

ITA MARIANN

Olvasás, értelmező én, irodalmi definíciók – fogalmi váltás és tévhitek a magyar nyelv és irodalom tantárgyban

Bevezető

Tanulmányomban a fogalmi váltás és a különböző tévhitek témakörét a humán tudományokon belül a *Magyar nyelv és irodalom* tantárgy kapcsán vizsgálom. A vállalkozás újdonsága abban áll, hogy mindezzel eddig elsősorban a természettudományos tantárgyak kapcsán foglalkoztak a kutatók.

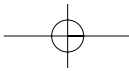
Elsőként összehasonlító módon vizsgálom a természettudományos tantárgyak, valamint a *Magyar nyelv és irodalom* tantárgy területén megjelenő tévhitek jellemzőit, kialakulásuk lehetséges okait. Ezt követően bemutatom egy általam készített kérdőíves felmérés eredményeit, ahol a válaszadók gimnazista tanulók voltak. A felmérésben az irodalom tantárgyra jellemző alapvető kérdéseket fogalmaztam meg; a tanulók ezekre adott válaszaiból fény derülhet a tantárgy kapcsán kialakult hiedelmekre, tévhitekre és fogalmi korlátokra, amelyek esetén szükségszerűvé válik a fogalmi váltás kieszközlése.

Tévhitek, fogalmi váltás

Tanulmányom elméleti alapját a konstruktív tanuláselmélet képezi, mely szerint a tanulás állandó belső konstrukció eredménye: olyan dinamikus folyamat, mely leépülés, módosulás, felépülés sorozatából áll.¹ Minden ismeret a már meglévőhöz kapcsolódik, így az előzetes tudás jelentősége alapvető.² Az, hogy a tanulás során milyen módon, mely információk válnak valódi tudássá, a tanulóban már

¹ NAHALKA István: „Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron”, *Iskolakultúra*, 1997/4, 4.

² KOROM Erzsébet: „Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor”, *Magyar Pedagógia*, 1997/1, 19–40., 31.



jelen lévő belső értelmezési rendszer függvénye, mely egyfajta szűrőként funkcionál. Az új információt módosíthatja, torzíthatja a tanuló oly módon, hogy illeszkedjen belső értelmezési rendszeréhez, mely tévhitek kialakulásához vezet.³ Tévhit például, amikor a tanuló úgy véli, két jégdarab közül a nagyobb azért olvad lassabban, mert hidegebb.⁴ A tévhitek láthatatlanok, azaz a valóság megfelelőjeként tűnnek fel, nem pedig az arról alkotott képzetként.⁵

A fogalmi váltás az a folyamat, amely során a tanuló egy tévhitet tudományos ismerettel vált fel. A fogalmi váltás aktusát megelőzi a tévhitek felváltása. A tévhit megmutatja, hogy a fogalmi fejlődésnek melyek azok a kritikus pontjai, melyekre fokozottan figyelni kell.⁶ A fogalmi váltás során egy addig jól bevált, erősen rögzült értelmezési keretrendszerrel kell radikálisan átszervezni. Ha a tanuló megérti, hogy a Föld gömbölyű – noha hétköznapi tapasztalatai nem ezt támasztják alá –, akkor világunkról alkotott fogalma alapjaiban szerveződött át, tehát fogalmi váltás ment végbe.⁷

Mind a tévhitek feltárása, mind pedig a fogalmi váltás kieszközölése láthatatlanságuk és mélyen gyökerező természetük miatt valódi pedagógiai kihívást jelent. A tanulókat olyan nyugtalanító tapasztalatok birtokába kell jutatni, melyek magyarázatához nem alkalmas a már meglévő, addig jól bevált értelmezési keret. Csupán ekkor látják szükségesnek ezek újragondolását.⁸

Természettudományos és irodalomtudományos tévhitek – A világot megismerő én vs. a könyvet olvasó én

Az irodalomtudomány területét a tévhitek szempontjából vizsgálva és a természettudományos tévhitekkel összehasonlítva megállapítható, hogy az irodalomtudomány esetében a kutató sokkal képlekenyebb területen találja magát: nézőpontok, vélemények, értelmezések, változó paradigmák hálójában, ennél fogva a tévhit fennállásának tényét csak körültekintő óvatossággal jelentheti ki. Az ok-

³ I. m., 6.

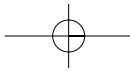
⁴ I. m., 23.

⁵ I. m., 25.

⁶ I. m., 32.

⁷ VOSNIADOU Stella: „Tanulás, megismerés és a fogalmi váltás problematikája”, *Magyar Pedagógia*, 101/4, 435–448.

⁸ I. m., 444.



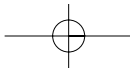
tatási célok a természettudományos tantárgyak kapcsán körülhatárolhatóbbnak tűnnek: viszonylag egyszerű beláttatni a diákkal, hogy a nagyobb jégdarab nem azért olvad lassabban, mert hidegebb, vagy az elgurított labda nem azért állt meg, mert mozgása lelassult. A cél egyértelműen az, hogy a diákok minél pontosabban megértsék a körülöttük lévő világ működését, az erre vonatkozó tudományos magyarázatokat. Ha irodalomról beszélünk, már maga a diskurzus is nyelvhez kötött: a világ artikulálásának módja is valamilyen nézőponttól függ.

Az irodalomtudomány e komplex, szubjektív nézőpontokkal átszőtt területéhez illeszkedik a konstruktív pedagógia árnyalt vélekedése a tévhitekről, mely szerint a tévhitek nem egyértelműen negatív jelenségek. A tévhit is a tudás egy fajtája, és mint ilyen, értékes. A tévhitek nem egyszerűen a tanulás hibás eredményei, hanem a tanulás részeként egyfajta kiindulópontok ahhoz, hogy a tanulás további folyamata során a tudás egyre összetettebb, pontosabb konstrukcióvá, jó esetben mesteri tudássá váljék.⁹ A természettudományokban a tévhitek (ha a tanár nem ismeri fel őket) korlátozzák a diákot a világ jelenségei mögött álló tudományos elméletek megértésében. Az irodalom kapcsán a tévhitek egyik fő táptalaját az olvasói szerephez, az irodalomhoz kapcsolódó fogalmak korlátozott volta jelenti, mely elvezet magának az irodalomról, az irodalmat olvasó és értelmező énről való gondolkodásnak a szűklátókörűségéhez. Az önálló, kreatív olvasói magatartás kialakításához elengedhetetlen az olvasói-értelmezői szerepről való tudatos tanulás. Az irodalomról való metatudás kialakítása gyakorlati célokat szolgál. A fogalmak strukturáltabbá válása segít eltávolítani a fogalmak korlátozottsága miatt kialakult felesleges gátakat, és hozzájárul a tudatosabb, önállóbb olvasói-értelmezői magatartás kialakításához.

Kérdőíves felmérés

Az irodalmi tévhitek feltárását célzó kérdőívemet gimnazisták számára állítottam össze. A vizsgálatban tizedikes (25 fő), tizenegyedikes (21 fő) és tizenkettedikes (26 fő) tanulók vettek részt. A kérdőív első felében három irodalmi fogalom jelentésére kérdeztem rá: *abszurd, realizmus, posztmodern*. A diákokat arra kértem, hogy határoz-

⁹ KOROM: i. m., 37.



zák meg ezeket a fogalmakat. A definíciók azt a célt szolgálják, hogy konkrét példákon keresztül magának a definícióalkotásnak a gyakorlatát vizsgáljam.

Kérdéseim az alábbiak voltak:

1. Mít tudsz a realizmusról? Szerinted mi jellemezheti ezt az irányzatot?
2. Mít tudsz az abszurdról? Milyen irodalmi művekre mondjuk, hogy „abszurd”?
3. Mi jellemzi a posztmodern műveket? Mi jut eszedbe a „posztmodern” szóról?

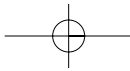
A kérdőív második felében szereplő kérdések a diákok magyar nyelv és irodalom tantárggyal kapcsolatos metatudására vonatkoztak.

4. Olvasnál-e posztmodern, abszurd vagy realista irodalmat? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?
5. Van-e „értelme” a szépirodalmi művek olvasásának?
6. Hogyan értelmezed az irodalmi műveket? Mit gondolsz, hogyan reagálsz, ha a tiédől eltérő értelmezéseket olvasol, hallasz egy mű kapcsán?

A tizedikes és a tizenegyedikes korosztály az *abszurd* és a *posztmodern* fogalmával még nem, a *realizmus* fogalmával azonban már találkozott irodalmi tanulmányai során. Az ő esetükben az első két fogalom vizsgálatakor arra voltam kíváncsi, milyen előzetes tudásuk, elvárásuk van. A tanulók mindhárom korosztályban a *realizmust* leggyakrabban a következő öt jelzővel írták le: *valós*, *unalmas*, *száraz*, *földhözragadt*, *abszurd ellentéte*. Az *abszurdot* ezek ellentétével jellemezték: *valótlan*, *érdekes*, *földtől elrugaszkodott*, *realizmus ellentéte*. A *posztmodernről* mindhárom korosztály kevés ismerettel rendelkezik, meghatározására az „új”, „modern”, „modernen túl” jelzőket használták.

Ezen túl a tizedikes korosztálynál jelentek meg a következő tévhitek:

- a. az abszurdot a fantasy-vel, Harry Potterrel azonosították a tanulók
- b. az abszurd középpontjában tabutémák állnak
- c. a realizmusra vallástalanság jellemző



- d. a realizmus nyelvezete régi magyar nyelv
- e. a realizmus „nem kitalált történetet” mond el.

A tanulók olvasói szokásaival kapcsolatban a következő eredményt kaptam. A megkérdezett diákok csaknem kétharmada nyitott az abszurd és a posztmodern irodalom iránt, újdonságukkal, ismeretlenségükkel vagy múltbeli olvasási tapasztalataikkal indokolták válaszaikat. A realista irodalmat a diákok fele elutasította, unalmasnak, „száraznak” tartva azt.

A szépirodalmi művek olvasását egyöntetűen mindenki *hasznosnak* tartotta. Első helyen jelölték meg a szókincs bővülését, a műveltséget, a fantázia gazdagodását. Csak néhány alkalommal említették a tanulók az olvasás önmagáért való élvezetét.

A sajáttól eltérő értelmezés hallatán az alábbi fő irányvonalak rajzolódtak ki a tanulók válaszai alapján:

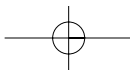
- a. A tanuló meghallgatja társát, majd eldönti, marad-e a saját értelmezésénél, vagy „átáll a másik oldalra”.
- b. Meghallgatják az eltérő értelmezéseket, de minden esetben maradnak a sajátjuknál.
- c. Eltérő értelmezés esetén megkeresik, melyikük *hibázott*.
- d. A tanuló nem *ítéli el* társa eltérő véleményét, hiszen *szó-lásszabadság* van (a kiemelt kifejezések több alkalommal előkerültek a válaszadók körében).

Mindössze egy válaszadó vélte úgy, ha a sajátjától eltérő véleményt hall, akkor megpróbálja megérteni, *miért* jutott társa az adott értelmezésre.

Az eredmények értelmezése – fogalmi feszültségek és feloldásuk

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulóknak olyan fogalmi feszültséggel kell szembenéznüik, melyek bizonyos ellentétpárokból fakadnak. Ezek ideális esetben a kreativitás forrásául szolgálhatnak, ha a tanár maga is felismeri és tudatosítja a konfliktust, majd ezek feloldására ösztönzi tanulóit.

Bár a szépirodalmi művek olvasását a diákok hasznosnak tartották, az irodalmi művek személyes életre gyakorolt hatása, szerepe a hatékony világ- és önértelmezés során egyáltalán nem jelent



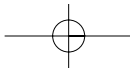
meg. Az olvasott irodalmi mű története és a saját élettörténet közti lehetséges kapcsolatról, kölcsönös hatásáról való tudatos tanulás gyarapítaná a tanulók metatudását, és csökkentené a két világ közötti szakadékot. Olyan kérdések felvetése, mint hogy gyakorol-e hatást a művek olvasása, értelmezése az olvasó élettapasztalatára, hogyan hathat egy könyv az olvasó életére, segít a tanulóknak tudatosabb olvasóvá válni, és gazdagodnak az irodalom szerepéről alkotott fogalmaik.

Mindhárom korosztálynál egyértelműen kirajzolódott, hogy a *realizmust* és az *abszurdot* egymás ellentétéként értelmezték. Határozott, egymással oppozícióban álló, rögzített kategóriákként kezelték őket, melyeket éles határvonalak választanak el egymástól: valótlán – valós; érdekes – unalmas, földhözragadt – földtől elrugaszkodott. A tanulók jelentős része a *realizmust* az „unalmas”, „száraz” jelzőkkel írja le, és emiatt eleve elutasítja a realista művek olvasását. Feloldás lehet, ha a tanulók megértik, az abszurd a maga „földtől elrugaszkodott” módján mutathat rá nagyon is valóságos problémákra (ld. Örkény István: *Tóték*), a realista író pedig tárgyilagosnak ható leírásán keresztül helyezkedik bele szereplői szubjektív nézőpontjába.

Az *abszurd* latin eredeti *surdus* (süket) jelentéséből kiindulva a konstruktív pedagógia elveinek megfelelően kapcsolhatjuk a tanulók mindennapi életéhez a fogalmat, rámutatva annak „földközeli” jellegére; az abszurd mű szereplői egy nyelvet beszélnek ugyan, a felek mondanivalója mégis „süket fülekre talál”. E problémakört – a konstruktív pedagógia elveinek megfelelően – hétköznapi kontextusba ágyazva vonhat párhuzamot a tanár korunk generációs vagy párkapcsolati problémáival.

A realizmus definícióját, mely legmarkánsabb elemként a valóság-hűséget emeli ki, érdemes olyan művek példájával gazdagítani, amelyekben csodás elemek is fellelhetők, megmutatva, hogy a realizmus objektív, valószerű jellege nem kizárólagos. (ld. Balzac: *Szamárbőr*).

Akárcsak a kérdőív első, fogalmi meghatározásokra vonatkozó felében, a műértelmezések kapcsán is rögzült sémák rajzolódtak ki a tanulók műértelmezési eljárásaival kapcsolatban. Az ellentésnek tűnő kategóriák áthatolhatatlannak látszanak, illetve kísérlet sem történik azok feloldására. Éles határvonalak választják el az „én értelmezésem”, „más értelmezése”, „helyes-helytelen értelmezés” kategóriák fogalmait. Egyik korosztálynál sem mutatkozott meg az a fajta fogalmi transzformáció, mellyel Piaget az intuitív



gondolkodásmódot jellemzi. Az értelmezés ekkor nem statikus kategóriák mentén jön létre, és nem egyszerű átmenetek jellemzik egyik állapotból a másikba, hanem a gondolati műveletek mozgékonyasága, általános reverzibilitása hozza létre az új struktúrákat.¹⁰

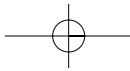
Úgy vélem, a demokratikusnak ható „szólásszabadság van”- típusú hozzáállás mögött sokkal inkább érdektelenség, elszigetelődés tűnik ki a tanulók válaszaiból. Elképzelhető, hogy az értelmezés elé, még ha tudattalanul is, gátakat emelhet a szó „ért/értelem” hétköznapi nyelvhasználatból adódó jelentése. A „megértettem a művet” kifejezés olyan befejezettséget sugall, melynek kizárólag az értelemezhez kötött aspektusa az irodalmi művek értelmezésének területén kizárhatja annak nyitott, szubjektív, többértelmű minőségét.

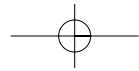
Az én–te értelmezések közti határvonalat segít feloldani az értelmezések közös konstruálása, egymás értelmezéseinek kölcsönös gazdagítása. Fontos lenne tudatosítani az egymással párhuzamos, szubjektív értelmezések érvényességét, szemben az egyetlen „helyes” értelmezéssel. Ennek a hozzáállásnak azonban nem egyszerűen valamiféle toleráns, elfogadó értelmezői magatartásból kell fakadnia, hanem az irodalmi nyelv sajátosságának, a többértelműségnek a megértéséből.

Az irodalomórák teremthetnék meg azt a konstruktív laboratóriumi környezetet, mely különböző műértelmezési kísérleteknek adna helyet, olyan értelmezői kultúrát kialakítva a tanulóknak, melyben a másik fél nem meg- vagy legyőzendő helytelenül értelmező, sokkal inkább megértendő, megfejtendő az az út, ahogyan ő saját világából kiindulva az adott észleléstől eljutott önálló értelmezése kialakításáig. Ahhoz, hogy a diákok tudatosabb értelmezővé váljanak, szükség volna mind a saját, mind pedig más értelmezések tudatosítására, olyan nyitottságra, mely nem csupán elfogadja a másik értelmezésének létjogosultságát, de szeretne „mögé is látni”, megérteni azt, hogy társa miért úgy értelmez, ahogy. Ez a hozzáállás óhatatlanul is elvezet ahhoz a kérdéshez, mely addig magától értetődőnek tűnt: „Én miért úgy értelmezek, ahogy?” E folyamatot a tudatos megismerni vágyás szempontjából a természettudományos jelenségek kutatásához hasonlíthatnám, amikor a tudósok nemcsak érvényesnek fogadják el világunk különböző jelenségeit, de megpróbálják megérteni is azok mozgatórugóit.

Az ellentétes minőségek felszínre hozása – esetünkben az iroda-

¹⁰ PIAGET, Jean: *Az értelem pszichológiája*, Korona, Budapest, 1997, 95.





lom világa – saját világ. A földhözragadt–földtől elrugaszkodott minőségek, a saját és a sajáttól eltérő értelmezés, valamint az ezek összebékítésére tett kísérlet során a tanulók többféle szemszögből vizsgálhatnak adott fogalmakat, s e kreatív folyamat eredményeként a fogalmak egyre összetettebbé válnak. Ez a gyakorlat erősíti a rugalmas gondolkodást, mely feloldja a szükségtelessé vált éles határvonalakat és elevenné teszi a gyakorlatban sokszor használhatatlanná vált élettelen fogalmi meghatározásokat.

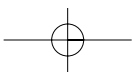
Fogalmi váltások

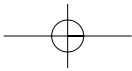
A különböző fogalmi kategóriák rögzült, zárt minőségének átértelmezése, valamint a műértelmezés, a saját értelmezői szerep újragondolása fogalmi váltást jelentene a tanulók gondolkodásában.

Egyes kutatók a természettudományos tévhitek forrásaként a tudósok és a diákok eltérő megismerési módszereit jelölik meg. Míg a tudósok több aspektusból vizsgálnak meg egy fogalmat, koherens elméleteket állítanak fel, addig a diákok egyszeri esetek egyszerű magyarázatára törekednek.¹¹ Törekedni kellene arra, hogy a tudósok megismerési módszereihez hasonlóan irodalomórán a diákok is lehetőséget kapjanak a fogalmak összetettebb jelentésének megismerésére, több szempontú vizsgálatára.

Fogalmi meghatározásokra, definíciókra szükség van, hogy a megértés számára hozzáférhetővé tegyünk a jelenségeket, valamint közös fogódzóként szolgáljanak ahhoz, hogy beszélni tudjunk az irodalmi művekről. Ha azonban egy definíció túlságosan zárttá, önmagát szolgáló üres vázzá válik, azzal magát a tanulást eleve befejezett konstrukcióként tünteti fel. A tanár a tanulók számára kínált fogalmi meghatározásokat a közös gondolkodás kiindulópontjaként tekintve intellektuális munkára ösztönözhetné a tanulókat. A problémaközpontú, kritikai gondolkodást elősegítendő, a tanár felhívhatja a figyelmet olyan művekre, amelyek „kilógnak a sorból”, azaz valamilyen szempontból a definíciónak ellentmondó kivételek. Az irodalomtudomány területét tekintve: ha szélesebb körű bepillantást engedünk a tanulónak az adott fogalomkörhöz sorolt irodalmi anyagokba, tudatosan beépítve az egymásnak vagy önmaguk tankönyvi definícióinak ellentmondó elemeket, akkor a fo-

¹¹ KOROM: i. m., 29.





galomalkotás a problémamegoldás, ezáltal pedig a kreativitás forrásává válik. E folyamat során nem a struktúrák feladásáról van szó, sokkal inkább az adott struktúra egyre strukturáltabbá válásáról. Ez az iskolai gyakorlat nem lezárna a tudást, hanem megnyitna egy önmagánál nagyobb, felfedezésre váró tudásanyagot.

