, az értelmezésekhez kötődő adaptivitástapasztalatot sem képzelhetjük el statikusnak. Ezt támasztja alá az újraolvasás leghétköznapibb tapasztalata is: például egy régen olvasott művel vagy régen látott filmmel való ismételt találkozás az alkotás egészen más jelentéslehetőségeit aktiválja. De a jelenség nemcsak az egyén, hanem a társadalom szintjén is tetten érhető, amikor például egy-egy szöveg vagy életmű egy adott pillanatban átlátható vagy nehezen megragadható okokból hirtelen adaptívva, jelentéssé válik a közösség számára.<sup>68</sup>

Tanuláselméleti szempontból közelítve tehát minden értelmezés megközelíthető a „tév-képzet” kategóriája felől, hiszen minden olvasat potenciálisan pusztán ideiglenes vagy előzetes megértés, amelynek adaptivitása ki van téve a változásnak. Ez azonban azt is jelenti, hogy minden olvasat potenciálisan fogalmi váltásnak is tekinthető, amennyiben az szükségszerűen egy korábbi megértés adaptívabb felülírásaként jelenik meg. Különösen fontossá válik mindez, ha tudatosítjuk a tanulás alapvetően deduktív logikájára vonatkozó konstruktivista észrevételt: egy művel való találkozás során nem beszélhetünk megértés nélküli állapotról, a szöveg feldolgozásának olyan „fázisáról”, amelyben ne lenne már jelen a megértésnek valamilyen formája. Sok más mellett már a szöveg képének (pl. vers vagy próza) megpillantása, a szerző nevének vagy a címnek az elolvasása, a könyv borítóképe, vastagsága vagy a találkozás körülményei (pl. baráti ajánlás, kötelező olvasmányok listája, dolgozatlap stb.) olyan kontextust teremtenek, amelyben a tanuló előzetes tudásának függvényében már a tényleges, tudatos értelmezői tevékenység előtt megkonstruálódik egy jelentés.<sup>69</sup> Ez a megértés konstruálódik újra az értelmezés tanulási folyamatában. Az *újra*konstruál ige tehát ebben az értelemben a konstruktivista tanuláselmélet talán legfontosabb mozzanatát fejezi ki. Ezért fontos, hogy használatát megkülönböztessük a *rekonstruál* ige – dolgozatunkban is használt – éppen ellenkező értelmű jelentésétől. Míg a *rekonstruál* szóval egy eredeti állapot pontos visszaállítására való törekvést fejezzük

---

<sup>68</sup> Eszünkbe juthat itt a „megelőzte a korát” gyakori tankönyvi fordulat is, amely többnyire arra utal, hogy egy életmű korabeli megítélése jelentősen elmaradt az utókor értékítéletétől, azaz a korabeli feltételek között a szerző műveinek jóval kevésbé volt megtapasztalható az adaptivitása, mint a jelen viszonyok között.

<sup>69</sup> A tanulásnak erre a deduktív jellegére reagálnak például a könyvkiadók a figyelemfelkeltő borítók tervezésével, vagy – tágabb összefüggésekben – ennek az üzleti kihasználására ismerhetünk fel a legkülönbözőbb termékek csomagolásának kialakításában is. Ha kimondatlanul is, de ez az elképzelés tapintható ki Pethőné Nagy Csilla már ismertett koncepciójának egyes mozzanataiban is, például a „címmeditáció” vagy a „jósolás” ráhangoló feladattípusaiban (vö. Pethőné Nagy, 2005).

ki, addig az *újrakonstruál* ige épp a változást, a tudás újraszerveződését, a másképp megértést hivatott kifejezni.

A megértésnek ez a dinamikus, folyamatosan megújuló természete, amely tehát jól megragadható a fogalmi váltás konstruktivista kategóriájával, ismét látóköriünkbe hozza a kooperatív munka jelentőségét. A saját olvasói tapasztalat és az egyéni értelmezés kölcsönös megosztása ugyanis új szempontokkal, komplexebb gondolatokkal gazdagíthatja a megértést, illetve alkalmat adhat arra, hogy felszínre kerüljenek a tanuló gondolatmenetének csak rá jellemző egyedi vonásai és akár a benne rejlő esetleges ellentmondások is. Sőt, a megértés újrakonstruálása szempontjából már önmagában az felbecsülhetetlenül fontos szerepet játszhat, hogy a tanuló szembesül a sajátjától idegen, egyenrangú értelmezésekkel, azzal, hogy egy alkotás számos, egyaránt érvényes módon olvasható. A kooperatív tanulásszervezés jelenthet elmozdulást egy másik szinten, a korábban már részletesebben vizsgált jelentésemleletek szintjén jelentkező tévképzetek területén is. Nem túlzás talán azt feltételezni, hogy az egyetlen, „helyes”, kanonizált jelentés meglétének tévképzetét maga a helyes válaszok közzlésére és számonkérésére optimalizált tanulási környezet hozza létre, és ez a környezet biztosít neki stabil adaptivitást a benne meghatározó tanulás- és tudásfogalommal, a passzív tanulói és aktív, tudásközvetítő tanári szerepértelmezésekkel és nem utolsó sorban értékelési gyakorlatával.

## 9. Értékelés

Az értékelés összetett problémakörét dolgozatunk gondolatmenetének csaknem minden pontja érinti. Korábban már részletesebben bemutattuk azt a konstruktivista alapelvet, amely az értékelést határozottan a tanulási folyamat szerves részeként definiálja (pl. Brooks & Brooks, 1999), nem pedig egy attól elválasztott, főképp a tudás iskolai érvényességét (tehát magán a minősítő célú értékelésen való megfelelést) kidomborító eseményként. Ebből fakad az a mindenekelőtt a megoldási rutinok adaptivitását fenntartó tényezők vizsgálata során végiggondolt körülmény, hogy a tanulást, azaz a jelentéskonstrukciós folyamatokat a rendszeres fejlesztő értékelés képes támogatni. Mint láttuk, a szummatív értékelés kizárólagossága, elsősorban minősítő és szelektáló funkciói révén, a tanulás megkerülésére, és a saját gondolatok képviselője helyett a feltételezett „helyes” válasz megértés és lehorgonyzás nélküli reprodukciójára ösztönöz (ld. megoldási rutinok).

A tanulási folyamat kimenetét vizsgálva nem kerülhetjük meg azt sem, hogy az értékelés mögött álló kritériumrendszer kérdésére is reflektáljunk. A „hagyományos” tanulási környezet imént is szóba hozott „helyes” válasza viszonylag egyszerűvé teszi az értékelés helyzetét, hiszen a tanuló választát csak össze kell vetni a célként meghatározott jó válasszal, és az átfedés mértéke szerint kaphat a vizsgált tudás egzaktnak tűnő besorolást (vö. Brooks & Brooks, 1999). Az előre meghatározott jó válaszok hiánya azonban korántsem jelenti azt, hogy lemondhatnánk a tudás diagnosztizálásához és a fejlődés nyomon követéséhez szükséges kritériumrendszerrel. A fejlesztő értékelés nem nélkülözheti ugyanis a közösen megállapított tanulási célokat, a célok érdekében végzett tanulói tevékenységeket, az arra vonatkozó megállapodást, hogy mi tekinthető a célok elérését igazoló „bizonyítékoknak”, a „bizonyítékok” folyamatos gyűjtését, figyelemmel kísérését és „számszerűsítésének” módszereit, valamint magának az értékelésnek a tervezett szituációit (Locke, 2013). Nahalka István a konstruktivista tanuláselmélet alapjain állva az értékelés tartalmának meghatározásához hat szempontot ajánl: a szerző szerint a tanulás folyamatát támogató értékelésnek a tudásrendszer telítettségére, az elemei közötti kapcsolatok erősségére, más tudásrendszerekkel való kapcsolatára, elérhetőségére, tartalmára, valamint a tudás státusára kell vonatkoznia (Nahalka, 2002). Az alábbiakban e szempontokat figyelembe véve gondoljuk végig az irodalmi szöveg értelmezése során konstruálódó tudás értékelésének sajátos tartalmi mozzanatait.

A tudásrendszer telítettségén egyfelől a szöveg értelmezése során mozgósított nyelvi, poétikai és irodalomtörténeti ismeretek gazdagságát értjük, másfelől a szókészlet az adott szövegben megjelenő elemeinek ismeretét. Az értékelés természetesen egyik esetben sem az adott tudáselemek pusztá megjelenésére vonatkozik, hanem arra, ahogyan ezek az ismeretek az új tudás megkonstruálásában, a szövegértelmezés problémamegoldásként meghatározható helyzetében szerves szerepet játszanak. Ahogyan előbb az ismeretek jelentéskonstrukciós szerepét elemző, majd az adaptivitás fogalmát feldolgozó fejezetben is hangsúlyoztuk, a problémamegoldásban betöltött szerepük e tudáselemek megértéséről és lehorgonyozottságáról árulkodnak. Ugyanilyen módon válhat a fejlesztő értékelés tárgyává a tanulók szókinccse, amelynek elemei a legkülönbözőbb módon lehetnek beágyazva a személyes nyelvtudásba. Ezen nemcsak az olyan magától értetődő megkülönböztetéseket értjük, mint az ismert és ismeretlen szavak vagy az aktív és passzív szókinccs fogalompárjait, hanem az egyes szavakhoz kapcsolódó személyes, konnotatív jelentések meglétét is.

A szövegek értelmezése során különösen is fontos szerepet kap a tanuló más tudásrendszereinek elérhetősége és a különböző tudásrendszerek között létesíthető kapcsolatok aktiválása. Az előzetes tudás jelentőségét vizsgáló fejezetünkben mutattunk rá, mennyire fontos a személyes jelentéskonstrukció szempontjából a tanulók egyéni tapasztalatainak hozzáférhetővé tétele. A fejlesztő értékelésnek okvetlenül ki kell térnie tehát a tanuló értelmezésében megjelenő, azt mindenki más interpretációjától megkülönböztető személyes tapasztalatokra is. A szövegértelmezés szempontjából tehát egyenesen megkerülhetetlen, hogy a fejlesztő értékelés „[ö]sztönözze a horizontális kapcsolódásokat a tudásterületek és témák, iskolai és iskolán kívüli világ között, azaz [valósuljon meg] a tanulási folyamatot támogató, fejlesztő visszajelzések, értékelés változatos formáinak, módjainak alkalmazása” (Tókos et al., 2020, p. 46).

Az adott tudásterület tartalmának vizsgálatán Nahalka a tanulónak az épp tanult tudásterülettel kapcsolatos alapvető elképzeléseire gondol. Az értékelésnek ki kell terjednie arra, mennyiben felelnek meg ezek az elképzelések a tudományos konszenzusnak, tartalmaznak-e ezzel összeférhetetlen mozzanatokot (Nahalka, 2002). Az értelmezések értékelése ebből a szempontból a szöveg jelentésére vonatkozó, azok „elméleti háttérét” képező tanulói elképzeléseket hozhatják felszínre, tudatosításuk révén lehetővé téve az adaptívabb irányba történő fejlődést. Egyfajta kritériumrendszerként vagy ellenőrzőlistaként is használhatók ezen a területen Odorics Ferenc a Grice-féle társalgási maximák mintájára kidolgozott „interpretációs máxi mái”, amelyek az „együttvényesülési” alapelvet bontják ki. Az alapelv a szöveg és a befogadó



együttes szerepét mondja ki: „Értelmezésed során – a helyes értelmezési arányok betartása mellett – törekedj arra, hogy minél többet mutass meg az értelmezendő szövegből és egyben értelmezési pozíciódból is!” (Odorics, 2010, p. 66) A tétel a szerző szerint mindenekelőtt két jellemző szélsőséget tesz elkerülhetővé: egyfelől azt, hogy az értelmezés túlságosan szövegfüggő legyen (például annak tartalmát felmondó), másfelől azt, hogy az interpretáció teljesen függetlenedjen a szövegtől (vö. továbbá: Rusch, 1993). Odorics az alapelvből a következő „almaximákat” vezeti le:

„1. Deiktikus maxima:

Értelmező kijelentéseid mindig vonatkoztathatók legyenek az értelmezendő szövegre! (Mindig rá tudj mutatni, amiről beszélsz!)

2. Szelekciós maxima:

Az interpretáció során válaszd ki az értelmezendő szövegnek megfelelő interpretációs stratégiát!

3. Konzekvens maxima:

Értelmezésed következzen az értelmezendő szövegből és a kiválasztott értelmezési stratégiából!

4. Intencionális maxima:

Mutasd meg magad az értelmezésben!” (Odorics, 2010, p. 66)

Jerome Bruner (2004) a történelemmel kapcsolatban, a narratív megértések verifikálhatóságának kérdéseit tárgyalva tér ki az egymással versengő személyes interpretációk értékelésének problémájára is. A múlt megértésére vonatkozó gondolatmenet megfeleltethető az irodalmi szövegek interpretációjára vonatkozó kérdésünknek is. A szerző szerint azt az interpretációt tekinthetjük „helyesebbnek”, amely a tényekben (itt: a szövegre vonatkozik, abból indul ki) gyökerezik, jobban kontextualizál, retorikailag elfogulatlanabb, valamint megmutatkozik benne az értelmező interpretációs tudatossága.

A tudás státusa kapcsán Nahalka a tanulói teljesítmények mögött álló tudás azon aspektusára hívja fel az értékelést végző vagy az értékelés folyamatát tervező pedagógus figyelmét, hogy annak érvényessége mennyiben mutat túl az iskolai keretek között begyakorolt problémák megoldásán (Nahalka, 2002). A tudás érvényességének kérdése,<sup>70</sup> valamint a tanulás megkerülését eredményező és ezt körülményt a szummatív értékelési szituációkban hatékonyan ellep-

---

<sup>70</sup> Nahalka könyvének egy másik pontján ugyanezen megfontolásból tesz különbséget a pedagógiai érvényesség és a gyakorlati érvényesség között (Nahalka, 2002). Míg az előbbi az iskola minősítő értékelési helyzeteiben meg tapasztalható adaptivitást jelöli, addig az utóbbi a tudásnak az iskolán kívül jelentkező problémák megoldásában való hathatós használhatóságára vonatkozik.

lező megoldási rutinok problémája – ahogyan az ezzel foglalkozó fejezetben részletesen kifejtettük – a szövegértelmezés területén is intenzíven jelentkeznek. A fejlesztő értékelés helyzetében tehát fokozott odafigyelést igényel, hogy a megoldási rutinok alkalmazása semmiképp se nyerjen megerősítést. A tanulóknak olyan problémákkal kell tehát szembesülniük, amelyek megoldása során e rutinok adaptivitása nem tapasztalható meg. Fontos állandóan észben tartani, hogy a tanulás eredményét értékelve nem egy „helyes válasz” megjelenése lesz releváns, hanem az, ahogyan a megértett tudás megkonstruálódik (Kroll, 2018).

Az értékelés során nem tekinthetünk el attól a sajátos körülménytől sem, hogy az irodalmi alkotás értelmezésének folyamatában konstruálódó tudásról a tanuló maga is egy szöveg alkotásával tud a legárnyaltabb, legszabatosabb módon beszámolni. A vizsgált tudás tehát csak e szöveg közvetítő teljesítményén keresztül válik hozzáférhetővé az értékelés számára, illetve az értékelés tanulást támogató funkciója is a szekunder szöveg sajátosságaira való rámutatással történhet. Olyan tényezőknek is helyet kell kapnia ezért az értékelés szempontrendszerében, mint az egyéni gondolatokat megfogalmazó, állító erejű kijelentő mondatok megléte vagy hiánya, a gondolatok kifejtettsége, érvekkel való alátámasztása, az általános érvényű állítások, feltételezések, személyes benyomások és érzések megkülönböztetése, az adott szinten elvárható terminológiai tudatosság, a szerkezet, különös tekintettel a jól követhető gondolatmenetre, illetve az egymástól elkülöníthető gondolategységekre, a megfogalmazás pontossága, a stílus, a nyelvi minőség általános aspektusai stb. Rendkívül hasznosak lehetnek ebből a szempontból az olyan részletesen kidolgozott kritériumlisták vagy pontozólapok, amelyek segítségével a tanulók saját vagy társaik munkáját értékelhetik, és nyomon követhetik saját fejlődésüket.

## 10. A konstruktivista tanuláselmélet új aspektusai<sup>71</sup>

Értekezésünk új elméleti modell kidolgozását is megkövetelő alaptézise, az irodalmi szöveg értelmezésének tanulásként történő konceptualizálása, nemcsak a tanulási környezet összetevőinek (mindenekelőtt a tanulási környezet tervezése mögött álló irodalomszemlélet, az előzetes tudással kapcsolatos döntések, a tudáskonceptió, valamint az értékelés) az előző fejezetekben részletesen bemutatott gyökeres újragondolását teszi megkerülhetetlenné, hanem – ahogyan e tézis első megfogalmazásával együtt már utaltunk is rá – a konstruktivista tanuláselméletre nézve is következményekkel jár. E következmények jelzése természetesen nem jelenti a konstruktivista tanuláselmélet radikális reinterpretációjának az igényét, ehelyett sokkal inkább egyfajta hangsúlyeltolódásról beszélhetünk. A tanulásként definiált szövegértelmezés kontextusában a konstruktivizmus olyan aspektusai domborodnak ki vagy kerülnek újszerű összefüggésbe, amelyek a pedagógiai alkalmazás lehetőségeit mérlegelő szakirodalomban mind eddig jórészt háttérbe szorultak, vagy csupán egyoldalú megvilágításban voltak megközelíthetők. Megítélésünk szerint a hangsúlyok áthelyezhetőségének tudatosítása egyfelől sajátos módon képes megnyilvánítani a konstruktivista tanuláselmélet lényegét, másfelől viszont jelentősen kitágíthatja a belőle fakadó tanulságok érvényesülésének terét mind a (tudományos) pedagógiai gondolkodásban, mind a tanulószervezés gyakorlatában.

Jelen fejezet eddigi gondolatmenetünk egyfajta rendhagyó összefoglalásának szerepét is betöltheti, hiszen célkitűzéséből fakadóan szükségszerűen visszaköszönnek benne a korábbi fejezetek legfontosabb megállapításai. A funkciótlan ismétlés hibájának elkerülésére törekedve arra kívánjuk röviden ráirányítani a figyelmet, hogy a fent körvonalazott elméleti alapvetés képes megmutatni a konstruktivista tanuláselmélet egy kevésbé ismert oldalát.

### 10.1. A konstruktivista tanuláselmélet természettudományos és matematikai orientációja

Az egyes szempontok részletes elemzését megelőzően még egyszer utalnunk kell a hangsúlyok áthelyezését szükségessé tevő körülményre, a konstruktivista tanuláselmélet természettudományos és matematikai orientációjára. Már a konstruktivizmus gyökereit vizsgáló fejezetben kimutattuk, hogy a természettudományos és matematikai orientáció eredetét abban kell

---

<sup>71</sup> Az alábbi fejezet egyes részletei jelentős mértékben, a hosszabb szó szerinti egyezéseket sem kerülve támaszkodnak korábbi kutatási eredményeinket közlő tanulmányunkra (Urbán, 2021a).

keresünk, hogy e tanuláselmélet ismeretelméleti vonatkozásait a tudományfilozófia antipozitivisták teoretikus irányzatai alapozzák meg. Annak ellenére, hogy a megismerés, a tapasztalás és az igazság kérdései már évezredek óta foglalkoztatják a filozófiát, tudományfilozófiáról a 20. század elejétől, a neopozitivisták Bécsi Kör gondolkodóinak munkásságától kezdve beszélhetünk (Laki, 1998), akkortól, amikor a természettudományos gondolkodás számára fontossá vált, hogy tisztázza saját episztemológiai alapjait. Már a felületesebb olvasás során is feltűnik, hogy e gondolkodók nem törekednek arra, hogy a tárgyalt problémákat a filozófiatörténet nagy vitáihoz és eredményeihez kapcsolják, vagy észrevételeik mellett azokhoz viszonyítva érveljenek, ehelyett a Bécsi Kör emblematikus művei váltak a későbbi hivatkozások kezdőpontjává is. A konstruktivizmus ismeretelmélete tehát alapvetően egy természettudományos szellemi térben bontakozott ki, és eredetének e körülményét mindmáig magán viselik a témában születő publikációk.

Azt, hogy a konstruktivizmus mindenekelőtt a természettudományok tanulásának elmélete maradt (Matthews, 1998a), jól szemlélteti a vonatkozó kutatások döntően természettudományos érdeklődése. Az elméletet kidolgozó és bemutató, legnagyobb hatást mutató tanulmányok és kézikönyvek példaanyaga kevés kivétellel a matematika és a természettudományos tárgyak területéről származik. Ernst von Glasersfeld dolgozatunk elején hosszabban is bemutatott monográfiája (1995), amely kiadójának egy matematikatanítással foglalkozó sorozatában látott napvilágot, nem kívánja ugyan szisztematikusan kibontani az elmélet pedagógiai következményeit, az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos rövid megjegyzéseit matematikai és fizikai példákkal illusztrálja. Mint láttuk, a konstruktivisták pedagógiával kapcsolatos kritikák (vö. Matthews, 1998b) is a természettudományos témák körül bontakoztak ki (vö. továbbá pl.: Taber 2016; Taber 2018; Tóth, 2012)<sup>72</sup> A konstruktivizmus pedagógiájának magyarországi megismertetésében aligha túlbecsülhető szerepet játszó Nahalka István a témát feldolgozó könyvében (2002) például a gyermektudomány jelenségét a következő alfejezetekkel szemlélteti: „*Hogyan tanulják meg a gyerekek, hogy a Föld gömbölyű?*”, „*Energia a gyermeki szemléletben*”, „*Hogyan »látják« a gyerekek az elektromosságot?*”, „*Az anyagról alkotott gyermeki elképzelések*”, „*A környezet és a gyermek – „gyermekökológia*”, valamint „*A mozgásszemlélet alakulása a gyerekekben – Arisztotelésztől Newtonig, s tovább*”. A szerző nem hagyja szó nélkül a kutatások

---

<sup>72</sup> Glasersfeld is megállapítja, hogy a radikális konstruktivizmus ismeretelméleti következményeinek elfogadása a matematikusok, illetve a természettudományos kutatók és tanárok számára okozza a legnagyobb nehézséget (Glasersfeld, 1995).

általunk is problematizált egyoldalúságát, és például az értékelés anomáliáival kapcsolatban így fogalmaz:

„Sokaknak lehet hiányérzetük hogy itt csak természettudományos és matematikai ismeretekről van szó. A szerző ezzel a nevelési területtel foglalkozik, amelyen ráadásul a kutatások is sokkal előrébb tartanak, ezért ez az egyoldalúság. De talán nem árthat, hiszen ha az objektívebbnek, jobban értékelhetőnek tartott reál területeken ez a helyzet, akkor mit várhatunk a humán, társadalmi, történelmi, művészeti területektől? Úgy véljük, így fogalmazva az egyoldalúság inkább még komolyabb figyelmeztetést jelent, a problémák még élesebb felvethetőségét eredményezi.” (Nahalka, 2002, p. 81)<sup>73</sup>

Nahalka munkája mellett minden bizonnyal Korom Erzsébet *A fogalmi fejlődés és fogalmi váltás* című monográfiája (2005) a leginkább számottevő alapvetés a konstruktivizmus hazai pedagógiai szakirodalmában. Korom a könyv első felében kidolgozott teoretikus megfontolásokat szintén egy természettudományos példával, a 12–18 évesek részecskeszemlélete fejlődésének vizsgálatával illusztrálja. A tévképzetkutatások eredményeit bemutató fejezetben pedig a szerző fizikai, biológiai, kémiai és földrajzi problémákat érintő vizsgálatokat ismertet.

A konstruktivista pedagógiai kutatások imént jelzett egyoldalúsága témánk szempontjából egyfelől felértékeli a tanuláselméletet feldolgozó kézikönyvek példaanyagának nem természettudományos vagy matematikai elemeit, másfelől érdekeltté tesz azon kutatási eredmények feltérképezésében, amelyek a konstruktivista tanuláselmélet következményeit és lehetőségeit humán tudományterületeken vizsgálják. Az előbbire jó példa az (általunk is) sokat hivatkozott Brooks & Brooks-féle kézikönyv (1999), amely példaanyagát tekintve láthatóan a tudományterületek kiegyensúlyozott szerepeltetésére törekszik, sőt állításait nem is csupán az iskola világából vett helyzetek felidézésével, hanem egyszerű hétköznapi tapasztalatokkal is alátámasztja.<sup>74</sup> A szemléltetést szolgáló példák között több irodalmi jellegű is található.<sup>75</sup> A megértés konstruktivista fogalmát például a szerzőpáros a *Hamlet* olvasásának példájával szemlélteti: a dráma valódi megértése a hatalomról, az emberi kapcsolatokról vagy a kapzsiságról alkotott

---

<sup>73</sup> A *Gyermektudomány* című fejezetben Nahalka egy mondat erejéig ugyancsak visszatér a problémára: „Van azonban ezeknek a kutatásoknak egy csak nagyon lassan oldódó egyoldalúsága: döntően a természettudományos és a matematikai tudásrendszerek konstrukciójával kapcsolatosak” (Nahalka, 2002, p. 91).

<sup>74</sup> A tudás megkonstruált és folyamatosan újrakonstruálódó jellegét már a bevezetésben egy hétköznapi példával teszi szemléletessé: a gyermek egészen más tudással rendelkezik a víz természetéről, amíg csupán a fürdőkádban mártózott meg, és akkor, amikor lehetősége nyílt ugyanezt az óceánban is megtenni (Brooks & Brooks, 1999).

<sup>75</sup> Ezek közül az *Oidipusz király* feldolgozásával kapcsolatos példát már a direkt szabályozók szerepével foglalkozó fejezetben említettük.

tanulói kognitív struktúrák változásában vagy új struktúrák kialakulásában lenne tetten érhető (Brooks & Brooks, 1999).<sup>76</sup>

Az alábbiakban a konstruktivista tanuláselmélet keretei között, humán területen végzett kutatások sajátosságát a drámapedagógia, a múzeumpedagógia és egy szociolingvisztikai kutatás példáján vázoljuk fel.

## 10.2. Tudáskonstrukció és a tudás adaptivitása a drámapedagógiában

A magyar szakirodalomban a konstruktivista tanuláselmélet nem természettudományos vagy matematikai alkalmazásának kutatása a drámapedagógia területén a legkidolgozottabb. A *Színház és Pedagógia* című sorozat Deme János által szerkesztett első füzet (2009) a konstruktivista pedagógia és a tanítási dráma kapcsolatát dolgozza fel. A kapcsolódási pontokat elemző tanulmány (Takács, 2009) előtt a kötet közli Elisabeth Murphy összefoglalóját a konstruktivizmusról (2009), illetve egy – témánk szempontjából több megfontolandó észrevételt is tartalmazó – dolgozatot a konstruktivista tanuláselmélet a tekintélyhez és a kritikai gondolkodáshoz fűződő kapcsolatáról (Dirks, 2009).

Takács Gábor reflektál arra, a fentebb általunk is már szóvá tett körülményre, hogy a konstruktivizmus pedagógiai tanulságait mindeddig elsősorban a természettudományok vonták le, a humán tudományok esetében még alig mérték fel az elmélet gyakorlati alkalmazásában rejlő lehetőségeket, és rámutat a dráma által feldolgozott problémák – például a szabadság, előítélet, barátság, erőszak, hatalom – összetettségére (Takács, 2009, pp. 29–30). A tudás adaptivitása és a tanulás aktív tevékenységként és saját tudáskonstrukcióként való értelmezése mellett a szerző kapcsolódási pontként azonosítja az előzetes tudás jelentőségének hangsúlyozását is, hiszen a „dráma felől nézve [...] a tanulás, a megismerés folyamata olyan aktív és kreatív folyamat, amely a meglévő tudást és készségeket mozgósítja” (Takács, 2009, p. 30). Bár Takács ezen a ponton nem állítja szembe a természettudományos tanulással a dráma segítségével történő problémafeldolgozást, az előzetes tudással kapcsolatban használt *mozgósít* ige egy olyan szemléletről árulkodhat, amely nemcsak oly módon veszi számításba a tanulók tapasztalatainak, ismereteinek szerepét az új ismeret megkonstruálásában, hogy az mennyiben segíti vagy gátolja e konstrukció „irányban tartását”, hanem kifejezetten aktív szerepet szán nekik, vállalva,

---

<sup>76</sup> A drámához társadalmi kérdések felől közelítő példa jól illeszkedik a problémacentrikus irodalomtanítás koncepciójába.

hogy akár résztvevőként is más-más tudás konstruálódik meg. Erre az árnyalatnyi, de megítélésünk szerint következményekkel járó különbségre utal, hogy a természettudományos tantárgyak esetében a konstruktivista didaktika az előzetes tudás alapos feltérképezéséről, tévképzetekről, az új ismeretek szerves beépülésének lehetőségéről beszél.

A tanulmány a tanulási dráma célrendszere felől értelmezi a fogalmi váltás kategóriáját is. A belső rendszer radikális átalakulása ebben az esetben a drámában feldolgozott probléma megértésének a megváltozását jelenti, ami magával hozhatja bizonyos attitűdöket, a társas viselkedést vagy akár a nyelvhasználatot érintő változást is, illetve javulhat mások szándékai, szükségletei felismerésének és méltánylásának a készsége.<sup>77</sup> A problémát ezért úgy kell megválasztani, hogy az szervesen kapcsolódjon a tanuló életéhez. Ezt az elvet a szerző a konstruktivizmus kontextus-elvével kapcsolja össze. A fogalmi váltás megtörténtét a dráma rendkívül hatékonyan képes támogatni azáltal, hogy a tanuló a probléma megoldásával kapcsolatos hipotéziseit cselekvéssel ellenőrizheti (Takács, 2009, p. 34, vö. továbbá: Zalay, 2007), így elméletének adaptivitását vagy éppen annak hiányát a gyakorlatban próbálhatja ki.<sup>78</sup> Ha szükséges, lehetőség van egy új elmélet, új hipotézis felállítására és kipróbálására, amíg a tanuló el nem jut a valóban adaptív megértésig.

A konstruktivista elméleti alapokon nyugvó alkalmazott színház a tanárképzésben és a pedagógusok továbbképzésében is hatékony módszer lehet. Egy amerikai empirikus kutatás például már gyakorló pedagógusok képzésének esetében vizsgálta a koncepció hatását az osztálytermi tanulási kultúrára: a tanárok önmeghatározására és szerepfelfogására, tanítási módszereik alakulására, illetve magával a tanulással kapcsolatos elképzelésükre (Dawson, Cawthon & Baker, 2011). Szintén konstruktivista elméleti alapokra hivatkozik Kerekes Judit és Kathleen P. King a drámajáték hatását tanárjelöltek körében vizsgáló esettanulmánya (2010). A dráma alkalmazása a vizsgálat szerint többek között a tanultak mélyebb megértését, magasabb hallgatói elkötelezettséget és nagyobb kreativitást eredményezett. Az aktív tanulás és az életszerű

---

<sup>77</sup> Nagyon hasonló célokat sorol fel Gulyás Enikő a biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolódási lehetőségeit felvázoló rövid tanulmányában is: „A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése. Tehát annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit” (Gulyás, 2014, p. 46.).

<sup>78</sup> Ugyanezt hangsúlyozza Szabó Veronika is a 14–16 éves korosztálynak szervezett *Akadályverseny* című színházi-drámás programot elemző tanulmányában, ugyancsak a konstruktivista pedagógiával vonható párhuzamra utalva: „A színházi nevelés hatásai összhangban állnak a konstruktivista pedagógia elveivel: a fiatalok nem reflektálatlanul reprodukálták az ismert iskolai értékeiket, normákat és szabályokat, hanem szerepbe lépve újszerű jelentéseket, szabályokat próbálhattak ki, önállóan, megtapasztalva saját döntéseik következményeit és a felelőséget.” (Szabó, 2010, p. 61)

kontextus segítette a tudás megkonstruálódásában. A program hozzájárult továbbá a tanári identitás és önhatékonyág fejlesztéséhez, illetve a hagyományos tanári és diákszerepek feloldásához is.

### **10.3. A saját kiállítás konstrukciójának támogatása a múzeumpedagógiában és a múzeumandragógiában**

Ahogy az utóbbi két példa már érzékeltette, a konstruktivista tanuláselmélet a felnőttoktatás területén is kamatoztatható. Feketéné Szakos Éva már 2002-ben „új andragógiai paradigma”-ként hivatkozik a konstruktivizmusra (Feketéné, 2002). A felnőttek esetében a szerző szerint fokozottan igaz az a konstruktivista tétel, hogy a tanulásban a „tanítás” helyett sokkal inkább a tanuló előzetes tudása, emotív struktúrái és ezektől nem elválasztható módon élettapasztalatai játszanak kiemelkedő szerepet (Feketéné, 2002, p. 40).

A felnőttek tanulását is szem előtt tartja a konstruktivista tanuláselmélet alapelveinek az innovatív múzeumi kultúraközvetítésben való hasznosíthatóságát vizsgáló Koltai Zsuzsanna is (2011), sőt e tanuláselméletet leginkább a múzeumandragógiában látja kamatoztathatónak. Feketéné Szakos Évához hasonlóan Koltai is a felnőttek élettapasztalatát és sajátos igényeit emeli ki: „A felnőttek múzeumi látogatásuk során hozzák magukkal saját elvárásaikat, tapasztalataikat és céljaikat, mely igényeket, elvárásokat a múzeumnak meg kell ismernie, azokat a múzeumi programkínálat kialakításának figyelembe kell vennie” (Koltai, 2011, p. 64). A konstruktivista kiállítás kinyilatkoztatások helyett sokkal inkább kérdésekkel támogatja a befogadást, a tanulást és a saját következtetések megkonstruálódását. Nem jelöl ki például kötelezően követendő útvonalat sem a kiállítás bejárásához. A szerző Carla Padró munkájára építve a (szociális) konstruktivizmusra támaszkodó múzeumpedagógia jellemzői között az aktív tanulás, a tanár facilitátori szerepe, a kreativitás támogatása, az interdiszciplinaritás, változatos munkaeszközök és információs források alkalmazása, valamint a különböző nézőpontokra, tapasztalatokra és értékrendekre való érzékenység mellett kiemeli a szociális aktivitás jelentőségét is: „A szociális konstruktivizmus elméletét képviselő múzeumokban a tanulás nemek, fajok, vallások és különböző társadalmi rétegek közötti mediációs tevékenységként kerül értelmezésre” (Koltai, 2011, p. 82).

A múzeumpedagógia konstruktivista szellemű újragondolása azért is lehet nagyon ígéretes tágabb összefüggésekben is, mert éppen a hagyományos múzeumi kiállításokhoz kapcsolódnak erősen a tudatunkban olyan képzetek, amelyeket a konstruktivista pedagógia is gyakran



problematizál. A kiállítási tárgyak összeválogatása egy külső, a látogató számára sokszor átláthatatlan szakmai szempontrendszer szerint történik, a válogatás eredménye így egyfajta szakmai kánon lesz. A tárgyak az eszmei érték és a „szakralitás” jegyeivel ruházódnak fel. A kiállított tárgyak eredeti kontextusuktól térben és időben is radikálisan elválasztva válnak megtekinthetővé. Ez a radikális kiszakítottág és elválasztottság érvényesül a látogatóval szemben is: a múzeumi tárlat befogadóját üvegfalak, kordonok és biztonsági őrök tartják távol a kiállított értékektől. A kiállításon felhalmozott tudás így – életszerű kontextus híján – nehezen konstruálódhat meg a látogatóban. Az „ismeretközvetítés” frontális; szigorú szabályok írják elő az illő viselkedést, a szabályok megsértése akár morális megbélyegzéssel is járhat. Kis túlzással azt is állíthatnánk, hogy az így értett „hagyományos” múzeumi kiállítás mindazt magába sűríti, aminek a problematikus voltára a konstruktivista pedagógia is rámutat. A konstruktivista múzeumpedagógia<sup>79</sup> pedig éppen ezért különösen is tanulságos lehet azokon a területeken is, ahol az elmélet gyakorlati alkalmazása nehezebbnek bizonyul.

#### 10.4. A fogalmi váltás keresése a szociolingvisztikában

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból számos ponton gazdagítja a konstruktivista tanuláselmélet alkalmazási lehetőségeinek kutatását Szabó Tamás Péter *Egy megfigyelés – több interpretáció* című szociolingvisztikai dolgozata (2013). A szerző a különböző, főképp kérdőívekkel és interjúkkal végzett szociolingvisztikai kutatások során keletkező adatok értelmezése kapcsán ütközött azokba a problémákba, amelyekre a konstruktivista tanuláselmélet is megoldást keres. Az elméleti bevezetőben Szabó párhuzamba állítja a *folk linguistics* (népi nyelvészet) és a konstruktivizmus elméletét, hiszen mindkettő érdeklődése kiterjed a jelenségeknek a széles körű konszenzustól eltérő, „naiv” magyarázatára, megértésére. A konstruktivizmus ezekre az elképzelésekre tévképzetként hivatkozik, a *folk linguistics* pedig álszabályokról vagy nyelvi babonákról beszél (Szabó, 2013). Szabó saját interjú kutatási anyagával illusztrálva hívja fel a figyelmet egy olyan problémára, amellyel szerinte a konstruktivista szakirodalom kevésbé számolt: hogyan lehet megkülönböztetni a fogalmi fejlődés vizsgálatában a valódi megértést és a fogalmi váltást annak az eredményétől, hogy a tanulók valódi megértés és fo-

---

<sup>79</sup> „A konstruktivista múzeumpedagógiai foglalkozás a gyerekeket tapasztalatok szerzésére, feltevések megfogalmazására és önálló következtetések levonására inspirálja. A konstruktivista múzeumpedagógiai irányzatban különösen nagy szerepet játszanak a szociális interakció által megszerezhető vagy fejleszhető kompetenciák, a tanulás nyelvhasználattal összefüggő kérdései, valamint kiemelt jelentőséget kap a motiválás és a szellemi aktivizálás.” (Koltai, 2011, p. 53)

galmi váltás nélkül egyszerűen megtanultak úgy beszélni, ahogyan vélekedésük szerint az iskolában elvárják tőlük. McKinney és Swann kutatásaihoz (2001) kapcsolódva kimutatja, hogy az iskolai vagy egyetemi órákon sokszor nem valódi gondolkodásformálás történik, hanem egy érvelési hagyomány, egy szövegpanelkészlet átadása. A konkrét példa szerint a szerzőpáros által vizsgált kurzus célja a preskriptív helyett a deskriptív nyelvészi attitűd kialakítása. A hallgatók anélkül is elsajátítják a deskriptív nyelvész beszédmódját, hogy gondolkodásmódjuk, meggyőződésük megváltozott volna. Szabó pedig egy harmadik osztályos tanulóval készített interjúval igazolja, hogy a „preskriptív nyelvészként” viselkedő (társainak beszédét folyton kijavító) gyerek a beszélgetés közben megtanulja, hogy a kérdező feltételezett elvárásának megfelelően fogalmazzon.<sup>80</sup> A tanulmány szerzője Korom Erzsébettel vitatkozva teszi szóvá, hogy a kísérletekben kapott helyes válaszok arányának növekedése „nem biztos, hogy arra utal, hogy az iskola szemléletformáló hatásának eredményeként a diákok fogalmi gondolkodása fejlettebb lett. Arra is utalhat, hogy a diákok egy bizonyos feladattípus megoldásában nagyobb rutinnal rendelkeznek” (Szabó, 2013, p. 386). A jelenséget okkal hozhatjuk kapcsolatba a rutinszerűen alkalmazott, ám az iskolán kívüli problémák megoldásában kudarcot valló algoritmusokkal vagy akár a „magolás” kategóriájával, amennyiben ez utóbbin olyan tudást értünk, amelynek esetében „történik ugyan rögzítés, de nem a mélyen birtokolt kognitív rendszer elemeihez kapcsolódik az információ, nincs lehorgonyzás, nem szervesen illeszkedik az új ismeret a meglévők rendszerébe (Nahalka, 2002, p. 56). Ugyanakkor a Szabó-tanulmány példájának és a „magolás” így értett kategóriájának egymás mellé helyezése ismét érzékelhetővé teszi a természettudományok és a humán diszciplínák közötti finom különbséget. Preskriptív gondolkodású nyelvészek lenni nem feltétlenül jelenti a deskriptív logika megértésének és lehorgonyzásának hiányát. Bár az uralkodó szociolingvisztikai paradigma keretében természetesen adaptívabb a deskriptív attitűd, nem olyan típusú érvek szólnak mellette, mint a természettudományos példák esetében. A Föld alakjára vonatkozó tudással kapcsolatos fogalmi váltást követően például a tanuló (definíció szerint) már nem képvisel olyan nézeteket, amelyeket a korábban említett folyamatokra „hamisítás” vagy „kreatív mentés” kategóriái írnak le.<sup>81</sup> A szociolingvisztika területén elért eredmények így szintén nagyban hozzájárulhatnak a nem természettudományos tantárgyak tanulásának konstruktivista szellemű megtervezéséhez.

---

<sup>80</sup> Dolgozatunkban ezt a jelenséget a megoldási rutinok problémakörének keretében vizsgáltuk, ahol röviden utaltunk is az itt hivatkozott interjúra.

<sup>81</sup> A természettudományok tanulását vizsgáló irodalomban megjelenik a *fogalmi státus* (*conceptual status*) terminus is, amely a jelenség árnyaltabb megközelítését teszi lehetővé. A tanuló egyszerre több elméletet is megérthet, ezek az egymással versengő elméletek a státusuk tekintetében különböznek egymástól: abban, hogy melyik tölt be elsődleges szerepet. Témánk szempontjából sem érdektelen, hogy a konkurens elméletek státusa fordított irányba

## 10.5. A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai az irodalmi szövegértelmezés tükrében

Tudatosítanunk kell, hogy mint minden, a minket körülvevő jelenségek magyarázatára, megértésére és előrejelzésére szolgáló elmélet, a konstruktivista tanuláselmélet is konstrukció.<sup>82</sup> A drámapedagógiai, a múzeumpedagógiai és a szociolingvisztikai kutatások imént hivatkozott példái is érzékeltetik, hogy a matematika és a természettudományok tanulásának megszervezése több szempontból is más tanuláselméletet konstruál, mint a humán tudományterületeké.

Az önmagában is szerteágazó, dolgozatunk határain jóval túlmutató kérdés gyökerei messzire vezetnek, és a korábbiakban már több ponton is érintett ismeretelméleti, hermeneutikai és tudományelméleti dilemmákig nyúlnak vissza: a megismerés, sőt a tapasztalt valóság létezésének tudatunktól független objektivitásának kérdéseiig, a magyarázó és megértő tudományok Dilthey-féle megkülönböztetéséig vagy akár a természettudományok hermeneutikájáig (Dilthey, 2004; Fehér M., 2001).

Az önálló monográfia terjedelmében is tárgyalható témát az értekezésünk kérdésfelvetése szempontjából leginkább releváns mozzanatra leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy a matematika és a természettudományok tanítása *egy bizonyos* – a tudományos konszenzusnak megfelelő tudás – (pl. a Föld gömbölyű alakja) személyes megkonstruálódására (megértésére és lehorgonyzására) törekszik, a dolgozatban bemutatott szövegértelmezési koncepció viszont a megkonstruálódó személyes tudások egyéni jellegére, másokétól különböző voltára helyezi a hangsúlyt.<sup>83</sup> A természettudomány és a matematika pedagógiája természetesen nem elégedhet meg a jelenségek a tudományos konszenzussal összeférhetetlen, de a tanuló számára az adott szinten kellőképp komplex és adaptív megértésével, míg irodalomtanítási modellünk épp ezt tűzi ki célul. Ebből a különbségből fakad, hogy a természettudományos tananyag tanulásának

---

is megváltozhat, tehát a tanuló egy fogalmi váltást követően is visszatérhet eredeti elképzeléséhez (Duit & Treagust, 2012).

<sup>82</sup> Ennek a tanulási környezet más összetevői tekintetében is érvényes megállapításnak a megfontolása termékeny szempontokkal gazdagíthatja a tudatos pedagógiai elméletalkotás mellett a gyakorlat és a kutatás terén is reflektálatlanul működő implicit elméletek tudományos megragadását (Urbán, 2022a; Urbán, 2022d).

<sup>83</sup> Ahogy korábbi elemzésünkben utaltunk rá, az irodalmi interpretáció is követhet pozitivistá elveket. A szerző szándékát kutató vagy egy adott üzenet rekonstrukciójára irányuló értelmezést például ilyen, pozitivistá megközelítésnek tekinthetjük.

optimális kimenete a vizsgált objektum vagy jelenség *egyféle* megértése,<sup>84</sup> míg modellünk e jelenség (az irodalmi szöveg) sokféle megértését könyvelni el sikerként.<sup>85</sup>

Az elvárt kimenet e rögzítettsége az előzetes tudás feltárásában, tervszerű illesztésében, az új tudás megértését támogató, illetve akadályozó mozzanatok kezelésében tesz érdekeltté. Az irodalmi alkotások megértése ezzel szemben az előzetes tudás minél szélesebb hozzáférhetőségét, a szöveghez való kapcsolódási lehetőségek minél komplexebb kiaknázását követeli meg.

A tudományos konszenzusnak megfelelő, megértett és lehorgonyzott természettudományos tudás jól magyarázza a tanuló új tapasztalatait is. Az új tapasztalatok jól illeszkednek az elsajátított elméletbe. A Föld gömbölyű alakjára és mozgására vonatkozó tudás például nemcsak a nappalok és éjszakák ciklikus váltakozásának köznapi tapasztalatát teszi érthetővé, hanem jól magyarázza az időeltolódás, mondjuk, egy hosszú utazás során átélt jelenségét is. Az irodalmi szövegértelmezés esetében a befogadó újabb tapasztalatai a megértés folyamatos újrakonstruálására, akár újabb és újabb fogalmi váltásokra ösztönöznek. Egy kisgyermeknek mesélt népmese egészen más jelentése konstruálódik meg például a történetet hallgató gyermekben, mint a mesét felolvasó anyában vagy akár azt valamely terápiás céllal földolgozó személyben.

A tévképzetek már az elnevezés által is sugallt hibás jellege leginkább a természettudományok és a matematika területén domborodik ki. A tanuló perspektívájából adaptív, ám a tudományos konszenzustól eltérő magyarázatok e tudományterületeken a konszenzusos tudás megkonstruálódásának egyfajta leküzdendő akadályaként jelennek meg. Ilyen értelemben az irodalomtanítás területén is beszélhetünk tévképzetekről, például akkor, amikor a tanuló más megértését a sajátja elé helyezi, vagy a valóban egyéni megértés konstrukciója helyett, a tanulást megkerülve, megoldási rutinokat alkalmaz vagy kanonizált értelmezéseket fogad el sajátjaként. Dolgozatunkban azonban – épp a konstruktivista tanulásemélet jegyében – minden megértés átmenetiségére (ha tetszik: „tévképzet” voltára) mutattunk rá az irodalmi szövegek

---

<sup>84</sup> Glasersfeld egy sajátos metaforával teszi szemléletessé ezt az egy irányba orientáló funkciót. Amikor a farmer a legelőre tereli a teheneket egy sövényvel szegélyezett úton, a sövény nyílásai az állatokat arra ösztönözhetik, hogy rossz mezőre kanyarodjanak le. A farmer ezt a problémát úgy oldja meg, hogy kutyájával elzárhatja ezeket a nyílásokat, és így a csorda megtalálja a megfelelő legelőt. A szerző szerint a tanár nyelvhasználatának is ezt az elzáró funkciót kell betöltenie, hogy egy bizonyos irányba („in a particular direction”) terelje a tanulók gondolkodását (Glasersfeld, 1995, pp. 183–184).

<sup>85</sup> Vö.: „A reáltárgyakban a feladatok megoldása többnyire konvergens gondolkodást igényel: a feladatoknak általában egy (vagy néhány számba vehető) konkrét megoldása van. A humán tárgyak feladatainak megoldásában nagyobb szerepet játszik a divergens gondolkodás, egy adott feladatnak végtelen sok különböző megoldása lehet. Minden egyes esszé, fogalmazás, rajz egyéni alkotás, amit a maga egyediségében kell értékelni.” (Csapó, 2002b, p. 40)

esetében. Ahogyan az imént is utaltunk rá, az olvasó folyamatosan bővülő élettapasztalata más és más személyes tudás adaptivitását alapozza meg.

Ennek a distinkciónak a keretei között válik különösen is jelentéssé a tanulói ismeretekre vonatkozó kutatásokban megjelenő két vizsgálati irány. Korom Erzsébet a vonatkozó szakirodalmat feldolgozva mutat rá, hogy a kutatásban jól elkülöníthetők egymástól a „tudományközpontú” vizsgálatok és az „egyénytudás-központú” vizsgálatok. Míg az előbbiek viszonyítási alapját az elfogadott tudományos ismeretek alkotják, és szóhasználatában a hibát hangsúlyozó mozzanatok dominálnak (*tévképzet, naiv felfogás, oktatás előtti nézet, téves megértés, fogalmi nehézségek* stb.), addig az utóbbiak érdeklődése a tanuló saját gondolataira irányul, és szóképzésében is a mellérendelésre utaló kifejezések (*a valóság egyéni modellje, alternatív felfogás, a gondolkodás spontán módja, alternatív keret, gyermektudomány, hétköznapi elmélet* stb.) kerülnek túlsúlyba (Korom, 2005, p. 32). Hasonló alapon tesz különbséget Jung (2020) a tanulók tudását vizsgálva a tudományos konszenzushoz képest „helytelen” vagy attól eltérő (*inappropriate*) konstrukciók két fajtája között. Az *előzetes nézetek (preconceptions)* fogalmán a szerző az oktatás előtti, hétköznapi tapasztalatok alapján konstruálódó tudást ért, a *tévképzetekkel (misconceptions)* pedig az iskolai tanulás során megkonstruálódó, az akadémiaival nem egyező vagy hiányos tanulói tudásra utal. Fontos továbbá, hogy a szerző e kategóriák szétválasztását megelőzően megkülönbözteti egymástól a *concept* és a *misconceptions (tévképzetek)* terminusban is használt *conception* szó jelentését. A *conception* eszerint az egyén kognitív struktúrájában meglévő mentális reprezentációt jelenti („a mental representation in an individual’s cognitive structure”), a *concept* főnév pedig a társadalmilag konstruált objektív akadémiai tudást („the social and objective knowledge created by the agreement of the academic community”) jelöli (Jung, 2020, p. 104).

A szépirodalmi szövegek értelmezésének itt bemutatott pedagógiai koncepciójában az adaptivitás fogalma is új árnyalatot kapott az általános tanuláselméleti meghatározásához képest (a tudás összhangban van az új tapasztalatokkal, jól magyarázza azokat, hatékonyan használható a problémamegoldásban). A kifejezéssel egyfelől arra utaltunk, hogy az irodalmi mű az egyén tapasztalataival összhangban kap személyes jelentést, másfelől arra is felhívtuk a figyelmet, hogy a saját interpretáció mások megértésével való szembesítése és képviselése is a tudás adaptivitásának tapasztalatát nyújthatja.

A konstruktivista tanuláselmélet imént vizsgált kulcsfogalmainak reinterpretációját a 4. táblázat foglalja össze.

<b>A konstruktivista tanulás-elmélet kulcsfogalma</b>	<b>A matematika és természettudományok tanulása</b>	<b>A szépirodalmi szövegek értelmezése</b>
<b>cél</b>	Egy bizonyos tudás megkonstruálódása, sajátává válása (pl. a Föld alakja).	egy saját (egyedi), koherens, „más” (másokétól különböző) tudás konstruálása.
<b>optimális kimenet</b>	A vizsgált objektum, jelenség egyféle megértése.	A vizsgált objektum, jelenség sokféle megértése.
<b>előzetes tudás</b>	Feltárása, tervszerű illesztése; a megértést segítő és támogató vagy gátló mozzanatainak kezelése.	Minél szélesebb körű mozgósítása; a szöveghez való kapcsolódási lehetőségek minél komplexebb kiaknázása.
<b>új tapasztalatok</b>	A megkonstruált, megértett és lehorgonyozott tudás megmagyarázza az új tapasztalatokat (illeszkednek az elméletbe).	Az új tapasztalatok a megértés folyamatos újrakonstruálására ösztönöznek.
<b>tévképzet</b>	A tanuló perspektívájából adaptív, de a tudományos konszenzustól eltérő magyarázat; a konszenzushoz való viszony hangsúlyozása.	Más megértésének a saját fölé helyezése; a saját megértés helyettesítése pl. kanonizált értelmezésekkel; a konstruktivizmus minden megértés átmenetiségét hangsúlyozza.
<b>adaptivitás</b>	A tudás összhangban van az új tapasztalatokkal, jól magyarázza azokat (megjósolhatóvá tesz jelenségeket).	1. Az irodalmi mű az egyéni tapasztalatokkal összhangban kap egyéni jelentést. 2. A saját olvasmányélmény összevetése másokéval: a saját olvasat megállja a helyét, mások olvasatának elfogadása.

4. táblázat. A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai a természettudományok és matematika, valamint a szépirodalmi szövegértelmezés összefüggésében.

## **II. RÉSZ**

**Az iskolai szöveginterpretáció tanulási környezetének vizsgálata gimnáziumi tanulók körében**

*Jelentéselmélet, adaptivitáselmélet, az interpretációk egyedisége*

## 11. Az empirikus kutatás általános bemutatása

### 11.1. Elmélet és gyakorlat – az innováció mint tanulás

A disszertációnk első részében kidolgozott elméleti konstrukció mint olyan ugyan önmagában is megállja a helyét, a teoretikus jellegű érvekkel történő igazolás még korántsem jelenti a modell közvetlen gyakorlati alkalmazhatóságát, és még kevésbé garantálja azt, hogy a koncepció által ígért előnyök (növekvő tanulói autonómia, egyénibb, szövegközpontúbb, komplexebb szöveginterpretációk, kevesebb megoldási rutin, stabilabb adaptivitástapasztalat, kedvezőbb attitűdök az irodalmi szöveggel és az értelmezés feladatával kapcsolatban stb.) azonnal tapasztalhatóak lesznek, miután a pedagógus a fentiekkel összhangban változtatja meg a szövegértelmező tanítási óra tanulási környezetének feltételrendszerét. Épp a konstruktivista tanuláselmélet tehet érzékennyé arra, hogy a pedagógiai innovációk gyakorlati megvalósítására érdemes olyan *tanulási helyzet*ként tekintenünk, amelyben a konstruktivizmus által problematizált tényezők éppúgy döntő szerepet játszanak, mint egy új tananyag elsajátításának folyamatában. Az elméleti síkon vagy laboratóriumi körülmények között „működő” innovációt gyakorlatba átültető pedagógus, intézményvezető, oktatásirányításban szerepet vállaló szakember stb. nem kerülheti meg az innováció által érintett területtel kapcsolatos előzetes tudás feltárását, beleértve az aktuális (innováció előtti), kevésbé eredményesnek tartott állapot adaptivitását nyújtó tényezők azonosítását, illetve annak megtervezését, hogyan biztosítható az „új tudás” adaptivitástapasztalata: az, hogy az innovációt a tanulók (pedagógusok, szülők stb.) a korábbinál jobbnak, egyszerűbbnek, gyakorlatiasabbnak érzékeljék.

Egy innováció gyakorlati kudarcát emiatt sokszor nem az újítás tartalmának hibájában vagy a hozzá kapcsolódó empirikus vizsgálatok validitási problémáiban kell keresnünk, hanem ennek a tanulási folyamatnak a reflektálatlanságában: abban a naiv elképzelésben, hogy az innováció – amennyiben az megfelelő – automatikusan és akadálytalanul felválthatja az őt megelőző megoldásokat. A frontális óravezetés kizárólagosságát megtörő, ahhoz képest mindenképp innovatívnak számító kooperatív tanulás szervezéssel kapcsolatos, megítélésünk szerint széles körben tapasztalt gyakorlati problémák például jól szemléltetik ezt a jelenséget.<sup>86</sup> A hagyományos tanulási környezetnek nehezen kikezdehető adaptivitást biztosítanak azok a régóta

---

<sup>86</sup> Az alábbi, az innovációk tanuláselméleti megközelítésének előnyeit felvető bekezdések nagymértékben, a szó szerinti átvételeket sem kerülő módon támaszkodnak a témát feldolgozó tanulmányunkra (Urbán, 2022a).



rögzült szerepelvárások, amelyek kizárólag a tanár felelősségi körébe utalják a tanóra cselekvést igénylő feladatait: pl. a kész „tananyag” rendelkezésre bocsátását, „leadását” (vö. Knausz, 2018), magyarázatát, az értékelést, a tanulói oldalon pedig főképp az utólagos memorizálás feladata áll. A tekintélyes, nagytudású, jól magyarázó, jó előadó, humoros, igazságos és következetes tanárról szóló erőteljes szerepelvárások (vö. Helmke, 2014) fényében nem igényel magyarázatot egy frontális munka keretében „diktált” áttekinthető vázlat, amelyet otthon kell megtanulniuk a tanulóknak, egy nagyobb hangzavarral járó kooperatív munka viszont annál inkább, különösen akkor, ha az így szervezett óra végén nem körvonalazódik az egyetlen, a megtanulandó „helyes válasz” (vö. Brooks & Brooks, 1999). A tanítási óra kooperatív munkára épülő szervezése tehát sokszor kifejezetten inadaptívnek bizonyul a tanulók vagy az iskolai munka további szereplői (pedagógus munkatársak, iskolavezetés, szülők) szempontjából. Elképzelhető például, hogy a kooperatív munka által megkövetelt aktív és egyenlő részvétel, amelyet e munkaforma egyik legnagyobb előnyeként tarthatunk számon (vö. pl. Arató & Varga, 2012), a pedagógus kifejezetten jó (követhető, érdekes, humoros stb.) előadásait és a kényelmes befogadói szerepet váltja fel, és így a csoportmunka annak ellenére is inadaptív lehet, hogy az előadáshoz képest számtalan tanulási és fejlődési lehetőséget is kínálhat. Ez új megvilágításba helyezheti azt a jelenséget is, „hogy a változtató, megújulni kívánó pedagógusnak nem ritkán a legkonzervatívabb ellenzékét kezdetben saját tanulóinak egy része képezi” (M. Nádasi, 2014, p. 15). Nem várhatjuk tehát ebben az esetben sem, hogy az innováció automatikusan teremti meg saját maga adaptivitását, az adaptivitás tapasztalatát tervezni kell.

A konstruktivizmus az előzetes tudásrendszerek alapos feltárásának szükségességét hangsúlyozza. Az innováció tervezési szakaszában – ahogyan a dolgozatunk bevezetéseként elemezett regényrészlet kapcsán is kimutattuk – nem kerülhető meg azoknak a tanulói és tanári oldalon megjelenő problémáknak és szükségleteknek a megismerése, amelyekhez az újítás adaptivitása várhatóan majd köthető.

A következő fejezetekben ismertetett empirikus kutatás egyik célja ennek megfelelően az, hogy feltárja a pedagógiai valóság modellünk gyakorlati kamatoztatása szempontjából releváns aspektusait. Az adatok gyűjtése és elemzése emellett azt a célt is szolgálja, hogy az elméleti részben feltárt és az elméleti érvelés keretei között már érvényesnek bizonyuló összefüggéseket a középiskolás tanulók valódi megnyilatkozásaiban is kimutassa. E feltáró és bizonyító funkció mellett kutatásunk metodikai szempontból sem érdektelen. A munkánk háttérében álló

konstruktivista tanuláselmélet, illetve a vizsgált tényezők komplexitása újszerű kutatásmódszertani stratégia kidolgozását tette szükségessé, amelynek tanulságai – előnyei és korlátai egyaránt – a további tudományos vizsgálat számára is hasznos szempontokat kínálhatnak.

## **11.2. Az empirikus kutatás és a konstruktivista tanuláselmélet**

A konstruktivista tanuláselmélet megkerülhetetlen következményekkel jár az empirikus kutatások tervezésére és értelmezésére nézve is. Nem hagyható például figyelmen kívül az a súlyos érvényességi dilemmákat is felvető körülmény, hogy a kérdőíven vagy az interjú keretében feltett kérdés jelentése maga is nehezen kontrollálható konstrukciós folyamatok eredményeképp képződik meg a tanuló fejében. Amennyiben a kutató nem tesz lépéseket annak érdekében, hogy megismerje a tanulók a megválaszolt feladatokkal, illetve magával az adatfelvételi szituációval kapcsolatos értelmezését, a kapott adatok érvényessége is csak korlátozottan feltételezhető. Ez a dolgozatunkban már korábban is érintett (ld. 10. fejezet 2. pontja), illetve a szakirodalom által is határozottan szóvá tett (vö. pl. Kritt, 2018) probléma bonyolultabb, összetettebb eszköz fejlesztését tette szükségessé, illetve mind az adatfelvétel tervezése, mind az adatok feldolgozása során annak a tudatosítását, nem csupán arról van szó, hogy a vizsgált tényezők tudományosan értelmezhető műveletek elvégzésére, illetve megalapozott konzekvenciák levonására alkalmas kvantitatív vagy kvalitatív adattá alakítása különösen is körültekintő módszertani stratégiák kialakítását követeli meg, hanem arról is, hogy a megragadni kívánt, a tanuló tudatában lévő változók (vö. Falus, 2004; Falus & Ollé, 2008), maguk sem tekinthetők a „valóságban” stabilan adott konstrukcióknak. Ehelyett inkább azt kell feltételeznünk, hogy a tanulók válaszaiban szinte kiküszöbölhetetlen és kontrollálhatatlan módon keverednek például a vizsgált tényezővel kapcsolatos különféle, többé-kevésbé kiforrott meggyőződések, a pillanatnyi benyomások és a változatos célú (pl. egy elképzelt „helyes” válaszra törekvő vagy a feladatlapnak a lehető legkevesebb energiabefektetéssel járó, de látszólag „teljesített”, elégséges kitöltésére irányuló) megoldási rutinok.

Az alábbiakban bemutatandó kutatás tervezése és az eredmények értelmezése során a konstruktivista megfontolások érvényesítését kiemelt módszertani feladatnak tekintettük.

### 11.3. Kutatási probléma

Az elméleti koncepciót kidolgozó fejezeteink középpontjában az előzetes tudás különböző, a tanulói szöveginterpretációkkal kapcsolatba hozható aspektusai állnak. Kutatásunkkal ugyancsak ennek a területnek az alaposabb megismeréséhez kívánunk hozzájárulni. Ahogyan a fenti, az innovációk tanuláselméleti megközelítését szorgalmazó gondolatmenet is világossá tette, az előzetes tudás vizsgálata nemcsak az elméleti modellben bemutatott, a tanulók szövegértelmezéseinek önállósága, egyedi volta és adaptivitása szempontjából tekinthető relevánsnak, hanem magának az új koncepciónak, egy ilyen interpretációra irányuló módszertani újítás gyakorlati bevezetésének szempontjából is. A tanulók előzetes tudásrendszerei ugyanis az említett célok elérését szolgáló innováció eredményes kivitelezésének lehetőségfeltételeit is kijelölik, vagy másképpen fogalmazva, azokat a fejlesztési feladatokat, illetve „köztes célokat” (Middleton, Rheingold & Seaman, 2018),<sup>87</sup> amelyek megteremtik a tanulók számára az új módszertan adaptivitásának tapasztalatát.

Kutatási kérdéseink tehát egyfelől a tanulók előzetes tudásrendszereinek azon részére vonatkoznak, amelyek viszonylatában egy olvasott irodalmi mű személyes jelentést kaphat, és amelyek egyben az innovatív kezdeményezések bevalásának kereteit is alkotják, másfelől azokra a módszertani döntésekre, amelyek a tanulói értelmezéseket egyedítő előzetes tudáshoz a lehető legszélesebb hozzáférést biztosítják, vagy e szabad hozzáférést éppen korlátozzák. Az előbbi területet korábban indirekt szabályozóknak, az utóbbit pedig direkt szabályozóknak neveztük.

#### 11.3.1. Kutatási kérdések az indirekt szabályozókkal kapcsolatban

Az indirekt szabályozók működésével kapcsolatban a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Milyen explicit vagy implicit elméletek határozzák meg a tanulók gondolkodását az irodalmi szöveg jelentésével kapcsolatban:
  - Honnan származtatják a tanulók az irodalmi szöveg jelentését?
  - Miben áll az irodalmi szöveg jelentése a tanulók szerint?

---

<sup>87</sup> A köztes célon (*intermediate goal*) a hivatkozott szerzők az eredetileg tervezett irányba mutató, de a tanulók számára adaptívabb célt értenek. Az aerodinamikai ismeretek egyes korosztályok számára például önmagukban viszonylag alacsony adaptivitással bírnak, de ugyanezen életkorban egy egyszerű, sokáig a levegőben maradó repülőgépmodell készítése már találkozik ugyanezen tanulók igényeivel (Middleton, Rheingold & Seaman, 2018).

2. Milyen explicit vagy implicit elméletek határozzák meg a tanulók gondolkodását a számokra az adaptivitás tapasztalatát kínáló irodalmi mű sajátosságaival kapcsolatban?

### **11.3.2. Kutatási kérdések a direkt szabályozókkal kapcsolatban**

A direkt szabályozók hatásával kapcsolatban pedig az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

3. Milyen különbséggel jár a tanulóknak az olvasott szöveggel kapcsolatos attitűdjeikre nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?
4. Milyen különbséggel jár a tanulók szövegértelmezésének egyediségére nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?

### **11.4. A kutatási probléma relevanciája**

Empirikus kutatásunk több aktuális pedagógiai probléma alaposabb megértéséhez is hatékony módon járulhat hozzá. Kutatási kérdéseink a magyar nyelv és irodalom tantárgy-pedagógiájának legégetőbb problémáit érintik. A tantárgy legalapvetőbb célja, az olvasóvá nevelés (vö. pl. Nagy, 2002), az olvasói motiváció sokszor hangoztatott válsága (pl. Beliaeva, 2009; Szócs, 2015; Fűzfa, 2016), a tantárggyal kapcsolatos kedvezőtlen attitűdök (pl. Antalné, 2015; Mukhametshina-Akhmatova, 2015), a szövegek személyes relevanciájának hiánya (McConn, 2014) stb. ugyanis aligha tárgyalhatók anélkül, hogy kísérletet tennénk annak megértésére, hogyan konstruálódik meg az irodalmi művek személyes jelentése, és hogyan biztosítható a tanulók számára a szépirodalmi olvasmányok adaptivitása. Már az elméleti részben igyekeztünk új megvilágításba helyezni a szaktárgyi ismeretek kérdéskörét, az irodalomtanítás „ismeretközpontúságának” (vö. pl. Kárpáti, Molnár & Csapó 2002; Doumas, 2012; Kapanadze, 2018; Styli-Michalopoulou, 2016) és a „bölcsészstudás” sajátos koncepciójának (vö. Pléh, 2008b) problematikája azonban várakozásaink szerint az empirikus vizsgálat eredményeinek tükrében is új-

szerű összefüggésben válik megközelíthetővé. Kutatásunk nyomán így új, tényekkel alátámasztott szempontokkal gazdagodhat a tantervi szabályozással kapcsolatos, az elmúlt években felerősödött (szakmai) diszkusszió.

A tantárgy-pedagógiai vonatkozások mellett az is növeli a kutatási kérdések jelentőségét, hogy azok szervesen kapcsolódnak a neveléstudomány kurrens problémáihoz. A közelmúlt digitális munkarendjében szerzett tapasztalatok például rendkívül határozottan vetik fel a tanulói autonómia kérdését (vö. Urbán, 2022d). A tanulói autonómia – az a képesség, amely „külső kényszer nélkül a megismerésre tör” (Bárdos, 2015, p. 23) – megkerülhetetlen tényezője a konstruktivista tanulásméletek felismeréseit kamatoztató progresszív tanulási környezetnek (vö. Komenczi, 2016), és így kutatási kérdéseink is szorosan kapcsolódnak hozzá. Különösen azok a kérdések, amelyek a tanulók szövegértelmezéseinek önálló voltát, a tanulók személyes olvasási szokásainak összetevőit kutatják. Messze túlmutatnak a magyar nyelv és irodalom tantárgyi keretein az adaptivitással kapcsolatos kutatási kérdéseink, amelyek megválaszolása így az adaptív oktatás (vö. pl. M. Nádasi, 2008) kutatási területe számára is hasznos adalékokkal szolgálhatnak. A számtalan kapcsolódási pont közül végül az esélyegyenlőség ugyancsak aktuális problémáját emeljük ki. A gyűjtött adatok elemzésétől okkal várhatjuk, hogy hozzájárul egy olyan tanulási környezet megvalósításához, amely szerves módon képes beépíteni a tanulási folyamatba a tanulók sokféleségét, úgy, hogy abban nem egy egységesített tananyag elsajátításának akadályát, hanem sokkal inkább az érvényes tudás megkonstruálódásának előfeltételét látja.

A kutatásmethodikai tanulságokat is ígérő vizsgálatunktól mindezeket túl azt is várjuk, hogy eredményei további kutatásokat inspirálnak és alapoznak meg a jövőben.

## 11.5. Hipotézisek

A gyakorlati munka során szerzett előzetes tapasztalataink, valamint a feldolgozott szakirodalom tanulságai alapján a kutatási kérdéseinkre a következő válaszokat várjuk:

### 1. *hipotézis – A tanulók jelentésről alkotott elméletei*

- a. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely a jelentést az irodalmi mű szerzőjétől, illetve a szöveg és az irodalmon kívüli valóság megfeleltetéséből származtatja, egy, a művön kívül álló tudat szándékára vezeti vissza.

- b. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely az irodalmi mű jelentését leválaszthatónak tartja a szövegről, és így egy parafrázissal visszaadható mondanivalóként, tanulásként azonosítja.
2. *hipotézis – A tanulók elméletei az irodalmi művek adaptivitásáról*
- A középiskolás tanulók többsége a tematikus azonosulást nevezi meg a számára adaptív irodalmi mű kritériumaként.
3. *hipotézis – Az olvasott művel kapcsolatos tanulói attitűdök*
- a. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű tetszésére irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
  - b. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók inkább személyesen hozzájuk illőnek („nekik valóbbnak”) ítélik meg az olvasott irodalmi művet, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
  - c. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű jóságára irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
4. *hipotézis – A szövegértelmezések egyedisége*
- A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat nagyobb valószínűséggel követi a tanulók egyéni (azaz a tanulócsoport többi megoldásához viszonyítva eltérő) szövegértelmezése, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat.

## 11.6. Az adatfelvétel eszköze és módszere

A meglehetősen komplex kutatási kérdések megválaszolása érdekében az adatfelvételt hosszú tervezőmunka előzte meg. Egy olyan új eszköz fejlesztésére volt szükség, amely a vizsgált konstruktumok sokoldalú megragadását teszi lehetővé anélkül, hogy az adatközlő tanulókat, tanáraikat vagy iskoláikat túlságosan megterhelné, ezzel csökkentve a válaszadási hajlandóságot vagy az adatok minőségét (vö. Horváth, 2004). Egy olyan kb. 20–30 percet igénybe vevő integrált eszköz készítése mellett döntöttünk, amely egyszerre működik „hagyományos”

kérdőívként és a tanulók számára ismerős feladatlapként, emellett pedig önmagában, egyetlen kitöltési alkalommal számolva is alkalmas arra, hogy kivitelezhető legyen vele a vizsgálathoz szükséges pedagógiai kísérlet (A feladatlapokat ld.: 2–3. *melléklet*).

A tanulók a kérdőíveket (feladatlapokat) papíron, tanórai körülmények között töltötték ki. Bár a tanulókhoz közvetlenül vagy közvetve eljuttatott digitális kérdőív választása számos ponton könnyíthette volna meg az adatok felvételét és feldolgozását, az adatok érvényessége és megbízhatósága érdekében mégis a „hagyományos”, papíralapú eszköz használata tűnt célravezetőbbnek. Így vált ugyanis biztosíthatóvá az egy tanulócsoporthoz származó adatok összetartozásának rögzítése és az is, hogy lehetőleg minden tanulócsoporthoz nagy valószínűséggel megfelelő, az összehasonlíthatóságot is lehetővé tevő mennyiségű kérdőív érkezzen vissza. Kutatási kérdéseink természetének szempontjából kifejezetten előnyösnek ítéltük meg, hogy a tanulók a magyarórán megszokott tanulási környezetben válaszolják meg a kérdéseket, így az adatfelvételre minden esetben tanórai keretek között, a magyartanár kollégák közreműködésével került sor. A feladatlapokhoz mellékeltem, a kollégákat megszólító kísérőlevél (ld. 1. *melléklet*) a bemutatkozás, a kutatás rövid összefoglalása, illetve az adatok kezelésének ismertetése mellett fontos instrukciókat tartalmazott a kitöltés kért menetéről, szabályairól is. Mivel a feladatlap – ahogyan az alábbiakban még részletesebben is bemutatjuk – egyben egy pedagógiai kísérlet eszközéül is szolgált, ezért nagy jelentőséggel bírt, hogy az egyes tanulócsoporthoz belül az ‘A’ és a ‘B’ jelű változatot legalább megközelítőleg azonos számú tanuló töltse ki, és az is, hogy a kitöltők semmiképpen ne ismerhessék meg a másik változat tartalmát vagy diák-társuk válaszait. Ez az igény ismét a tanórai és a papíralapú adatfelvételt tette indokolttá.

A feladatlapokon szereplő itemek fejlesztése mintegy két évet vett igénybe. A nagy mintán való alkalmazást több kísérleti jellegű kipróbálás és módosítás, illetve fókuszcsoporthoz beszélgetés előzte meg. Az adatfelvétel végül 2022 tavaszán történt meg.

A kétoldalas feladatlap első része minden tanuló számára azonos itemeket tartalmaz: különféle háttérváltozókra – az irodalom, a nyelvtan és a matematika tantárgy kedvelésére, az irodalomórán előkerülő témák relevanciájára, a művek személyes hatásának tapasztalatára, illetve epikus és lírai művek olvasásával kapcsolatos szokásokra – vonatkozó (Likert-skálák), a vers jelentésének legmegbízhatóbb forrására irányuló (feleletválasztós), valamint Pilinszky János *Négy soros* című költeményének különféle aspektusait firtató (tetszés, adaptivitás, jóság, jelentés) kérdéseket. A második rész első, Nemes Nagy Ágnes *Diófa* című versével kapcsolatos kérdéseket tartalmazó egysége tekintetében eltér a feladatlap két változata. Az ‘A’ típusú vál-

tozat a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókkal irányítja a tanulói munkát, a 'B' típusú változat pedig az elméleti részben kidolgozott tanulásméleti modell alapján megfogalmazott direkt szabályozókat használ. Az eltérő feladatokat követő, a vers jelentésének rövid megfogalmazását kérő item már ismét azonos a két változatban, ahogyan a *Négysorossal* kapcsolatban feltett kérdések megisméltése és a feladatlapot záró demográfiai kérdések is megegyeznek.

A feladatlap segítségével gyűjtött adatok további, a jelen munka keretein túlmutató kutatásokat is megalapozhatnak. Dolgozatunkban így csupán azon adatok elemzését és értelmezését végezzük el, amelyek a fent felsorolt kutatási kérdések megválaszolása szempontjából relevánsnak mutatkoznak.

Az egyes itemeket a megfelelő kutatási kérdést vizsgáló fejezetekben elemezzük alaposabban, a 5. táblázat célja csupán az, hogy áttekintést nyújtson a feladatlap itemjeinek megfogalmazásáról, az adatfelvétel módszeréről, illetve a gyűjtött adatok típusáról.

Azon.	A feladat szövege	Adatfajta	Kérdés	Mérési szint
1.	Mennyire igazak Rád az alábbi állítások! Jelöld X-szel a megfelelő helyen!	-	-	-
1.A	Szeretem az irodalom tantárgyat.	kvantitatív	Likert	intervall.
1.B	Az irodalomórákon előkerülő témák és problémakörök fontos szerepet játszanak a saját életemben is.	kvantitatív	Likert	intervall.
1.C	Szeretem a nyelvtan tantárgyat.	kvantitatív	Likert	intervall.
1.D	Az órákon olvasott irodalmi művek hatással vannak rám (pl. egyéniségemre, világlátásomra, gondolkodásomra).	kvantitatív	Likert	intervall.
1.E	Szeretem a matematika tantárgyat.	kvantitatív	Likert	intervall.
1.F	Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok regényeket vagy elbeszéléseket.	kvantitatív	Likert	intervall.
1.G	Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok verseket.	kvantitatív	Likert	intervall.



2.	Szerinted ki tudja megmondani a legfontosabban egy vers jelentését? Karikázd be annak az állításnak a betűjelét, amellyel a leginkább egyetértesz! (Egyetlen választ jelölj!)	kvantitatív	Feleletvál.	nominális
3.	Olvasd el Pilinszky János Négysoros című költeményét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!	-	-	-
3.A	Szerinted melyik a vers legfontosabb szava? Keretezd be a választott szót a szövegben!	kvantitatív	Feleletvál.	nominális
3.B	Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melyik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be!	-	-	-
3.B1	Ez a vers NEM tetszik nekem. / Ez a vers tetszik nekem.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
3.B1.1.	Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt tetszik vagy nem tetszik Neked a vers?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
3.B2	Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. / Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
3.B2.1.	Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
3.B3	Ezt a verset ROSSZNAK tartom. / Ezt a verset JÓNAK tartom.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
3.B3.1.	Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
3.C	Az alábbi mondatok az imént olvasott vers három különböző értelmezési kísérletéből származnak. Szerinted melyik értelmezés lehet a legjobb? Karikázd be a választott értelmezés betűjelét!	kvantitatív	Feleletvál.	nominális
A4.	Olvasd el Nemes Nagy Ágnes Diófa című szerelmes versét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!	-	-	-

A4.A	Miben különbözik szerinted a költemény az eddig tanult szerelmes versektől?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.B	Szerinted mi a vers legfontosabb gondolata?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.C	A vers melyik szava (esetleg kifejezése vagy állítása) fejezi ki szerinted leginkább ezt a gondolatot?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.D	Mit árul el a költemény a beszélő és a megszólított kapcsolatáról? Mi jellemzi ezt a kapcsolatot?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.E	Mennyire tartod jónak, helyénvalónak az így jellemezhető kapcsolatot? Állásfoglalásodat röviden indokold is meg!	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.F	Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
A4.G	Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melyik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be! (Az állítások továbbra is a Diófa kezdetű versre vonatkoznak.)	-	-	-
B4.	Olvasd el az alábbi költeményt, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!	-	-	-
B4.A	Keress a versben egy olyan dolgot (pl. szó, állítás stb.), amelyet bárhogyan saját magadhoz tudsz kötni! (felidéz valamit, élményed kapcsolódik hozzá, megfog stb.!) A választott részlet:	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
B4.B	Indokold meg röviden, hogyan kapcsolódik Hozzád a választott részlet!	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
B4.C	Keress minél több olyan szót/kifejezést a versben, amely az emberre és a diófára is vonatkozhat! Folytasd a táblázatot a példa szerint!	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális

B4.D	Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
B4.E	Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melyik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be! (Az állítások továbbra is a Néha alig lelem magam... kezdetű versre vonatkoznak.)	-	-	-
4.G1	Ez a vers NEM tetszik nekem. / Ez a vers tetszik nekem.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
4.G2	Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. / Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
4.G2.1.	Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
4.G3	Ezt a verset ROSSZNAK tartom. / Ezt a verset JÓNAK tartom.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
4.G3.1.	Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?	kvalitatív	nyílt végű	kód. után nominális
4.G4	A verssel kapcsolatos feladatokat szokatlannak találtam: soha nem kapok hasonló feladatokat a magyarórán / A verssel kapcsolatos feladatokat ismerősnek találtam: gyakran kapok hasonló feladatokat a magyarórán.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
4.G5	A verssel kapcsolatos feladatokat nehéznek találtam. / A verssel kapcsolatos feladatokat könnyűnek találtam.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
4.G6	NEM tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok. / Tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.	kvantitatív	Szem. diff.	intervall.
5.	Írd be a táblázatba a kért információkat!	-	-	-
5.A	Nemed (Húzd alá megfelelő választ!)	kvantitatív	Feleletvál.	nominális

5.B	Születési év	kvantitatív	nyílt végű	nominális
5.C	Osztályod (pl. 10.A)	kvantitatív	nyílt végű	nominális

5. táblázat. A feladatlap itemjeinek áttekintő bemutatása

Az itemek kutatási kérdésekkel való kapcsolatát, a kérdések megválaszolásában érintett indikátorokat, valamint az alkalmazott feltáró és feldolgozó módszereket a 6. táblázat foglalja össze.

Tényező	Indikátor	Feltáró és feldolgozó módszerek	Érintett itemek
A tanulók explicit és implicit elméletei az irodalmi szöveg jelentésének mibenlétével és forrásával kapcsolatban	A tanuló válaszai az attitűdskálán, a feleletválasztós és a nyílt végű kérdőívkérdésekre, a válaszok konzekvens volta.	Likert-skála, feleletválasztós kérdés, szemantikus differenciálskála, nyílt végű, rövid választ igénylő kérdések; leíró statisztika, kvalitatív tartalomelemzés.	2., 3.B1.1, 3.B2.1, 3.B3.1., 3.C, A4.F., B4.D, 4G2.1., 4G3.1.
A tanulók explicit és implicit elméletei a „nekik való”, számukra az adaptivitás tapasztalatát kínáló irodalmi mű sajátosságaival kapcsolatban	A tanuló válaszai az attitűdskálán, a feleletválasztós és a nyílt végű kérdőívkérdésekre, a válaszok konzekvens volta.	Likert-skála, feleletválasztós kérdés, szem. diff. skála, nyílt végű, rövid választ igénylő kérdések; leíró stat., kvalitatív tartalomelemzés.	1.A, 1.B, 1.D, 1F, 1G, 2., 3.B1., 3.B1.1., 3.B2., 3.B2.1. 3.B3., 3.B3.1., 4.F, 4.G1, 4.G2., 4.G2.1., 4.G3., 4.G3.1., 4.G6.
A magyar nyelv és irodalom tantervi ismeretanyagának hatása a tanulók gondolkodására.	A tanuló válaszai a feleletválasztós és nyílt végű kérdőívkérdésekre, a válaszok konzekvens volta.	Feleletválasztós kérdés, nyílt végű, rövid választ igénylő kérdés; leíró statisztika, kvalitatív tartalomelemzés.	2, 3.B1.1., 3.B2.1., 3.B3.1., 3.C, A4.A, A4.B, A4.C, A4.D, A4.E, A4.F, B4.A, B4.B, B4.D, 4.G2.1., 4.G3.1.

A problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használatából fakadó különbségek a tanulók szövegértelmezésének egyediségére nézve	A tanuló válaszai a nyílt végű kérdésekre.	Rövid választ igénylő nyílt végű kérdés; kvalitatív tartalomelemzés.	A4.A, A4.B, A4.C, A4.D, A4.E, A4.F, B4., B4.A, B4.B, B4.C, B4.D, 4.G1., 4.G2., 4.G2.1., 4.G3., 4.G3.1.
A problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használatából fakadó különbségek a tanulóknak az olvasott szöveggel kapcsolatos attitűdjeikre nézve	A tanuló válaszai az attitűdskálán és nyílt végű kérdésekre adott válaszok.	Szemantikus differenciál skála, rövid választ igénylő kérdés; leíró statisztika, különbségvizsgálat, kvalitatív tartalomelemzés.	4.G1., 4.G2., 4.G2.1., 4.G3., 4.G3.1., 4.G4., 4.G5., 4.G6.

6. táblázat. A kutatási kérdésekkel kapcsolatos indikátorok, feltáró módszerek és a kapcsolódó itemek

A feldolgozás során mind az 1165 feladatlap legalább részben értékelhetőnek bizonyult. Néhány esetben előfordult, hogy a kitöltött feladatlapokon egy-egy item érvényességével kapcsolatban kérdések (például a szemantikus differenciálskálán megadott érték és a hozzá kapcsolódó szöveges indoklás a feladat egyértelmű félreértéséről árulkodó ellentmondása) merültek fel, illetve sok olyan feladatlap is érkezett, amelynek kitöltése különböző mértékű hiányosságokat mutat. Ezek feldolgozásakor azt az elvet követtük, hogy minden értékelhető adatot meg kell őrizni, tehát a mintából azokat az erősen hiányos feladatlapokat sem zártuk ki, amelyek legalább az egyik kutatási kérdésünk szempontjából releváns adatot tartalmaznak. Az egyes kutatási kérdések megválaszolásánál emiatt a minta elemszámának kisebb eltéréseivel kell szembesülnünk.

### 11.7. Populáció, mintavétel, minta

A kapott kutatási eredményeinket a 14–18 éves magyar gimnáziumi tanulók alapsokaságára szándékozunk általánosítani. Vizsgálatunkkal ugyanakkor fel kívánjuk vetni az eredmények szélesebb körű érvényességének lehetőségét is. Az alapsokaságként meghatározott életkori intervallumnak az adatfelvétel idején a 8–11. évfolyam tanulói feleltek meg. Mivel az adatfelvétel jelentős részben a tanév utolsó heteiben zajlott, a végzős évfolyamok már nem voltak

elérhető az iskolákban. Nincs okunk ugyanakkor feltételezni, hogy a mintába került tanulócsoporthoz e tanév végi állapota jelentős különbséget mutatna ugyanezen csoportok néhány hónappal későbbi (például a következő tanév eleji) helyzetével, amikor az érintett tanulók már a 9–12. évfolyamba járnak.

A mintavétel során törekedtünk a reprezentativitás kialakítására, a kiküldött felkérések címzettjeit véletlenszerű kiválasztás útján határoztuk meg, tudatosan figyelve a földrajzi elhelyezkedés szerinti rétegzésre. A megszólított intézményeket arra kértük, hogy lehetőleg több évfolyam tanulócsoporthoz is töltsék ki a feladatlapokat, amivel így automatikusan megvalósulhat az életkor szerinti rétegzés követelménye is. Középiskoláink túlterheltségét is mutatja, hogy e hagyományos úton történő, módszertani szempontból legelőnyösebbnek mutakozó megkeresésre egyetlen válasz sem érkezett. A mintában szereplő tanulókhöz így közvetlen vagy közvetett személyes kapcsolatokon keresztül<sup>88</sup> sikerült eljutni. Megítélésünk szerint ugyan ez a kényszerű eljárás annak ellenére sem ássa alá a reprezentativitás iránti igényünket, hogy a fővárosi és a kelet-magyarországi intézmények mellett a nyugat-magyarországi iskolák alulreprezentáltak maradtak, az anomália enyhítése céljából jelentősen megnöveltük a minta eredetileg tervezett elemszámát (vö. Falus, 2004; Babbie, 2008).

A kérdőíveket két, egy fővárosi és egy vidéki technikum néhány tanulócsoporthoz is felvettük, ezzel lehetővé téve annak vizsgálatát, mutat-e különbséget a két iskolatípus kutatásunk témája szempontjából. A gimnáziumi és a technikumi tanulmányokat végző csoportokat ugyanakkor nem minden esetben tartottuk szükségesnek elkülöníteni a mintában, hiszen a technikum közismereti tantárgyait a két iskolatípusban ugyanazon (gimnáziumi) kerettanterv szerint tanulják.

A mintába összesen 14 iskola 49 tanulócsoporthoz 1165 tanulója került, ebből 981 fő gimnáziumi, 184 fő tanuló technikumi tanuló.

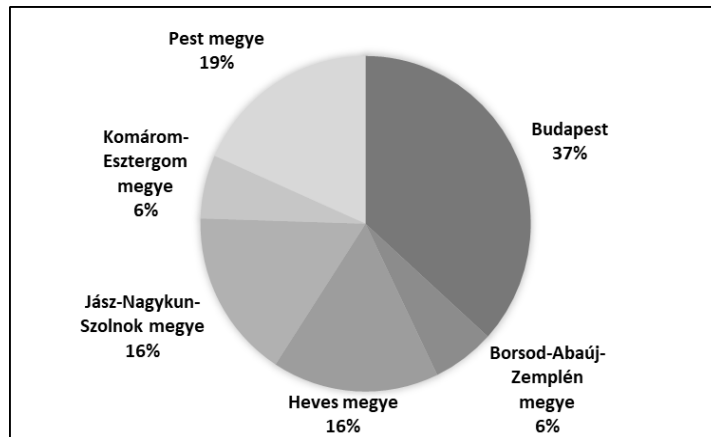
A 14 iskola közül öt fővárosi és kilenc vidéki. A vidéki intézmények földrajzi eloszlása a következőképpen alakult: Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből egy, Heves megyéből két, Jász-Nagykun-Szolnok megyéből három, Komárom-Esztergom megyéből egy, valamint Pest megyéből két iskola. A részt vevő tanulócsoporthoz és a tanulók száma szerint a következő eloszlást követi: A fővárosban 18 tanulócsoporthoz 461 tanuló, vidéken 31 tanulócsoporthoz 704 tanuló:

---

<sup>88</sup> Az intézmények túlterheltségére vonatkozó feltételezést látszik igazolni az is, hogy a személyes kapcsolatokon keresztül történő megkeresések egy jelentős része sem vezetett végül a feladatlapok kitöltéséhez. A megkeresések visszautasításának indoklásában az általános túlterheltség mellett visszatérő elem volt az adatfelvétel időpontjának szerencsétlen megválasztása (áprilistól júniusig terjedő időszak), valamint az is, hogy számtalan hasonló kutatási megkeresés érkezik az iskolába.

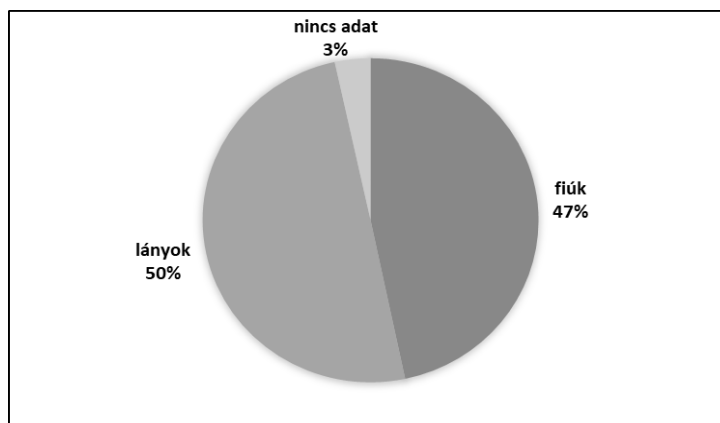
Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 3 tanulócsoportból 40 tanuló, Heves megyében 8 tanulócsoportból 178 tanuló, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 8 tanulócsoportból 218 tanuló, Komárom-Esztergom megyében 3 tanulócsoportból 53 tanuló és Pest megyében 9 tanulócsoportból 215 tanuló.

A tanulók számának földrajzi eloszlását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. A részt vevő tanulók számának földrajzi eloszlása

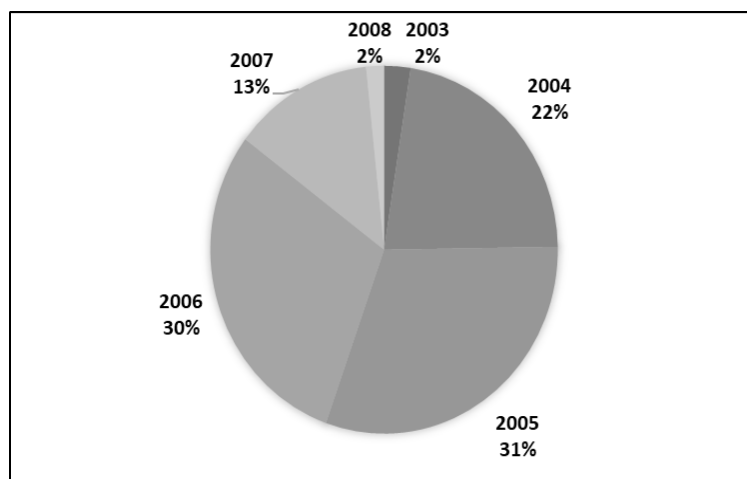
Az adatközlő tanulók nemek szerinti megoszlása – ahogyan a 2. ábráról is leolvasható – kiegyenlített volt: 581 lány és 544 fiú töltötte ki a feladatlapot, 40 fő nem adott választ erre a demográfiai kérdésre.



2. ábra. A részt vevő tanulók nemek szerinti megoszlása

Mint említettük, a feladatlapot kitöltő tanulócsoportok a 8–11. évfolyamból kerültek ki. Míg a 9–11. évfolyamon tanulók viszonylag kiegyenlített arányban kerültek a mintába, addig a

8. évfolyam esetében alulreprezentáltsággal kell számolnunk az adatok értékelésénél. A 8. évfolyamból két tanulócsoport 57 tanulója, a 9. évfolyamból 17 tanulócsoport 442 tanulója, a 10. évfolyamból 17 tanulócsoport 366 tanulója, a 11. évfolyamból pedig 13 tanulócsoport 300 tanulója szerepelt a mintában. A 3. ábra ezt az arányt a részt vevő tanulók születési évszámának összefüggésében mutatja.



3. ábra. A részt vevő tanulók születési évszám szerinti megoszlása

A teljes minta legfontosabb adatait a 7. táblázat foglalja össze áttekinthető formában.

iskola	iskolatípus	főváros/megye	évfolyam	létszám	fiúk	lányok	n.a. (nem)	A csop.	B csop.
1. iskola	gimnázium	Budapest	9	31	16	14	1	17	14
		Budapest	10	23	8	15	-	12	11
2. iskola	gimnázium	Budapest	9	32	32	0	-	17	15
		Budapest	9	30	30	0	-	16	14
		Budapest	10	29	29	0	-	13	16
		Budapest	10	32	32	0	-	16	16
		Budapest	11	32	32	0	-	16	16
		Budapest	11	29	29	0	-	13	16
3. iskola	gimnázium	Budapest	9	26	0	26	-	15	11
		Budapest	10	31	0	31	-	15	16
		Budapest	10	24	0	24	-	10	14
		Budapest	11	29	0	29	-	15	14
4. iskola	technikum	Budapest	9	30	10	20	-	15	15
		Budapest	9	24	4	13	7	11	13
		Budapest	9	28	10	12	6	18	10
		Budapest	10	17	3	11	3	9	8



<b>5. iskola</b>	gimnázium	Budapest	9	7	1	6	-	3	4
		Budapest	10	7	0	7	-	4	3
<b>6. iskola</b>	gimnázium	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	9	16	7	8	1	8	8
		Borsod-Abaúj-Zemplén megye	10	8	5	2	1	4	4
		Borsod-Abaúj-Zemplén megye	11	16	4	10	2	8	8
<b>7. iskola</b>	gimnázium	Heves megye	10	31	17	14	-	15	16
		Heves megye	10	22	7	15	-	11	11
		Heves megye	11	20	12	8	-	10	10
<b>8. iskola</b>	gimnázium	Heves megye	9	26	15	11	-	13	13
		Heves megye	10	15	2	12	1	6	9
		Heves megye	10	19	7	11	1	10	9
		Heves megye	11	19	8	10	1	11	8
		Heves megye	11	26	9	16	1	14	12
<b>9. iskola</b>	technikum	Jász-Nagykun-Szolnok	9	29	6	21	2	14	15
		Jász-Nagykun-Szolnok	9	29	13	14	2	14	15
		Jász-Nagykun-Szolnok	11	27	8	19	-	13	14
<b>10. iskola</b>	gimnázium	Jász-Nagykun-Szolnok	9	29	5	24	-	11	18
		Jász-Nagykun-Szolnok	10	25	5	20	-	16	9
		Jász-Nagykun-Szolnok	11	29	10	18	1	15	14
<b>11. iskola</b>	gimnázium	Jász-Nagykun-Szolnok	10	26	8	16	2	13	13
		Jász-Nagykun-Szolnok	11	24	9	13	2	12	12
<b>12. iskola</b>	gimnázium	Komárom-Esztergom megye	9	16	16	0	-	9	7
		Komárom-Esztergom megye	10	24	24	0	-	12	12
		Komárom-Esztergom megye	11	13	13	0	-	7	6
<b>13. iskola</b>	gimnázium	Pest megye	8	28	13	15	-	14	14
		Pest megye	8	29	15	14	-	14	15
		Pest megye	9	32	12	20	-	16	16
		Pest megye	11	22	16	5	1	12	10
<b>14. iskola</b>	gimnázium	Pest megye	9	31	15	15	1	16	15
		Pest megye	9	26	9	15	2	14	12
		Pest megye	10	25	13	11	1	13	12
		Pest megye	10	8	2	6	-	4	4
		Pest megye	11	14	3	10	1	7	7

7. táblázat. A mintába került tanulócsoportok legfontosabb adatai

### 11.8. Etikai megfontolások

A feladatlapok tervezése, az adatok felvétele és feldolgozása, valamint az eredmények közzlése során is szem előtt tartottuk a kutatással szemben támasztott etikai követelményeket. Az intézményvezetők és a pedagógusok szívességből, önkéntesen vállalták a kutatásban történő

részvételt. A tanulók ugyan a fentebb részletezett módszertani megfontolások miatt tanórai keretek között találkoztak a feladatlapokkal, semmilyen hátrány nem érhetette azokat, akik nem kívántak a kérdésekre válaszolni. A részben értékelhetetlen feladatlapok kérdését már szóvá tettük, illetve a megfelelő helyen ismét tematizáljuk. A részvételt teljes mértékben megtagadó azon tanulók számáról nincs adatunk, akiknek a feladatlapja nem érkezett vissza.

A kutatás során nem gyűjtöttünk érzékeny vagy egy adott tanuló személyének azonosítását lehetővé tevő adatokat. A feladatlapokat a tanulók anonim módon töltötték ki, a demográfiai adatok közül csupán a nem, a születési évszám, illetve a tanulócsoport (osztály) megadását kértük. Az utóbbira (osztály), valamint az ugyancsak ideiglenesen nyilvántartott intézménynévre pusztán az egy iskolából és egy tanulócsoportból érkező adatok összetartozásának megőrzése érdekében volt szükség, a publikáció során az adatokat nem rendeljük konkrét intézményhez vagy annak konkrét tanulócsoportjához.

Néhány esetben a tanulók a kértnél több adatot adtak meg, például felírták a nevüket, vagy megadták születésük teljes dátumát. Ilyenkor gondoskodtunk az érintett feladatlapok anonimizálásáról.

A fenti elveket a feladatlapokhoz mellékelte kísérőlevél is összefoglalta (ld. *1. melléklet*).

### **11.9. Az empirikus kutatást bemutató fejezetek felépítése**

A következő fejezetek a fenti kutatási kérdésekre keresnek választ a feladatlapokon felvett adatok elemzésével. E fejezet, amely a kutatás általános bemutatását tűzte ki célul, eltekintett a feladatlap itemjeinek alapos elemzésétől és a hipotézisellenőrzés céljából választott módszertani stratégiák részletezésétől. A jobb áttekinthetőség érdekében ezeket a feladatokat is a konkrét problémakörök tárgyalása részeként végezzük el. A kérdések megválaszolásához szükséges fogalmak konceptualizálása és operacionalizálása elengedhetlenné teszi továbbá, hogy a fejezetek elején röviden hivatkozzunk az elméleti részben kidolgozott koncepcióra. Ezt követően kerülhet sor az adatok ismertetésre és interpretációjára, valamint a kutatási kérdés megválaszolására.

## 12. Gimnáziumi tanulók elméletei az irodalmi szöveg jelentéséről

### 12.1. Kutatási kérdés, hipotézisek

A jelentés mibenlétéről és forrásáról alkotott tudatosult vagy implicit módon működő tanulói elképzelések rendszere – ahogyan a kapcsolódó elméleti fejezetben kimutattuk – olyan indirekt szabályozóként ragadható meg, amely meghatározó módon vesz részt a személyes értelmezés megkonstruálásában, sőt már azt döntő mértékben befolyásolja, ahogyan a tanuló olvasni kezdi a szöveget. Az önálló, egyéni szöveginterpretáció optimális megkonstruálódását támogató tanulási környezet sajátosságait kutatva így megkerülhetetlen feladat, hogy képet kapjunk arról, milyen előfeltevésekkel kezdenek a tanulók egy irodalmi mű értelmezésébe. A tanulók jelentésre vonatkozó elméleteivel kapcsolatban tehát a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- a. Honnan származtatják a tanulók az irodalmi szöveg jelentését?
- b. Miben áll az irodalmi szöveg jelentése a tanulók szerint?

A két, egymástól aligha független kutatási kérdéssel kapcsolatban a szakirodalom és saját gyakorlati tapasztalataink alapján az alábbi hipotéziseket állítjuk fel:

- a. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely a jelentést az irodalmi mű szerzőjétől, illetve a szöveg és az irodalmon kívüli valóság megfeleltetéséből származtatja, egy, a művön kívül álló tudat szándékára vezeti vissza.
- b. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely az irodalmi mű jelentését leválaszthatónak tartja a szövegről, és így egy parafrázissal visszaadható mondanivalóként, tanulságként azonosítja.

## 12.2. Módszertani eljárások

A kutatási kérdés megválaszolását a feladatlap alábbi itemjeire érkezett adatok elemzésétől várjuk:

- (2.) Szerinted ki tudja megmondani a legpontosabban egy vers jelentését? Karikázd be annak az állításnak a betűjelét, amellyel a leginkább egyetértesz! (Egyetlen választ jelölj!)
  - A. *Bárki megfejtetheti a vers jelentését, aki már maga is átélte a versben megfogalmazott érzést, vagy foglalkoztatja a vers mondanivalója.*
  - B. *A vers jelentését a legpontosabban egy olyan szakember (pl. irodalomtörténész, tanár) tudja meghatározni, akinek sok ismerete van, és meg tudja fejteni a vers utalásait.*
  - C. *Szerintem a verseknek nincs egyetlen pontos jelentése. Akár minden olvasás során más-más érvényes jelentés születhet.*
  - D. *Maga a költő határozhatja meg a legpontosabban verse jelentését, hiszen ő tudja igazán, mire gondolt.*
  
- (3.c) Az alábbi mondatok az imént olvasott vers három különböző értelmezési kísérletéből származnak. Szerinted melyik értelmezés lehet a legjobb? Karikázd be a választott értelmezés betűjelét!
  - A. *Pilinszky János egy interjúban vallott arról, hogy amikor felesége elhagyta, égve hagyta a lámpát, és a Négysorosban az ezután átélt magány és félelem érzését örököltte meg. Az elhagyottság Krisztus elhagyottságát és kereszthalálát juttatta eszébe („alvó szegek”, „ma ontják vére-met”), hiszen a közelgő válóperre is egyfajta, megsemmisülésként, „vér-ontásként” gondol...*
  - B. *A vers a modern ember magányáról szól. A modern kor mindenütt harsogó hirdetéseit, reklámait és információáradatát a plakát jelképezi a szövegben. A technika korszerű vívmányai között azonban sokszor éppen az ember, az ember egyénisége vesz el. Ezt szimbolizálja a költeményben a szépen kivilágított, de üres folyosó...*
  - C. *A vers több pontján is megfigyelhető a hiány és a jelenlét sajátos kettőssége. Jó példa erre a plakátmagány főnév. A szokatlan szóösszetétel előtagját (a plakátot) ugyanis egy már nem jelenlévő személy „magára hagyott” üzeneteként, közléseként határozhatjuk meg, a magány pedig egy másik személynek a jelenlévő ember számára megmutakozó hiányát jelentheti. A harmadik sor égve hagyott villanya hasonlóképpen utalhat egyszerre a másik (múltbeli) jelenlétére és hiányára is...*
  
- (A4.F = B.D) Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?

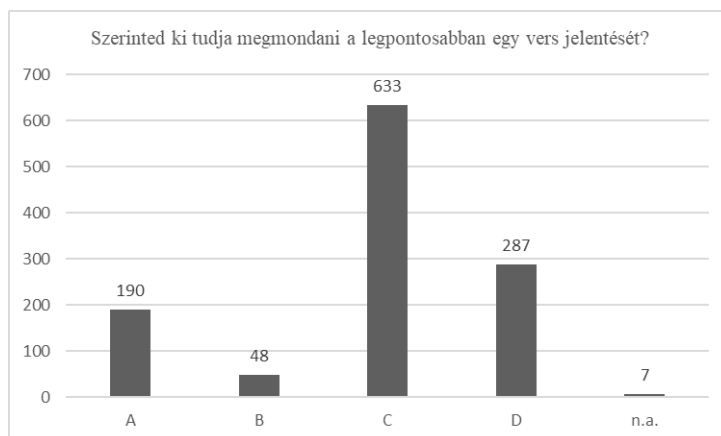
A kutatási kérdést több lépcsőben válaszoljuk meg. Első lépésként a 2. item feleletválasztós feladatára adott válaszokat vizsgáljuk. Ez az item a jelentés forrására vonatkozó explicit állításokat tartalmaz. Második lépésként a 3.c item ugyancsak feleletválasztós kérdésre érkezett válaszokat elemezzük. A tanulók itt egy konkrét szövegnek, Pilinszky János *Négysoros* című rövid költeményének a felajánlott értelmezéseiről döntenek. Míg tehát a 2. item direkt módon kérdez rá a tanulók által képviselt jelentéselméletre, a 3.c item indirekt kérdőív-kérdésnek tekinthető (vö. Horváth, 2004). A harmadik lépés a feladatlapok fent idézett nyílt végű kérdésére (A4.F és B.D) adott rövid szöveges válaszok tartalomelemzése, amely során a tanulók jelentéssel kapcsolatos elméleti előfeltevéseinek gyakorlati működésük közben keressük a nyomát. A három feladattípusra érkezett válaszok összehasonlító elemzése végül azt a sajátosan konstruktivista megközelítést is lehetővé teszi, amely az explicit iskolai tudás státusát, megértését, lehorgonyozottságát kívánja megragadni: vajon a 2. vagy a 3. feladatban adott válaszok, tehát a tanult vagy egy teszten „vallott” jelentéselméletek milyen mértékben jelzik előre a tanuló önálló gondolkodását egy irodalmi szöveg jelentésével kapcsolatban?

Az adatgyűjtés háromlépcsős technikájával a módszertani trianguláció, azon belül is a módszerek közötti trianguláció elvét követjük, hiszen az adatfelvétel eredményeképpen több, esetünkben kvantitatív és kvalitatív módszer révén jutunk egymással összehasonlítható adatokhoz (vö. Sántha, 2015).

### **12.3. A feleletválasztós kérdésekre adott válaszok elemzése**

A 2. item fentebb idézett négy választási lehetősége egy-egy jellegzetes, az elméleti fejezetekben is érintett jelentéselméletet ír körül. Az ‘A’ jelű válasz az irodalmi mű témáját (érzést, mondanivalót) emeli ki, a ‘B’ a szöveg elsődleges kontextusának rekonstruálását hangsúlyozza, a ‘C’ lehetőség egyfelől tagadja az egyetlen érvényes jelentés meglétét, másfelől a jelentés megkonstruálódását a mindenkor olvasáshoz köti, a ‘D’ jelű válasz pedig a ‘B’ egyfajta változataként magát a szerzőt, a szerző eredeti szándékát teszi meg az érvényes jelentés forrásává.

A 2. itemre érkezett válaszok a 4. ábrán látható módon oszlanak meg:



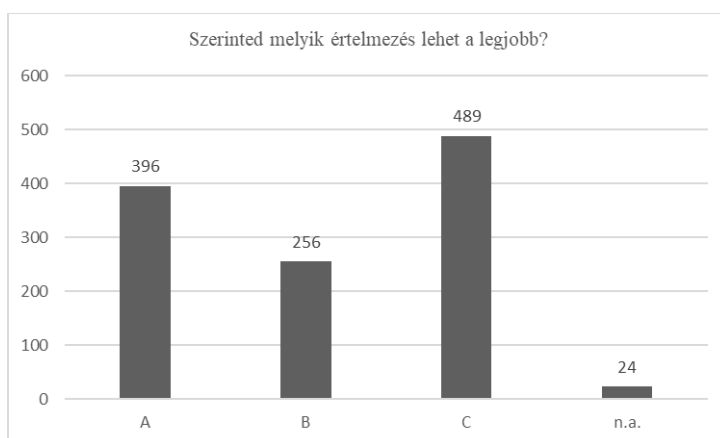
4. ábra. A 2. itemre érkezett válaszok megoszlása

A tematikus érdekltségű elméletet ('A' jelű válasz) tehát 190 fő, a mintában (n=1165) szereplő tanulók 16,3%-a, az elsődleges kontextus szakértői helyreállítását ('B' jelű válasz) 48 fő (4,12%), a jelentés konstrukcióját a mindenkori olvasás szituációjához kötő elméletet ('C' jelű válasz) 663 tanuló, azaz a minta 54,33%-a, a szerző kompetenciáját hangsúlyozó elgondolást ('D' jelű válasz) pedig 287 fő, a teljes minta 24,63%-a választotta. A válaszok megoszlásából tehát arra következtethetünk, hogy a magyar gimnáziumi osztályterekben – explicit formában kifejtve – leginkább egy olyan, az e dolgozat keretében kidolgozott koncepcióhoz is jól illeszkedő jelentésemeléttel találkoznak a tanulók, amely nem feltételez egyetlen érvényes jelentést, hanem a jelentésre az olvasás során megképződő személyes konstrukcióként tekint. A szakmai konszenzussal legjobban összeegyeztethető válasz akár optimizmusra is okot adó kiemelkedő aránya mellett azonban már ezen a ponton fel kell figyelnünk a 'D' válasz markáns jelenlétére. A tanulók csaknem negyede (amennyiben a 'B' jelű, szintén az elsődleges kontextus szerepét hangsúlyozó lehetőséget választókat is hozzászámoljuk, 28,75%-a) explicit formában megfogalmazva is a szerzői szándékkal azonosítja a mű jelentését. Ez utóbbi arányt még abban az esetben is rendkívül kedvezőtlennek könyvelhetnénk el, ha a kérdés megválaszolására csupán ez az egy item állna a rendelkezésünkre, és nem árnyalhatnánk a képet a feladatlap többi elemének segítségével.

A 3.c item Pilinszky János *Négysoros* című költeményének jelentésével kapcsolatban fogalmaz meg kérdést. A felkínált három értelmezésrészlet közötti választást már egy olyan döntésként értékelhetjük, amely a 2. item által vizsgált explicit tudás bizonyos fokú alkalmazását várja el. Az 'A' jelű válasz a költő saját versével kapcsolatos nyilatkozatát foglalja össze (az interjú forrása: Pilinszky, 1994), tehát a 2. item 'D' (esetleg 'B') válaszával áll összhangban. A 'B' lehetőség egy jellegzetes problémaközpontú, tematikus olvasat körvonalait vázolja fel:

az első mondat pontosan kijelöli a vers témáját (a modern ember magánya), a további állítások pedig már e probléma felől közelítik meg a szöveg motívumait. Ez az értelmezés a 2. item 'A' válaszában feleltethető meg. A 'C' jelű interpretáció nem határozza meg a szöveg témáját, pusztán egy nyelvi jellegű megfigyelést közöl, a hiány és a jelenlét jelentésmozzanatának meghatározó szerepére utal. A másik két értelmezéssel szemben ez a válasz nem lép fel a „megfejtés” igényével, nyitva hagyja a jelentést. Ezt fejezik ki a feltételes módban álló igék (*jelentheti, utalhat*) is. A 'C' válasz mindezek miatt tehát a 2. item 'C' jelű válaszlehetőségével rokonítható.

A 3.c itemre érkezett válaszok a következő módon oszlanak meg:



5. ábra. A 3.C itemre érkezett válaszok megoszlása

Az 5. ábrán látható adatsort elemezve azt tapasztaljuk, hogy a konkrét szöveg kapcsán meghozott döntés során ugyan továbbra is többségben vannak a jelentést nem lezáró interpretáció részletét ('C' jelű lehetőség) választó tanulók (489 fő, a teljes minta 41,97%-a), arányuk azonban jelentős mértékben csökkent. Ezzel párhuzamosan 24,63%-ról (vagy 28,75%-ról) 33,99%-ra emelkedett a szerzői szándék rekonstruálását kiválasztók aránya (396 fő), a problémacentrikus olvasatot preferáló tanulóké pedig 16,3%-ról 21,97%-ra (256 fő).

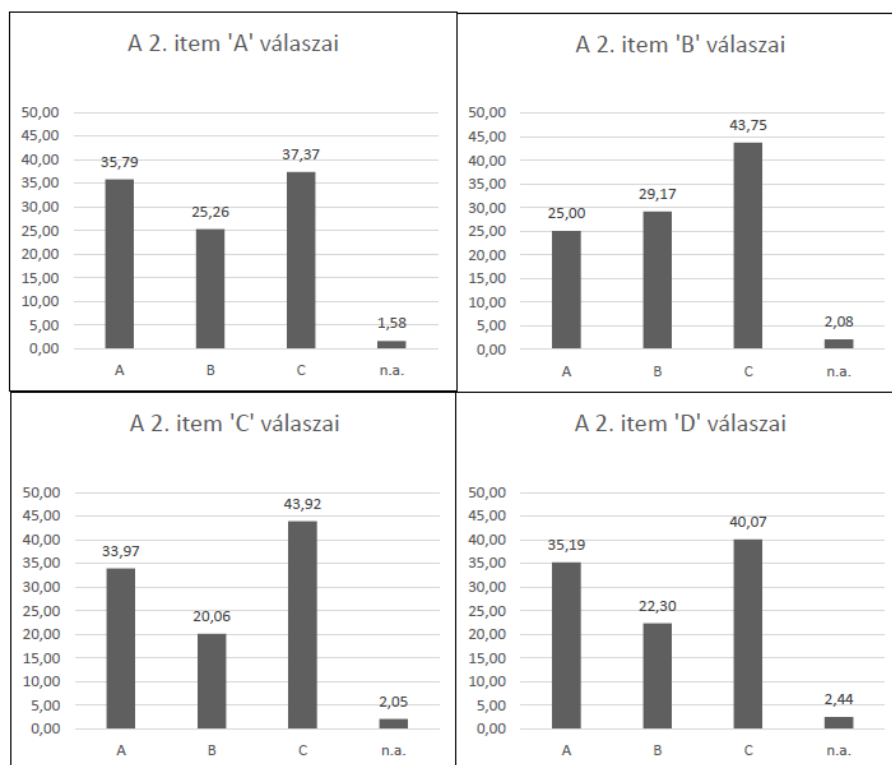
Az adatokat értékelve tudatosítanunk kell azt az aligha kiküszöbölhető módszertani anomáliát is, hogy az egymás közelében lévő itemek torzíthatják egymás eredményeit. A 2. itemre adott válasszal a tanuló valamilyen mértékben még akkor is elköteleződik a választott elmélet mellett, ha a véleménye a „valóságban” nem is teljesen kiforrott. Van rá esély, hogy a tanuló a 3.c item kínálta lehetőségek közül – felismerve a válaszok összetartozását – már tudatosan a korábbi válaszával összhangban állót választja. A kérdéssor összeállításakor követtük a szakirodalomban megfogalmazott tanácsot, amikor e két item sorrendjét úgy határoztuk meg, hogy az általános tartalmú kérdés megelőzi a konkrét feladatot (Horváth, 2004).

Kérdésünk szempontjából nem csupán e két beszédes adatsor tűnik meglehetősen tanulságosnak, hanem legalább annyira az is, ahogyan a két itemre érkezett válaszok egymáshoz viszonyulnak. Okkal várhatnánk ugyanis, hogy a két feladat imént jellemzett módon kapcsolódó elemeinek (szerzői, problémacentrikus, nyitott jelentésméletek és értelmezések) összetartozása a tanulók válaszaiban is érvényesül. Az adatok – ahogyan a 8. táblázat is mutatja – korántsem ezt a tendenciát tükrözik.

Kereszt tábla (2. item / 3.c item)						
		3.c item				összesen
		0	A	B	C	
2. item		0	0	3	4	7
	A	3	68	48	71	190
	B	1	12	14	21	48
	C	13	215	127	278	633
	D	7	101	64	115	287
összesen		24	396	256	489	1165

8. táblázat. A 2. item 'A', 'B', 'C' és 'D' válaszlehetőségét választó tanulók válaszainak megoszlása a 3.c itemen

Beszédes ebből a szempontból a 6. ábra is, amely ugyanezen összefüggés százalékos arányát jeleníti meg.



6. ábra. A 2. item egyes opcióit jelölő tanulók választásainak százalékos aránya a 3.c item válaszlehetőségei között



A 2. itemre adott válasz még a lehetséges elköteleződés említett hatása ellenére sem jelzi előre a gyakorlatiasabb 3.c itemre adott válaszokat. Árukkodó például, hogy a 2. item 'C' (a jelentés nyitottsága) válaszát adó részmintában (n=633) csaknem ugyanakkora az aránya a 3.c item szerzői szándékra hivatkozó válaszlehetőségét ('A' válasz) megjelölőknek (215 fő, 33,97%), mint a 2. item 'D' válaszát adó részmintában (n=287), amelyben ez az arány 35,19% (101 fő). És fordítva: a 2. item 'D' jelű válaszát adó részmintában (n=287) csaknem ugyanakkora az aránya a 3.c item a jelentést nyitva hagyó interpretációját ('C' válasz) megjelölőknek (115 fő, 40,07%), mint a 2. item 'C' válaszát adó részmintában (n=633), amelyben ez az arány 43,92% (278 fő).

A két item segítségével felvett adatok elemzése tehát már ezen a ponton arra enged következtetni, hogy a tanulók a mű jelentésével kapcsolatos elméleti tudása egyfelől meglehetősen heterogén, hiszen jól érzékelhetően többféle elmélet él egymás mellett, másfelől azonban bizonytalan státusú tudás, ugyanis – mint láttuk – az elméleti jellegű állásfoglalás alig vezetett a választott elmélettel összhangban álló gyakorlati döntéshez. Az adatok tükrében feltételezhető, hogy a tanulók a kérdőív kérdésre válaszolva fel tudtak idézni valamit a tantermi gyakorlatból, ami eligazította őket a döntésben. Elképzelhető, hogy a tanár felhívta tanítványai figyelmét arra, hogy a műveknek nincs egyetlen érvényes jelentése, vagy a pedagógus épp a szerzői életrajzból kiindulva szokta magyarázni a szövegeket. Ezek az elméletek azonban aligha tekinthetők jól megértett, lehorgonyozott, a közvetlenül az elméletre magára rákérdező tesztfeladatokon túl is előhívható és alkalmazott tudásnak.

#### **12.4. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzése**

A jelentéselméletek vizsgálatának harmadik lépéseként a tanulók nyílt végű kérdésekre (A4.F és B4.D jelű itemek) adott válaszait vizsgáltuk tartalomelemzéssel. A tartalomelemzést a MAXQDA 2022 nevű szoftver segítségével végeztük.

Hangsúlyozzuk, a tartalomelemzés nem a tanulói válaszok rendkívül széles skálán mozgó tartalmi minőségére, szakmai színvonalára, kidolgozottságára vagy a mögöttük érzékelhető, ugyancsak igen változatos szintet mutató együttműködési készségekre irányult, hanem kizárólag a válaszokban implicit módon megmutatkozó jelentéselmélet aspektusaira, tehát a kutatási problémaként is megfogalmazott két kérdésre: Honnan származtatják a tanulók az irodalmi szöveg jelentését? Miben áll az irodalmi szöveg jelentése a tanulók szerint? Az alábbi két válasz tehát például annak ellenére ugyanabba a kategóriába sorolható, hogy köztük jelentős

minőségbeli különbségek is vannak. A jelentést ugyanis mindkét idézett tanuló a szerzőtől, a szerző szándékától származtatja, emellett a jelentésre a versben rögzített körülmények egyfajta parafrázisaként tekint:

„A költő kapcsolatát jellemzi ez a vers, lelkitársát úgy jellemzi, mint egy diófát, kapcsolatot, pedig, mint egy ember és egy növény kapcsolatát, akit néha a diófa éltet, máskor pedig a diófát élteti.” (vidéki gimnázium 17 éves tanulója)

„A költő kifejezi az érzéseit a szeretőjének.” (vidéki gimnázium 18 éves tanulója)

A tartalomelemzés során a Glaser és Strauss nevéhez kötődő (vö. Sántha, 2009) *Grounded Theory* (megalapozott elmélet) módszertani elvei szerint jártunk el. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy minden elméleti előfeltevést nélkülözve láttunk volna neki a kódolásnak, hiszen disszertációnk elméleti fejezetei már egy csaknem kész teoretikus koncepció kontextusát vázolták fel az empirikus kutatás számára. Ebből az elméleti keretből származtak például az imént ismertetett feleletválasztós kérdések megelőlegezett kategóriái is. A tartalomelemzésnél viszont nem ezekből a kategóriákból indultunk ki, hanem előbb nyílt kódolással rendeltünk kódokat az egyes szövegrészekhez, majd az így kapott kategóriákat elemezve tártuk fel a köztük lévő összefüggéseket (axiális kódolás), hogy az eredményül kapott – és az adatokból származó elméletet tükröző – kategóriarendszert tegyük végül összehasonlíthatóvá kiinduló elméleti előfeltevéseinkkel, illetve az empirikus kutatás korábbi lépései során kapott eredményekkel (szelektív kódolás, vö. Sántha, 2009).

A kódolás objektivitását a kategóriák a lehető legnagyobb pontosságra törekvő meghatározása, illetve a folyamat átláthatósága biztosítja. A tartalomelemzés eredményeinek reliabilitását a kódolás megismétlésével (intrakódolás) alakítottuk ki (vö. Sántha, 2015). A validitás biztosítéka egyfelől az empirikus kutatás mély elméleti beágyazottsága, másfelől pedig a vizsgálat során követett – korábban már említett – triangulációs technika. A kérdőív kvantitatív módon feldolgozható zárt végű itemjeinek, valamint a kvalitatív tartalomelemzésre lehetőséget adó nyílt végű kérdéseinek együttese olyan módszertani triangulációként határozható meg, amely egymással összehasonlítható, kongruens vagy inkongruens adatsorozatokat eredményezett (vö. Sántha, 2009; Sántha, 2015).

### 12.4.1. Nyílt kódolás

A nyílt kódolás eredményeképpen a következő kategóriák váltak elkülöníthetővé a tanulók válaszaiban: *szerezőiség, szövegen kívüli valóság, témamegjelölés, parafrázis, allegorikus olvasat, tanulság, hatás az olvasóra, nyelvi jelenség, személyes olvasat, jelentés és értelmezés szétválasztása.*

A *szerezőiség* kategóriájába azokat a tanulói válaszokat soroltuk, amelyek a szöveg jelentését explicit formában a szerzői szándékkal azonosítják. Az így kódolt válaszok tehát tartalmazzák a *költő, az író, a szerző, a Nemes Nagy Ágnes, az alkotó* kifejezések egyikét, és legalább egy arra utaló megfogalmazást, hogy a válaszadó a költeményt a szerzői szándék (gondolat, érzés, mondanivaló, üzenet stb.) megnyilatkozásának tartja. Jellegzetes nyelvi elemei ezeknek a válaszoknak többek között a *kifejezi, a bemutatja, a jellemzi, az elmondja, az ábrázolja, az (arról) ír, a próbálja/akarja leírni, bemutatni* stb. igék és szókapcsolatok.

A *szövegen kívüli valóság* kódot azok a válaszok kapták, amelyek a vers értelmezése során a mű állításait az irodalmon kívüli világ („valóság”) elemeivel feleltetik meg, feltételezve egy konkrét személyt vagy körülményt, akire vagy amire a megnyilatkozások igazak. Az értelmezés ezt az összefüggést igyekszik felmutatni. A kategóriába sorolt válaszok jellegzetes szavai ebben az esetben is a *kifejez, átad, ábrázol, bemutat, leír* igék, ugyanakkor az értelmezések – legalábbis explicit módon – nem utalnak a szerző szerepére.

A *témamegjelölés* kategóriába kerültek azok az értelmezések, illetve értelmezésrészek, amelyek az olvasott vers jelentését egy téma megadásával körvonalazták. A kategória jellegzetes nyelvi jellegű indikátora a *jelenti* állítmány bővítményeként szereplő tárgy (pl.: „Az önzetlen összetartozást”), a *szól valamiről* szószerkezettel megfogalmazott állítások (pl.: „Két ember közötti kapcsolatról szól”) vagy a *téma, főtéma* főnevek használata (pl.: „a bizalom és a szeretet a főtémája”).

A *parafrázis* kategóriájába soroltuk azokat a válaszokat, amelyekben a tanuló saját szavaival megfogalmazott tartalmi összefoglalót ad. A válaszcsoport jellegzetes nyelvi megoldásai közé tartozik a narratív jelleg, az *arról szól, azt jelenti, elmondja, hogy* kifejezések használata, illetve a primer szöveg egyes szavainak átvétele a magyarázó mondatokba.

Az allegorikus olvasat jellemzőit azokban a tanulói válaszokban értük tetten, amelyek egy szövegen kívülről vett „kulcsra” (alapmetaforára) építve pontról pontra megfeleltetik a vers motívumait egy másik gondolatsor elemeivel. A megfeleltetés mögött pedig az az elképzelés tapintható ki, hogy a vers elvontabb gondolatsora egy konkrétabb gondolatsor szemléletes kifejezése érdekében született volna. A kategóriát megkülönböztető indikátor tehát egyfelől a

szövegen kívülről származó „kulcs” (legalább implicit) megléte, másfelől az, hogy a válaszadó pontról pontra azonosítja a szöveg elemeit az alapmetafora által kijelölt gondolatsor elemeivel, vagy legalább megkezdi ezt az interpretációs folyamatot.

A *tanulság* kategóriájával azon válaszokat kódoltuk, amelyekben egy, a szövegben körvonalazott beszédhelyzettől elvonatkoztatott, általános érvényű igazság, nemes üzenet, mondánivaló fogalmazódik meg. A kategóriára utal a megfogalmazások szentenciaszerűsége, az általános alany kifejezésének nyelvi eszköztára (pl. a főnévi általános névmás, az általános értelmű *ember* főnév, a többes szám első személyű vagy az egyes szám második személyű igei állítmány), illetve a kommunikáció konatív funkciójának a működtetése.

Néhány tanuló a jelentésre vonatkozó kérdést a rá mint olvasóra tett hatás bemutatásával válaszolta meg. Ezeket a válaszokat a nyílt kódolás során a *hatás az olvasóra* kategóriába soroltuk. A kategória nyelvi jellegű indikátoraiként a hatás tartalmát megnevező szavak (pl. *félelem, nyálas, fura*) mellett a hatás tényét kifejező igék (*éreztet, megszólít, sugall* stb.) nevezhetők meg.

Ugyancsak a kisebb elemszámú kategóriák közé tartozik a *nyelvi jelenségként* kódolt válaszcsoport. A kategóriába azok a tanulói szövegek kerültek, amelyek a versbeli szavak jelentésére, az egymás közelében álló szavak egymás jelentésszerkezetének meghatározott mozzanatait kiemelő és ezzel jelentéstöbbletet teremtő szerepére mutatnak rá. A nyelvi megoldások közül mindenekelőtt azokat a verbális eszközöket kerestük, amelyek a versben szereplő konkrét szavak jelentésének mérlegelését, valamint a szójelentések egymáshoz való viszonyának kiemelését végzik el.

A *személyes olvasat* kategóriába azok a válaszelemek kerülhettek, amelyekben a tanuló a jelentést explicit módon saját előzetes ismeretei, tapasztalatai és a szöveg kapcsolatából eredezteti. E kategória nyelvi indikátorai tehát azok a kifejezések, amelyekkel a válaszadó a jelentésnek erre a személyes jellegére utal (pl. *számomra, juttatja eszembe, látok benne*).

Végül szükségesnek látszott felvenni egy *jelentés és értelmezés szétválasztása* nevű kategóriát is. Néhány feladatmegoldás ugyanis egyértelműen arra utalt, hogy a tanuló az item szövegében szereplő két kérdést (*Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?*) megkülönbözteti egymástól, és azokra külön-külön választ fogalmaz meg. A kódolás indikátoraiként szolgált a kérdések megismétlése, és a válaszok hozzárendelése az egyik vagy a másik kérdéshez. Ezt a szétválasztást ismertük fel továbbá azokban a rendszerint rövid megnyilatkozásokban is, amelyek a *mit* és a *hogyan* kérdőszavak mondatrészi szerepének megfelelő válasszal különböztették meg a két kérdést. A *mit jelent* és a *hogyan értelmeznéd* kérdések a

feladatlpra természetesen nem két külön választ igénylő itemként kerültek fel, a második kérdés funkciója az eredeti szándékunk szerint az első egyfajta értelmezése volt: annak érzékelte-tése, hogy a jelentés a saját értelmezés eredményeképpen válhat megragadhatóvá. Az egyértel-műen ide sorolható válaszok száma ugyan meglehetősen csekély, megítélésünk szerint a kate-gória megjelenése fontos jelenségre hívja fel a figyelmünket a tanulók jelentéselméleteivel kap-csolatban, és nem utolsósorban egy nem várt kutatómódszertani dilemmát is a felszínre hoz, amennyiben az item megfogalmazása éppen a pontosító, egyértelműsítő szándék miatt válhatott néhány válaszadó szemében kerülendő „duplacsövű” kérdéssé (vö. Babbie, 2008).

Ennek az itemnek az esetében viszonylag magas volt a választ megtagadók, illetve az értékelhetetlen választ adók aránya (186 fő, a teljes minta 15,97%-a). Nem tekintettük értel-mezhetetlennek azokat a válaszokat (pl. „Semmit. Sehogyan”), amelyek ugyan nem számoltak be jelentésről vagy értelmezésről, a jelentéselmélet tekintetében mégis beszédesnek bizonyul-tak.

A nyílt kódolás eredményeképpen kapott kategóriák legfontosabb sajátosságait a 9. táb-lázat foglalja össze.

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző nyelvi megoldások</b>	<b>példák</b>
<b>szerzőiség</b>	A tanuló a szöveg jelentését explicit formában a szerző szándékával azonosítja.	A <i>költő, író, szerző, Nemes Nagy Ágnes, alkotó</i> stb., illetve a <i>kifejezi próbálja</i> v. <i>akarja leírni, bemutatni</i> stb. kifejezések használata.	„A költő így akarja kifejezni, mennyire szereti a párját.” <sup>89</sup>  „Számomra női szemmel mutatja be a férfiasságot és a kapcsolatnak egy olyan állapotát, ami majdnem tökéletes, de a költő mindenképpen annak hiszi. Az előbb teljesen ellentmondtam magamnak, mert, ha a költő annak hiszi, akkor az is.” <sup>90</sup>
<b>szövegen kívüli valóság</b>	A tanuló a vers értelmezése során a mű állításait az irodalmon kívüli	A <i>kifejez, átad, ábrázol, bemutat, leír</i> stb. igék használata	„Szerintem ebben a versben az elbeszélő a saját kapcsolatát írja le.”  „A megszólított iránti mély érzéseit fejezi ki mondanivalójával, a közöttük

<sup>89</sup> Az idézés során az eredeti válaszok helyesírási hibáit javítottuk. A válaszokból csak az adott szempontból releváns részletet emeljük ki, abban az esetben is önálló mondatként, amikor az idézett részlet eredetileg egy összetett mondat tagmondata.

<sup>90</sup> Az idézett példa azért is rendkívül tanulságos, mert nyomon követhető benne az a folyamat, ahogyan a jelentést a szerző szándékával azonosító elmélet működése hatására a tanuló mintegy visszavonja („Az előbb teljesen ellentmondtam magamnak.”) a saját nézőpontból induló értelmezés („Számomra női szemmel mutatja be...”) megkezdett gondolatmenetét.

	világ („valóság”) elemeivel felelteti meg, feltételezve egy konkrét személyt vagy körülményt, akire vagy amire a megnyilatkozások igazak. A válasz nem tartalmaz a szerzői szándéokra utaló megjegyzést.		lévő szoros kapcsolatot helyezi előtérbe.” <sup>91</sup>
<b>témamegjelölés</b>	A tanuló az olvasott vers jelentését egy téma megadásával körvonalazza.	<i>A jelenti</i> ige + tárgyi bővítmény, a <i>szól valamiről</i> kifejezés, illetve a <i>téma</i> főnév használata	„Két ember közötti kapcsolatról szól.” „Öregedésről.” „A bizalom és a szeretet a főtémája”
<b>parafrázis</b>	A tanuló a saját szavaival megfogalmazott tartalmi összefoglalót ad. A válaszok nem reflektálnak arra, hogy a parafrázis a versmondatok szó szerinti vagy átvitt értelmű interpretációjára épül-e.	<i>Az arról szól, azt jelenti, elmondja, hogy</i> kifejezések használata; a versszöveg szavainak megjelenése a szekunder szövegben.	„Arról szól, hogy a beszélő nem tud egy személy nélkül élni, mert már teljesen tőle függ és szereti őt.” „Nagyon el vannak merülve ebben a párkapcsolatban, ahol teljesen kinyílnak egymásnak, és külön már-már megszűnnek létezni, annyira egybenőttek [...]”
<b>allegorikus olvasat</b>	A tanuló egy szövegen kívülről vett „kulcsra”	Az alapmetafora (implicit) megléte, a két gondolatsor	„Szerintem ez a vers szólhat arról, hogy egy szülő hogyan is éli meg gyermekének növekedését a múlt időben. Eltelt az

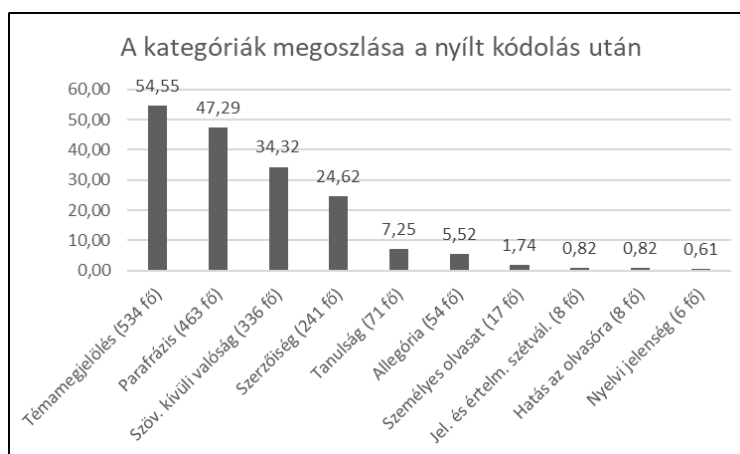
<sup>91</sup> Mindkét idézett példa jól érzékelteti, hogy e kategória szoros rokonságban áll a *szerezőség* kóddal ellátott válaszcsoporttal. Egy további vizsgálat nagy valószínűséggel kimutatná, hogy az „elbeszélő”, illetve a meg nem nevezett egyes szám harmadik személyű alany használata valójában a szerzőre utal.

	(alapmetaforára) építve pontról pontra megfelelteti a vers motívumait egy másik gondolatsor elemeivel, vagy belekezd e folyamatba. A válasz reflektál az átvitt értelmű interpretációra.	azonosításának nyelvi eszközei.	idő, nagy lett a gyermek, de a szülő számára még mindig a világot jelenti, és a szülő még mindig félti. Aztán eljön az idő, amikor a gyermeknek kell gondoskodni a szülőről, tartania, mint barna törzs.”  „Mindig van, ami minket megtart és segít a dolgok nehezen, én ezt az Istenre értelmeztem. Isten=diófa.”
<b>tanulság</b>	A tanuló a szövegben körvonalazott beszédhelyezettől elvonatkoztatott, általános érvényű igazságot, nemes üzenetet, mondanivalót fogalmaz meg.	Az általános alany kifejezésének nyelvi eszköztára, a kommunikáció konatív funkciójának működtetése.	„Ritkán csodálkozunk rá a létezésére.”  „Ha magányos az ember, mindig van mellette egy ember/dolog, ami felsegíti/életbe tartja.”
<b>hatás az olvasóra</b>	A tanuló a szöveg által rá gyakorolt hatásról számol be.	A hatás tartalmát megnevező szavak, a hatás tényét kifejező igék.	„Egyfajta nyugodtságot, türelmet és békét éreztem az olvasóval.”  „Fájdalmat és félelmet sugall felém.”
<b>nyelvi jelenlét</b>	A tanuló a versbeli szavak jelentésére, az egymás közelében álló szavak egymás jelentésszerkezetének meghatározott mozzanatait kiemelő és ezzel jelentéstöbbletet teremtő szerepére mutat rá.	A versben szereplő konkrét szavak jelentésének mérlegelése, valamint a szójelentések egymáshoz való viszonyának kiemelése.	„A hasító, kérgesítő itt éppen ellentétes. A hasítás elválasztja a fák rostjait, a kéreg védelmezően befedi.”  „az emberi agy és a dió összehasonlítása hasonló a kinézetük, kemény burok fedi mindkettőt.”

<p><b>személyes olvasat</b></p>	<p>A tanuló a jelentést explicit módon saját előzetes ismeretei, tapasztalatai és a szöveg kapcsolatából eredezteti.</p>	<p>Az olvasat személyes jellegére utaló kifejezések, pl.: <i>számomra, eszembe jut-tatja, látom benne</i> stb.</p>	<p>„Nekem a nagyapám jut róla az eszembe mivel ő is ilyen gondolkodó és jó lelkű, eres kézzel.”</p> <p>„A családja jut eszembe, hisz azt is faként ábrázoljuk.”</p>
<p><b>jelentés és értelmezés szétválasztása</b></p>	<p>A tanuló explicit formában különbséget tesz a kérdés megfogalmazásának két tagja (<i>Mit jelent? Hogyan értelmeznéd?</i>) között.</p>	<p>A kérdések megisméltése, elkülönített megválaszolása, a kérdőszó mondatrészi szerepének (tárgy, határozó) megfelelő rövid válaszok megfogalmazása.</p>	<p>„[Mit jelent?] kötődést. [Hogyan értelmeznéd] A beszélő csak a diófa hatására nyugszik meg.”</p> <p>„Semmit. Sehogyan.”</p>

9. táblázat. A nyílt kódolás eredményeképp létesülő kategóriák

Az itemre 979 értékelhető válasz érkezett. A válaszok megoszlása a 7. ábráról olvasható le. Az ábrán feltüntetett arányokat a 979 fős elemszámhoz viszonyítva számoltuk ki. A százalékos értékeket összeadva a 100%-nál magasabb értéket kapunk, hiszen az összetettebb tanuló válaszok több kategóriába is besorolhatók.



7. ábra. A nyílt kódolás eredményeképpen kapott kategóriák megoszlása (n=979)



#### 12.4.2. A nyílt kódolás eredményeképp kapott kategóriák elemzése

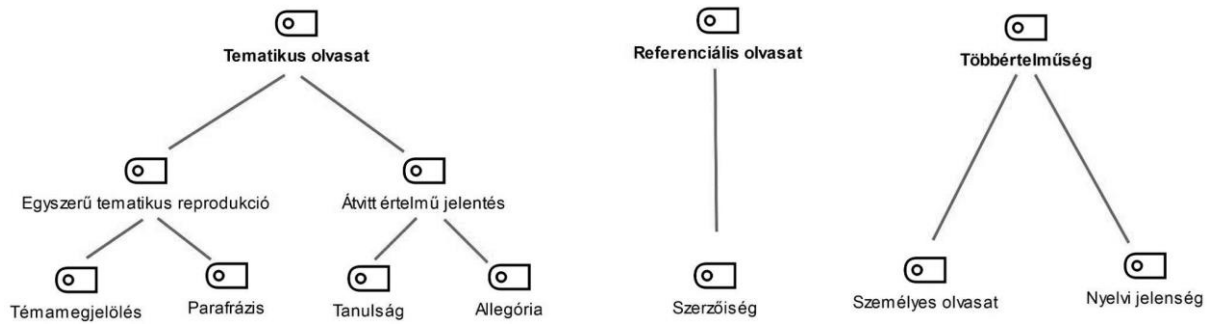
A nyílt kódolás eredményeként kapott kategóriák elemzését követően világossá vált, hogy egyes, különbözőképpen kódolt tanulói megnyilatkozások mögött valójában ugyanazon jelentésemélet áll. Ez újabb kategóriák bevezetését, illetve egy hierarchikus kategóriarendszer kialakítását tette szükségessé. A *témamegjelölés* és a *parafrázis* kóddal ellátott szegmensek egyaránt a témára, annak pusztá megnevezésére vagy összefoglalására koncentrálnak, anélkül, hogy reflektálnának a megállapítások interpretatív jellegére. E két válaszcsoportot ezért az *egyszerű tematikus reprodukció* kategóriájával foglalhatjuk össze. Hasonló kapcsolatot ismerhetünk fel a *tanulság* és az *allegória* címkével jelölt válaszelemek között. A két kategóriát a reflektált absztrakció rokonítja egymással, ezért az *átvitt értelmű jelentés* összefoglaló fogalma alá rendeljük őket. Az imént elemzett négy nyílt kód továbbá egyaránt olyan olvasatokat ír le, amelyek középpontjában a szöveg témája, az általa felvetett probléma áll. Indokoltnak látszik emiatt egy *tematikus olvasat* nevű főkategória bevezetése is.

A nyílt kódolás további kategóriáit vizsgálva felismertük a *szerzőiség* és a *szövegen kívüli valóság* kóddal jelölt szövegrészletek tartalmi összefüggését is. Ebben az esetben viszont az érintett kategóriák eddig tapasztalt mellérendelő kapcsolata helyett sokkal inkább egy alárendelő, rész-egész viszonyt állapíthatunk meg. A *szerzőiség* kóddal – ahogyan fentebb kiderült – olyan válaszelemeket írtunk le, amelyek explicit formában a szerzői szándékkal azonosították a szöveg jelentését. Könnyen belátható, hogy a szerző személye is a szövegen kívüli valóság része, így a kategóriát a fenti leírás alapján a *szövegen kívüli valóság* egy speciális eseteként határozhatjuk meg. E kategóriára a továbbiakban a *referenciális olvasat* elnevezéssel hivatkozunk.

A kisebb elemszámú kategóriák közül a *személyes olvasat* és a *nyelvi jelenség* nyílt kóddal ellátott válaszelemek összetartozását mutathatjuk ki az elemzés során. Mindkét válaszcsoportba tartozó interpretációk explicit formában árulkodnak arról, hogy a tanuló személyes jelentést konstruált, az irodalmi szöveget saját előzetes tapasztalatainak, illetve nyelvtudásának összefüggésében olvasta. Ez amellet, hogy a tanuló a válaszát saját értelmezésének tartja, azt is jelenti, a válaszadó abból indult ki, hogy interpretációja a szöveg csupán egyik lehetséges olvasata. Ebből a megfontolásból rendeljük a két kategória fölé a *többértelműség* címkét.

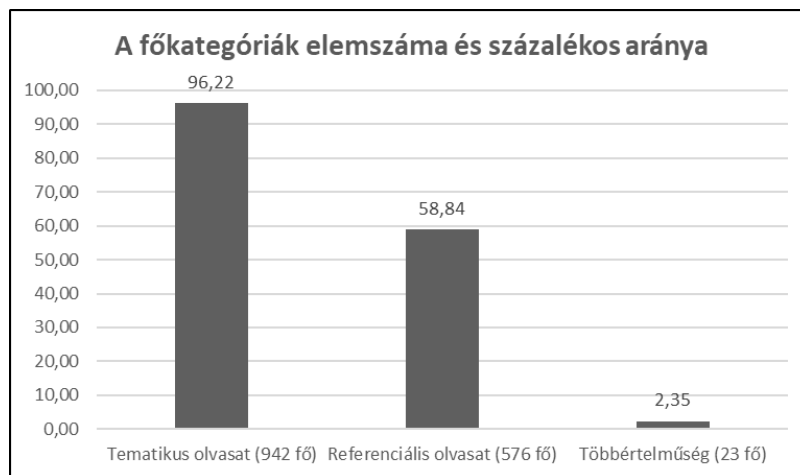
A további elemzés során figyelmen kívül hagyjuk a *jelentés és értelmezés szétválasztása*, illetve a *hatás az olvasóra* nyílt kódokkal jelölt válaszrészleteket. Ezek ugyanis megítélésünk szerint inkább módszertani tanulsággal szolgálnak (ld. fentebb) ahelyett, hogy a jelentéseméletre vonatkozó kutatási kérdésünk megválaszolásához vinnének közelebb.

A nyílt kódok elemzése nyomán tehát a 8. ábrán látható kategóriarendszer alakult ki:



8. ábra. A nyílt kódolás elemzése nyomán kialakult hierarchikus kategóriarendszer

A figyelembe vehető nyolc nyílt kód (*témamejelölés, parafrázis, tanulság, allegória, referenciális olvasat, szerzőiség, személyes olvasat, nyelvi jelenség*) tehát három főkategóriába rendeződik. A *tematikus olvasat*, a *referenciális olvasat*, illetve a *többértelműség* kategóriáinak elemszámát és az összes érvényes válaszhoz (n=979) viszonyított arányát a 9. ábra tartalmazza.



9. ábra. A nyílt kódok elemzését követően kialakult főkategóriák elemszáma és százalékos aránya (n=979)

A vers jelentésére vonatkozó kérdésre érkezett válaszok csaknem mindegyikében (96,22%) kimutatható tehát a tematikus érdekltségű értelmezés valamely fajtája. Az interpretációk meglehetősen nagy arányában (58,84%) érhető tetten továbbá az az elképzelés, amely a vers mondatait a szövegen kívüli valóság viszonyait tükröző megnyilatkozásként törekszik megérteni. A vizsgált minta mindössze 2,35%-a árulkodik olyan jelentéselméletről, amelyben tudatosan a szöveg többértelműsége, illetve az olvasó előzetes tudásrendszerének aktív konstrukciós szerepe.

## 12.5. Az eredmények értelmezése

Az adatok interpretációját egyfelől a zárt végű itemekre adott válaszok tükrében, másfelől az elméleti fejezetekben kidolgozott modellhez viszonyítva végezzük el.

A feladatlap zárt kérdései által kínált válaszlehetőségek jól illeszkednek a tartalomelemzés módszerével nyert kategóriákhoz. A *tematikus olvasat* kategóriája párhuzamba állítható a 2. item 'A' (a versben megfogalmazott érzés és mondanivaló) és a 3.c item 'B' jelű válaszával (témamegjelölés, parafrázis, tanulság, allegória). A 2. item 'B' és 'D', illetve a 3.c item 'A' válasza jellegzetes példája a referenciális olvasatnak, hiszen a vers jelentését a költői szándékkal azonosítja (a 2. item 'D' és a 3.c item 'A' válasza), vagy azt az elsődleges kontextus szövegen kívüli valóságában keresi (2. item 'B' válasza). A feleletválasztós itemekre érkezett adatsorok összehasonlítása (ld. fentebb) révén már következtetni tudunk a tanulók az irodalmi mű jelentésével kapcsolatos elméleti tudásának bizonytalan státusára: az alkotások többértelműségére, az olvasó a jelentéskonstrukció során betöltött aktív szerepére vonatkozó explicit, ismeretjellegű tudás megléte a reprodukció (nyíltan a jelentéselméletre vonatkozó kérdés) szintjén ugyan kifejezetten stabilnak mutatkozik (ld. 4. ábra), az alkalmazás irányába elmozduló feladat keretében e tudás szerepe már alig mutatható ki. A konkrét költemény felkínált értelmezései közötti választást láthatóan nem jósolta meg az explicit formában „vallott” elmélet (ld. 8. táblázat).

A legtanulságosabb eredményt ebből a szempontból a nyílt végű kérdésre érkezett válaszok megoszlása jelenti. Ez az item saját értelmezés konstrukciójára kérte a tanulókat, így joggal várhattuk, hogy a szöveges válaszokban az adatközlők irodalomértését meghatározó, tudatosult vagy tudatosítatlan jelentéselméletet működés közben érhetjük tetten. A 9. ábrán látható adatok tehát a tanulók által valóban működtetett elméletek megoszlását mutatják. Ez teszi különösen is fontossá azt a szembeötlő különbséget, amely a zárt végű itemekkel és a nyílt végű feladattal gyűjtött adatok között fennáll. A gyakorlatban működő elméletek megoszlása – a tematikus és a referenciális olvasatok dominanciája és a többértelműségre érzékeny interpretációk elenyésző aránya – csaknem teljes mértékben összeegyeztethetetlen tűnik a zárt végű itemek esetében tapasztalt képpel, amely mindkét esetben éppen a többértelműséget tudatosító elméletek határozott fölényét mutatta a tematikus és referenciális igényű olvasatokkal szemben. Mindez igen meggyőzően teszi szemléletessé azt – a többek között a konstruktivista tanuláselméletre épülő kutatások által is szóvá tett – jelenséget, hogy a tudás egyszerű megisméltésének a ténye még rendkívül keveset mond el e tudás érvényességéről és minőségéről.

A disszertációnk első részében kifejtett elméleti keretek között vizsgálva az eredményeket kimondható, hogy a tematikus és a referenciális olvasatok irányába mutató jelentéselméletek itt kimutatott túlsúlya az általunk képviselt interpretációs modell szempontjából kifejezetten kedvezőtlen közeget jelent. Míg a tematikus olvasatokat eredményező elmélet sok ponton kötiődik a problémacentrikus irodalomtanítási modellekhez, addig a referenciális viszonyokat középpontba állító elmélet elsősorban a pozitivisták módszertannal rokonítható. Korábban mindkét esetben meghatározó jegyként azonosítottuk a jelentésnek a szövegről való leválasztását és egyfajta megelőlegezését, ami mintegy okafogyottá teszi a nyelvi jelenségként értett műre vonatkozó személyes jelentés-konstrukciót. Tanuláseméleti modellünk mögött sokkal inkább az imént a *többsértelműség* kóddal jelölt (a zárt végű itemek esetében pedig a 'C' jelű válaszlehetőségeként megjelenő) elmélet áll. Ez az elmélet ugyanis nem számol az alkotás egy, az olvasás előtt már rögzített jelentésének meglétével. Ehelyett az értelmezésre olyan tanulási folyamatként tekint, amely során a jelentés a tanuló saját (mindenki másétól különböző) előzetes tudásrendszerének függvényében konstruálódik meg. A modell a személyes tudásrendszerhez (pl. élmények, tapasztalatok, meggyőződések, ismeretek) való hozzáféréssel kapcsolatban pedig a nyelvi közvetítettség jelentőségét hangsúlyozza.

## 12.6. Következtetések

Kutatási kérdéseink tehát az eredmények tükrében a következő módon válaszolhatók meg. A tanulók nagy többsége direkt kérdésre válaszolva egy olyan elmületről számol be, amely az irodalmi szöveg jelentését az olvasó és a mű termékeny párbeszédéből származtatja, és így nem számol egyetlen érvényes vagy fölérendelt interpretációval.

A tanulók önálló szövegértelmezései mögött ezzel szemben alig mutatható ki ennek az elmületről a gyakorlati működése. Az egyéni interpretációk elemzése sokkal inkább egy olyan szemléletre enged következtetni, amely az értelmezésre mint egy már eleve kész jelentés helyreállítására, rekonstruálására tekint. Ez mutatkozik meg a csaknem minden feladatmegoldásban tetten érhető tematikus megközelítésben éppúgy, mint a referenciális olvasatokban. Az előbbi kategória a jelentés mibenlétének megítéléséről árulkodik. A jelentés eszerint egyfajta parafrázissal, egyszerű vagy átvitt értelmű tematikus reprodukcióval ragadható meg, amiből az is következik, hogy leválasztható a műről, azaz az eredeti szövegtől függetlenül is megadható. Mint láttuk, ezek az értelmezések valójában nem közvetlenül a nyelvi jelenségként értett szövegre, hanem egy abból elvonatkoztatott témára, problémára, élethelyzetre vonatkoznak. A jelentés forrása ezek szerint a szövegen kívüli valóságban meglévő ugyanezen témák, problémák, illetve

élethelyzetek és a szöveg kapcsolatában keresendő. Ez a származtatás mutatható ki explicit formában is a válaszok több mint fele által érintett *referenciális olvasat* kategóriájában. E válaszok egy meghatározó része nyíltan a szerzői szándék rekonstruálására tesz kísérletet, a fennmaradó megoldások pedig a vers kijelentéseit valós személyekkel és helyzetekkel igyekeznek megfelfelfeltetni.

Elmondható tehát, hogy az empirikus vizsgálat a fejezet elején megfogalmazott hipotéziseinket egyfelől igazolta, hiszen mind a tematikus igényű olvasási stratégiának, mind a jelentés referenciális származtatásának dominanciája bebizonyosodott, másfelől azonban igen termékeny módon árnyalta is. Nem arról van szó ugyanis, hogy a modellünk szempontjából adaptív jelentéselmélet jelenléte kimutathatatlan lenne a magyar gimnáziumok tanulási környezetében, sőt a vártnál lényegesen markánsabb jelenléte tapasztaltunk. Ennek az elméleti tudásnak a minősége és az érvényessége azonban erősen megkérdőjelezhetőnek mutatkozott, hiszen az alkalmazás szituációiban láthatóan nem irányította a tanulók gondolkodását. Másképpen fogalmazva: az adaptív jelentéselmélet mint tananyag, reprodukálható, ismeretjellegű tudás nem vált megértett és lehorgonyzott tudássá, nem történt meg az ehhez szükséges fogalmi váltás.

Kutatásunk eredményei így nem csupán az elméleti okfejtésünk keretében hivatkozott, az irodalomtanítás pozitívista szemléletének túlsúlyát szóvá tevő szakirodalmi megállapításokkal állnak összhangban, hanem az iskolai tudásra vonatkozó vizsgálatok (pl. Csapó Benő kutatócsoportjának emlékezetes felmérései: Csapó, 2002c; Csapó, 2002d) eredményeivel is.

Épp a látszólag meglévő tudás gyakorlati alkalmazásának e hiánya ösztönözhet arra, hogy a vizsgálat kutatómódszertani tanulságait is levonjuk. A kapott adatok ismeretében igazolva látjuk azt a döntésünket, hogy a tanulók jelentéselméleteit több lépésben vizsgáltuk. Bár mely lépés elhagyása ugyanis súlyos információvesztéssel járt volna, ami félrevezető következtetéseket alapozhatott volna meg. Röviden reflektálnunk kell ugyanakkor kutatásunk korlátaira is. Fontos még egyszer tudatosítanunk azt a kutatás általános bemutatását elvégző fejezetben is hangsúlyozott körülményt, hogy a gyűjtött adatokból kiolvasható eredmények validitása szorosan kötődik az iskolai tanulási környezethez. A kérdőív feladatainak megoldása korántsem tekinthető a szövegértelmezés „életszerű szituációjának”, tehát az eredmények keveset árulnak el arról, hogy a tanulók milyen jelentéselmélettel olvassák például az iskolától függetlenül, saját elhatározásból választott irodalmi műveket. Mivel kutatásunk kifejezetten a tanulási környezet jellemzőinek megértésére irányul, e distinkció nem okoz érvényességi dilemmákat, azonban meghúzza az általánosíthatóság határait, és egyben kijelöli a vizsgálat folytatásának egy ígéretesnek mutakozó lehetséges irányát.

## 13. A tanulók elméletei az irodalmi szöveg adaptivitásáról

### 13.1. Kutatási kérdés, hipotézisek

Az irodalmi szövegek adaptivitásáról szóló tanulói elméletek kérdése szorosan összefügg az előző fejezetben tárgyalt jelentéselméletek problematikájával. Amikor ugyanis abból indultunk ki, hogy az értelmezés mint tanulási folyamat eredményeképpen konstruálódó személyes jelentés a szöveg különféle irodalomelméleti vagy pedagógiai megfontolásokon nyugvó parafrázisai helyett sokkal inkább a *jelentőség* szóval visszaadható személyes viszonyulásokban ragadható meg (ld. 4. fejezet és a 7. fejezet 3.2.1. pontja), akkor valójában egy sajátos adaptivitasfogalmat helyeztünk a középpontba.

Az értekezésünk első felében kidolgozott elméleti koncepció egyik legfontosabb újítása a konstruktivizmus adaptivitasfogalmának újszerű érvényesítése. E tanuláselméleti modell gyakorlati alkalmazását megelőzően ezért okvetlenül meg kell ismernünk a tanulók elképzeléseit arról, milyen tényezőknek köszönhetően válik egy irodalmi szöveg olyanná, amely kielégítheti valamely intellektuális, esztétikai, érzelmi, szociális vagy szórakozási szükségletüket.<sup>92</sup> A problémára vonatkozóan tehát a következő kutatási kérdést fogalmazhatjuk meg:

- Milyen explicit vagy implicit elméletek határozzák meg a tanulók gondolkodását a számukra az adaptivitas tapasztalatát kínáló irodalmi mű sajátosságaival kapcsolatban?

A kutatási kérdéssel kapcsolatban a szakirodalom és saját gyakorlati tapasztalataink alapján az alábbi hipotézist állítjuk fel:

- A középiskolás tanulók többsége a tematikus azonosulást nevezi meg a számára adaptív irodalmi mű kritériumaként.

---

<sup>92</sup> Vö. 8. fejezet 2. pontja.

## 13.2. Módszertani eljárások

Kutatási kérdésünkre a feladatlap 3.B1, 3.B1.1, 3.B2, 3.B3., illetve 3.B3.1. jelű itemjeinek elemzésével keressük a választ. A feladatok továbbra is Pilinszky János *Négysoros* című költeményére vonatkoznak. Az elemzésbe nem vonjuk be a 3. feladat első itemjére (*Szerinted melyik a vers legfontosabb szava? Keretezd be a választott szót a szövegben!*) érkezett megoldásokat. A választásra irányuló felszólítás ugyanis csupán a szöveg tényleges elolvasását és feldolgozását célozta a releváns kérdésekre adott válaszok megbízhatóságának növelése érdekében. A feladat további itemjei – az elméleti részben elvégzett konceptualizáláshoz illeszkedve – három oldalról közelít az adaptivitás fogalmához. A vizsgált tapasztalatot a tetszés, a megszólítotttság, valamint a jóság aspektusából kívánjuk megragadni. A feladatlapon mindhárom aspektushoz két item tartozik: egy attitűdskála (szemantikus differenciálskála) és a bejelölt érték indoklását kérő nyílt végű, rövid választ igénylő kérdőívitem:

3.B1 – Ez a vers NEM tetszik nekem. [1 2 3 4 5 6 7] Ez a vers tetszik nekem.

3.B1.1. – Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt tetszik vagy nem tetszik Neked a vers?

3.B2 – Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. [1 2 3 4 5 6 7] Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.

3.B2.1. – Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?

3.B3 – Ezt a verset ROSSZNAK tartom. [1 2 3 4 5 6 7] Ezt a verset JÓNAK tartom.

3.B3.1. – Indokold meg röviden a válaszod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?

A kvantitatív és a kvalitatív módszerek együttes alkalmazása a jelentésemleletek vizsgálatának módszertani triangulációjához hasonlóan hozzájárul az eredmények validitásának kialakításához. A három aspektus elkülönítése pedig a vizsgált, meglehetősen komplex konstruktum árnyaltabb megközelítését teszi lehetővé. Az elemzés első lépéseként a kvantitatív adatok vizsgálatát végezzük el. Az attitűdskálákon mért intenzitás kutatási kérdésünk szempontjából közvetlenül irreleváns, így ezekből az információkból nem vonunk le következtetést. A statisztikai elemzés segítségével ugyanakkor kimutathatjuk, mennyiben különbözik egymástól az adaptivitás az itemek középpontjában álló három aspektusa.

A második lépés a nyílt végű kérdésekre adott rövid szöveges válaszok tartalomelemzése. A tanulók által megfogalmazott, az attitűdskálákon jelölt értékeket indokló rövid érvelő

szövegekben az adaptivitás három aspektusára vonatkozó elméletek működését igyekszünk tetten érni.

Az eredmények összehasonlító interpretációja során végül arra teszünk kísérletet, hogy az adaptivitástapasztalattal kapcsolatos gondolkodást irányító elméleteket a maguk komplexitásában mutassuk fel.

### 13.3. Az attitűdskálákon gyűjtött adatok elemzése

Ahogy korábban már jeleztük, az attitűdskálákon mért adatokat elsősorban közvetett formában használhatjuk a kutatási kérdés megválaszolásához. A mért attitűdök iránya és intenzitása sokkal inkább Pilinszky János konkrét művéhez való viszonyulásról árulkodik, mint a viszonyulást meghatározó elméletekről. A három skálán kapott értékek a 10. táblázatban látható átlagai is ebből a szempontból válnak jelentéssé.

	tetszik	nekem való	jó
Mean	4,3339	3,2415	4,7993
N	1159	1147	1141
Std. Deviation	1,67934	1,75261	1,61708

10. táblázat. Az attitűdskálákon mért értékek átlagai az IBM SPSS programból

A táblázatról leolvasható, hogy a 3.B1 (tetszik) itemre 1159, a 3.B2 (nekem való) itemre 1147, a 3.B3 itemre pedig 1141 válasz érkezett az 1165 kérdőívben, tehát viszonylag kevés tanuló hagyta megválaszolatlanul ezeket a kérdéseket. Az átlagokat tekintve feltűnik, hogy míg a 3.B1 (tetszik) és a 3.B3 (jó) skálán kapott értékek átlagai (4,33 és 4,8) közel esnek egymáshoz, addig a 3.B2 item (nekem való) adatainak átlaga jelentősen elmarad a másik kettőtől. A dilemmára egyfelől a nyílt végű válaszok az alábbiakban elvégzendő tartalomelemzése, másfelől az előző fejezet eredményei adhatnak magyarázatot. A jelentéseméleteket vizsgálva kimutattuk a referenciális érdekltség, az elsődleges kontextus, valamint a tematikus megközelítések kiemelkedő szerepét a tanulók jelentéskonstrukciós folyamataiban. Ezek alapján jó okkal feltételezhetjük, hogy a feladatban szereplő *nekem való*, illetve a *hozzám szól* állításokat is sokan ezen elméletek alapján utasítják vissza a verssel kapcsolatban. Mivel a 3.B2 item megfogalmazása alkalmas ezeknek a tematikus és referenciális érdekltségű jelentéseméleteknek az aktiválására, úgy véljük, a kiugró átlag összhangban áll az 1. pontban ismertetett hipotézisünkkel.

A további elemzés számára fontos lesz az egyes értékek gyakoriságának az ismerete is.



A 11. táblázat adatsora még kontrasztosabban mutatja a 3.B2 itemre (nekem való) érkezett szélsőséges értékek (1 és 7) különbözőségét.

	1	2	3	4	5	6	7	összes
<b>3.B1 (Tetszik)</b>	58	147	166	211	238	234	105	1159
<b>3.B2 (Nekem való)</b>	232	242	170	218	132	111	42	1147
<b>3.B3 (Jó)</b>	53	54	94	298	205	243	194	1141

11. táblázat. Az attitűdskálákon választott értékek gyakorisága

Kutatási kérdésünk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a három item összefüggései. Abból indultunk ki ugyanis, hogy a kérdésekben szereplő három tényező az önmagában nehezen megragadható adaptivitás három aspektusa. Ezt az előfeltevést akkor tekinthetjük igazoltnak az adatok tükrében, ha a három attitűdskála adatsorai között statisztikai összefüggést sikerül kimutatnunk. Ennek érdekében az egyes változók között korrelációs számításokat végeztünk. Az eredményeket a 12. táblázat tartalmazza.

#### Correlations<sup>93</sup>

		tetszik	nekem való	jó
tetszik	Pearson Correlation	1	,537**	,641**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	1159	1147	1141
nekem való	Pearson Correlation	,537**	1	,392**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	1147	1147	1139
jó	Pearson Correlation	,641**	,392**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	1141	1139	1141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

12. táblázat. A három attitűdskála statisztikai összefüggései az IBM SPSS programból

Mint látszik, a változók mindegyik kölcsönös viszonylatában – magas szignifikancia-szint mellett ( $p < 0,01$ ) – szignifikáns összefüggéseket tapasztaltunk. A legerősebb korreláció a 3.B1 (tetszik) és a 3.B3 (jó) változó között áll fenn ( $r = 0,641$ ), ezt követi 3.B1 (tetszik) és a 3.B2 (nekem való) való közötti összefüggés ( $r = 0,537$ ), a leggyengébb korrelációs viszonyt pedig 3.B2 (nekem való) és a 3.B3 (jó) közötti kapcsolat mutatta ( $r = 0,392$ ). Kijelenthető tehát, hogy

<sup>93</sup> Disszertációnkban az IBM SPSS program által generált, a statisztikai számítások elvégzését dokumentálni hivatott táblázatokat változtatás nélkül, az angol nyelvű feliratok és terminusok megtartásával közöljük.

a három adatsor nagy valószínűséggel nem független egymástól.

Az általános érvényű következtetések levonásának megalapozása és e következtetések érvényességének erősítése céljából megvizsgáltuk továbbá, hogy a konkrét versre vonatkozó adatsorok összefüggenek-e a háttérváltozók attitűdinális irányultságú itemjeinek értékeivel. Ilyen kérdésként határozhatjuk meg a kérdőív alábbi, öt fokozatú Likert-skálával mérő itemjeit:

1.A – Szeretem az irodalom tantárgyat.

1.B – Az irodalomórákon előkerülő témák és problémakörök fontos szerepet játszanak a saját életemben is.

1.D – Az órákon olvasott irodalmi művek hatással vannak rám (pl. egyéniségemre, világlátásomra, 1.D – gondolkodásomra).

1. F – Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok regényeket vagy elbeszéléseket.

1.G – Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok verseket.

A korrelációs számítások eredményét a 13. táblázat foglalja össze.

		Correlations							
		3.B1 (tetszik)	3.B2 (nekem való)	3.B3 (jó)	1.A (Szeretem az irodalmat)	1.B (saját életem)	1.D (hatás)	1.F (regény)	1.G (líra)
3.B1 (tetszik)	Pearson Correlation	1	,537**	,641**	,370**	,316**	,387**	,231**	,363**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1159	1147	1141	1159	1095	1095	1155	1159
3.B2 (nekem való)	Pearson Correlation	,537**	1	,392**	,240**	,236**	,279**	,157**	,292**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1147	1147	1139	1147	1083	1083	1143	1147
3.B3 (jó)	Pearson Correlation	,641**	,392**	1	,285**	,258**	,350**	,225**	,283**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1141	1139	1141	1141	1079	1079	1137	1141
1.A (Szeretem az irodalmat)	Pearson Correlation	,370**	,240**	,285**	1	,544**	,548**	,360**	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1159	1147	1141	1165	1101	1101	1161	1165
1.B (saját életem)	Pearson Correlation	,316**	,236**	,258**	,544**	1	,590**	,318**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1095	1083	1079	1101	1101	1098	1098	1101
1.D (hatás)	Pearson Correlation	,387**	,279**	,350**	,548**	,590**	1	,418**	,492**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1095	1083	1079	1101	1098	1101	1097	1101
1.F (regény)	Pearson Correlation	,231**	,157**	,225**	,360**	,318**	,418**	1	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1155	1143	1137	1161	1098	1097	1161	1161
1.G (líra)	Pearson Correlation	,363**	,292**	,283**	,447**	,385**	,492**	,457**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1159	1147	1141	1165	1101	1101	1161	1165

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

13. táblázat. A háttérváltozókkal kiegészített korrelációs táblázat az IBM SPSS programból

Az értékek részletesebb értelmezése nélkül is jól látszik, hogy az attitűdinális háttérváltozók – bár természetesen alacsonyabb korrelációs értékekkel – szignifikáns összefüggéseket

mutatnak a konkrét szöveggel kapcsolatos három változóval, ami tehát a tartalomelemzés következő pontokban ismertetett eredményeinek érvényességét erősíti.

#### 13.4. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzése

Az attitűdskálákon jelölt értékek indoklásaként megfogalmazott rövid válaszok tartalomelemzésének célja a tanulók adaptivitással kapcsolatos gondolkodását irányító tudatosult vagy tudatosítatlan elméletek megismerése. A három item feldolgozását egyetlen kódrendszer kidolgozásával végeztük el, azonban megőrizzük az egyes aspektusokhoz kapcsolódó adatok összetartozását is, hogy ne veszítsük el a három adathalmaz összehasonlíthatóságának lehetőségét sem.

A kódolás módszertanát illetően az előző fejezet elemzéseiből hasonló módon jártunk el. Ezúttal is a *grounded theory* elvei szerint építettük fel a kategóriarendszert.<sup>94</sup> A kódoláshoz továbbra is a MAXQDA 2022 nevű szoftvert használtuk.

##### 13.4.1. Nyílt kódolás

Ahogy a vizsgált konstruktum komplexitása is sejteni engedte, a nyílt kódolás során egy rendkívül sokféle és szerteágazó tartalmú szöveganyag elemzésének feladatával kellett szembenéznünk. Ebben az esetben is fontos leszögeznünk, hogy érdeklődésünk nem a tanulók megállapításainak szoros értelemben vett tartalmára irányul, hanem e megállapítások mögött kitapintható elméletre. A következő szegmensekben ugyan például sokféle konkrét tapasztalat fogalmazódik meg a Pilinszky-verssel kapcsolatban, mindegyik arról árulkodik, hogy az adatközlők az adott attitűdinális aspektus megítélésénél fontosnak tartják a szöveg hangulatát: „a hangulata miatt”, „tetszik a hangulata”, „egy kicsit káosz hangulata van”, „tetszik a ridegsége”, „nagyon borús”, „a vers inkább szomorkásnak, negatívnak tűnik”, „a puszta szavak megadják a hangulatát”, „sejtelmessége és a baljóssága tetszik”, „kellemes hanglejtésű (!)”, „tetszik az a légkör, amit teremt”, „igazán meghitt”, „tetszik a vers melankolikus hangulata” stb.

A három item valamelyike összesen 453 alkalommal maradt üresen (127-szer a 3.B1.1., 150-szer a 3.B2.1. és 176-szor a 3.B3.1. esetében), ami a teljes minta (n=1165) 10,9, 12,9, valamint 15,1%-át teszi ki. Emellett összesen 288 választ minősítettünk értékelhetetlennek és zártunk ki a további elemzésből. A 3.B1.1 item esetében 57 értékelhetetlen választ találtunk, a

---

<sup>94</sup> Ld.: 12. fejezet magyarázata.

3.B2.1 esetében 117-et, a 3.B3.1 esetében pedig 114-et, ami a tényleges válaszok 5,49, 11,52, valamint 11,53%-át teszi ki. Azokat a válaszokat minősítettük értékelhetetlennek, amelyek teljes egészében értelmetlenek vagy értelmezhetetlenek voltak, nem a kérdésre adtak választ (pl. „Nem szeretem a verseket”) , a kérdés megfogalmazásának parafrázisát adták (pl. „Tetszik a vers”), vagy az attitűdskálán jelölt érték pozícióját írták körül (pl. „Egyáltalán nem érzem, hogy nekem szólna”, „Semleges”). A megtagadott válaszok kivonása és az adattisztítás elvégzése után a teljes minta (n=1165) összes potenciális válaszána (3495) 78,8%-át (összesen 2754 rövid szöveges választ) vonhattunk be az elemzésbe. Mindhárom item 119 feladatlapon volt üres vagy értékelhetetlen. Összesen tehát 1046 tanuló adott legalább egy értékelhető szegmenst tartalmazó választ a három nyílt végű kérdés valamelyikére.

A nyílt kódolás eredményeképpen a következő kategóriákat különítettük el a tanulók válaszaiban: *azonosulás, terjedelem, érthetőség, üzenet megléte, hangulat, közvetítés (akadálytalansága), elgondolkodtató, elemek kapcsolata, témamegjelölés, hatás, érzelmek, stílus, többértelműség, költői képek, megszólítotttság, objektivitás, rímelés, érdekes, szépség, elvontság, a téma általános említése, expresszivitás, tetszés, csattanó, ismerethiány, egyszerűség, ritmus, irodalmi státus, egyediség, kompetencia, szokatlanság, szerkezet, szerzői garancia, aktualitás, cím, szótagszám, formai jegyek általános említése*. Az egyes kategóriákat a 14. táblázat segítségével jellemezzük.

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszok száma</b>
<b>azonosulás</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél tematikus, érzelmi vagy hangulati azonosulásról vagy annak hiányáról számol be.	<i>azonosulok, éltem már át hasonlót, illik hozzám, jellemző rám, át tudom élni, bele tudom magam élni, igaz rám, nincs közöm hozzá</i>	„Kicsit közömbös, de mégis tudok azonosulni a magánnyal.” <sup>95</sup>  „Hozzám nem áll annyira közel ez a vers, mert nincsenek bennem ilyen érzések.”	643

<sup>95</sup> Az idézés során az eredeti válaszok helyesírási hibáit javítottuk. A válaszokból csak az adott szempontból releváns részletet emeljük ki, abban az esetben is önálló mondatként, amikor az idézett részlet eredetileg egy összetett mondat tagmondata.

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszosok száma</b>
<b>terjedelem</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg hosszára hivatkozik.	<i>rövid, tömör, lényegre törő, gyors, négy sor</i>	„Rövid, mégis sok dolgot beeláthatunk.” „Zseniális, mert képes 4 sorba tömöríteni mondanivalóját.”	412
<b>érthetőség</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg dekódolhatóságára, megértésére, értelmezési nehézségeire utal.	<i>(nem) értem, (nem) tudom követni, könnyű/nehéz értelmezni, megfejtani</i>	„Nem nagyon tudom értelmezni.” „Nagyon szép vers a hasonlatok miatt, de nehéz megfejtani.”	348
<b>üzenet megléte</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél egy azonosítható mondanivaló, üzenet, tanulság meglétével vagy hiányával érvel.	<i>mély jelentés, mondanivaló, tanulság, üzenet, semmitmondó, üres, nincs értelme, mögöttes tartalom</i>	„Ütős, de nincs semmilyen mondanivalója.” „Rövid, tömör, mégis nagy a mondanivalója.”	338
<b>hangulat</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg hangulatára, hangulatosságára vagy konkrét hangulati elemére hivatkozik.	<i>hangulat, hangulatos, hangvétel, légkör, szomorúság, borús, rideg stb.</i>	„Kifejezetten tetszik a hangulata és az a világ, amit a szemem elé varázsol.” „Túl szomorúnak találok.”	305
<b>közvetítés</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél egy, az olvasástól függetlenül meglévőnek tételezett tartalom (üzenet, érzés, hangulat, gondolat stb.) átadásának, közvetítésének sikerével/kudarcaival érvel.	<i>átad, közöl, kifejez, közvetít, ábrázol</i>	„Szerintem jó ez az ábrázolás, ahogy a költő kifejezi a negatív érzelmeit, de számomra jobb lenne, ha egyértelműbben kifejezné a gondolatait.” „Nem jött át a mondanivalója.”	277

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt választások száma</b>
<b>hatás</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg olvasóra gyakorolt (érzelmi, hangulati, intellektuális stb.) hatásával (vagy annak hiányával), a vers megszólító erejével érvel.	<i>hatás, hatással van, eltölt valamivel, érzelmeket kelt, lehangol, megszólít, megmozgat, megfog</i>	„Ez a vers érzelmekkel teli, így hatással volt rám.”  „Számomra ez a vers semleges, belőlem semmit nem tud kihozni.”	236
<b>elgondolkodtató</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg gondolatébresztő jellegét, a befogadói munka szükségességét (vagy ezek hiányát) teszi szóvá.	<i>elgondolkodtató, titokzatos, rejtélyes</i>	„Tetszik, mert elgondolkodtató.”  „Nem indítja be a gondolataimat.”	218
<b>elemek kapcsolata</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers különféle típusú elemeinek (szavak, sorok, forma és tartalom) kapcsolatát értékeli.	<i>nem illik össze, összefügg, random, zavaros, kapcsolat, logikátlan</i>	„Azért tetszik, mert olyan, mintha nem lennének egymással kapcsolatban a sorok, de közben mégis.”  „Nem tetszik, mert nem egybefüggő, az egészet nézve nincs értelme.”	155
<b>témamegjelölés</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers témájára hivatkozik például annak egyszerű megjelölésével, parafrázisával.	<i>egy téma megjelölése, szól valamiről, leírja, elmondja, ábrázol</i>	„Elmondja, hogy vannak rosszabb dolgok is az életben.”  „Nekem ez a négy sor a magányosságról szól.”	138
<b>érzelmek</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg-	<i>egy konkrét érzélem megnevezése, érzés, érzélem, tükröz, van</i>	„Összességében ebben a versben nagyon sok érzélem, helyzetre utalás megtalálható.”	133

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszosok száma</b>
	ben tematizált érzelmekre hivatkozik.	<i>benne, fejezi ki, szól valamiről.</i>	„Alapvetően nem szeretem a szomorúságot tükröző verseket.”	
<b>stílus</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers stílusára, nyelvezetére, szóhasználatára, megfogalmazásának módjára utal.	<i>stílus, stilisztika, új, modern, régies, költői, megfogalmazás, szóhasználat</i>	„Tetszik a megfogalmazás.” „Tetszik, hogy nem régiesen, hanem modernen van megírva.”	125
<b>többértelműség</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szövegbeli utalások referenciájának egy-egy vagy többértelműségére, illetve kétes voltára hivatkozik.	<i>sokféleképpen lehet értelmezni, (nem) egyértelmű, többértelmű</i>	„Úgy vélem túl komplikált, nem jön át olyan jól az üzenete, ám emiatt az olvasó több értelmezést is kitalálhat.” „Túlságosan komor és többféle jelentéssel, ami összezavarhatja az olvasót.”	105
<b>költői képek</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers költői képeire vagy alakzataira mutat rá.	<i>(költői) kép, képi világ, ellentét, metafora, hasonlat</i>	„Nem szájba rágja az érzéseit, hanem képekkel jellemzi.” „Tetszettek a hasonlatok és a vers mögöttes tartalma.”	105
<b>objektivitás</b>	A tanuló az adott szempont objektív megítélhetőségének kérdését teszi szóvá.	<i>szubjektív, másnak még tetszhet, relatív, nincs jó és rossz vers, ízlés kérdése</i>	„Szerintem nincs olyan, hogy rossz vagy jó vers, csupán ízlés és stílus kérdése.” „Szerintem ez szubjektív, nem tartom se rossznak, se jónak.”	94

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszoszok száma</b>
<b>konkrétum</b>	A tanuló válasza konkrét utalást tartalmaz a költemény egy meghatározott elemére.	A vers szavainak idézése, utalás a vers konkrét szöveghelyeire: pl.: <i>utolsó sor</i>	„A plakátmagány szó nagyon tetszik, mert egy szóval ír le egy esti hangulatot.”  „Égve hagyta a folyosón a villanyt – nagyjából ugyanezt szokta mondani az anyukám.”	91
<b>rímelés</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers rímelésére, a rímek meglétére vagy hiányára hivatkozik.	<i>rímel, van/nincs benne rím, (nem) jók/tiszták a rímek</i>	„Nem tetszik, mert nem rímel.”  „Jó vers, mert jó a rímelése és gondolkodtató.”	83
<b>érdekes</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg érdekes vagy unalmas voltára reflektál, a verset saját érdeklődéséhez viszonyítja.	<i>érdekes, unalmas, felkelti az ember érdeklődését, izgalmas</i>	„Tetszik, mert érdekesen találja a mondanivalót, de nehezen érthető, mivel érdekes módon mutatja be a metaforákat.”  „Mert szinte semmi jelentést nem hordoz és unalmas.”	69
<b>szépség</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a költemény szépségére utal.	<i>szép, gyönyörű</i>	„Szép vers, de nem teljesen érthető.”  „Nem tartom szép versnek, talán a rímelés miatt.”	59
<b>elvontság</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg elvont megfogalmazását, a közlés áttételességét,	<i>elvont, konkrét, megfogható, megfoghatatlan, átvitt</i>	„Szeretem a nem egyszerű tényeket közlő, kicsit elvontabb verseket.”  „Én jobban szeretem a konkrétabb verseket.”	58



<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt választások száma</b>
	közvetettségét teszi szóvá.			
<b>tetszés</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a tetszésével vagy a nemtetszésével érvel. A kód nem alkalmazható a 3.B1.1. (tetszés) ítem esetében .	<i>(nem) tetszik, tetszés</i>	„Jónak tartom, mert tetszik.” „Rövid, tömör és egyértelmű. Tetszik.”	55
<b>expresszivitás</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a költemény egészének vagy egyes elemeinek (pl. szavak, képek) kifejezőerejét, érzékletességét emeli ki.	<i>kifejező, erős, érzéketes, ütős</i>	„Egyszerű, rövid, lényegretörő, mégis erős szavakkal.” „Kifejezőek a költői képek.”	54
<b>téma egyszerű említése</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél általánosságban (tartalmi megjelölés nélkül) utal a témára.	<i>téma, történet, mondanivaló</i>	„Tőlem távol álló téma.” „Tetszik a témája.”	52
<b>csattanó</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél az utolsó verssor váratlanságára, a szöveg ötletes megoldásaira hivatkozik.	<i>csattanó, frappáns, ötletes</i>	„Tetszik a vers, mert az idillből hirtelen csattanó következik, amire senki se számít.” „Rövid, frappáns, ugyanakkor már-már túlzottan komplikált.”	45
<b>egyediség</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers egyediségét, szo-	<i>egyedi, szokatlan, furcsa,</i>	„Tetszik a vers, mert az olyan szavak, mint a plakátmagány nagyon egyediek.”	40

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszosok száma</b>
	katlanságát, különlegességét emeli ki.		„Hasonlóan furcsa, mint az életem.”	
<b>ismerethiány</b>	A tanuló az adott szempont hozzámért, objektív megítélését a szöveg elsődleges kontextusára vonatkozó ismeretek hiányára hivatkozva utasítja vissza.	<i>nem ismerem, háttér, keletkezés, a költő élete</i>	„Ha ismerném a költő életét akkor lehet, jobban érteném, de így elég randomnak érződik.” „Nem ismerni a keletkezési körülményeket, de mindennek megvan az oka, hogy ez is miért szomorú, halálos vers.”	38
<b>egyszerűség</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg egyszerűségével vagy bonyolultságával érvel.	<i>egyszerű, bonyolult, komplikált</i>	„Az egyszerűsége miatt, amely mégis kifejez valamilyen csendes borzadást.” „Ez a vers számomra bonyolult, ugyanakkor a képeket érdekesnek találom.”	30
<b>ritmus</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a ritmusra, illetve a vershangzásra utal.	<i>ritmus, hangzás, dallam</i>	„Egyszerűen tetszik a hangzása az egésznek.” „Rövid és csattanós, bár a rímek és a ritmus nem az igaziak.”	25
<b>irodalmi státus</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél elismeri vagy megkérdőjelezi a szöveg irodalmi státusát, értékét.	<i>irodalmi mű, vers, (nem) mindenki tud ilyet</i>	„Nem egy komoly irodalmi mű.” „Én nem tudnék ilyet írni.”	22
<b>kompetencia</b>	A tanuló az adott szempont hozzámért, objektív megítélését a	<i>nem tudom, szakértő, nem értek hozzá, nem feladatom</i>	„Nem igazán értek a versekhez, de szerintem egyáltalán nem nevezhető rossz versnek.”	20

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszoszok száma</b>
	szakmai kompetencia, szaktudás hiányára hivatkozva utasítja vissza.		„Nem tudom szakértői szemmel nézni és így eldönteni, de semmiképp nem mondanám rossznak.”	
<b>szerkezet</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a vers szerkezetére, felépítésére utal.	<i>szerkezet, tagolás, felépítés</i>	„Tetszik a szerkezete. Az első 3 sorban egy hangulatot ad, az utolsóban pedig van egy csattanó.”  „Jól megszerkesztett, rimelő vers, aminek a végén derül ki a lényege.”	20
<b>szerzői garancia</b>	A tanuló a vers jóságát a szerző előkelő kánonbeli szerepéhez igazodva értékeli pozitívan.	<i>Pilinszky, (jó, elismert) költő</i>	„Pilinszky Jánosnak nincsenek rossz versei!”  „Egy jó költő valószínűleg jó verséről van szó.”	16
<b>aktualitás</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szöveg témájának aktualitását, időtállóságát vagy ezek hiányát emeli ki.	<i>aktuális, időtálló, közhelyes, modern</i>	„Témája nem túl aktuális.”  „A vers a modern emberhez szól, tehát hozzám, viszont nem nekem való.”	12
<b>cím</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a címet, illetve a cím és mű egész viszonyát hozza szóba.	<i>cím, Négy soros</i>	„A cím nem mond semmit a tartalomról.”  „Maga a cím számomra nem figyelemfelkeltő.”	10
<b>szótagszám</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél a szótagszámmra, illetve a sorok hosszára utal.	<i>szótagszám, szótagos, sor hossza</i>	„Egyetlen kifogásom, hogy az utolsó sor lehetne 10 szótagos.”  „Nem jön ki a szótagszám.”	5

<b>kategória</b>	<b>leírás</b>	<b>jellemző kifejezések</b>	<b>példák</b>	<b>kódolt válaszok száma</b>
<b>forma</b>	A tanuló az adott szempont megítélésénél általánosságban (tartalmi megjelölés nélkül) utal a formára.	<i>forma</i>	„Egyszóval a vers formailag nem bravúros, de tartalmilag inkább.”  „Magával a verssel formailag semmi gondom nincs.”	3

14. táblázat. A nyílt kódolás eredményeképp létesülő kategóriák

### 13.4.2. A nyílt kódolás eredményeképp kapott kategóriák elemzése

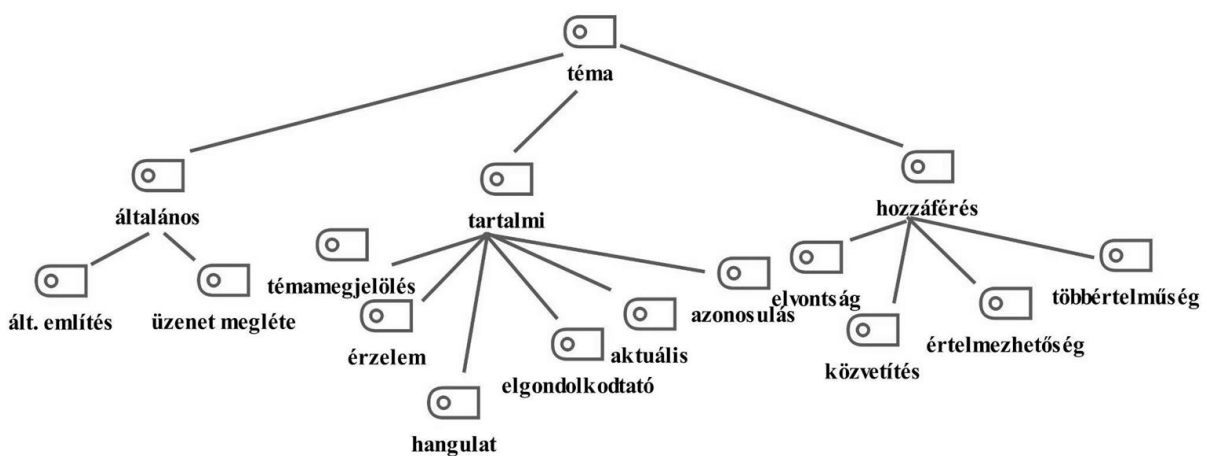
A kódolt válaszok alapos vizsgálatát követően a kategóriák négy nagyobb csoportjának körvonalai rajzolódtak ki. A tematikus vonatkozásokat mutató válaszcsoportokat a *téma* nevű főkategóriába soroltuk. Ezen belül szorosabban kapcsolódnak egymáshoz a *téma egyszerű említése* és az *üzenet megléte*, így ezeket az *általános* alkategóriába soroltuk be. Hasonló összefüggés ismerhető fel a *témamegjelölés*, az *érzelem*, a *hangulat*, az *elgondolkodtató*, az *aktuális*, illetve az *azonosulás* kódokkal jelölt válaszelemek között. Ezekben közös, hogy a szöveg tartalmi aspektusaira reflektálnak. A pontosabb megítélés és besorolás érdekében szükségesnek látszott az *azonosulás* címkével jellemzett válaszok újrakódolása, amely a következő eredményt hozta: a 643 válaszból 292 kifejezetten tematikus azonosulásról tanúskodik, 143 a műben tematizált érzelmmel való azonosulásra hivatkozik, 55 a versben megjelenő hangulatot nevezi meg az azonosulás tárgyaként, 153 pedig nem ad közelebbi információt, csupán az azonosulás tényét teszi szóvá. Az azonosulással összefüggésbe hozott tényezők tehát valóban e kategóriacsoporttal mutatnak szoros rokonságot, így az újrakódolás eredménye igazolja e nagy elemszámú válaszcsoport imént ismertett besorolását. A *hozzáférs* kategóriájával foglalható össze az *elvontság*, a *közvetítés*, az *érthetőség* és a *többértelműség*. E válaszok ugyanis egy eleve (az értelmezés előtt is) meglévőnek elgondolt jelentés (üzenet) elérésének nehézségeire vagy éppen akadálytalanságára hivatkoznak. Az elérés nehézségének okát a tanulók az absztrakt vagy érthetetlen megfogalmazásban (*elvontság*, *érthetőség*), a közölni szándékozott gondolat átadásának kudarcában (*közvetítés*), illetve az egyértelműség (zavart okozó) hiányában (többértelműség) találták meg.

A *megalkotottság* nevű főkategóriába azok a tanulói válaszok kerültek, amelyek az olvasott vers formai jegyeire, nyelvezetére, kompozíciós megoldásaira, illetve művészi értékére utaltak valamely szempont megítélése során. A *formai jegyek* csoportba sorolhatjuk a nyílt kódok közül a *terjedelem*, a *rím*, a *ritmus* és a *szótagszám* mellett azokat a válaszokat, amelyek általánosságban utaltak a forma szempontjára (*általános említés*). A *nyelvezet* kategóriájával foglaljuk össze a *stílus*, az *expresszivitás*, az *egyszerűség*, a *költői képek* és az *egyediség* kódokkal jelölt válaszokat. A *kompozíció* fogalma alá rendeljük a *szerkezet*, a *cím*, az *elemek kapcsolata*, valamint a *csattanó* nevű kategóriába sorolt elemeket. A *művészi érték* csoport létrehozása pedig az *irodalmi státus* és a *szerzői garancia* kódokkal jellemzett válaszok összetartozását fejezi ki.

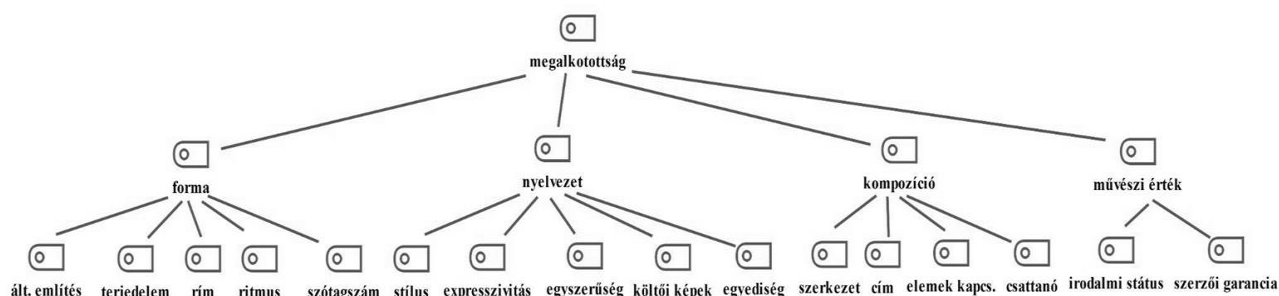
Az *olvasmányélmény* összefoglaló név alá soroltuk azokat a válaszokat, amelyek az olvasott szöveg valamely aspektusával kapcsolatban személyes viszonyulásra vagy egy ilyen lehetőségére utaltak. Ebbe a csoportba soroltuk a *hatás*, a *tetszés*, az *érdekes* és a *szépség* kódokkal ellátott tanulói megnyilatkozásokat.

Egészen más dimenziót jelenítenek meg azok a válaszok, amelyek ugyan nem mutatnak közvetlenül a feladat megoldása irányába, ám mégsem zárhatók ki adatvesztés nélkül az elemzésből, hiszen fontos közvetett információkat hordozhatnak a vizsgált konstruktum szempontjából. E válaszelemek magát a kérdés megválaszolását, annak nehézségeit, tárgyilagosságát, vélt feltételeit tematizálják, ezért együttesen a *meta* kategóriával hivatkozunk rájuk. Ide tartoznak az *objektivitás*, az *ismerethiány* és a *kompetencia* kóddal megkülönböztetett válaszok.

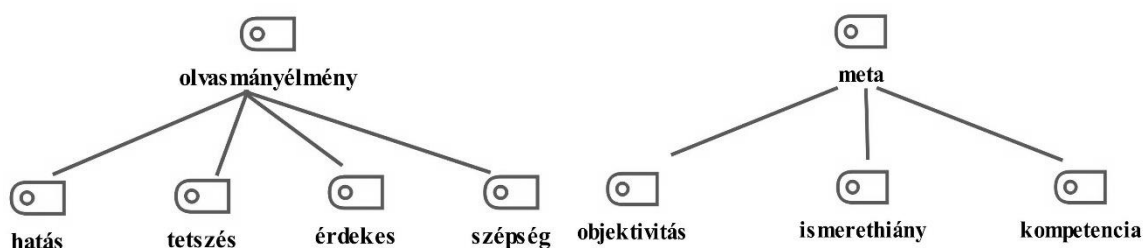
A nyílt kódokat elemezve tehát a 10–12. ábrákon látható hierarchikus kategóriarendszert kaptuk.



10. ábra. A *téma* főkategóriája



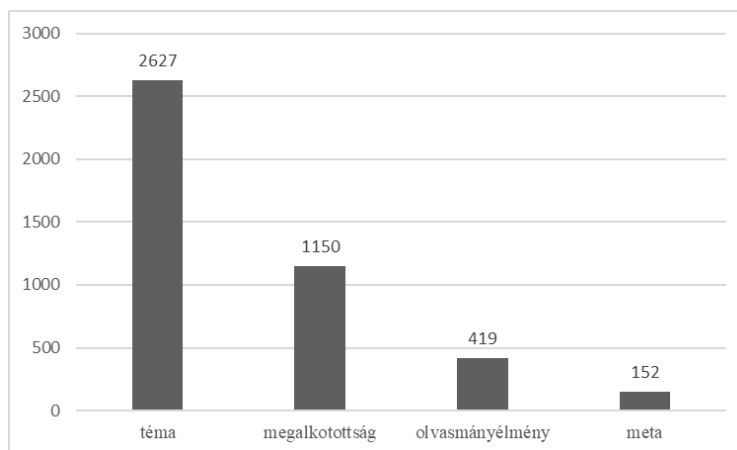
11. ábra. A megalkotottság főkategóriája



12. ábra. Az olvasmányélmény és a meta főkategóriái

### 13.5. Eredmények, következtetések

A főkategóriákba sorolt összes válasz megoszlása a 13. ábrán látható módon alakult:

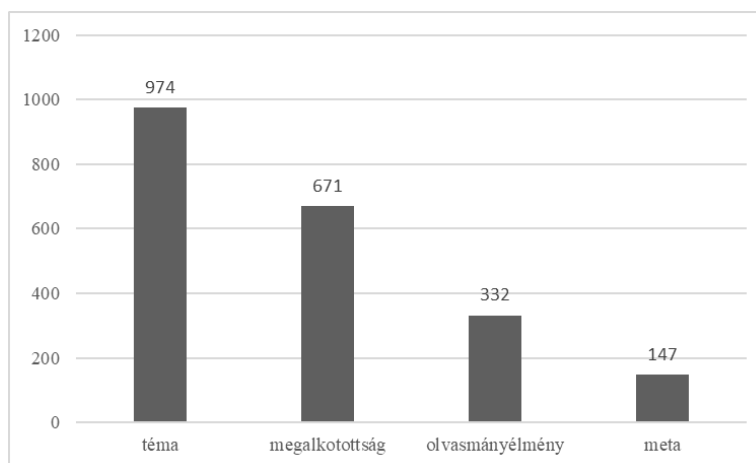


13. ábra. A főkategóriákba sorolt válaszok megoszlása

Látható tehát, hogy a tanulói válaszokat leggyakrabban a *téma* főkategóriába sorolt kódokkal értékeltük. Az érintett 2627 válaszelem az összes kódolt szövegszegmens 60,42%-át alkotja. Ettől az adattól jelentősen elmaradva, 1150 esetben (az összes kódolt szegmens 26,24%-ában) találtunk a megalkotottság kategóriába sorolható válaszelemeket. Lényegesen kevesebb, mindössze 419 válaszban (az összes kódolt szegmens 9,64%-ában) tudtuk kimutatni

az *olvasmányélmény* kategóriacsoportjába tartozó szempontokat. 152 válasz (az összes kódolt szegmens 3,5%-a) tartalmazott magát a válaszadást, annak nehézségeit vagy objektivitását tematizáló, azaz a *meta* főkategóriába sorolt mozzanatot.

A fenti adatsor mellett fontos látnunk azt is, milyen arányban jelenik meg a három (+1) kategória a legalább egy értékelhető választ adó tanulók létszámához viszonyítva.



14. ábra. A főkategóriákba sorolt tartalmakat érvényesítő tanulók száma

Ahogy a 14. ábráról leolvasható, a *téma* főkategóriába tartozó kóddal összesen 974 tanuló válaszaiban találkoztunk. Ez a legalább egy értékelhető válaszelemet produkáló 1046 tanuló 93,12%-a. A *megalkotottság* kategóriájába sorolt kódok 671 tanuló (64,15%) válaszaiban fordultak elő. Az *olvasmányélmény* kategóriájába sorolható válaszelemek 332 válaszadótól (31,74%) származtak. 147 tanuló (14,05%) hivatkozott legalább egy szempont megítélésénél saját kompetenciájának vagy ismereteinek hiányára, illetve tette szóvá a kérdés objektív megválaszolhatóságának problémáját (*meta* főkategória).

Az adatok tehát igazolják a fejezet elején megfogalmazott hipotetikus várakozásunkat. A tanulói válaszokból határozottan egy olyan elmélet körvonalai rajzolódnak ki, amely szerint az adaptivitás tapasztalata az olvasott szöveg témájával áll összefüggésben. A válaszadók csaknem mindegyikének az érvelésében megjelentek azok a mozzanatok, amelyeket a *téma* alkódjaival ragadtunk meg. Tanuláselméleti modellünk szempontjából ezt – a sokkal inkább a pozitívista és a problémaközpontú megközelítésekhez illeszkedő – elméletet amiatt tarthatjuk kedvéssé kedvezőnek, mert az az adaptivitás tapasztalatának forrását egy, a szöveget megelőző idegen szándék (üzenet, mondanivaló, érzés, hangulat stb. kifejezése) dekódolásához, (elsődleges) kontextusba helyezéséhez, személyes vagy társadalmi aktualitásához vagy megszólító erejéhez köti ahelyett, hogy az adaptivitás a primer verbális tapasztalathoz, a személyes előzetes

tudásrendszerrel megtalált, folyamatosan megújuló (újra és újrakonstruálódó) kapcsolatok gazdagságának függvényeként alakulna (vö. 8. fejezet 2. pont).

A válaszokból kibontakozó „adaptivitásemélet” jól megfeleltethető az előző fejezetben ismertetett jelentéseméleti kutatásaink eredményével. A „tematikus” és „referenciális” igényű olvasatok<sup>96</sup> csaknem kizárólagosan meghatározó szerepe ugyanis már a vonatkozó vizsgálódásokat megelőzően sejteni engedte a tapasztalt eredményeket. Könnyen belátható, hogy a valaki más mondandójaként „hallgatott”, a közvetített üzenetre érzékenyen befogadott szöveg adaptivitása is a közvetített gondolat (érzés, hangulat stb.) különféle aspektusaitól (a *téma* főkategória *tartalmi* alkategóriájának kódjai), valamint magának a közvetítésnek a sajátosságaitól, tehát az üzenet hozzáférhetőségétől, elérhetőségétől (a *téma* főkategória *hozzáférés* alkategóriájának kódjai) függ.

A tanulók jelentéseméletére vonatkozó ismereteink birtokában nem meglepő az sem, hogy a *megalkotottság* és az *olvasmányélmény* főkategóriájába sorolt válaszelemek egy jelentős része is úgy interpretálható, mint az üzenet közvetítésének formai megoldása, amely hol elősegíti, hol megnehezíti az eredeti szándékhoz való olvasói hozzáférést. A nyílt kódokat bemutató 14. táblázat példamondatai is szemléltetik, hogy az imént felvázolt adaptivitásemélethez illeszkednek a *forma*, a *terjedelem*, az *expresszivitás*, az *egyszerűség*, a *költői képek*, az *egyediség*, a *szerkezet*, a *cím*, az *elemek kapcsolata*, a *csattanó*, a *tetszés*, a *hatás*, az *érdekes*, illetve a *szerzői garancia* kóddal jellemzett válaszelemek egy része is. Ezen a helyen kell utalnunk azonban arra, a szintén a 14. táblázatban jelzett körülményre, hogy a tanulói válaszok meglehetősen ritkán, mindössze 91 esetben (az összes értékelhető válasz 2,1, az összes, legalább egy értékelhető választ adó tanuló 8,22%-ában) találtunk a szöveg egy meghatározott elemére (pl. szavára, költői képére, mondatára) mutató konkrét utalást. Ismét szembesülünk tehát azzal a problémával, hogy a megfogalmazások általános jellege nem engedi egyértelműen elkülöníteni a tanulók saját gondolatain, meggyőződésein alapuló, tehát az iskolán kívüli döntéseit, véleményformálását is meghatározó válaszokat azoktól a megnyilatkozásoktól, amelyeket megoldási rutinok eredményének kell tekintenünk, azaz olyan, a tanuló által valójában nem (feltétlenül) vallott elméletek megmutatkozásaként, amelyeket a válaszadók a magyarórán megszokott tanulási környezet részeként érzékelnek. Mivel kutatási kérdésünk a tanulási környezetben működő elméletekre irányul, e kérdés – bár szükségesnek tartottuk a tudatosítását – nem okoz érvényességi dilemmát.

---

<sup>96</sup> A fogalmak tartalmát lásd: 12. fejezet.



Amellett, hogy az adaptivitásemelvényekre vonatkozó vizsgálatunk eredményei jól illeszkednek az előző fejezetben feltárt jelentésemelvényekhez (így e két vizsgálat eredményei kölcsönösen erősítik egymás érvényességét), összhangban állnak azokkal az ízlésvizsgálatokkal is, amelyekre az elméleti gondolatmenetünk során már utaltunk (7. fejezet 3.2.1. pontja). Kárpáti Andrea (2002) – és a tanulmányában hivatkozott S. Nagy Katalin – is arra az eredményre jutott, hogy az általunk is vizsgált korosztály ízlését elsősorban a „Munkácsy típusú”, azaz „merev, konzervatív, a reális ábrázolás mesterségbeli jegyeit egyértelműen a magas minőséggel azonosító” szemlélet határozza meg.

A fejezet elsődleges eredményei mellett ebben az esetben is megemlíthetjük vizsgálatunk kutatómódszertani tanulságait. A kérdésfelvetés újszerűsége új módszertani stratégia kidolgozását követelte meg. Az adaptivitás rendkívül komplex konstruktumát összetett módszertannal igyekeztünk megragadni. Elméleti előfeltevéseinkkel összhangban a fogalom három aspektusát különítettük el (tetszés, megszólíttóság, jóság). Ezek összefüggését a hozzájuk tartozó attitűdskálakon gyűjtött adatok, valamint a kérdőív elején Likert-skálán kapott háttérváltozók értékeinek összefüggésvizsgálatával állapítottuk meg. Az attitűdskálán jelölt értékek indoklásaként megfogalmazott rövid válaszok kvalitatív tartalomelemzése segítségével pedig sikerült felszínre hoznunk a vizsgált fogalom megítélésének szempontrendszerét. Az adatok elemzése során tudatosítottuk vizsgálatunk módszertani korlátait is. Reményeink szerint munkánk nemcsak az irodalmi művek adaptivitásának megértéséhez és ezáltal a hatékonyabb tanulási környezetek tervezéséhez szükséges elméleti tudás gyarapításához járul hozzá hatékonyan, hanem a hasonló kutatások módszertani repertoárját is gazdagítani tudja.

## 14. A direkt szabályozók hatása a tanulói értelmezések egyéni jellegére és a tanulói attitűdökre

### 14.1. Kutatási kérdés, hipotézisek

Az előző fejezetekben két olyan változó jellemzőinek feltárására és működésének megértésére tettünk kísérletet, amelyek közvetett formában játszanak döntő szerepet a tanulók szövegértelmezésében, abban a folyamatban, amelynek során az olvasott mű az előzetes tudásrendszerek elemeivel kialakított gazdag kapcsolatrendszer révén személyes jelentéssel telítődik. Az előzetes tudáshoz való hozzáférést és a személyes jelentés konstrukcióját meghatározó módon irányítják a direkt szabályozók, azaz az értelmezést explicit állítások, kérdések és felszólítások formájában irányító tényezők is (ld. 7. fejezet 3., illetve 3.1. pont). A jelen fejezet keretei között bemutatandó kísérletünk ennek a hatásnak az empirikus megragadására törekszünk.

A direkt szabályozók hatásával kapcsolatban tehát az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen különbséggel jár a tanulóknak az olvasott szöveggel kapcsolatos attitűdjeikre nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?
- Milyen különbséggel jár a tanulók szövegértelmezésének egyediségére nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?

#### 1. hipotézis – *Az olvasott művel kapcsolatos tanulói attitűdök*

- a. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű tetszésére irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
- b. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók inkább személyesen hozzájuk illőnek („nekik valóbbnak”) ítélik meg az olvasott irodalmi művet, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
- c. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű jóságára irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.

## 2. hipotézis – A szövegértelmezések egyedisége

- A tanulásméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat nagyobb valószínűséggel követi a tanulók egyéni (azaz a tanulócsoport többi megoldásához viszonyítva eltérő) szövegértelmezése, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat.

### 14.2. Módszertani eljárások

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében a feladatlap 1. feladatának háttérváltozókat feltérképező, 5 fokozatú Likert-skálát használó itemjeit, a rövid interpretációt kérő A4.F, illetve B4.D itemjét, a vers adaptivitását, 7 fokú szemantikai differenciálskálán mérő attitűdkérdéseit (4.G1., 4.G2., 4.G3.) és a megoldott feladatokkal kapcsolatos attitűdöket ugyanilyen skálán mérő itemjeit (4.G4., 4.G5., 4.G6.) vontuk be a vizsgálatba:

1.A – Szeretem az irodalom tantárgyat

1.B – Az irodalomórákon előkerülő témák és problémakörök fontos szerepet játszanak a saját életemben is.

1.C – Szeretem a nyelvtan tantárgyat.

1.D – Az órákon olvasott irodalmi művek hatással vannak rám (pl. egyéniségemre, világlátásomra, gondolkodásomra).

1.E – Szeretem a matematika tantárgyat.

1.F – Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok regényeket vagy elbeszéléseket.

1.G – Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok verseket.

A4.F = B4.D – Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?

4.G1. – Ez a vers NEM tetszik nekem. [1 2 3 4 5 6 7] Ez a vers tetszik nekem.

4.G2. – Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. [1 2 3 4 5 6 7] Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.

4.G3. – Ezt a verset ROSSZNAK tartom. [1 2 3 4 5 6 7] Ezt a verset JÓNAK tartom.

4.G4. – A verssel kapcsolatos feladatokat szokatlannak találtam: soha nem kapok hasonló feladatokat a magyarórán [1 2 3 4 5 6 7] A verssel kapcsolatos feladatokat ismerősnek találtam: gyakran kapok hasonló feladatokat a magyarórán.

4.G5. – A verssel kapcsolatos feladatokat nehéznek találtam. [1 2 3 4 5 6 7] A verssel kapcsolatos feladatokat könnyűnek találtam.

4.G6. – NEM tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok. [1 2 3 4 5 6 7] Tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.

A feladatlap érintett kérdései Nemes Nagy Ágnes *Diófa* című rövid költeményére<sup>97</sup> vonatkoznak. Ezek megválaszolása előtt a tanulók a csoportjuknak megfelelő feladatsor-változat kérdéseit oldották meg. A kísérleti csoportok elkülönítését lehetővé tevő két feladatsor-változat egyike (A csoport) jellegzetesen a problémacentrikus modellhez illeszkedő kérdéseket tartalmaz (vö. 5. fejezet 2. pont), míg a másikat (B csoport) a tanuláselméleti modellünk szellemében állítottuk össze. Az A csoport feladatai tehát a szöveg által felvetett problémára irányulnak. A direkt szabályozók megadják a szerző nevét, a vers témáját (szerelem), a szövegben megfogalmazott gondolat parafrázisát kérik, egy adott problémára (a kapcsolat minőségére) irányítják a figyelmet, és ezzel a problémával kapcsolatban kérnek állásfoglalást a tanulótól:

A4. – Olvasd el Nemes Nagy Ágnes *Diófa* című szerelmes versét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!

A4.A – Miben különbözik szerinted a költemény az eddig tanult szerelmes versektől?<sup>98</sup>

A4.B – Szerinted mi a vers legfontosabb gondolata?

A4.C – A vers melyik szava (esetleg kifejezése vagy állítása) fejezi ki szerinted leginkább ezt a gondolatot?

A4.D – Mit árul el a költemény a beszélő és a megszólított kapcsolatáról? Mi jellemzi ezt a kapcsolatot?

A4.E – Mennyire tartod jónak, helyénvalónak az így jellemezhető kapcsolatot? Állásfoglalásodat röviden indokold is meg!

Fontos, hogy a kérdések megfogalmazása a versbeli közlések mögött egy konkrét közlő meglétét sugallja, akinek a gondolataként, üzeneteként olvashatjuk a művet. Eszerint a keresett gondolat már az olvasás előtt is létezett a szövegben, a tanuló feladata csupán a kiválasztásra korlátozódik (A4.C item). Hasonló módon előfeltételezi az A4.D jelű kérdés a beszélő és a megszólított kapcsolatának és e kapcsolat minőségének szöveg és olvasás előtti meglétét (vö.: *mit árul el* kifejezés használata). A tanuló feladata ebben az esetben is a kész válasz kiolvasása a szövegből, illetve ennek értékelése (A4.E). Az előző fejezetekben ismertetett kutatási eredményeink összefüggésébe helyezve válik igazán beláthatóvá, hogy az A csoport e feladatsora meglehetősen jó összhangban áll az osztálytermekben legnagyobb valószínűséggel működő jelentés- és adaptivitáselméletekkel, így jó okkal hivatkozhatunk az 'A' jelű feladatlapot megoldó részmintára kontrollcsoportként.

---

<sup>97</sup> „Néha alig lelem magam, úgy egybenöttem / veled a hasító, kérgesítő időben. / Árnyékát lombhadjad szelíden rámveti, / s ágas-eres kezem visszafelel neki. / Idegzetem fölött s nyíló agyam alatt / te vagy a szép sudár, mely földből égbe hat, / gyökerem nem remeg, s virágom friss, mióta / te tartasz, barna törzs, te, nagyszemű diófa.” (Nemes Nagy, 2018, p. 47.)

<sup>98</sup> Az item elsődleges célja a megadott téma jobb rögzülésének biztosítása.

A B csoport itemjei ezzel szemben kifejezetten kerülnek, hogy a versbeli megnyilatkozásokat egy szövegen kívüli beszélő szándékához kössék, vagy egy ilyen szándék meglétének interpretációs jelentőségét sugallják. A direkt szabályozók nem adnak meg témát, sőt a szerző személyét és a mű címét sem nevezik meg, hogy a lehető legkevesebb, a szerzői intenciót látó térbe engedő paratextus (vö. Genette, 1996; Hász-Fehér, 2006) álljon a tanulók rendelkezésére. A kérdések a lehető legnagyobb fokú nyitottságra törekednek, és segítségükkel oly módon kereshetjük a tanulók előzetes tudásrendszerében a kapcsolódási pontokat, hogy közben nem feledkezünk meg a tapasztalatok közlésének és elérhetőségének nyelvi közvetítettségéről sem (vö. 7. fejezet 3.1.4. pontja):

- B4. – Olvasd el az alábbi költeményt, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!  
 B4.A – Keress a versben egy olyan dolgot (pl. szó, állítás stb.), amelyet bárhogy saját magadhoz tudsz kötni! (felidéz valamit, élményed kapcsolódik hozzá, megfog stb.)!  
 B4.B – Indokold meg röviden, hogyan kapcsolódik Hozzád a választott részlet!  
 B4.C – Keress minél több olyan szót/kifejezést a versben, amely az emberre és a diófára is vonatkozhat! Folytasd a táblázatot a példa szerint!

A két feladatsor legfontosabb jellemzőit a 15. táblázat foglalja össze.

<b>A csoport</b>	<b>B csoport</b>
szerző és cím megadása	szerző és cím nélkül
a szöveg témájára, a benne felvetett problémára irányulnak	nem tartalmaznak a témára/problémára vonatkozó állításokat, és nem is kérnek ilyet a tanulótól; a szövegre mint olyanra, nyelvi megalkotottságára irányulnak
feltételeznek egy (szövegen kívüli) közlőt, akinek az üzeneteként olvastatják a verset	elvonatkoztatnak a vers beszédhelyzetétől, nem egy másik személy üzeneteként olvastatják a szöveget
feltételeznek egy egységes, parafrázálható, megvitatható mondanivalót: a vers szavai, mondatai ennek az egységes üzenetnek a komponenseiként jelennek meg	nem feltételeznek egy egységes (szövegen kívülre vihető) mondanivalót vagy üzenetet, amelyet egy parafrázissal össze lehetne foglalni
a tanulók a megadott problémával kapcsolatban nyilatkoznak meg (saját tapasztalatok, vélemény, vita stb.)	a tanulók a szöveggel kapcsolatban nyilvánulnak meg, saját jelentést konstruálnak.

15. táblázat. Az A és a B csoport itemjeinek jellemzői

A kutatási kérdés megválaszolását, illetve a hipotézisek ellenőrzését ezúttal is a kvantitatív és a kvalitatív módszertan termékeny összjátékától várjuk. Első lépésként a kísérleti cso-

portok attitűdskálákon mért értékeit hasonlítjuk össze. Az eredmények interpretációjánál az átlagok különbsége mellett figyelembe vesszük azt is, hogyan viszonyulnak az egyes csoportok értékei a feladatlap elején mért háttérváltozókhöz (1.A–1.G). A második lépés keretében kerül sor a nyílt végű szöveges válaszok (A4.F = B4.D) kvalitatív tartalomelemzésére. Ennek során – az előző két fejezetben bemutatott vizsgálatól eltérően – nem a válaszok mögött feltételezhető elmélet áll majd az érdeklődésünk középpontjában, hanem a rövid interpretációk tartalmi aspektusai és a két csoport válaszainak mintázatában tetten érhető különbségek.

Az adatok elemzését megelőzően elvégzett adattisztítás során 53 feladatlap bizonyult az érintett itemek szempontjából teljes mértékben értékelhetetlennek. A kizárás mellett a válaszadás megtagadása, a jó okkal valószínűsíthető módon megfontolás nélkül jelölt értékek (pl. indokolatlan, azaz a nyílt végű választ váró kérdés üresen maradásával együtt tapasztalt „sorminta”) vagy az attitűdskálán adott érték és a hozzá tartozó indoklás nyilvánvaló összeférhetlensége miatt döntöttünk.

### 14.3. A tanulói attitűdök különbségei

A tanulók a fent bemutatott feladatsor megoldását követően a 13. fejezetben már megismert három attitűdskálán fejezték ki viszonyulásukat az olvasott szöveghez, majd ugyancsak 7 fokozatú skálán értékelték a verssel kapcsolatos feladatokat (4.G4–4.G6). Az attitűdskálákon a 16. táblázatban látható eredményeket kaptuk.

	<b>4.G1.</b>	<b>4.G2.</b>	<b>4.G3.</b>	<b>4.G4.</b>	<b>4.G5.</b>	<b>4.G6.</b>
	(tetszik a vers)	(nekem való)	(jó)	(ismerős)	(könnyű)	(tetszett a feladat)
A csoport	4,68	3,64	4,98	3,88	4,2	4,19
B csoport	4,8	4,09	5,13	3,79	4,25	4,3

16. táblázat. Az attitűdskálákon kapott értékek átlaga a kísérleti és a kontrollcsoportban

Jól látható, hogy az átlagok közötti eltérések iránya az előzetes várakozásainknak megfelelően alakul. A B csoport válaszai kedvezőbb tanulói attitűdökről árulkodnak a verssel kapcsolatban, mint a kontrollcsoport értékei. A megoldott feladatsor tetszésére vonatkozó kérdés esetében is hasonló tendencia figyelhető meg. Emellett – szintén a B változat javára mutakozó – eltérés tapasztalható a feladatok nehézségére rákérdező item esetében is: a tanulók által megjelölt értékek alapján arra lehet következtetni, hogy a B csoport tagjai minimálisan könnyebbnek találták a feladatsorukat az A csoport tagjainál. A 4.G3. item értékeinek átlagai is összhangban állnak kutatásunk már ismertett eredményeivel. Az A csoport problémacentrikus

kérdéssora a táblázatban szereplő adatok szerint „ismerősebbnek” bizonyult a B csoport feladatsoránál. Ez az adat illeszkedik a jelentés- és adaptivitásemelvényeket vizsgáló kutatásunk eredményeire.

Annak megállapítása érdekében, hogy a fenti táblázatban közölt különbségek szignifikánsak-e, különbözőségvizsgálatokat végeztünk. A számításokat az IBM SPSS programmal végeztük. A független mintás t-próbák eredményeit a programból exportált 17. táblázat foglalja össze.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
4.G1 (tetszik)	Equal variances assumed	1,395	,238	-1,208	1087	,227	-,11713	,09695	-,30736	,07309
	Equal variances not assumed			-1,209	1085,879	,227	-,11713	,09685	-,30716	,07290
4.G2 (nekem való)	Equal variances assumed	1,639	,201	-4,327	1056	,000	-,45329	,10477	-,65886	-,24771
	Equal variances not assumed			-4,321	1045,486	,000	-,45329	,10490	-,65912	-,24745
4.G3 (jó)	Equal variances assumed	,064	,800	-1,706	1090	,088	-,15176	,08897	-,32632	,02281
	Equal variances not assumed			-1,708	1089,840	,088	-,15176	,08885	-,32608	,02257
4.G4 (ismerős)	Equal variances assumed	1,505	,220	,940	1090	,348	,09407	,10011	-,10236	,29050
	Equal variances not assumed			,938	1076,135	,348	,09407	,10026	-,10266	,29080
4.G5 (könnyű)	Equal variances assumed	1,467	,226	-,518	1088	,605	-,05249	,10138	-,25141	,14643
	Equal variances not assumed			-,518	1087,342	,604	-,05249	,10126	-,25117	,14619
4.G6 (tetszik a feladat)	Equal variances assumed	,337	,562	-1,007	1089	,314	-,10857	,10777	-,32004	,10290
	Equal variances not assumed			-1,006	1078,750	,314	-,10857	,10788	-,32025	,10311

17. táblázat. A független mintás t-próbák eredménye az IBM SPSS programból

Az F-próba mind a hat esetben kimutatta tehát, az A és a B csoport értékeinek a variációja nem különbözik egymástól szignifikáns módon, így elvégezhetők a t-próbák. Ezek eredménye a 4.G2. (nekem való) item esetében igazolta az átlagok között tapasztalt különbség szignifikáns voltát ( $p < 0,01$ ). A többi item átlagai között mért különbség szignifikanciája nem éri el azt a kritikus szintet, hogy a talált eltérést tudományos értelemben is megkülönböztethessük az adatok véletlen eloszlásától. Mindez egyfelől ismét a személyes kapcsolódás, illetve a megszólítottóság élményét kifejező 4.G2. itemre irányítja a figyelmünket, hiszen az adaptivitás ezen aspektusa esetén már itt sikerült megragadnunk a kísérleti csoport különbözőségét, másfelől további vizsgálatok elvégzését teszi indokolttá.

A 13. fejezetben már hivatkozunk a kérdőív elején mért, az irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdinális háttérváltozók és az adaptivitás három aspektusaként azonosított attitűdök statisztikai összefüggéseire (vö. 13. táblázat). Az ott kimutatott korrelatív kapcsolat tényét felhasználva tovább árnyalhatjuk a kísérleti főcsoportok eredményei között fennálló különbség

leírását. A két csoportban mért attitűdök és a háttérváltozók korrelációs szintjének eltérése ugyanis megragadhatóvá teszi, mennyiben sikerült a feladatsoroknak a háttérváltozók szintje alapján feltételezhető eredménytől kevésbé meghatározott attitűdöket kialakítaniuk. Hipotézisünket az támasztaná alá, ha a B csoport értékei alacsonyabb korrelációs szintet mutatnának a háttérváltozókkal, mint az A csoport tanulói esetében mért értékek. Az összefüggés-vizsgálat eredményét a 18. és a 19. táblázat foglalja össze.

		Correlations									
		1.A	1.B	1.C	1.D	1.E	1.F	1.G	4.G1.	4.G2.	4.G3.
1.A (szeretem az irod.)	Pearson Correlation	1	,541**	,314**	,581**	-,180**	,433**	,520**	,291**	,213**	,251**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	571	542	568	541	569	568	571	562	541	562
1.B (saját életem)	Pearson Correlation	,541**	1	,273**	,623**	-,006	,357**	,424**	,223**	,206**	,197**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,882	,000	,000	,000	,000	,000
	N	542	542	539	541	541	539	542	534	513	533
1.C (nyelvtan)	Pearson Correlation	,314**	,273**	1	,204**	-,022	,115**	,245**	,204**	,196**	,193**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,596	,006	,000	,000	,000	,000
	N	568	539	568	538	567	565	568	559	538	559
1.D (hatás)	Pearson Correlation	,581**	,623**	,204**	1	,016	,435**	,550**	,327**	,286**	,232**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,717	,000	,000	,000	,000	,000
	N	541	541	538	541	540	538	541	533	512	532
1.E (szeretem a matek.)	Pearson Correlation	-,180**	-,006	-,022	,016	1	,022	-,080	-,005	,009	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,882	,596	,717		,595	,056	,904	,835	,327
	N	569	541	567	540	569	566	569	560	539	560
1.F (regényolvasás)	Pearson Correlation	,433**	,357**	,115**	,435**	,022	1	,498**	,154**	,106*	,155**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,006	,000	,595		,000	,000	,014	,000
	N	568	539	565	538	566	568	568	559	538	559
1.G (versolvasás)	Pearson Correlation	,520**	,424**	,245**	,550**	-,080	,498**	1	,242**	,240**	,168**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,056	,000		,000	,000	,000
	N	571	542	568	541	569	568	571	562	541	562
4.G1. (tetszik)	Pearson Correlation	,291**	,223**	,204**	,327**	-,005	,154**	,242**	1	,574**	,635**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,904	,000	,000		,000	,000
	N	562	534	559	533	560	559	562	562	535	555
4.G2. (nekem való)	Pearson Correlation	,213**	,206**	,196**	,286**	,009	,106*	,240**	,574**	1	,388**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,835	,014	,000	,000		,000
	N	541	513	538	512	539	538	541	535	541	536
4.G3. (jó)	Pearson Correlation	,251**	,197**	,193**	,232**	,041	,155**	,168**	,635**	,388**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,327	,000	,000	,000	,000	
	N	562	533	559	532	560	559	562	555	536	562

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

18. táblázat. Az A csoport értékeinek összefüggései a háttérváltozókkal az IBM SPSS programból



		Correlations									
		1.A	1.B	1.C	1.D	1.E	1.F	1.G	4.G1.	4.G2.	4.G3.
1.A (szeretem az irod.)	Pearson Correlation	1	,540**	,256**	,494**	-,189**	,279**	,380**	,215**	,190**	,158**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	541	507	540	508	540	541	541	527	517	530
1.B (saját életem)	Pearson Correlation	,540**	1	,144**	,551**	,025	,260**	,337**	,192**	,215**	,135**
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000	,567	,000	,000	,000	,000	,003
	N	507	507	506	506	506	507	507	493	483	496
1.C (nyelvtan)	Pearson Correlation	,256**	,144**	1	,112*	,008	-,066	,116**	,068	,035	,019
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,012	,846	,128	,007	,121	,424	,655
	N	540	506	540	507	539	540	540	526	516	529
1.D (hatás)	Pearson Correlation	,494**	,551**	,112*	1	,031	,375**	,424**	,273**	,235**	,206**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,012		,486	,000	,000	,000	,000	,000
	N	508	506	507	508	507	508	508	494	484	497
1.E (szeretem a matek.)	Pearson Correlation	-,189**	,025	,008	,031	1	,044	-,137**	,062	,050	-,005
	Sig. (2-tailed)	,000	,567	,846	,486		,308	,001	,157	,259	,900
	N	540	506	539	507	540	540	540	526	516	529
1.F (regényolvasás)	Pearson Correlation	,279**	,260**	-,066	,375**	,044	1	,398**	,190**	,139**	,149**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,128	,000	,308		,000	,000	,002	,001
	N	541	507	540	508	540	541	541	527	517	530
1.G (versolvasás)	Pearson Correlation	,380**	,337**	,116**	,424**	-,137**	,398**	1	,177**	,171**	,145**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007	,000	,001	,000		,000	,000	,001
	N	541	507	540	508	540	541	541	527	517	530
4.G1. (tetszik)	Pearson Correlation	,215**	,192**	,068	,273**	,062	,190**	,177**	1	,627**	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,121	,000	,157	,000	,000		,000	,000
	N	527	493	526	494	526	527	527	527	512	523
4.G2. (nekem való)	Pearson Correlation	,190**	,215**	,035	,235**	,050	,139**	,171**	,627**	1	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,424	,000	,259	,002	,000	,000		,000
	N	517	483	516	484	516	517	517	512	517	514
4.G3. (jó)	Pearson Correlation	,158**	,135**	,019	,206**	-,005	,149**	,145**	,730**	,491**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,655	,000	,900	,001	,001	,000	,000	
	N	530	496	529	497	529	530	530	523	514	530

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

19. táblázat. A B csoport értékeinek összefüggései a háttérváltozókkal az IBM SPSS programból

Az adattömegben való tájékozódást segíti a 20. táblázat, amely csupán a korrelációs együtthatókat állítja egymás mellé.

		1.A	1.B	1.C	1.D	1.E	1.F	1.G
		szeretem az irod.	saját életem	nyelvtan	hatás	szeretem a matekot	regényolv.	versolvasás
4.G1. (tetszik)	A csop.	,291**	,223**	,204**	,327**	-0,005	,154**	,242**
4.G1. (tetszik)	B csop.	,215**	,192**	0,068	,273**	0,062	,190**	,177**
4.G2. (nekem való)	A csop.	,213**	,206**	,196**	,286**	0,009	,106*	,240**
4.G2. (nekem való)	B csop.	,190**	,215**	0,035	,235**	0,050	,139**	,171**
4.G3. (jó)	A csop.	,251**	,197**	,193**	,232**	0,041	,155**	,168**
4.G3. (jó)	B csop.	,158**	,135**	0,019	,206**	-0,005	,149**	,145**

20. táblázat. Az A és B csoport itemjei és a háttérváltozók korrelációs együtthatói. Kiemelve a hipotézissel összhangban lévő adatok.

A leginkább szembeötlő különbséget ebben a tekintetben a két csoport között az 1.C itemhez (*Szeretem a nyelvtan tantárgyat*) való viszonyban tapasztaljuk. A verssel kapcsolatos attitűdök az A csoport értékeivel szignifikáns korrelációt ( $r=0,204$ ,  $0,196$ , illetve  $0,193$ ;  $p<0,01$ ) mutatnak, míg a B csoport értékei nyilvánvalóan függetlenek ettől a háttérváltozótól. A többi

háttérváltozó esetében – kivéve természetesen a kontrollként funkcionáló 1.E (*Szeretem a matematika tantárgyat*) itemet – mindkét csoport értékei szignifikáns módon ( $p < 0,01$ ) korrelálnak, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a B csoport esetében a korrelációs együtthatók tendenciózusan alacsonyabbak: a 18 kapcsolatból 14 esetben kaptunk a tendenciát alátámasztó adatot. A kísérleti csoport (B csoport) feladatsorának megoldása tehát nagyobb hatással volt az attitűdök alakulására, mint a kontrollcsoport feladatsora, amelynek megoldását követően a tanulók nagyobb valószínűséggel adtak az attitűdökre vonatkozó kérdésekre a háttérváltozókkal összhangban lévő válaszokat.

#### 14.4. A nyílt végű kérdésre adott válaszok elemzése

Az olvasott költemény rövid értelmezését kérő nyílt végű itemre (A4.F=B4.D) adott válaszok tartalomelemzésével arra a kérdésre keressük a választ, hogy hipotézisünknek megfelelően valóban egyedibb, önállóbb interpretációk születnek-e a vázolt tanuláselméleti modell alapján összeállított kérdéssor (B csoport) megoldása után, mint a problémacentrikus koncepcióhoz illeszkedő feladatok (A csoport) feldolgozását követően. Az egyedi jelleg természetesen nem ragadható meg elszigetelten az egyes válaszokban, azt a válaszok egymáshoz való viszonyában kell keresnünk. Az interpretációk egyediségét a megoldások csoporton belül értelmezett heterogenitásának, az egyediség hiányát pedig ezek homogenitásának segítségével konceptualizáljuk. Ezek szerint tehát azt a feladatsort (illetve a mögötte álló koncepciót) ismerjük el egyedi tanulói értelmezéseket nagyobb valószínűséggel generáló kérdéssornak, amelyet a tanulók heterogénebb interpretációi követnek. Az előbbieket a konkrét esetre vonatkoztatva azt várjuk, hogy az A csoportba sorolt tanulók értelmezései nagyobb arányban irányulnak a feladatsor által is felvetett *szerelem, párkapcsolat* témakörére, mint a B csoport kérdéseivel dolgozó tanulók, akik nem kaptak korábban a szöveg témájával kapcsolatos instrukciókat.

A tartalomelemzés során a tanulók által a költeménynek tulajdonított tematikus vonatkozások kódolása bizonyult a legszerencsésebbnek, hiszen – mint a 12. fejezet vizsgálatai meggyőzően kimutatták – ez a megközelítés felel meg a tanulók csaknem 100%-a által működtetett jelentéselméletnek.

Fontos előrebocsátanunk továbbá, hogy Nemes Nagy Ágnes költeménye nem tartalmaz olyan szövegimmanens jelzést, amely a *szerelem* vagy a *párkapcsolat* témakörén belüli olvasatot írná elő. A szerelmes versként való értelmezés ugyanakkor megjelenik a *Diófa* szakmai be-

fogadástörténetében is (vö. pl. Pomogáts, 1981; Horkay-Hörcher, 1987),<sup>99</sup> és kétségkívül megnyugtató módon alapoz meg egy allegorikus „megfejtést”, pontról pontra történő fordítást célzó olvasatot. Az említett téma megjelenését a tanulók értelmezésében az is ösztönözheti, hogy a szöveg egyes jellemzői (megszólítás, az én-te kapcsolat tematizálása, a megszólított másik „testrészeinek” megnevezése, az emelkedett hangvétel stb.) a szerelmi líra iskolai keretek között feldolgozott darabjaira emlékeztethetnek, és így ebbe az irányba mutató megoldási rutinkat aktiválhatnak. Várakozásaink szerint ezért a kísérleti csoport tagjai között is jelentős számban találunk majd a művet szerelmes versként meghatározó értelmezést. A *szerelem és párkapcsolat* témakörének ebben a „gravitációs terében” az alternatív megközelítéseket azonban még inkább az egyéni szövegértelmezés eredményének tekinthetjük.

A rövid válaszok tartalomelemzése két lépésben történt. A teljes mintából először egy kisebb almintát különítettünk el, amelyet részletes, tehát az egyes témakörökön belül tett észrevételekre is érzékeny elemzésnek vetettünk alá. Ezt követően a teljes minta kódolását már csak a megnevezett témakörök regisztrálásának céljából végeztük el.

Az almintá (n=155) elkülönítése hat tanulócsoporthoz véletlen kiválasztását jelentette. A kiválasztás során azonban ügyeltünk arra, hogy a kisebb minta leképezze a teljes mintát. Az ennek érdekében végzett rétegzés az intézményeket, az évfolyamokat, az iskolatípusokat, valamint a földrajzi elhelyezkedést (főváros és vidék) érintette. Az almintába 77 A és 78 B csoportos tanuló került. 13 tanuló (5 az A, 8 a B csoportból) nem válaszolt a kérdésre, 9 fő (5 az A, 4 a B csoportból) értékelhetetlen választ adott, a kódolt válaszok száma így 133 volt. A kódolást ezúttal is a MAXQDA 2022 nevű programmal végeztük.

A nyílt kódolás<sup>100</sup> eredményeképpen a 21. táblázatban felsorolt kategóriák váltak elkülöníthetővé.

<b>kategória</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>példa</b>
<b>szerelem témamegjelölése</b>	19	30	„Szerintem ez egy szerelmes vers, mert az író szép szavakkal dicséri az adott személyt.”
<b>egymásrautaltság, függőség a párkapcsolatban</b>	15	7	„A költő egy kapcsolatáról ír, melytől nagyon függ.”
<b>a párkapcsolat minősége</b>	15	4	„Viharos kapcsolata, de vele békére kelt.”
<b>a társ támogatása</b>	13	2	„Azt hogy két szerelmes az kiáll egymásért, és segítik egymást a rossz időkben is.”
<b>nemi szerepek a kapcsolatban</b>	8	0	„A férfi-diófa segítségül tartja a nőt, de a végén már egybenőnek, és a nő már alig leli magát.”

<sup>99</sup> A vers recepciótörténetét 2015-ben megjelent Nemes Nagy-monográfiánkban dolgoztuk fel, ahol nyelvi-poétikai érdekltségű interpretációnkat is közöljük (Urbán, 2015).

<sup>100</sup> A kódolás módszertani megfontolásait a 11. fejezetben mutattuk be részletesen.

<b>a szerelem viszonzása</b>	5	1	„A férfi nem viszonzozza a nőnek a szerelmet.”
<b>támogatás, támasz</b>	4	7	„Egy jó emberről ír, akire az író bármikor számíthat, és rá támaszkodik.”
<b>szerelem okozta érzések</b>	4	5	„Szerelem által okozott homály.”
<b>a kapcsolat tartóssága</b>	4	5	„Egy pár sokáig tartó kapcsolata.”
<b>hála kifejezése a kapcsolatban</b>	3	2	„Kicsit olyan, mintha megköszönné az elbeszélő a társának, hogy van, és most már rábízhatja magát.”
<b>önmaga megtalálása a szerelemben</b>	2	1	„Amíg nem volt vele, az író addig elveszett volt.”
<b>házasság</b>	1	6	„Egy idős hölgy fogalmazza meg érzéseit férjével kapcsolatban, akivel őszintén szerelmesek.”
<b>testiség</b>	1	4	„Testi szeretet, simogatás, külsőbe történő szerelem.”
<b>Isten-ember kapcsolat (témamegjelölés)</b>	1	2	„Bevallom, engem kicsit megzavart, hogy fent szerelmes versnek volt titulálva. Ahogyan jobban belegondolok számomra inkább Istenről és a felé való elköteleződésről szól.”
<b>a társ dicsérete</b>	1	1	„Dicséri a párját.”
<b>túlzás az emberi kapcsolatokban</b>	1	1	„Egy ember [...] túlságosan rátámaszkodik valakire.”
<b>bizalom valaki iránt</b>	1	1	„A diófa egy olyan ember, akiben megbízik, mert a diófák sokáig élnek, tehát az ember is sokáig vele lesz, vele marad, ahogy a diófa is áll, nem megy sehova.”
<b>Isten támogatása, védelme</b>	1	1	„Mindig van, ami minket megtart és átsegít a dolgok nehezen, én ezt az Istenre értelmeztem. Isten=diófa.”
<b>bocsánatkérés szerelmesek veszekedése után</b>	1	0	„Szerelmi vallomás vagy talán egy veszekedés utáni bocsánatkérésként [...] tudnám ezt a verset értelmezni.”
<b>szerelmi vallomás</b>	1	0	„Szerelmi vallomás vagy talán egy veszekedés utáni bocsánatkérésként [...] tudnám ezt a verset értelmezni.”
<b>kommunikáció a szerelmesek között</b>	1	0	„[A szerelmesekről]: kommunikációjuk eléggé nehézkesen megy és nem tud önmaga lenni.”
<b>ember és természet kapcsolata</b>	0	5	„A lírai alany sok időt tölt egy diófánál, úgy utal a fára, mint a szerelmére.”
<b>két ember kapcsolata (témamegjelölés)</b>	0	4	„Két különböző ember kapcsolatáról.”
<b>emberi kapcsolatok tartóssága</b>	0	3	„A lírai én egy hozzá közel álló emberről beszél és arról, hogy a sok együtt töltött idő után nagyon hasonlítanak egymásra.”
<b>hálaadás valakinek</b>	0	2	„Ezt a verset valószínűleg valakinek írta a költő, hogy megköszönje azt a sok időt, amit együtt töltöttek és minden más segítséget.”
<b>eggyé válás valakivel</b>	0	2	„Két emberről szól, és az egyik a másikkal érzi magát egésznek.”

<b>saját test, emberi test</b>	0	2	„Mint egy meditációt, ahol átérzed a tested minden részének minden mozzanatát, és egy fához hasonlítod.”
<b>valami védelmező</b>	0	2	„Van, ami védelmez.”
<b>szerepek Isten és ember kapcsolatában</b>	0	1	„Főleg az utolsó sor, ami jellemzi Istent. Ő az, aki árnyékával véd minket. [...] Nincsenek a szerepek egyértelműen jelezve, egyszer az elbeszélő, egyszer a megszólított van felruházva a diófa tulajdonságaival.”
<b>öregedés</b>	0	1	„Az öregedésről.”
<b>anyával való kapcsolat</b>	0	1	„Egy embernek írta ezt a verset a szerző [...] Ez lehet [...] akár édesanyja.”
<b>elveszettség</b>	0	1	„Hogy el van veszve az író.”
<b>függőség</b>	0	1	„Ez a vers a függőségről szól, nem tud az író elszakadni egy jó dologtól, már a mindennapi részévé vált.”
<b>egy probléma</b>	0	1	„A költő egyik saját problémáját fogalmazza meg metaforákban.”
<b>nagy ember és környezete</b>	0	1	„Nagy ember és környezetének viszonyáról szól.”
<b>múltba, rossz helyzetbe ragadt ember</b>	0	1	„Talán egy múltjába túlságosan beleragadt embert, vagy egy rossz helyzetbe beleszoruló valakit, vagy ennek pont az ellentétét.”
<b>szellemi megvilágosodás</b>	0	1	„Az ember szellemi megvilágosodása, az értelem útratérése, előretörése, olykor bálványozó módon.”
<b>személyes viszony az iskolához</b>	0	1	„Számomra a gimnáziumi évek lezárását szimbolizálja.”

21. táblázat. A nyílt kódolás eredményeképpen kapott kategóriák példákkal, illetve előfordulásuk számával az A és a B csoportban

Már ebből a kimutatásból kiolvasható, hogy a kísérleti csoportba sorolt tanulók értelmezései több témakört érintenek, mint a kontrollcsoport interpretációi: az előbbiben 34, az utóbbiban 21 különböző kategóriát tudtunk elkülöníteni.

A nyílt kódolás eredményének elemzése során több olyan kategóriacsoporthoz is találtunk, amelynek tagjait egy-egy fogalomkör a eseteként azonosíthatunk. A *szerelem, párkapcsolat* főkategóriába sorolhatjuk a *társ dicsérete, bocsánatkérés szerelmesek veszekedése után, a szerelmi vallomás, a kommunikáció a szerelmesek között, az önmaga megtalálása a szerelemben, a szerelem témamegjelölése, a szerelem okozta érzések, a testiség, a házasság, a nemi szerepek a kapcsolatban, a szerelem viszonzása, a kapcsolat tartóssága, a társ támogatása, a hála kifejezése a kapcsolatban, a párkapcsolat minősége, az egymásrautaltság és a függőség a párkapcsolatban* kódokkal jelölt válaszelemeket. Az emberi kapcsolatok általánosabb szintje körvonalazódik a *két ember kapcsolata (témamegjelölés), a hálaadás valakinek, az egyé válás valakivel, a túlzás az emberi kapcsolatokban, a támogatás, támasz, az emberi kapcsolatok tartóssága és bizalom valaki iránt* kategóriákban. Végül *Isten és ember kapcsolata*ként foglalható

össze az Isten-ember kapcsolat (témamegjelölés), a *szerepek Isten és ember kapcsolatában és az Isten támogatása, védelme* kóddal megkülönböztetett válaszcsoportok. Az összevonásokat érvényesítve tehát a 22. táblázatban felsorolt főkategóriákat különíthetjük el.

<b>kategória</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
szerelem, párkapcsolat	94	68
két ember kapcsolata	6	20
Isten és ember kapcsolata	2	4
ember és természet kapcsolata	0	5
saját test, emberi test	0	2
valami védelmező	0	2
öregedés	0	1
anyával való kapcsolat	0	1
elveszettség	0	1
függőség	0	1
egy probléma	0	1
nagy ember és környezete	0	1
múltba, rossz helyzetbe ragadt ember	0	1
szellemi megvilágosodás	0	1
személyes viszony az iskolához	0	1

22. táblázat. Az al minta főkategóriái és előfordulásuk száma az A és B csoportban

Az így keletkezett adatsor szerint a kísérleti csoport (B) válaszai 15 főkategóriába sorolhatók, míg a kontrollcsoport (A) rövid válaszait három kategória fedi le. A fő- és az alkategóriák összehasonlítása után megállapíthatjuk, hogy több olyan mozzanat, amelyet az A csoport tanulói a *szerelem, párkapcsolat* fogalomkörén belül értelmeztek (támogatás, védelem, elveszettség, tartósság, személyes viszony stb.), a B csoport tagjainak válaszaiban tágabb értelemben, önálló kategóriaként (pl. függőség) vagy más fogalomkör alkategóriájaként (például a támogatás az Isten-ember kapcsolatban) köszön vissza, ami már ezen a ponton meggyőzően szemlélteti a témamegjelölés direkt szabályozójának (koncepciónk szerint) kedvezőtlen, a szöveg értelemlenhetőségeit már az olvasás előtt leszűkítő hatását (vö. 7. fejezet 3.1.3. pontja).

Az adatok feldolgozásának következő lépésében már a teljes minta válaszainak tartalomelemzését végeztük el. Ezúttal azonban a kódolás során már csak a megjelölt témaköröket regisztráltuk, azaz a főkategóriák listáján jelöltük az újabb témát tartalmazó válaszokat, és szükség szerint ezt a listát bővítettük további elemekkel. A teljes mintát tekintve 147 tanuló (76 az A, 71 a B csoportból) tagadta meg a választ, emellett 53 választ (27-et az A, 26-ot a B csoportból) találtunk értékelhetetlennek. Az elemzésbe ténylegesen bevont feladatlapok száma tehát 965 (488 az A, 477 a B csoportból).

A tartalomelemzés eredményét a 23. táblázat foglalja össze.

<b>kategória</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
szerelem, párkapcsolat	442	259
két ember kapcsolata	40	103
ember és természet kapcsolata	6	31
öregedés, az idő múlása	1	18
Isten és ember kapcsolata	6	8
elveszettség	1	13
ember és diófa (nyelvi) rokonsága	0	14
természet, tájleírás	0	13
bánat, fájdalmak	1	4
életet jelképező fa	0	5
anyával való kapcsolat	0	4
valami védelmező	0	4
elkötelezettség	1	3
család	0	4
egy probléma	0	3
hála	2	1
magány	1	1
honvágy, hazaszeretet	0	2
függőség	1	1
nyugalom, lelki béke	1	1
egy ideához való ragaszkodás	1	0
szabadság	1	0
gyász	1	0
saját test, emberi test	0	1
nagy ember és környezete	0	1
múltba, rossz helyzetbe ragadt ember	0	1
szellemi megvilágosodás	0	1
személyes viszony az iskolához	0	1
nagyapa	0	1
bátorság	0	1
a rég elveszett én és változás	0	1
létösszegzés, visszatekintés	0	1
felcseperedő ember	0	1
külső megjelenés	0	1
mindenkinek kell egy támasz	0	1
tudás, bölcsesség, élettapasztalat	0	1
szellemi függetlenség	0	1
régi dolgok megbecsülése	0	1
beleolvadni valamibe	0	1
megküzdés valamivel	0	1
milyen embernek lenni	0	1
szellemi nagyság	0	1

23. táblázat. A teljes minta főkategóriái és előfordulásuk száma az A és B csoportban

A kísérleti (B) csoport tanulóinak válaszai tehát 39 kategóriába sorolhatók, a kontrollcsoport rövid interpretációinak tartalmi lefedésére pedig 15 kategória is elégnek bizonyult. Míg a megoldási rutinok által leginkább „előírt” *szerelem, párkapcsolat* témakört a kísérleti csoport tagjainak valamivel több mint a fele (54,3%) említette, addig a kontrollcsoportba sorolt tanulók csaknem mindegyike (90,57%) e fogalomkör keretei között értelmezte a költeményt. Fontos jelzés, hogy a kontrollcsoport *szerelem, párkapcsolat* kategóriájába sorolt válaszaiban gyakrabban jelenik meg a tematikus besorolás magyarázó igénye.<sup>101</sup> Erre utal, hogy a részletesen elemzett almintában a B csoport tanulói 30 alkalommal élnek a témamegjelölés gesztusával, míg az A csoport esetében ez az érték csak 19 (vö.: *21. táblázat*). Ebből a szempontból ezekben a válaszelemekben is megmutatkozik az értelmezés személyes jellege. Szembeötlő a különbség a második legnagyobb kategória, az emberi kapcsolatokat általánosabb keretben megragadó *két ember kapcsolata* névvel jelölt válaszcsoport tekintetében is. Az A csoportban 40 ilyen választ találtunk (a csoportba sorolt tanulók 8,2%-a), a B csoportban 103-at (a csoport tagjainak 21,59%-a). A tágabb tartalmú fogalomkörből történő kiindulás lényegesen több személyes kapcsolódási pontot tesz hozzáférhetővé a tanulók előzetes tudásrendszerében, mint a szerelem szűkebb tematikája, ezért ebből a csoportból jó okkal várhatunk egyénibb olvasatokat.

Különösen is értékes adatot jelentenek az alacsony elemszámú kategóriák, illetve azoknak a kísérleti csoportban tapasztalt túlsúlya, hiszen leginkább ezek jelenítik meg számunkra azt a heterogenitást, amelyhez az egyéni interpretáció hipotézisünkben is szereplő fogalmát kötöttük.

#### **14.5. A kísérleti csoport speciális kérdéseire érkezett válaszok elemzése**

A direkt szabályozók hatását vizsgáló fejezetünk következtetéseinek levonása előtt röviden kitérünk a kísérleti csoport sajátos, az elméleti részben ismertett koncepciókhoz illeszkedő itemjeire (B4.A–B4.C) érkezett válaszokra is. A feladatmegoldások tartalma előzetes módszertani megfontolásaink szerint nem játszik szerepet hipotéziseink ellenőrzésében, ezért e

---

<sup>101</sup> Jól példázza ezt a jelenséget egy A és egy B csoportból vett, egyaránt a szerelem témakörét megjelölő példa egymás mellé állítása. Az A csoport tagja adottnak tekinti a szerelem témáját, amellyel csupán egybeesik a saját értelmezése: „Azt jelenti, hogy szeretik egymást, és én is így értelmezem.” A B csoportba sorolt tanuló maga jelöli meg a témát, majd interpretációs döntését érvekkel támasztja alá: „Szerintem egy szerelmes versnek is lehetne értelmezni, hiszen a vele töltött időről ír rejtve és a miatta történő érzéseiről.”



válaszok rövid feldolgozása inkább illusztratív céllal, mint elengedhetetlen logikai lépésként kap helyet gondolatmenetünkben.

Ahogy korábban már világossá tettük, ezeknek a feladatoknak a célja a tanulók személyes tapasztalatainak, előzetes tudásrendszerének a nyelvi közvetítettségről sem megfelelő bevonása a jelentéskonstrukciós folyamatba.

#### **14.5.1. A személyes kapcsolódási pontokra irányuló kérdésre adott válaszok**

A B4.A item egy olyan versrészlet kiválasztását kérte, amely valamilyen módon személyesen kapcsolódik a tanulókhoz. A B4.B item pedig e személyes kapcsolat rövid kifejtését várta. A feladatra érkezett válaszok sokfélesége és a korosztály e sokféleségben mégis megmutató közös tapasztalata önmagáért beszélő példáját kínálja a személyes jelentéskonstrukció elméleti fejezeteinkben kifejtett előfeltételeinek. A *24. táblázat* három gyakrabban választott versrészlethez kapcsolt egyéni tapasztalatokból, személyes élményekből, gondolatokból válogat.

választott részlet	példák a tanulói válaszokra
<p>„Néha alig lelem magam, úgy egybenöttem / veled a hasító, kérgesítő időben.”</p>	<p><i>dekoncentrálnak és elveszettnek érzem magam; néha nem tudom, hogy ki vagyok, miért vagyok, „és mi dolgom az életben”; sokszor kicsúszik az idő a kezeim közül, és szórakozom tanulás és kötelességek helyett; sokszor hajlamos vagyok belemélyülni dolgokba, és alig veszem magam észre; nem tudok néha saját magamon sem kiigazodni, a pályaválasztás döntése is nagyon lassan alakul bennem; sokszor kerít hatalmába a harag és az utálat, így nehezen találok az „igazi” önmagam; sokszor töprengek el dolgokon és a töprengések sokszor nagyon sokáig tartanak, sokszor addig is akár, hogy elfelejtem, hogy mi az elképzelt és mi a valós; a szétcsúszott élet, elpazarolt idő miatt, kell valamilyen szerű kontroll/támaszpont, enélkül nem nagyon lehet „lelni magam”; én is hozzá szoktam „nőni” emberekhez; az utóbbi évben gyakran napi rendszerességgel fordul elő, hogy óráról órára mást érzek, és nem tudom, melyik a helyes; személyes ügy, sajnálom, de az emberi kapcsolatokhoz van köze; direkt a „néha” nélkül irtam, mert jelenleg teljesen szét vagyok esve, és egyáltalán nem találok magam; sokszor egy másik ember érdekeit nézem inkább, a saját érdekeimet elfeledem miatta; én is éltem át ilyen egy lány kapcsán, akivel a kapcsolatomat többen ellenezték, és minél inkább elleneztek, annál közelebb kerültem hozzá, és folyton rajta járt az eszem; sokszor még én magam is meglepődöm, hogy milyen sok dolgot nem tudok még magamról; ha egyszer valakit valóban a bizalmamba fogadok, akkor „egybenövök” vele; nehéz volt megtalálni önmagamat sok ideig, de amióta elkezdtem edzeni, azóta tudom: ennek már 9 hónapja; szakítás után úgy érzem, hogy elvesztem; az új hobbim miatt, néha nem találok/ismerem fel a régi énem, de nem rossz értelemben van ez az „egybenövés”; jelenleg nem érzem magam jól lelkileg; sokszor érzem magam szétesve a mindennapi terhek alatt, viszont tudom, hogy a földi gondok Istennel könnyebbé tudnak válni, és a fáradozás gyümölcsözőbb lesz a jövőben; sokáig egy hamis személyiséget kellett az embereknek mutatnom, egy idő után elfelejtettem, hogy ki vagyok én; akkora hatással vannak rám a szüleim, hogy néha már nem is a saját fejemmel, hanem az ő fejükkel gondolkodom; sokszor a könnyebb utat választom, nem érdekel, mi fog történni, lazítok, filmeket nézek, aztán észbe kapok, és akkor minden feltorlódott, kezdenek átcsapni fejem fölött a hullámok; aki tini, az pontosan megérti a „néha alig lelem magam” sort, mivel ahhoz, hogy felnőjünk, ki kell (gyerekénünkből) magunkból „fordulni”; sokszor elveszve érzem magam a saját és társadalmi elvárások miatt; bizonytalan vagyok a faktválasztásban; ha valakivel nagyon sok időt töltök el, sokszor tudat alatt olyan leszek, mint ő, elkezdek úgy viselkedni, pl. elkezdek úgy beszélni, és ezáltal kissé elvesztem saját magamat; olyan nehéz valamikor túlélni egy napot, hogy alszok egész nap, és magamra sem ismerek, miért van ez; néha nem találok a helyem több társaságban, úgy érzem, hogy sokszor egyedül vagyok; az iskola, a világ olyan általánosító hatással van mindenkire, annyira elveszi az emberek egyéniségét, hogy néha azt sem tudom, mit keresek én itt, mi célom van egyáltalán az életben, sőt, miért éljek?</i></p>

<p>„gyökerem nem remeg”</p>	<p>egy személy: mindig le tud nyugtatni, és mellette mindig nyitott vagyok új dolgokra; szeretem a stabil, kiszámítható történéseket; párkapcsolati bizalom; a gyökér mint a tartója a fának szilárdabban áll valami hatására: ez egy gyerekkori emlékemet idézi fel; magabiztos vagyok; azóta élek és fejlődök nyugodtan, mióta a szüleim támogatnak; van az életemben olyan kapcsolat, ami ilyen hatással van rám; a hit kérdését juttatja eszembe, hogy én mennyire állok szilárdan, mennyire remegek meg a hitemmel, eszméimmel kapcsolatban; vannak az életemet egybetartó barátságok; van egy kapcsolatom, amelyik miatt jobban tudok teljesíteni az életben; a vers egészében nem kapcsolódik hozzám, de a kiemelt részlet jól összefoglalja, hogy minden helyzetben találok megoldást, és nyugodt maradok; ez a sor azt jelenti számomra, hogy ha van egy biztos háttérünk, szeretteink, akkor az életünk sikeres lesz, kivirágzik, ezért tartom fontosnak a sok szeretetkapcsolatot az életemben; mióta egy fontos személy érkezett az életembe, azóta sokkal jobb minden; a „gyökerem nem remeg” rész arról szól nekem valamit, hogy már nem félek kifejezni a véleményemet bárki előtt; mert amikor szükségem van segítségre, akkor a hozzám legközelebb álló emberek nyújtanak támaszt; mióta anyukám megszült, számíthatok rá; régen nagyon félénk voltam, de ahogy kezdtem megismerni más és más embereket, kiket ma már jó barátainak hívhatok, segítettek abban, hogy jobbá váljak; a párom gyakran énekel nekem egy diófás dalt, és ő maga is nagyon hasonlít egy diófához, egyenes a háta, dús a haja, és megtart engem; a gyökerem alatt én a családomat értem, és úgy gondolom, hogy ez egy megingathatatlan dolog az életemben, és nem „remegek”; egy új közösségbe elég nehezen illeszkedek be, viszont utána nagyon stabil és jó barátságokat tudok kötni, a választott részletről pedig a mostani barátaim jutottak eszembe; szerintem egy jó családi háttérből jövőök, és az életben az alapkészségeket is jól elsajátítottam, így biztos a gyökerem=alapok; édesanyám az, aki megvédett és táplált; életem elején tartok, és bár lehet, bármikor megtörténhet, nem tartok a haláltól: van még időm, fiatal vagyok, és sok új ötlet megfogalmazódik bennem, nem ért még nagy csalódás.</p>
<p>"Árnyékát lombhadjad szelíden rámveti"</p>	<p>felidézi bennem, milyen szép tud lenni a lányok haja; ez a részlet engem édesanyámra emlékeztetett, és arra, amikor este vagy valamikor simogat; csak eszembe jut, hogy a nyári hőségben milyen jól esik beülni és hűsölni egy fa árnyékában; ez a részlet nekem anyukámat juttatja eszembe, azzal, hogy ő is véd, de csak gyengéden, gondoskodóan, szelíden; a nyárra emlékeztet, amit nagyon szeretek; nekünk is van nagy szép diófánk, és gyakran ülök alatta az árnyékában; a nagymamám jut eszembe róla; egy olyan élményt elevenít fel bennem, ami jó érzéssel tölt el, ennél a részletnél az jut eszembe, mikor csak a fák alatt fekszem, és élvezem a napsütést; szerelmes vagyok; ez a mondat felidézett bennem egy régi emléket, ami egy szívemhez közel álló emberrel kapcsolatos; sokszor, ha segíteni szeretnének, akkor is visszautasítóan reagálok; el tudom képzelni, hogy a tavaszi szellőben ülök egy fa alatt olvasva, mikor abbahagyom az olvasást, meg nézem, megsimítom a fát, és hazabiciklizem; a tűzrakónk felett van egy nagy ostorfa, amely mindig ad egy kis hűvöset a melegben; nem szeretném megosztani; egy emléket hozott vissza: piknikeztünk egyik barátommal, és a fejemet ráhajtottam, majd ő elkezdte a hajamat simogatni; azért fontos nekem ez a sor, mert a ciprusi fákat juttatja eszembe, és ciprusra mindig el akartam menni, mert nagyon szép hely lehet, és nagyon érdekel; jó elképzelni, nyugalmat áraszt a sor, és ettől jó érzésem lesz; egy lány jut eszembe róla, aki gyönyörű, csillogó koronaként viseli a haját, mint a fa a lombját.</p>

24. táblázat. Példák a B4.A és B4.B itemre érkezett tanulói válaszokból

## 14.5.2. A költemény metaforikus mozgásaira irányuló kérdésre adott válaszok

A B4.C jelű item más módon segít a költemény és a tanulók előzetes tudásrendszerei közötti kapcsolatok minél gazdagabb rendszerének megteremtésében. A feladat a szöveg metaforikus mozgásaira irányítja a figyelmet: Nemes Nagy Ágnes verse a fa és az ember a nyelvben már eleve kódolt, ám sokszor „halott metaforákban” (vö. Ricoeur, 2006) kifejeződő egységét újítja meg:

„Az emberi test a fához fűződő viszonyában, a fa pedig az emberi test vonatkozásában válik megismerhetővé és ettől elválaszthatatlanul megnevezhetővé. Ennek a nyelvi természetű »egybenövésnek« a lenyomata az a lexikai sajátosság is, hogy e két fogalomról csak olyan metaforikus nyelven lehet beszélni (*lombhadj, ágas-eres kezem, nyíló agyam, sudár, barna törzs, nagyszemű*) amelyben a beszélő számára aligha szétválaszthatók az eredetileg az emberhez és a fához tartozó szavak.” (Urbán, 2015, p. 71)

A sokféle jelentést kínáló metaforák értelmezése tehát ismét hangsúlyosan a nyelven keresztül mozgósítja az előzetes tudás elemeit (vö.: 7. fejezet 2. és 3.1.4. pont). A 25. táblázat a B4.C jelű feladatra adott válaszok közül kínál egy szemléltető célú válogatást.

választott szó, kifejezés	értelmezés az emberrel kapcsolatban
gyökerem (nem remeg)	<i>az ember lába; biztos kapcsolatok; felmenők; család; családfa; házához való kötődés; hovatarozás; szitokszó; kapcsolódás a családhoz; lábfej; hagyományok; származás; az ember szíve; elfelejti az öregségét; emberi szervezet; magabiztos; nem fél; nevetlen ember; az ember múltja; az ember megállapodott egy helyen; elődök; stabil gondolat; testtartás; nyelvcső; öntudat; biztos talpakon áll; emlék, ami segít fókuszálni; az élet alapja; biztos lelki világ; döntéseink; biztos a hitében; stabilitás; támasz; az emberi test; remeg a hidegtől; az ember szellemi képességei; földbe gyökerezik a lába; szerteágazó; lélek; olyan ember, akire mindig számíthat; bizalom; térd; nem költözik máshová, nem akar máshol lenni; talp; biztos abban, hogy valaki mellett akar maradni; az emberi fogazat gyökere; gyomor; az ember jólléte; erős hit; elhatározás; két lábbal áll a földön; az ember mentalitása; nagyszülei; szülei, dédszülei; magabiztos jellem; álláspont; kapcsolat a valósághoz; az ember kultúrája, ami megtart</i>

virág(om) friss	szépség; szexuális megérés; arc; lélek; női név; termékeny nő; kedv; szív; boldogság; megfiatalodik; ember ereje; az ember külső megjelenése; amikor derűs az ember; nyitott ember; szem; új élet (kisgyerek); gondolatok; jó illat; jóság; fiatalosság; ami belőlem fakad; személyiség; az ember legékesebb tulajdonsága; szerelmes; vidámság; érzés; megszólítás; létem; aki vagyok; sikerek; hangulat; egészség; egészséges lelkiállapot; lány; mentális eredmény; kiemelkedő teljesítmény; jókedv; lehetőségek; képességek; az ember maga; becézés; az ember hozzáállása a világhoz; friss illatú; kinyílt a szíve; az ember tettei; közérzet; tudása kezdetleges; büszkeség; kinyíló érdeklődés; kedvesség; az ember díszei; amiért érdemes élni; a lényeg
kérgesítő (idő)	ráncozott bőr; mentálisan nehéz, hosszú öregedés; szíven lévő burok; kor; bőr; szomorkás hangulat; száraz, repedezett bőr; monotonitás a dolgokban; rossz idő; mérgező; idegesítő; elhalt bőr; traumák; reménytelen idő; megkeményít, kemény szívűvé tesz; beszűkül a látókör; merevvé válik az ember; emlékek; magányos idő; az ember belefásul valamibe, megkomorodik; emberi kultakaró; sérült, megdolgozott kéz; ami az embert erősíti; érzéketlenné válni; megszokni a rosszat
egybenőttem (veled)	sok időt tölt valakivel; közel kerül; két ember sülve-főve együtt van; férj és feleség kapcsolata; egy hullámhosszon lenni valakivel; begubózik, semmit nem csinál; társadalomba való beilleszkedés; hasonlít valakire; elválaszthatatlanok valakivel; kötődés; szeretet; szerelem; ragaszkodni valamihez; szoros viszony; összelelegedni valakivel; az ember egybenő a gondolataival, tetteivel; lelki összefonódás; nem bírni ki az adott személy nélkül; együtt nő fel valakivel; valamit megszokik az ember; lelkítárs
ágas-eres (kezem)	erek; idős kézfej; emberi gondolatok; köldökszinór; kiduzzadó erek; kar; vérkeringés; utód (ág); kezek; vékonyabb ágak; idegesebb kéz; nyújtózkodó; inas kéz; gesztusok; csontos, erekkel teli kéz; megerőltetett kéz; izmos ember; erős kéz
nyíló agyam	agy; koponya; elme; felszabaduló gondolat; megvilágosodás; évről, évre nő, fejlődik; ész; bővülő tudás; az ember lelke megnyílhat; kibontakozás; ráébredő; képzelőerő; szabad szellem; nyílt koponyatorés; serdülő korosztály agya; agyunk sok ágra nyílik (reál, humán stb.)
lombhaj	haj; dús haj; sűrű haj; furcsa hajviselet; kócos haj; hosszú haj; végtagok; ami ékesít; tekintet; figyelem; égnek áll a haja; hajzuhatag; árnyék; göndör haj; göndör haj, ami megtartja formáját
nagyszemű	szem; nyitott ember; test; „bambiszemű” ember; kitágult pupilla; kerek szem; szép szem; sokat lát a világból; bociszemű ember; értékes, egyedi, különleges; tekintet; mindent látó; kíváncsi, mindent látni akaró; kiváló; magától értető

földből égbe hat	<i>ember magassága; kicsi korától kezdve nő a gyerek; az ember, amikor meghal, a föld alá kerül, a lelke az égbe megy; az ember mennybe jutása; néha azt hiszem, hogy én is tudok Istenre hatni; a környezeti lábnyom kihat a természetre is; ahogy megszületünk, felnövünk, majd porrá leszünk; költői öntudat: halhatatlanság; belső, lelki emelkedettség; nagy dolgokat visz végbe; felnő; hatalmas, erőteljes érzés valaki iránt; az ember, ahogy a mennyei társát nézi</i>
árnyék	<i>sötét időszak; védelem; az ember rosszabbik oldala; amit magunk után hagyunk; menedék a világ gondjai előtt; féltő, óvó, törődő figyelem; az ember másik énje; ölelés; felfigyel valakire</i>
hasító (idő)	<i>beléhasít a fájdalom; fávágo; nehéz idő; hasító érzés; ridegség; gyors</i>

25. táblázat. Példák a B4.C itemre érkezett tanulói válaszokból

## 14.6. Eredmények, következtetések

A tanulók az olvasott szöveggel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozó három hipotézisünk közül az *I.b* jelűt (a kísérleti csoportba sorolt tanulók inkább személyesen hozzájuk illőnek, „nekik valóbbnak” ítélik meg az olvasott irodalmi művet) sikerült a statisztikai számításokkal igazolnunk. A tetszésre (*I.a*) és a jóságra (*I.c*) vonatkozó hipotéziseink esetében – bár az érintett átlagok következetesen, szinte minden tanulócsoport eredményeit tekintve előzetes elvárásainkkal összhangban alakultak – nem sikerült szignifikáns különbözöséget kimutatnunk. A nullhipotézis elvetése mellett szól azonban az átlagoknak a kísérleti csoport „javára” mutató tendenciózus eltérése mellett az is, hogy a verssel kapcsolatos attitűdöket kifejező értékek és a szintén attitűdinális tartalmú háttérváltozók értékei közötti korrelációk a kísérleti csoport esetében következetesen alacsonyabb szinten vannak. A kontrollcsoport verssel kapcsolatos attitűdjei tehát jobban függenek a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjeitől, mint az a kísérleti csoport esetében megfigyelhető. Mind a szignifikáns, mind a nem szignifikáns különbségek olyan új tudást jelentenek, amelyek birtokában az itt is vizsgált jelenségek még árnyaltabb megközelítése válik lehetővé.

A tanulók értelmezéseinek egyénibb voltát váró 2. hipotézisünket a kvalitatív tartalom-elemzés eredményei meggyőzően támasztották alá: a kísérleti csoport mind az al minta részletes vizsgálata, mind a teljes minta főkategóriákra koncentrááló elemzése látványos különbségeket mutatott ki a két csoport válaszainak heterogenitása területén. Az eredmények értelmezéséhez okvetlenül hozzá kell tennünk azonban, hogy a feladatlap érintett itemje mindössze néhány

mondatos választ tett lehetővé. Következtetéseinket tehát az alapján vontuk le, milyen irányban indultak el a tanulók a szöveg interpretációja során. Megítélésünk szerint elméleti koncepciónk itt bizonyított előnyeit a tanulók önálló, egyéni szövegértelmezése tekintetében egy jövőbeli, a korosztály nagyobb terjedelmű, több irodalmi műre kiterjedő, komplexebb szövegértelmezésének vizsgálatán alapuló kutatás még meggyőzőbben mutathatja ki.

A kísérlet eredményeinek súlyát növeli, hogy azokat egy olyan jelentés- és adaptivitás-elméleti kontextusban tudtuk kimutatni, amely – mint a 12. és a 13. fejezet elemzéseiben láttuk – tanuláselméleti koncepciónk szempontjából kifejezetten kedvezőtlen környezetet biztosítanak. A kísérleti csoport interpretációiban emiatt alig jelentek meg explicit formában azok a személyes tapasztalatokból fakadó kapcsolódási pontok, amelyet a költemény a B4.A–B4.C itemek segítségével hívott elő. A jelentésre és az adaptivitásra vonatkozó elméletek területén elért fogalmi váltást követően ezért módszertani modellünk kedvező hatásainak fokozottabb érvényesülését várhatjuk, hiszen az itt már tetten érhető előnyök mellett a tanulók előzetes tudása kínálta gazdag személyes jelentéspotenciál is hozzáférhetővé válik az interpretáció számára.

## Összefoglalás, eredmények, javaslatok

Értekezésünkben egy olyan új irodalomtanítási koncepció alapjait raktuk le, amely az irodalmi mű értelmezését a konstruktivizmus tanulásfogalmával definiálja. Elméleti alapvetésünket nemcsak a konstruktivista tanuláselmélettel – és azon keresztül a (tudomány)filozófiával és a (kognitív) pszichológiával – kapcsolatos kutatási eredményekhez viszonyítottuk, hanem a modern irodalomelmélet iskolái és a legmeghatározóbb tantárgy-pedagógiai paradigmák között is kijelöltük a helyét. A téma interdiszciplináris jellegének ez a reflektált fogalomhasználatban is megmutatkozó érvényesülése biztosítja a sokoldalú megvitathatóság és a kutatás folytatásának feltételeit. Az irodalmi szöveg interpretációjának tanulásként történő konceptualizálása a tanulási környezet összetevőit is új megvilágításba helyezi. A vonatkozó fejezetekben az előzetes tudást, a szövegértelmezést irányító direkt és indirekt szabályozókat, az interpretáció során konstruálódó tudást, annak értékelését, a jelentéselméleteket, a megoldási rutinokat, a tervet, valamint a szaktárgyi ismereteket helyeztük újszerű összefüggésekbe. Koncepciónk a konstruktivista tanuláselmélet főképp a matematika és a természettudományos tárgyak tanítására optimalizált terminológiáját is új megvilágításban láttatja.

Empirikus kutatásunk a gimnáziumi tanulók az irodalmi művek jelentésére és adaptívítására vonatkozó elméleteit, valamint az elméleti koncepciókhoz illeszkedő direkt szabályozók a tanulók az olvasott művel kapcsolatos attitűdjeire, illetve az értelmezések egyéni voltára gyakorolt hatását vizsgálja. Az 1165 fős mintán elvégzett, a magyar gimnáziumi kerettanterv szerint tanuló, 14–18 éves középiskolás tanulókra nézve reprezentatív, kutatásmethodikai szempontból is innovatív kérdőíves és feladatlapos kutatás eredményei szerint a gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely a jelentést az irodalmi mű szerzőjétől, illetve a szöveg és az irodalmon kívüli valóság megfeleltetéséből származtatja, azt egy, a művön kívül álló tudat szándékára vezeti vissza. A tanulók által működtetett elmélet az irodalmi mű jelentését leválaszthatónak tartja a szövegről, és azt így egy parafrázissal visszaadható mondanivalóként, tanulságként azonosítja. Ezzel az eredménnyel áll összhangban az adatokból kibontakozó adaptivitáselmélet is. A vizsgált tanulók többsége ugyanis a tematikus azonosulást nevezte meg a számára adaptív irodalmi mű kritériumaként. Az elvégzett pedagógiai kísérlet meggyőzően igazolta az elméleti koncepciókkal összhangban álló direkt szabályozók várt kedvező hatását: a tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adtak az olvasott irodalmi mű



tetszésére, a megszólítottás tapasztalatára, valamint a vers jóságára irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után. Emellett pedig a koncepciónk szerint megfogalmazott direkt szabályozókat nagyobb valószínűséggel követte a tanulók egyéni (azaz a tanulócsoport többi megoldásához viszonyítva eltérő) szövegértelmezése, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat.

Elméleti gondolatmenetünk és empirikus vizsgálataink eredményei alapján a következő javaslatokat fogalmazhatjuk meg a szövegértelmezés tanulási környezetének tervezésével kapcsolatban.

Tanácsos minél több olyan alkalmat biztosítani a tanulóknak, amikor az irodalmi művel a lehető legkevesebb előzetes instrukciót követően, „ráhangoló” vagy orientáló feladatok nélkül találkozhatnak, majd olvasói tapasztalatukat másokéval egyenrangú élményként oszthatják meg.

Amennyiben a szöveget a maga nyelvi megalkotottságával és sokértelműségével szándékozunk „szóhoz juttatni”, és nem egy életrajzi szituáció vagy irodalomtörténeti narratíva dokumentumaként szeretnénk láttatni, akkor a szerző személyével, életével és a mű irodalomtörténeti szerepével kapcsolatos minden információt tudatosan az érzékelhetőség határain kívülre kell helyoznünk az olvasás szituációjában, azaz olyan „távolságra”, ahol azok már nem funkcionálhatnak direkt szabályozóként.

Ajánlatos a nyelv jelentésteremtő és -megsokszorozó teljesítményét leíró poétikai fogalmak (például a szóképek, alakzatok, verstan stb.) megértésének és produktív használatának a támogatása.

Koncepciónk keretei között kifejezetten kerülendőnek tartjuk a mű témájának, a benne felmerülő „problémának” a megelőlegezését, olvasás előtti rögzítését.

Azok a direkt szabályozók illeszkednek elméleti modellünkhöz, amelyek tudatosan számolnak a tanulók előzetes tudásának nyelvi közvetítettségével. Megítélésünk szerint súlyos félreértés húzódik meg azok mögött a feladatok mögött, amelyek oly módon kívánják feltárni a tanulók előzetes tudását az irodalmi szöveg értelmezését előkészítve, hogy közvetlenül a megélt tapasztalatokra kérdeznék rá, és nem arra, ahogyan ezek a nyelvben kódolva vannak, vagy ahogyan a szöveg szavai ezeket előhívják.

Javasoljuk, hogy az interpretáció direkt szabályozói ne „írják elő” konkrét intertextuális utalások figyelembevételét (pl. úgy, hogy a kérdéses műveket eleve egymás kontextusában mutatják be), hanem hagyják, hogy a tanulók ezeket saját maguk fedezzék fel, amennyiben a lehetséges szövegek közötti kapcsolatok előzetes tudásuk részét képezik.

A tanulók saját értelmezését nem előzheti meg egy kész interpretáció közlése. Kész interpretációnak kell tekintenünk a szöveg illusztrációját és (értelmező) megszólaltatását is. Saját olvasatának kialakítását követően viszont kifejezetten ajánlatos, ha a tanulók saját értelmezésüket más – sajátjukkal egyenrangúnak tapasztalt – interpretációkkal szembesíthetik.

Tanuláselméleti modellünkkel egy olyan jelentéselmélet áll összhangban, amelyben a jelentés a tanuló tág értelemben vett nyelvtudásaként értett előzetes tudása és a mű mint nyelvi jelenség közötti lehetséges kapcsolatok minél gazdagabb realizálódásával konstruálódik meg. A jelentés eszerint soha nem adható vissza egy parafrázissal, tematikus állítások felsorolásával, egy „mondanivaló” vagy „üzenet” megfogalmazásával. Az empirikus kutatás során tapasztalt, tematikus olvasatokra beállított megközelítésekkel szemben koncepciónk szerint a jelentés nem választható le magáról a szövegről. A mű jelentésére olyan korábban nem létező, új, adaptív és személyes tudásként tekintünk, amely mindig ideiglenes: egyszerre „tévképzet” és fogalmi váltás. Az értelmezést tehát a fogalmi váltást célzó feladatokkal érdemes támogatnunk.

A szummatív értékelés a tanulásellenes megoldási rutinok adaptivitását fenntartó kizárólagosságát tanácsos a tanulást támogató fejlesztő értékelés módjainak rendszeres alkalmazásával megtörni.

A tudáskonstrukciós folyamatok optimalizálására tervezett tanulási környezet nehezen egyeztethető össze az explicit tudás tételes felsorolására szorító, a művek rögzített kánonját nyújtó, irodalomtörténet- és szerzőközpontú, előíró tantervvel. A kívánatos tantervi reform előtt is több eszköz áll azonban a pedagógus rendelkezésére a tanterv előnytelen indirekt szabályozó szerepének tompítására: például a szövegértelmezést kísérő, a tanterv indirekt szabályozó szerepét aktiváló direkt szabályozók használatának kerülése, a tananyag elrendezésének újragondolása a tematikus terv és az óraterv szintjén úgy, hogy az kioltsa vagy legalább enyhítse a tanterv induktív logikájából fakadó, a szövegértelmezést megterhelő tényezők hatását. Az irodalomtörténet elbeszélésétől független tanórai szituációk (bevezető és összefoglaló óra, szövegértést, íráskészséget fejlesztő feladat, nyelvtanóra stb.) is gazdag lehetőségeket kínálnak irodalmi művek értelmezésére. Ezen a ponton is javasolható a fejlesztő értékelés használata, hiszen az nem a tantervi előíráshoz viszonyít, hanem a tanuló saját fejlődésére vonatkozik.

Elméleti gondolatmenetünkben a valóban megtanult szaktárgyi ismeretanyag rehabilitációs igénye következik. A tudatosan megválasztott nyelvi és irodalmi ismeretanyag és az ezt szabatosan kifejező terminológia ugyanis semmiképpen sem pusztán önmagáért való tudáshalmazként, hanem a szakértővé válás útján tett előrelépés olyan feltételeként ragadható meg,

amelynek a segítségével a tanulók képesek lesznek az olvasott szövegeket jelentéssel megtölteni. Mindez újszerű módon jelöli ki az ismeretek helyét az olvasóvá nevelés elsődleges céljának kontextusában is. Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenet állításait, beláthatjuk, hogy bár az iskolában tanult explicit tudás az idők során egyre nehezebben hívható elő, megléte ezen az explicit előhívhatóságon jóval túlmutató távlatokban is meghatározza azt, ahogyan a tanuló felnőtt életében egy irodalmi szöveghez viszonyul.

A dolgozatban közölt pedagógiai kísérlet meggyőzően támasztotta alá a koncepciókhoz illeszkedő direkt szabályozók használatának előnyeit a tanulók értelmezésének egyéni volta, illetve az olvasott szöveggel kapcsolatban kialakított attitűdök tekintetében is. Kívánatos tehát a bemutatott modell szerint összeállított feladatok alkalmazása, illetve ilyen direkt szabályozókat (is) tartalmazó tananyagok fejlesztése.

A kutatási kérdéseink megválaszolásán túl figyelemre érdemesnek tartjuk disszertációnk néhány további eredményét is. Ezek az új felismerések ugyan a dolgozat érvelésének fő iránya szempontjából másodlagosnak, eszközjellegűnek vagy akár kisebb kitérőnek is tűnhetnek, megítélésünk szerint a gondolatmenetből kiemelve, önállóan is igényt tarthatnak a tudományos érdeklődésre.

Rámutatunk a konstruktivizmus episztemológiai és pszichológiai kapcsolatrendszerének hiányos kidolgozottságára és a kidolgozatlanság orvoslásában rejlő jelentős tudományos potenciálra (3. fejezet).

Interdiszciplináris csomópontként konceptualizáljuk az előzetes tudás fogalmát: az előzetes tudás, a percepció, az értelmezés és a „személyes tudás” fogalmainak szoros összefüggésrendszerében sajátos módon találkozik a filozófia, a pszichológia, a pedagógia és a hermeneutika. A felismerés megteremti a társtudományok által létrehozott tudásanyag neveléstudományi hasznosulásának feltételeit (7. fejezet).

Szakterminusként definiáljuk a *megoldási rutin* kifejezést, és rámutatunk az olyan (vele jelölt) jól begyakorolható, algoritmikus lépéssorozatok tanulásellenességére, amelyek egy probléma vagy feladat mechanikus, az iskola világában elfogadhatónak, sikeresnek értékelt megoldását eredményezik. Felvázoljuk a megoldási rutinok adaptivitását fenntartó tényezők rendszerét, valamint a probléma érintkezését a motiváció és az értékelés területével (7. fejezet).

Számot vetünk a legújabb nemzetközi kutatás terminológiai distinkciókban is megmutató eredményeivel a fejlesztő értékelés, a tévképzetek és a fogalmi váltás területén, ezzel

megkönnyítve az érintett témák árnyaltabb megközelítését a hazai kutatás számára (2., 7. és 10. fejezet).

A tanulási környezet szövegértelmezést befolyásoló tényezőit felosztottuk direkt és indirekt szabályozókra. A szűkebb kérdésfelvetésünkön messze túlmutató jelentőségű megkülönböztetés a konstruktivista tanuláselmélethez jól illeszkedő modellalkotást tesz lehetővé (7. fejezet).

A dolgozat új szempontokat kínál a populáris irodalmi alkotások tanórai feldolgozásának kurrens problémájához. A populáris irodalmi alkotások „tantervesítése” magában rejtheti annak veszélyét, hogy e kanonizáló gesztus a tanulók által egyébként szívesen olvasott műveket külső jelentőséggel ruházza fel, ami éppen azt a személyes jelentést szoríthatja háttérbe, amely miatt a szöveget a tanórai feldolgozásra kiválasztottuk. Az olvasóvá nevelés alapfeladatának része az adaptivitás tapasztalatához nélkülözhetetlen motívumok kialakítása és fejlesztése. A popularitás teljesítménye ebből a szempontból az, hogy az érintett szövegek a tanulók számára „definíció szerint” adaptívak. Az olvasóvá nevelés fejlesztő jellegű folyamatában ezért a populáris irodalmi alkotások feldolgozása természetesen csak az első lépés (7., 8. fejezet).

Munkánk az ismeretek jelentőségét hangsúlyozva újszerű kontextusba helyezi az „élménypedagógia” törekvéseit is. A konstruktivista tanuláselméletből az ismeretek, a megfelelő tudásterületek telítettségének meghatározó szerepe következik a művészet élményszerű befogadásában. Ennek fényében a dolgozat a korszerű és a klasszikus műveltség kategóriája sokszor félrevezető szembeállításának újragondolására is ösztönözhet (Urbán, 2022e).

## Irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raátz, J. (Eds.), *Anyanyelv és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 9–27). Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Arató, F. & Varga, A. (2012). *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Arató, L. (1991). Egy tantárgyról, ami van is meg nincs is (Társadalomismeret). *Iskolakultúra*, 1(7–8), 7–12.
- Arató, L. (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Arató, L. (2006). A tananyagkiválasztás- és elrendezés néhány lehetséges modellje. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 113–123). Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- Arató, L. (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, 15(4), 89–99. (<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kozos-es-kolcsonos-kozott-uj-olvasmanyok-a-felso-tagozaton#footnote-1>) Letöltés: 2023.02.13.
- Arató, L. (2014). Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24(5), 91–98.
- Arató, L. & Kulin, F. (2015). Irodalomtanítás? Magyartanítás? Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc. *Magyar Művészet*, 3(1), 81–91.
- B. Németh, M. (2002). Iskolai és hasznosítható tudás. A természettudományos ismeretek alkalmazása. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 123–148). Budapest, Osiris Kiadó.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás módszertana*. Budapest. Balassi Könyvkiadó.
- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*, Budapest, Osiris Kiadó.
- Baddeley, A. (2005). *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bárdos, J. (2015). A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In Bárdos, J., Csikósné Marton, L., Spéderné Négyesi, Zs., Spiczéné Bukovszki, E. & Tóth, É. (Eds.), *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia. Az elmélet és a gyakorlat összehangolása* (pp. 9–33). Eger, Líceum Kiadó.

- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs, Budapest, Pécsi Tudományegyetem.
- Batič, J. & Haramija, D. (2015). The Importance of Visual Reading for the Interpretation of a Literary Text. *CEPS Journal*, 5(4), 31–49.
- Báthory, Z. (2002). Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, 12(3), 69–75.
- Beliaeva, N. V. (2009). Raising the Quality of the Teaching of Literature. *Russian Education & Society*, 51(7), 58–72. doi: [10.2753/RES1060-9393510704](https://doi.org/10.2753/RES1060-9393510704). Letöltés: 2023.02.13.
- Bernáth, Á., Orosz, M., Radek, T., Rácz, G. & Tőkei, É. (2006). *Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés. Digitális tananyag a modern filológiai képzési ág „Az irodalomtudomány alapjai” tantárgyának oktatásához*. Budapest, Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/05400/05477/05477.pdf> Letöltés: 2023.02.13.
- Bessenyei, I. (2009). Gidipacal és dragonyos zubbony, avagy mit üzen két iskolaregény? *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 3–16.
- Bibok, K. (2003). A szójelentés lexikai pragmatikai megközelítése. In Németh T. E. & Bibok, K. (Eds.), *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből* (pp. 37–77). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bodrogi, F. M. (2016). A fesztivalizáció paradigmája. Reflektált élményközpontúság. Elméleti alapvetés. In Bodrogi, F. M. (Ed.), *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban* (pp. 45–81.). Szombathely, Savaria University Press.
- Bódis, Z. (2005). Gyermekek, nyelv, költészet. *Új Forrás*, 37(5), 24–32.
- Bókay, A. (1996). A dekonstrukció – a befogadás formaelmélete. *Iskolakultúra*, 6(2), 3–7.
- Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 29–42). Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- Boyd, R. (1998). A tudományos realizmus jelenlegi helyzete. In Laki, J. (Ed.), *Tudományfilozófia* (pp. 170–188.). Budapest, Osiris, Láthatatlan Kollégium.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. Ohio, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bueno, O. (2016). Epistemology and Philosophy of Science. In Humphreys, P. (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Science* (pp. 233–251). Oxford University Press.

- Cheng, B. (2012). Memorization or Discussion. Chinese Students' Struggle at American Academic Setting. *Journal of International Education and Leadership*, 2(2).
- Compagnon, A. (2006). *Az elmélet démona. Irodalom és józan ész*. Pozsony, Kalligram Kiadó.
- Csapó, B. (2001). Tudáskonceptiók. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 88–105). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. (2002a). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 15–43). Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2002b). Az iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 37–63). Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (Ed.) (2002c). *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (Ed.) (2002d). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2008). A magyar iskolarendszer adaptációs problémái. A tudás minősége. In Fazekas, K. (Ed.), *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker* (pp. 113–131). Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Daróczi, G. (2017). *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez. Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*. Budapest, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
- Dawson, K., Cawthon, S. W. & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model, *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313–335.
- de Man, P. (1997). Bevezetés. In Jauss, H. R., *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok* (pp. 407–430). Budapest, Osiris Kiadó.
- de Man, P. (2006). Szemiológia és retorika. In de Man, P., *Az olvasás allegóriái. Figurális nyelv Rousseau, Nietzsche, Rilke és Proust műveiben* (pp. 13–31.). Budapest, Magvető.
- Deme, J. (Ed.) (2009). *Színház és Pedagógia - „Konstruktív” dráma*. Budapest, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület.
- Dilthey, W. (2004). A hermeneutika keletkezése. In Dilthey, W. *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban* (pp. 255–270). Budapest, Gondolat.
- Dirks, A. L. (2009). Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe. In Deme, J. (Ed.), *Színház és Pedagógia - „Konstruktív” dráma* (pp. 16–25). Budapest, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület.

- Dobi, J. (2002). Megtanult és megértett matematikatudás. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 177–199). Budapest, Osiris Kiadó.
- Doumas, K. (2012). Students' Experiences and Perceptions of In-Depth Approaches in Teaching and Understanding Subject Matter. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 295–313. doi: [10.1080/00313831.2011.582650](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.582650). Letöltés: 2023.02.13.
- Duit, R. & Treagust, D. F. (2012). How can conceptual change contribute to theory and practice in science education? In Fraser, B. J., Tobin, K. G., & MacRobbie, C. J. (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 108–118). Dordrecht, Springer.
- Duke, C. R. (1979). *Language Play and the Teaching of Poetry*. A New England Angol Tanárok Egyesületének éves őszi konferenciáján elhangzott előadás (Portsmouth, 1979. október 19–21.) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED178915.pdf>. Letöltés: 2023.02.13.
- Duke, C. R. (1981). Encouraging Student Response to Literature. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 54(8), 354–358. doi:[10.1080/00098655.1981.10118680](https://doi.org/10.1080/00098655.1981.10118680). Letöltés: 2023.02.13.
- Eco, U. (2002). *Hat séta a fikció erdejében*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Eco, U. (2006). A nyitott mű poétikája. In Eco, U., *Nyitott mű. Forma és meghatározatlanság a kortárs poétikában* (pp. 71–106). Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Ernest, P. (1995). Preface by Series Editor. In Glasersfeld, E., *Radical Constructivism* (pp. xi–xii.). *A Way of Knowing and Learning*. London, Washington, D.C., The Palmer Press.
- Falus, I. (2004). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 3–17). Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Falus, I. & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehér, M. I. (2001). A jelenkori hermeneutika alapműve, az „Igazság és módszer”. Bevezetés Gadamer fő művének gondolatvilágába (Áttekintés, a főbb gondolatok és gondolati rétegek összefüggésének vázlata). In Fehér, M. I., *Hermeneutikai tanulmányok I.* (pp. 15–48). Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Feketéné Szakos, É. (2002). Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 12(9), 29–42.
- Fenyő D. Gy. (2017). Az irodalomtanítás nagykorúsága. Arató László tantárgy-pedagógiai koncepciója 24 tételben. In Fenyő D. Gy. (Ed.), *A szöveg vonzásában. Arató László tiszteletére* (pp. 5–21). Budapest, Műút Kiadó.



- Festinger, L. (2000). *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest, Osiris.
- Feyerabend, P. (1998). A tudomány egy szabad társadalomban. In Laki, J. (Ed.) *Tudományfilozófia* (pp. 153–169). Budapest, Osiris Kiadó, Láthatatlan Kollégium.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism. A Psychological Theory of Learning. In Fosnot, C. T. (Ed.), *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 21–50). New York, London, Teachers College, Columbia University.
- Fűzfa, B. (2016a). Előszó. In Bodrogi, F. M. (Ed.), *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban* (p. 7.). Kézirat gyanánt. Szombathely, Savaria University Press.  
<https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> Letöltés: 2023.02.13.
- Fűzfa, B. (2016b). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In Bodrogi, F. M. (Ed.), *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban* (pp. 9–43.). Kézirat gyanánt. Szombathely, Savaria University Press. <https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>. Letöltés: 2023.02.13.
- Gadamer, H. G. (1994a). Miként járul hozzá a költészet az igazság kereséséhez? In Gadamer, H. G., *A szép aktualitása* (pp. 142–156). Budapest, T-Twins.
- Gadamer, H. G. (1994b). Az „eminens” szöveg és igazsága. In Gadamer, H. G., *A szép aktualitása* (pp. 188–201). Budapest, T-Twins.
- Gavaz, H., Yazgan, O. & Arslan, Y. (2021). Non-routine problem solving and strategy flexibility. A quasi-experimental study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 40–54.
- Genette, G. (1996). Transztextualitás. *Helikon*, 42(1–2), 82–90.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London, Washington, D.C., The Palmer Press.
- Glaserfeld, E. (1998). Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. In Matthews M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 11–30). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Gordon Győri, J. (2001). Az irodalomtanítás elmélete és gyakorlata az Amerikai Egyesült Államokban II. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 65–74.
- Gordon Győri, J. (2006). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban (pp. 100–112). In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- Grandy, R. E. (1998). Constructivisms and Objectivity. Disentangling Metaphysics from Pedagogy. In Matthews M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 113–123). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

- Grice, H. P. (1997). A társalgás logikája. In Pléh Cs., Terestyéni, T. & Síklaki, I. (Eds.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés* (pp. 213–227). Budapest, Osiris Kiadó.
- Gulyás, E. (2014). A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata. *Iskolakultúra*, 24(9), 43–49.
- Gupta, K. (2016). Assessment as Learning. *Science Teacher*, 83(1), 43–47.
- Györi, M. (2017). Az értelmi és a nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia. In N. Kollár, K. & Szabó É. (Eds.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet* (pp. 455–500). Budapest, Osiris Kiadó.
- Hász-Fehér, K. (2006). Az intencionáltság szintjei a szerzői és kiadói kötetekben. In Hász-Fehér, K. (Ed.), *A látható könyv. Tanulmányok az irodalmi medialitás köréből* (pp. 55–82). Szeged, Tiszatáj Alapítvány.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber, Klett, Kallmeyer.
- Horkay-Hörcher, F. (1987). A kimondhatatlan naturalistája. Nemes Nagy Ágnes költészetéről, *Életünk*, 25(4), 364–370.
- Horváth, Gy. (2004). *A kérdőíves módszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Horváth, K. (2006). A versértelmezés ritmikai aspektusáról. In Horváth, K., *A versről* (pp. 11–45.). Budapest, Kijárat Kiadó.
- Horváth, K. (2012). *Verselméleti tradíció és a modern magyar líra. Ritmus és interpretáció kérdéseiről*. Budapest, Ráció Kiadó.
- Hsueh, Y. (2018). Learning, Teaching, and Social Justice. Eleanor Duckworth’s Perspective. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 285–299). Cham, Palgrave Macmillan.
- Iser, W. (1994). *Die Appelstruktur der Texte*. In Warning, R. (Ed.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (pp. 228–252). München, Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, W. (2001). Fikcióképző aktusok. In Wolfgang, I., *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein* (pp. 21–41). Budapest, Osiris Kiadó.
- Jakobson, R. (1972). Nyelvészet és poétika. In Jakobson, R., *Hang–Jel–Vers* (pp. 211–257). Budapest, Gondolat.
- Jefferson, A. (1995). Az orosz formalizmus története és képviselői. In Jefferson, A. & Robey, D. (Eds.), *Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Összehasonlító áttekintés* (pp. 27–50). Budapest, Osiris Kiadó.
- Jung, J. (2020). Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers’ Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci10040104>. Letöltés: 2023.02.13.

- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.
- Karinthy, F. (1967). *Tanár úr kérem*. Budapest, Móra Könyvkiadó.
- Kálmán, O. (2006). A tanulásról és magunkról mint tanulókról alkotott elképzelések. In Nahalka, I. (Ed.), *Hatékony tanulás* (pp. 41–67). Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Kapanadze, D. (2018). The Effect of Using Discourse Analysis Method on Improving Cognitive and Affective Skills in Language and Literature Teaching. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 92–107.
- Kárpáti, A. (2002). Vizuális műveltség. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 91–133). Budapest, Osiris Kiadó.
- Kárpáti, A., Molnár, E. K. & Csapó, B. (2002). A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 65–89). Budapest, Osiris Kiadó.
- Kerekes, J. & King, K. P. (2010). The King's Carpet. Drama Play in Theater Education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39–60.
- Kerettanterv (2020). *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. Magyar nyelv és irodalom. [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). Letöltés: 2023.02.13.
- Kiefer, F. (2000). *Jelentésemélet*. Budapest. Corvina Kiadó.
- Knausz, I. (2008). *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Knausz, I. (2018). *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára*. Budapest, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Kohler, A. (2020). Was Piaget Perspectivist in Epistemology? *Human Arenas*, 3(4), 492–499. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00101-1>. Letöltés: 2023.02.13.
- Koltai, Zs. (2011). *A múzeumi kultúra közvetítés változó világa. A múzeumi kultúrákövetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Veszprém, Iskolakultúra.
- Komenczi, B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eger. Eszterházy Károly Főiskola.
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken, Globe Edit.
- Kontra, J. (1999). A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 141–155.

- Korom, E. (2002). Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai. Természettudományos tévképzetek. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 149–176). Budapest., Osiris Kiadó.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Körmendy, Zs. (2015). *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útjai*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléseméleti Programja. [https://ppk.elte.hu/file/kormendy\\_zsolt\\_dissz.pdf](https://ppk.elte.hu/file/kormendy_zsolt_dissz.pdf). Letöltés: 2023.02.13.
- Kövecses, Z. (2005). *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Kragh, H. (1998). Social Constructivism, the Gospel of Science, and the Teaching of Physics. In Matthews, M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 125–137). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Kritt, D. W. (2018). Teaching As if Children Matter. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 3–19). Cham Palgrave Macmillan.
- Kroll, L. R. (2018). How Documentation of Practice Contributes to Construction and Reconstruction of an Understanding of Learning and Teaching. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 301–315). Cham, Palgrave Macmillan.
- Kuhn, T. S. (2000). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Ford. Bíró Dániel. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kulcsár Szabó, E. (2006). Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 43–50). Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- Kulcsár Szabó, E. (2015). Tárgyi élvezet vagy történi igazság? Az irodalomértés és -oktatás néhány kérdéséhez. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 38–46.
- Kulcsár-Szabó, Z. (1995). Intertextualitás: létmód és/vagy funkció? *Irodalomtörténet*, 76(4), 495–541.
- Kulcsár-Szabó, Z. (2000). A „korszak” retorikája. (A korszak- és századforduló mint értelmezési stratégia). In Bednatics, G., Bengi, L., Kulcsár Szabó, E. & Szegedy-Maszák, M. (Eds.), *Az irodalmi szöveg antropológiai horizontjai* (pp. 90–105). Budapest, Osiris Kiadó.
- Kulin, F. (2018). A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjaiban. *Iskolakultúra*, 28(7), 8–12.
- Kusper, J. (2015). A kortárs irodalom tanításának lehetőségei a tankönyvek tükrében. *Eruditio – Educatio*, 10(1), 65–70.

- Lajkó, K. (2008). *A viselkedésváltoztatás elmélete és gyakorlata. A pszichés zavarok korszerű megközelítése*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Laki, J. (1998). Empirikus adatok, metodológia, gondolkodás és nyelv a XX. századi tudományfilozófiában. In Laki, J. (Ed.), *Tudományfilozófia* (pp. 7–32). Budapest, Osiris, Láthatatlan Kollégium.
- Laki, J. (2006). *A tudomány természete. Thomas Kuhn és a tudományfilozófia történeti fordulata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest, Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Locke, T. (2013). Assessing student poetry. Balancing the demands of two masters. *English Teaching. Practice and Critique*, 12(1), 23–45.
- Lukács, I. (2006). Tanulási stratégia és tanulási stílus. In Nahalka, I. (Ed.), *Hatékony tanulás* (pp. 68–80). Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- M. Nádasi, M. (2008). Adaptivitás az oktatásban. In Lénárd, S. & Rapos, N. (Eds.) *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 1. kötet* (pp. 91–100). Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- M. Nádasi, M. (2014). Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In Hunyady, Gy. & M. Nádasi, M. (Eds.), *Az iskolakép változatai és változásai* (pp. 9–16). Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Maclean, I. (2003). Olvasás és értelmezés. In Jefferson, A., Robey D. (Eds.), *Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Összehasonlító áttekintés* (pp. 139–164). Budapest, Osiris Kiadó.
- Matthews, M. R. (1998a). Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. In Matthews, M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 1–10). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Matthews, M. R. (Ed.) (1998b) *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- McKinney, C. & Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 576–590.
- McConn, M. (2014). Connecting students with the human dimensions in literature. Using Bruner's modes of thought to deepen literary appreciation. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 106–116.
- Mérei, F. (1978). Gyermeklélektan és ismeretelmélet. Piaget életműve. In Piaget, J., *Szimbólumképzés a gyermekkorban. Utánzás, játék és álom; a kép ábrázolása* (pp. 5–44). Budapest, Gondolat Kiadó.

- Middleton, M., Rheingold, A. & Seaman, J. (2018). Activity Settings as Contexts for Motivation. Reframing Classroom Motivation as Dilemmas Within and Between Activities. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 231–266). Cham, Palgrave Macmillan.
- Milbacher, R. (2009). *Arany János és az emlékezés balzsama. Az Arany-hagyomány a magyar kulturális emlékezetben*, Budapest, Ráció Kiadó.
- Mohácsy, K. (1994). Vörösmarty Mihály *Szózat* című költeményének tanítása különböző korosztályú diákoknak. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás I.* (pp. 419–429). Budapest, Universitas Kiadó.
- Molnár, E. K. (2002). Írásbeli szövegalkotás. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 193–216). Budapest, Osiris Kiadó.
- Molnár, G. T. (2015). Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raátz, J. (Eds.), *Anyanyelv és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 163–175). Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Mukhametshina, R. & Akhmatova, T. (2015). The Modern Lesson of Literature Arrangement with Regard to the Modality Characteristics of the Students. *International Education Studies*, 8(9), 13–19. doi: 10.5539/ies.v8n10p13.
- Murphy, E. (2009). Konstruktivizmus. In Deme, J. (Ed.), *Színház és Pedagógia - „Konstruktív” dráma* (pp. 6–15). Budapest, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület.
- Nábélková, J., Plischke, J. & Kobzová, P. (2018). Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 133–138.
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In Nahalka, I. (Ed.), *Hatékony tanulás* (pp. 9–19). Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1(4), 21–33.
- Nahalka, I. (2021). A tanulás. In Falus I. & Szűcs I. (Eds.), *Didaktika*. Budapest, Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547211>. Letöltés: 2023.02.13.
- Nemes Nagy, Á. (2018). *Összegyűjtött versek*. Budapest, Jelenkor Kiadó.
- Nemoda, J. (2008). Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4).

- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*. 2020/17., 293–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>. Letöltés: 2023.02.13.
- Nola, R. (1998). Constructivism in Science and Science Education. A Philosophical Critique. In Matthews, M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 31–59). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Odorics, F. (2010). *Az értelmezés tropológiája*. Budapest, Szeged Gondolat Kiadó, Pompeji.
- Orbán, Gy. (2006). Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 78–90). Budapest, Krónika Nova Kiadó,
- Ovando, M., N. (1994). Constructive Feedback. A Key to Successful Teaching and Learning, *International Journal of Educational Management*, 8(6), 19–22.
- Ozreberoglu, N., Aydın, S., & Aydın, O. (2022). Students' Skills In Solving Non-Routine Mathematical Problems. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 446–461.
- Padmanabha, C. H. (2021). Assessment for Learning, Assessment of Learning, Assessment as Learning. A Conceptual Framework. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 14(4), 14–21. <https://doi.org/10.26634/jpsy.14.4.17681>
- Paksi, L. (2014). Szabó Magda két regénye és a református nőnevelés. *Tempevölgy*, 6(2), 82–88.
- Perczel Forintos, D. (2010). A kognitív szemlélet alapvonalai. In Perczel Forintos, D. & Mórótz, K. (Eds.), *Kognitív viselkedésterápia* (pp. 189–213). Budapest, Medicina Kiadó.
- Perjés, I. & Vass, V. (2009). A curriculum-elmélet műfaji fejlődése. In Perjés, I. & Vass, V. (Eds.) *A kompetenciák tantervesítése. A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája* (pp. 11–24). Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv az Irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvsaládhhoz*. Budapest, Korona Kiadó.
- Phillips, D. C. (1998). Coming to Grips with Radical Social Constructivisms. In Matthews M. R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 139–158). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban. Utánzás, játék és álom; a kép és ábrázolása*. Budapest, Gondolat.
- Pilinszky, J. (1994). „Költő sakk-matt helyzetben”. Tasi József interjúja. In Hafner, Z. (Ed.), *Pilinszky János összegyűjtött művei. Beszélgetések* (pp. 276–279). Budapest, Századvég Kiadó.

- Pléh, Cs. (1998). *Mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek. A naturalista megközelítés a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2005). Utószó. A szociológus Piaget. In Piaget, J., *Szociológiai tanulmányok* (pp. 385–392). Budapest, Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2008a). A műveltségkép és a modern pszichológia. In Pléh Cs., *A lélek és a lélektan örömei. Tanulmánygyűjtemény* (pp. 126–145). Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pléh, Cs. (2008b). Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete. A tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. In Pléh, Cs., *A lélek és a lélektan örömei. Tanulmánygyűjtemény* (pp. 421–440). Budapest, Gondolat Kiadó.
- Polányi, M. (1994). *Személyes tudás I. Úton egy posztkritikai filozófiához*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Pólya, Gy. (1957). *A gondolkodás iskolája. A matematika módszerei új megvilágításban*. Budapest, Bibliotéka Könyvkiadó.
- Pomogáts, B. (1981). A történelmi reflexiótól a létköltészetig. Nemes Nagy Ágnes lírájáról, *Literatura*, 8(1–2), 203–211.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of Scientific Conceotion. Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Rapos, N. & Lénárd, S. (2008). Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In Lénárd, S. & Rapos N. (Eds.), *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 1. kötet* (pp. 9–15). Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Réti, M. (2015). A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban. Nemzetközi kitekintés alapján. In Bánkuti, Zs. & Lukács, J. (Eds.), *Tanterv, tankönyv, vizsga* (pp. 11–32). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Ricoeur, P. (2006). *Az élő metafora*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Riffaterre, M. (1996). Az intertextus nyoma. *Helikon*, 42(1–2), 67–81.
- Rusch, G. (1993). Mit kínál a kognícióelmélet az irodalomtudomány számára? *Helikon*, 39(1), 41–52.
- S. Nagy, K. (1978). *Adalékok a festészeti izléshez. Festmény és nézője*. Budapest, Népművelési Intézet.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.



- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Schmidt, S. J. (1993). A világunk – és ez minden. *Helikon*, 39(1), 13–22.
- Sekuler, R., Blake, R. (2004). *Észlelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Sontag, S. (2000). Az értelmezés ellen. *Látó*, 11(7), 58–69.
- Steinwachs, B. (2000). Mit nyújthatnak az (irodalmi) korszakfogalmak? Követelmények és következmények. *Helikon*, 46(1–2), 324–331.
- Styla, D. & Michalopoulou, A. (2016). Project Based Learning in Literature. The Teacher's New Role and the Development of Student's Social Skills in Upper Secondary Education. *Journal of Education and Learning*, 5(7), 307–317, DOI: 10.5539/jel.v5n3p307.
- Suchting, W. A. (1998). Constructivism Deconstructed. In Matthews, M, R. (Ed.), *Constructivism and science education. A philosophical examination* (pp. 61–92.). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Szabó, M. (2003). *Für Elise*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Szabó, T. P. (2013). Egy megfigyelés – több interpretáció. In Kontra, M., Németh, M. & Sinkovics, B. (Eds.), *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában. Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia (Szeged, 2012. augusztus 30. - szeptember 1.) előadásaiból* (pp. 380–396). Budapest, Gondolat Kiadó.
- Szabó, V. (2010). Akadályverseny–Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon In Horváth, K. (Ed.), *Akadályverseny. Szabadság-projekt az iskolában* (pp. 45–65). Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Szakály, Sz. (2016). Fordítás, műfordítás. In Bodrogi, F. M. (Ed.), *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban* (pp. 83–128). Szombathely, Savaria University Press.
- Szegedy-Maszák, M. (2011). A mű önazonossága és az elemzés kockázatai. In Szegedy-Maszák, M., *Az újraolvasás kényszere* (pp. 13–29). Pozsony, Kalligram Kiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest. Műszaki Kiadó.
- Szőcs, E. (2015). Hermeneutikai előfeltevések az irodalom tanításához. *Erdélyi Múzeum*, 77(3), 1–9.
- Taber, K. S. (2016). Constructivism in Education. Interpretations and Criticisms from Science Education. In Railean, E. (Ed.), *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (pp. 116–144). Hershey, Pennsylvania. IGI Global.

- Taber, K. S. (2018). Pedagogic Doublethink. Scientific Enquiry and the Construction of Personal Knowledge Under the English National Curriculum for Science. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 73–96). Cham, Palgrave Macmillan.
- Takács, G. (2009). „Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához. In Deme, J. (Ed.), *Színház és Pedagógia - „Konstruktív” dráma* (pp. 26–44). Budapest, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület.
- Takáts, J. (2001). Nyolc érv az elsődleges kontextus mellett. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 105(3–4), 316–324.
- Tao, L. (2018). The Confucian Concept of Learning. In Kritt, D. W. (Ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability* (pp. 57–70). Cham, Palgrave Macmillan.
- Taylor, A. E. (1997). *Platón*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61.
- Tóth, Z. (2012). *Alkalmazott tudástérelmélet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Urbán, P. (2015). *Az önreflexió mintázatai Nemes Nagy Ágnes költészetében*. Budapest, Ráció Kiadó.
- Urbán, P. (2019). Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítélőképesség. *OXIPO*, 1(2), 25–36. <http://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25>
- Urbán, P. (2021a). A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In K. Nagy, E. – Zagyváné Szücs, I. (Eds.), *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 159–169). Eger, Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó
- Urbán, P. (2021b). A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9–10), 9–23.
- Urbán, P. (2022a). Innováció és tanuláselmélet a tanárképzésben és az iskolában. In K. Nagy, E., & Zagyváné Szücs, I. (Eds.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 9–19). Eger, Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
- Urbán, P. (2022b). A Biblia szerepe Pilinszky János költészetének tanításában. *Magyaróra*, 4(3), 299–303.
- Urbán, P. (2022c). Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.) *IrKa I. Irodalom és kanonizáció* (pp. 23–

- 34). *Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
- Urbán, P. (2022d). Tanári szerepmegvalósítás a digitális oktatásban. A konstruktivista tanuláselmélet szempontjai. In Hulyák-Tomesz, T. (Ed.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben* (pp. 58–69). Budapest, Hungarovox Kiadó.
- Urbán, P. (2022e). Korszerű műveltség és a ma irodalomtanítása. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában. A XII. Kiss Árpád Emlékkonferencia tanulmánykötete* (pp. 279–290). Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Vaiani, C. (2013). *Assisi Szent Ferenc útja*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.
- Vámosi, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85–108.
- Váradi, J. (2019). A zenehallgatás társadalmi dimenziói. In Váradi, J. (Ed.) *Zenepedagógiai kutatások. A zeneoktatás megújuló módszertana* (pp. 115–138). Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Vörös, J. (1997). *Az irodalom tanítása az általános és középiskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt wird. In J. Freund, H. G. & Weidinger (Eds.), *Guter Unterricht- Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (pp. 7–18). Wien, ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment. Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3), 283–289.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism. Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161–172.
- Zalay, Sz. (2007). A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 27(11–12), 144–151.
- Zi, Y. (2021). Assessment-as-learning in classrooms. The challenges and professional development, *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 293–295, doi: 10.1080/02607476.2021.1885972
- Zsolnai, J. (2006). Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 91–98). Budapest, Krónika Nova Kiadó.

## Mellékletek

### 1. melléklet. Az adatfelvételt végző kollégáknak címzett kísérőlevél

**Tisztelt Kolléga!**

Köszönöm, hogy időt szán a feladatlapokkal való munkára. A kitöltött feladatlapok nélkülözhetetlen segítséget jelentenek az irodalomtanítással kapcsolatos kutatásomhoz.

Az alábbiakban a feladatlapok kitöltésével, az adatok feldolgozásával és közzétételével, valamint magával a kutatással kapcsolatos legfontosabb információkat foglalom össze.

#### **Tudnivalók a kitöltéssel kapcsolatban**

- A tanulók a dolgozatokhoz hasonlóan **A és B csoportban** töltik ki a feladatlapot.
- Fontos, hogy a tanulók **ne lássák** egymás feladatlapját és megoldásait.
- A feladatlap kitöltése természetesen **anonim**. Ha valamelyik tanuló mégis ráírná a nevét, a feldolgozás előtt anonimizálom az ő feladatlapját is.
- A feladatlap kitöltése az eddigi tapasztalatok szerint **20–25 percet** vesz igénybe.
- Fontos, hogy a tanulók **legjobb tudásuk szerint** és a valóságnak megfelelően válaszoljanak a kérdésekre.

#### **Az adatok feldolgozása, közzététele**

- Az adatok feldolgozása során megőrzöm az iskolához és a tanulócsoporthoz tartozó válaszok összetartozását. Emiatt kérem a feladatlap végén az osztály megadását.
- Az eredmények nyilvános közzététele során az adatokat nem társítom konkrét intézményhez vagy tanulócsoporthoz. Ehelyett a következőhöz hasonló módon hivatkozom az adatok forrására: „egy fővárosi gimnázium egyik 10. évfolyamos tanulócsoportja...”.
- Az iskola neve a részt vevő intézmények felsorolásánál, illetve a köszönetnyilvánításban fordulhat elő.

#### **A kutatás rövid bemutatása**

A feladatlapokkal gyűjtött adatok neveléstudományi doktori értekezésem empirikus háttérét alkotják. A dolgozat az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában végzett munkámat összegzi majd. Benyújtására várhatóan 2022 őszén kerülhet sor.

Kutatásom a konstruktivista tanuláselmélet következményeit igyekszik feltárni az irodalomtanítással, azon belül a versértelmezés tanításával kapcsolatban. A konstruktivista tanuláselmélet egyik központi kérdése az új ismeretek illeszkedése a tanuló előzetes ismereteihez, tapasztalataihoz, meggyőződéséhez stb. A kérdőívvel kombinált feladatlap egyfelől ennek a tág értelemben vett előzetes tudásrendszernek a részleteit tárja fel, másfelől annak megértéséhez vihet közelebb, hogy különböző típusú feladatok megoldását követően miként alkotják meg a tanulók egy-egy irodalmi szöveg személyre szabott jelentését. E két komplex jelenség lehető legpontosabb megragadását segítik a kérdőív tanulói attitűdökre vonatkozó kérdései is.

Köszönettel:

Urbán Péter

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

## 2. melléklet. A feladatlap 'A' jelű változata

1. Mennyire igazak Rád az alábbi állítások? Jelöld X-szel a megfelelő helyen!

'A'  
CSOPORT

1=Egyáltalán nem; 2=Inkább nem; 3=Igen is, nem is; 4=Inkább igen; 5=Teljes mértékben	1	2	3	4	5
Szeretem az irodalom tantárgyat.					
Az irodalomórákon előkerülő témák és problémakörök fontos szerepet játszanak a <u>saját életemben</u> is.					
Szeretem a nyelvtan tantárgyat.					
Az órákon olvasott irodalmi művek <u>hatással vannak rám</u> (pl. egyéniségemre, világlátásomra, gondolkodásomra).					
Szeretem a matematika tantárgyat.					
Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok <u>regényeket vagy elbeszéléseket</u> .					
Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok <u>verseket</u> .					

2. Szerinted ki tudja megmondani a legpontosabban egy vers jelentését? Karikázd be annak az állításnak a betűjelét, amellyel a leginkább egyetértesz! (Egyetlen választ jelölj!)

A	B	C	D
Bárki megfejtethi a vers jelentését, aki már maga is átélte a versben megfogalmazott érzést, vagy foglalkoztatja a vers mondanivalója.	A vers jelentését a legpontosabban egy olyan <b>szakember</b> (pl. irodalomtörténész, tanár) tudja meghatározni, akinek sok ismerete van, és meg tudja fejteni a vers utalásait.	Szerintem a verseknek <b>nincs egyetlen</b> pontos jelentése. Akár minden olvasás során más-más érvényes jelentés születhet.	Maga a <b>költő</b> határozhatja meg a legpontosabban verse jelentését, hiszen ő tudja igazán, mire gondolt.

3. Olvasd el Pilinszky János *Négysoros* című költeményét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!

a) Szerinted melyik a vers legfontosabb szava? **Keretezd be** a választott szót a szövegben!

Pilinszky János: *Négysoros*

b) Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melyik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be!

*Alvó szegek a jéghideg homokban.  
Plakátmagányban ázó éjjelek.  
Égve hagyta a folyosón a villanyt.  
Ma ontják véretem.*

Ez a vers NEM tetszik nekem. 1 2 3 4 5 6 7 Ez a vers tetszik nekem.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tetszik vagy nem tetszik Neked a vers?

Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. 1 2 3 4 5 6 7 Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?

Ezt a verset ROSSZNAK tartom. 1 2 3 4 5 6 7 Ezt a verset JÓNAK tartom.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?

c) Az alábbi mondatok az imént olvasott vers három különböző értelmezési kísérletéből származnak. Szerinted melyik értelmezés lehet a legjobb? Karikázd be a választott értelmezés betűjelét!

A) Pilinszky János egy interjúban vallott arról, hogy amikor felesége elhagyta, égve hagyta a lámpát, és a <i>Négysorosban</i> az ezután átélt magány és félelem érzését örökölte meg. Az elhagyottság Krisztus elhagyottságát és kereszthalálát juttatta eszébe („alvó szegek”, „ma ontják véretem”), hiszen a közelgő válóperre is egyfajta megsemmisülésként, „vérontásként” gondolt...
B) A vers a modern ember magányáról szól. A modern kor mindenütt harsogó hirdetéseit, reklámaikat és információáradatát a plakát jelképezi a szövegben. A technika korszerű vívmányai között azonban sokszor éppen az ember, az ember egyénisége vesz el. Ezt szimbolizálja a költeményben a szépen kivilágított, de üres folyosó...
C) A vers több pontján is megfigyelhető a hiány és a jelenlét sajátos kettőssége. Jó példa erre a plakátmagány főnév. A szokatlan szóösszetétel előtagját (a plakátot) ugyanis egy már nem jelenlévő személy „magára hagyott” üzenetként, közléseként határozhatjuk meg, a magány pedig egy másik személynek a jelenlévő ember számára megmutató hiányát jelentheti. A harmadik sor égve hagyott villanya hasonlóképpen utalhat egyszerre a másik (múltbeli) jelenlétére és (jelenlegi) hiányára is...

4. Olvasd el Nemes Nagy Ágnes *Diófa* című szerelmes versét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!

a) Miben különbözik szerinted a költemény az eddig tanult szerelmes versektől?

*Néha alig lelem magam, úgy egybenöttem  
veled a hasító, kérgesítő időben.  
Árnyékát lombhadj szeliden rámveti,  
s ágas-eres kezem visszafelel neki.  
Idegzetem fölött s nyíló agyam alatt  
te vagy a szép sudár, mely földből égbe hat,  
gyökerem nem remeg, s virágom friss, mióta  
te tartasz, barna törzs, te, nagyszemű diófa.*

b) Szerinted mi a vers legfontosabb gondolata?

c) A vers melvik szava (esetleg kifejezése vagy állítása) fejezi ki szerinted leginkább ezt a gondolatot?

d) Mít árul el a költemény a beszélő és a megszólított kapcsolatáról? Mi jellemzi ezt a kapcsolatot?

e) Mennyire tartod jónak, helyénvalónak az így jellemezhető kapcsolatot? Állásfoglalásodat röviden indokold is meg!

f) Mit jelent szerinted ez a vers? Te hogyan értelmeznéd a költeményt?

g) Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melvik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be! (Az állítások továbbra is a *Diófa* című versre vonatkoznak.)

Ez a vers NEM tetszik nekem.	1	2	3	4	5	6	7	Ez a vers tetszik nekem.
Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól.	1	2	3	4	5	6	7	Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.

Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?

Ezt a verset ROSSZNAK tartom.	1	2	3	4	5	6	7	Ezt a verset JÓNAK tartom.
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?

A verssel kapcsolatos feladatokat <u>szokatlan</u> nak találtam: soha nem kapok hasonló feladatokat a magyarórán.	1	2	3	4	5	6	7	A verssel kapcsolatos feladatokat <u>ismerős</u> nek találtam: gyakran kapok hasonló feladatokat a magyarórán.
A verssel kapcsolatos feladatokat <u>nehéz</u> nek találtam.	1	2	3	4	5	6	7	A verssel kapcsolatos feladatokat <u>könnyű</u> nek találtam.
NEM tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.	1	2	3	4	5	6	7	Tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.

5. Írd be a táblázatba a kért információkat!

Nemed (Húzd alá a megfelelő választ!)	Születési év	Osztályod (pl. 10.A)
FIÚ / LÁNY		

Köszönöm, hogy kitöltötted a feladatlapot!

### 3. melléklet. A feladatlap 'B' jelű változata

1. Mennyire igazak Rád az alábbi állítások? Jelöld X-szel a megfelelő helyen!

'B'  
CSOPORT

1=Egyáltalán nem; 2=Inkább nem; 3=Igen is, nem is; 4= Inkább igen; 5=Teljes mértékben	1	2	3	4	5
Szeretem az irodalom tantárgyat.					
Az irodalomórákon előkerülő témák és problémakörök fontos szerepet játszanak a <u>saját életemben</u> is.					
Szeretem a nyelvtan tantárgyat.					
Az órákon olvasott irodalmi művek <u>hatással vannak rám</u> (pl. egyéniségemre, világlátásomra, gondolkodásomra).					
Szeretem a matematika tantárgyat.					
Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok <u>regényeket vagy elbeszéléseket</u> .					
Az iskolai feladataimtól függetlenül, saját elhatározásomból is rendszeresen olvasok <u>verseket</u> .					

2. Szerinted ki tudja megmondani a legpontosabban egy vers jelentését? Karikázd be annak az állításnak a betűjelét, amellyel a leginkább egyetértesz! (Egyetlen választ jelölj!)

A	B	C	D
Bárki megfejtethi a vers jelentését, aki már maga is átélte a versben megfogalmazott érzést, vagy foglalkoztatja a vers mondanivalója.	A vers jelentését a legpontosabban egy olyan <b>szakember</b> (pl. irodalomtörténész, tanár) tudja meghatározni, akinek sok ismerete van, és meg tudja fejteni a vers utalásait.	Szerintem a verseknek <b>nincs egyetlen</b> pontos jelentése. Akár minden olvasás során más-más érvényes jelentés születhet.	Maga a <b>költő</b> határozhatja meg a legpontosabban verse jelentését, hiszen ő tudja igazán, mire gondolt.

3. Olvasd el Pilinszky János *Négysoros* című költeményét, és válaszolj az alábbi kérdésekre!

a) Szerinted melyik a vers legfontosabb szava? Keretezd be a választott szót a szövegben!

b) Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül melyik igaz Rád jobban! Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be!

Pilinszky János: *Négysoros*

*Alvó szegek a jéghideg homokban.  
Plakátmagányban ázó éjjelek.  
Égve hagyta a folyosón a villanyt.  
Ma ontják véremet.*

Ez a vers NEM tetszik nekem. 1 2 3 4 5 6 7 Ez a vers tetszik nekem.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tetszik vagy nem tetszik Neked a vers?

Ez a vers NEM nekem való, nem hozzám/rólam szól. 1 2 3 4 5 6 7 Ez a vers nekem való, személyesen hozzám/rólam szól.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?

Ezt a verset ROSSZNAK tartom. 1 2 3 4 5 6 7 Ezt a verset JÓNAK tartom.  
Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?

c) Az alábbi mondatok az imént olvasott vers három különböző értelmezési kísérletéből származnak. Szerinted melyik értelmezés lehet a legjobb? Karikázd be a választott értelmezés betűjelét!

A) Pilinszky János egy interjúban vallott arról, hogy amikor felesége elhagyta, égve hagyta a lámpát, és a <i>Négysorosban</i> az ezután átélt magány és félelem érzését örökölte meg. Az elhagyottság Krisztus elhagyottságát és kereszthalálát juttatta eszébe („alvó szegek”, „ma ontják véremet”), hiszen a közelgő válóperre is egyfajta megsemmisülésként, „vérontásként” gondolt...
B) A vers a modern ember magányáról szól. A modern kor mindenütt harsogó hirdetéseit, reklámaid és információáradatát a plakát jelképezi a szövegben. A technika korszerű vívmányai között azonban sokszor éppen az ember, az ember egyénisége veszik el. Ezt szimbolizálja a költeményben a szépen kivilágított, de üres folyosó...
C) A vers több pontján is megfigyelhető a hiány és a jelenlét sajátos kettőssége. Jó példa erre a plakátmagány főnév. A szokaitlan szóösszetétel előtagját (a plakátot) ugyanis egy már nem jelenlévő személy „magára hagyott” üzeneteként, közléseként határozhatjuk meg, a magány pedig egy másik személynek a jelenlévő ember számára megmutatkozó hiányát jelentheti. A harmadik sor égve hagyott villanya hasonlóképpen utalhat egyszerre a másik (múltbeli) jelenlétére és (jelenlegi) hiányára is...

**4. Olvasd el az alábbi költeményt, és válaszolj a hozzá kapcsolódó kérdésekre!**

a) Keresd a versben egy olyan dolgot (pl. szó, állítás stb.), amelyet bárhogyan **saját magadhoz tudsz kötni!** (felidéz valamit, élményed kapcsolódik hozzá, megfog stb.)!

→A választott részlet:

b) Indokold meg röviden, hogyan kapcsolódik Hozzád a választott részlet!

*Néha alig lelem magam, úgy egybenöttem  
veled a hasító, kérgesítő időben.  
Árnyékát lombhajad szelíden rámveti,  
s ágas-eres kezem visszafelel neki.  
Idegzetem fölött s nyiló agyam alatt  
te vagy a szép sudár, mely földből égbe hat,  
gyökerem nem remeg, s virágom friss, mióta  
te tartasz, barna törzs, te, nagyszemű diófa.*

c) Keresd minél több olyan szót/kifejezést a versben, amely **az emberre és a diófára is vonatkozhat!** Folytasd a táblázatot a példa szerint!

szó vagy kifejezés	ember	diófa
törzs	az emberi test fej és végtagok nélküli része	a diófa „szára”

d) **Mit jelent** szerinted ez a vers? Te **hogyan értelmeznéd** a költeményt?

e) Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi ellentétpárok közül **melvik igaz Rád jobban!** Minél inkább egyetértesz valamelyik állítással, annál közelebbi értéket karikázz be! (Az állítások továbbra is a *Néha alig lelem magam...* kezdetű versre vonatkoznak.)

Ez a vers NEM tetszik nekem.	1	2	3	4	5	6	7	Ez a vers tetszik nekem.
Ez a vers NEM nekem való, nem hozzáam/rólam szól.	1	2	3	4	5	6	7	Ez a vers nekem való, személyesen hozzáam/rólam szól.

→ Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt érzed Neked valónak vagy nem Neked valónak a verset?

Ezt a verset ROSSZNAK tartom.	1	2	3	4	5	6	7	Ezt a verset JÓNAK tartom.
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

→ Indokold meg röviden a választod! Milyen tulajdonságai miatt tartod jónak vagy rossznak a verset?

A verssel kapcsolatos feladatokat <u>szokatlannak</u> találtam: soha nem kapok hasonló feladatokat a magyarórán.	1	2	3	4	5	6	7	A verssel kapcsolatos feladatokat <u>ismerősnek</u> találtam: gyakran kapok hasonló feladatokat a magyarórán.
--	---	---	---	---	---	---	---	---

A verssel kapcsolatos feladatokat nehéznek találtam.	1	2	3	4	5	6	7	A verssel kapcsolatos feladatokat könnyűnek találtam.
--	---	---	---	---	---	---	---	---

NEM tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.	1	2	3	4	5	6	7	Tetszettek a verssel kapcsolatos feladatok.
---	---	---	---	---	---	---	---	---

**5. Írd be a táblázatba a kért információkat!**

<b>Nemed (Húzd alá a megfelelő választ!)</b>	<b>Születési év</b>	<b>Osztályod (pl. 10.A)</b>
FIÚ / LÁNY		

**Köszönöm, hogy kitöltötted a feladatlapot!**