

Cs. Jónás Erzsébet

Nyelv, poétika, kogníció

Szerk. Domonkosi Ágnes – Simon Gábor, Eger, Líceum Kiadó, 2018

■ Egy tudományterület értékét az évszázadokra visszamenő múltja, szakmabeli nagyságának elismertsége, a tudományosságot gazdagító aktív képviselőinek munkái fémjelzik. Nem lehet viszont eléggé nagyra értékelni azt a jövőbe mutató, folytonosságot garantáló bizonyosságot, amikor az utánpótlást jelentő fiatal nemzedék mutatja meg komoly szakmai jelenlétét. Ilyen a *Nyelv, poétika, kogníció* címmel, 2018-ban megjelent tanulmánykötet is, amely egy fiatal, s máris markáns arcú nyelvész-nemzedéknek a hagyományok tisztelete mellett is új utakra törő munkáit tartalmazza.

Az irodalmi nyelv tanulmányozása a nyelvészetben belül is több tudományterület illetékességét hívja elő. A szöveg-tan, amely az irodalomtudomány és a nyelvészet érintkezési felülete, már a XX. század 70-es éveiben külön nyelvészeti ággá vált, s a funkcionális stilsztikával társulva olyan, iskolateremtő tudósok nevéhez köthető, mint amilyen az ELTE Stíluskutató csoportjának megalapítója, Szathmári István. Ebből a XX. század második felétől a későbbiekre nézve is meghatározó eredményeket felmutató iskolából nőtt ki egy új, s az elődöket természetes módon minden bizonynyal meghaladó fiatal nyelvészcsoporthoz, amely a XXI. század nemzetközi tudományosságában tért hódító kognitív poétika kutatási szemléletmódját tekinti sajátjának. Szathmári István után Tolcsvai Nagy Gábor vette át a csoport irányítását, szoros együttműködésben az ELTE Digitális Bölcsészeti Központjával, a DiAGrammal.

A 2016-ban Egerben megszervezett konferenciájukra épülve *Nyelv, poétika, kogníció* címmel az eddigieket összefoglaló és programhirdető tanulmánykötettel mutatkozott be, amely csokorba szedte az elméleti alapvetéseket és a módszertani megközelítések újabb lehetőségeit, s bemutatta hosszú távú programját is. Mint azt az előszóban a szerkesztők hangsúlyozzák, a tanulmányok az irodalom,

különösképpen a költészet nyelvi jelenségeinek újszerű kutatási módszereit, kurrens nemzetközi eredményeit kívánják elélni. Nem egyszerűen a nemzetközi eredmények átvétele, hanem azok alkalmazhatósága, továbbgondolása a céljuk (8–9.). A poétikusság mibenlétét járják körül, a kognitív szemantika és pragmatika felől közelítve a kérdésekhez. Úgy vélik, a kognitív poétika még számos, fel nem tárt útja vár kibontásra. A kötet dolgozatai a poétikai kutatás megújításához nagy mennyiségű nyelvi adat összegyűjtésével, rendezésével, korpusznyelvészeti módszerek bevonásával járulnak hozzá. A XX. századi formális nyelvelírások – mint amilyen a strukturalizmus vagy a generatív grammatika – a nyelv belső szerkezeti jellemzőire, alak- és mondattani vonásaira összpontosítanak, és a használatnak minden vonatkozását külsődlegesként tekintik. Az új, XXI. századhoz köthető funkcionális irányzatok elméleti és módszertani megerősödésével ez a helyzet megváltozott. A használati alapú nyelvelírások éles paradigmaváltással a rendszer és nyelvhasználat egységéből indulnak ki.

A tizenkét tanulmányt három, nagy tematikus tömbbe sorolhatjuk. Az első ezek közül az elméleti alapvetésekkel foglalkozik.

a) Simon Gábor jelentős terjedelmű, kiváló tudománytörténeti áttekintéssel indító dolgozata már a címadásában is gondolatindító kérdésfelvetéssel él: *Kognitív és/vagy nyelvészeti poétika?* (9–40.) A XXI. századi poétikai szemlélet kognitív poétikának nevezi magát. Az alapvető eltérés a nyelvészeti és a kognitív megközelítés között abban ragadható meg, hogy 1. másként értelmezi a poétikusságot, 2. más a közelítési módszere, 3. más a magyarázat célkitűzése. A szerző Arany János *A lejtőn* című elégiáját vizsgálva mutatja be a nyelvészeti poétika jellegzetességeit. A poétikusságot a mű megértése során végbemenő dinamikus folyamatként kell vizsgálni, amelyben a nyelvi szerkezet feldolgozásának jelentős szerepe van ugyan, de rajta kívül interdiszciplináris módon a filozófia, a szemiotika, pszichológia, az irodalomtudomány is biztosítja az emberi megismerés tudományos hátterét. A kognitív poétika a nyelvészeti poétika kutatási megújulása, de paradigmaváltó értelemben, mert egészen új előfeltevések alapján nyúl a nyelvi műalkotás megformáltságához.

Tolcsvai Nagy Gábor dolgozata szintén kérdésfeltevésével indít: *Poétika szemantika nélkül?* (41–50.) A kutatócsoport akadémikus vezetőjének tanulmánya a kognitív poétika összetett kérdésköréből az önmagára vonatkozó poétikai funkciót és jelentést emeli ki. Arany János *A lejtőn* című verse a megformáltságán keresztül a poétikus szöveg értelemkínálatára irányítja a figyelmet, a befogadó értelemképző igényével és műveleteivel szembesítve a hagyományos nyelv-

vészeti poétika eszköztárát. Tüzetes elemzése után Tandori Dezső két versét vizsgálja a szerző. A nyelvi megoldások a poétikai és a szemantikai együttműködést, egymásra hatást valósítják meg. Tolcsvai Nagy Gábor mellett érvel, hogy „a költői szöveg mediális jellege párhuzamos a poétikus szöveg értelemkínálatával, a befogadó értelemképző igényével és műveleteivel” (49). Arra mutat be példákat, hogy a szemantikai összetevők igen szoros kapcsolatban állnak a szűkebb értelemben vett poétikaival.

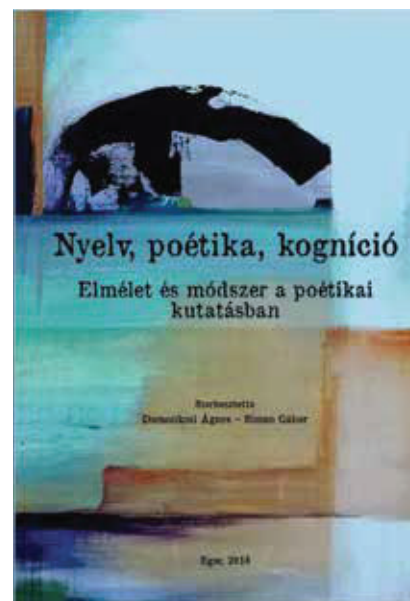
Az átfogó, elméleti alapvetéseket Pethő Józsefnek a metaforakutatás eredményeit összegző, kiérlelt tanulmánya folytatja, *Metafora és poétikusság* címmel (51–64.). A kognitív poétikát alapul véve új nézőpontból közelít a metaforához. Arra keresi a választ, hogy a hétköznapi és a költői metaforák viszonyát hogyan lehet leírni, mitől és mettől válik poétikussá a metafora. A hazai és nemzetközi szakirodalom bázisán áttekinti a korábbi metaforaelméleteket, vizsgálja a poétikusság és a nyelvhasználat szintjeinek összefüggését. Három metaforakategóriát különít el: a hétköznapi (köznyelvi) metaforákat, a hétköznapi nyelvhasználat poétikus metaforáit és a szépirodalmi (poétikus) metaforákat. Pethő József rávilágít, hogy a metaforaképzés dinamikus, kreatív folyamat. A kognitív poétikai metaforaelmélet egyik feladata ennek a dinamikus és újszerű jelentéskonstruálásnak a leírása. A metaforikus kifejezések esztétikai megítélésére vonatkozó állítások hitelesen támasztják alá Pethő József nézőpontjának megalapozottságát.

b) A kötet második tematikus blokkjában a szerzők a mai könnyűzenei dalszövegek poétikus elemeit veszik górcső alá. Ezek sorát Tátrai Szilárd tanulmánya nyitja *Az aposztrófikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés* címmel (65–78.). A szerző az aposztrófé (elfordulás) értelmezését a retorikai hagyományoktól eltávolodva, tágabb értelemben mutatja be. „Az aposztrófé alkalmazásával a megnyilatkozó olyan módon aknázza ki a nyelvi tevékenység diszkurzív természetéből adódó lehetőségeket, hogy a megnyilatkozás tényleges címzettjétől elfordul, és egy másik (ott nem lévő vagy odaképzelt) címzettet szólít meg” (68.). A faktuális aposztrófé a fizikailag is jelen lévő másik személy felé fordulást jelenti, a fikcionális aposztrófé egy olyan entitáshoz szól, amelyik vagy aki nincs jelen, vagy akivel nem is lehetne emberi kommunikációt létesíteni. Tátrai Szilárd a fiatal felnőtt korosztály kedvelt zenekarának, a *Quimby* együttesnek negyven, magyar nyelvű dalszövegét vizsgálja. Elemzése során megállapítja többek között, hogy az aposztrófikus cselekvésre ösztönzés a vágyak és a szándékok sajátos kifejezésének és befolyásolásának lehetőségét teremti meg, illetve aknázza ki, miközben magát a világ megtapasztalását is interszubjektív viszonyként jeleníti meg (71–72.).

Falyuna Nóra tanulmánya folytatja a populáris líra tanulmányozásának a sorát *Esettanulmány a dalszövegek líraiságának elemzéséhez* címmel (79–94.). A *Wellhello* nevű magyar könnyűzenei formáció a tizenéves korosztály kedvence. Ennek az együttesnek tizenegy dalszövegét vizsgálja meg a dolgozat. Pragmatikai szempontból arra keresi a választ, hogy a szövegekben hogyan szerveződnek a résztvevői szerepek. Megfigyelhetők-e sajátos mintázatok a további kontextuális tényezők és azok viszonyai között? A vizsgálat további kérdéseket generál: kihez beszél a megnyilatkozó? Az aposztrófé esetén a további megszólítás kire vonatkozik? A lírai szöveg mennyire lehet a valóságos szerző élettörténetének dokumentációja? Végkövetkeztésként a szerző megállapítja, hogy a dalszövegek diszkurzív komplexitását nemcsak az aposztrófé jelenléte adja, hanem a megfigyeltetett jelenet tér- és időbeli kontextusának viszonyai is.

Nagy Tamás *Idézett és zenei elemekkel kiegészített versek fogalmi és nyelvi struktúráinak elemzési lehetőségei* címmel az írott-verbális médiumból az orális-verbális médiumba helyezett versszövegeket vizsgálja (95–112.). Arra irányítja a figyelmet, hogy zenei feldolgozásban mennyire változhat meg a beszédhelyzet, az énekelve előadott versszövegek tulajdonsága. Az elméleti háttér összegzésekor megállapítja: „A prototipikus idézett és zenei elemekkel kiegészített versek esetében megfigyelhető, hogy a médiumváltás, valamint az idézés más-más megvalósulási módjai szöveg- és stílusváltozásokat vonnak maguk után, amelyek főként a szövegek nyelvi potenciáljában tükröződnek, s amelyek az idézők részéről figyelemirányítási stratégiákként értelmezhetők” (97). Példanyagát a *Szeretlek, Magyarország!* műsora által tíz legjobb megzenésített versnek ítélt csokorból veszi. Megfigyelhető, hogy a lírai beszédhelyzet megváltozik, amikor a szöveget énekelve adják elő, a kiemelések, a hangsúlyok az előadó szándéka szerint tolódnak el. Az elemzés lezárásaként a szerző helyesen állapítja meg, hogy a szemantikai és stilisztikai jellemzők feltáráshoz szükséges lenne egy folyamatosan bővíthető korpusz építésére és elemzésére.

c) A tanulmánykötet harmadik nagy egységének középpontjában a korpusznyelvészet eszközeinek módszertani bemutatása és kognitív poétikai hasznosíthatósága áll. E témakör első tanulmánya Domonkosi Ágnes és Kuna Ágnes nevéhez



fűződik *Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban* címmel (113–138.). Nyolcvankilenc rövid szövegből készült adatbázis segítségével arra mutatnak rá, hogy a líraisággal kapcsolatos tudás műveletei hogyan kapcsolódnak a műnemekhez, műfajokhoz. Az ATLAS.ti szoftvert alkalmazva bemutatják, hogy a poétikai szerephez jutó nyelvi megoldások vizsgálatának milyen hozadéka lehetnek. Amellett érvelnek, hogy „a kreatív-produktív szövegátalakító módszerek és a kvalitatív szövegelemzés is eredményesen összhangba hozható a kognitív poétika szemléletével” (113.). A szoftveres elemzés azt igazolta, hogy „az elemzői intuíció révén felismert, az egyes szövegváltozatok jellemzőnek tartott sajátosságainak gyakorisága és együttes előfordulása révén tipikus mintázatok rajzolhatók fel” (134.). Lehetővé teszi a konvencionálódott nyelvi, műfaji, poétikai tudásunkban aktivizált műveleteinek feltárását.

Hámori Ágnes munkája folytatja a korpusznyelvészeti elemzéseket, *Az érzelmek elemzési lehetőségei a kognitív poétikai kutatásban és korpuszfeldolgozásban* címmel (139–176.). A nyelv esztétikai és poétikai használata szorosan és sokféle módon kapcsolódik az érzelmekkel. A megjelenítésen túl „az érzelmeket mint artikulálatlan vagy nem-konceptuális élményeket a nyelv konceptuális eszközeivel megragadhatóbbá teszi” (139.). A tanulmány a lírai versekben és dalszövegekben (*Honeybeast, Quimby* együttes) elemzi a domináns érzelmek jelenségkörét. Arra fókuszál, hogy az explicit érzelmegnevezés nélkül milyen módon ábrázolhatók az érzelmek egy költői műben. A szerző *Arany* és *Pilinszky* versein, valamint mai magyar popzenei dalszövegeken mutatja be, hogy az érzelmi hatás pontos jelentés-hozzárendelés nélkül is létrejöhet. A választékos értéktelítő és a szlenges érték-megvonó fordulatok e szövegekben a szerelem-séma részét alkotják. A séma és a foratókönyv kognitív nyelvészeti fogalmai jól használhatók bizonyos művek elemzése során, amikor az érzelmeket kifejező szavak, az érzelmi metaforák csak elenyésző szerepet kapnak.

A korpusznyelvészeti fejtegetéseket Doré Réka, Ludányi Zsófia, Falyuna Nóra és Kuna Ágnes folytatja a *Poétika és korpusz. Hogyan nyújthat segítséget a korpusznyelvészeti poétikus szövegek vizsgálatához?* című dolgozattal (175–196.). A tanulmány áttekintést ad a nemzetközi poétikai korpuszokról, azok típusairól, valamint az annotálás szempontjairól és gyakorlatoról. Körvonalazza egy tervezett magyar lírai korpusz összeállításának néhány kérdését és a kognitív funkcionális elméleti háttér szerepét. Az ELTE Stíluskutató csoportja terveiiben négy alkorpusz létrehozása szerepel: ezek kanonikus szépirodalmi lírai szövegek, a kortárs líra, a dalszövegek és a slam poetry alkorpuszai. A nyelvészeti feldolgozáson túl az annotálás a stílusjegyekre is kitér, különös tekintettel az

apoztrofára (megszólítás, a hallgatóságtól való elfordulás), amely a lírai diskurzusokban központi jelentőségű.

Sólyom Réka tanulmánya *A kérdőíves felmérések szerepe a kognitív szemantikai és stilisztikai elemzésekben* (197–210.) címmel összefoglalását kívánja adni azoknak az empirikus kérdőíves felméréseknek, amelyek a szerző által gyűjtött nyelvi neologizmusok szociokulturális, befogadási, stilisztikai jellemzőivel foglalkoznak. A tanulmány előrevetíti a felhasználhatóság lehetőségeit is a poétikai vizsgálatokban, a kognitív poétikai elemzésekben. A neologizmus olyan újszerű szerkezeti felépítésű jelenség, amelyben a jelentés- vagy stílus-tulajdonítás dinamikusan módosulhat. A fogalmi integráció keretében történő elemzés a szépirodalmi szövegek mellett olyan műfajokban is alkalmazható, mint a slam poetry típusú rögtönzés, amikor a befogadók jelentés- és stílustulajdonítására épít a szerző/előadó. A modellezésben grafikusán is ábrázolhatóvá válnak olyan jellemzők, amelyek a kreativitással, a szemantikai leképezéssel, az ikonikussággal, valamint a befogadói attitűddel állnak összefüggésben.

A tanulmánykötet utolsó írása *Poétikai mintázatok korpusz-alapú kognitív stilisztikai kutatása* címmel a Stíluskutató csoport további kutatási tervét ismerteti (211–222.). A szerzők a korábbi dolgozatok írói, Domonkosi Ágnes, Kuna Ágnes, Simon Gábor, Tátrai Szilárd, Tolcsvai Nagy Gábor. Mint leszögezik, a csoport tervezett kutatása „a nyelvi megformáltságból eredő esztétikai élmény mint kognitív tapasztalat nyelvi közegének leírása” (211.). Az elemzésekhez a kognitív poétika módszereit hívják segítségül, szoros interdiszciplináris együttműködésben a kognitív esztétikaelmélettel, az irodalomtudomány mediális és kognitív-evolúciós irányzatával, a hermeneutikával és a fenomenológiával. A kutatás várhatóan a magyar nyelvtudományban új, a nemzetközi tudományosságban időszerű és autentikus teljesítményt eredményez, amely az oktatásban is hasznosíthatóan az irodalmi művek megértő feldolgozásának szemléleti és módszertani megújítását kínálja. A tanulmánykötetet a tizenkét szerző rövid szakmai bemutatása zárja (223–225.).

A *Nyelv, poétika, kogníció* című tanulmánykötet a magyar nyelvtudomány negyvenes éveiben járó új nemzedékének máris karakteres névjegyét mutatja fel. A tanulmányok mögött levő komoly kutatómunka, a mély nemzetközi szakirodalmi beágyazottság, a témakörök újszerű és kreatív feldolgozása, a perspektivikus alkalmazhatósági szemlélet alapján joggal feltételezhető, hogy a fiatal nyelvészek jelen kötetben körvonalazott paradigmaváltó megközelítése megtermékenyítően hat a stilisztikán kívül számos művészeti ág szakértőire is, s megújító fordulatot hoz magával akár az oktatásban, akár a XXI. század művészetpszichológiát, alkotáslélektant, befogadói attitűdöt célzó elemző-feldolgozó magyar tudományosságában.

Begoña Regueiro Salgado

Megújítás és alkotószellem: irodalomtanítás a XXI. században

■ Mi az irodalom a XXI. század digitális társadalmában? – teszi fel a kérdést Begoña Regueiro Salgado a madridi Complutense Egyetem oktatója, költő, lapszerkesztő az interneten olvasható,¹ 2014-ben közzétett tanulmányában. Tanulás vagy átadás (transzmisszó)? Általános vélemény – írja –, hogy az irodalom mibenlétéről, az irodalomoktatás megújításáról a XX. század 60-as éveiben indult meg a közös gondolkodás, amikor kritikusok és pedagógusok felismerték a XIX. században kialakult irodalomkép és didaktikai módszerek elégtelenségét. Az ekkor kidolgozott és bevezetett szövegelemző-magyarázó tantárgy közelebb akarta vinni a műveket a diákokhoz, de túlságosan merev strukturális-formalista rendszere miatt ez a metódus mára kudarcot vallott, idejét múlttá vált. Regueiro Salgado a digitális korszak irodalomszemléletével, irodalomoktatásával kapcsolatos szakvéleményekből idéz néhányat írásában, és ötletekkel szolgál az új eszközök kínálta felületek, lehetőségek alkalmazására.

Román Gubern (1934, spanyol író, médiatörténész) szerint a modern társadalom „megképernyősödött”, a képernyő technikai civilizációnk különös ismertetőjegye lett. „... ha mindenhol képernyők vesznek körül minket, és az információk egy klikkelésre vannak tőlünk, el kell fogadnunk, hogy világunk megismerésének és megértésének módja is változóban van. [...] Így változtatni kell oktatási módszereinken is, úgy, hogy a tanuló váljék a folyamat főszereplőjévé, ismereteinek megalkotójává. S ha belátjuk, hogy az irodalom a kultúra és a közösségi elképzelések között fontos összekötő, közvetítő szerepet játszik, nyilvánvalóvá válik, hogy tantermi munkánk formájának szükség-szerűen meg kell változnia.”

A hagyományos történeti szemlélet és a közelmúlt szövegelemző módszerei tehát elvesztették időszerepüket – állapítja meg Regueiro Salgado, s ha igaz, hogy az irodalom bensőséges kapcsolatban áll a társadalommal, tanításának formája

és módja attól függ, milyen szerepet szán neki a társadalom. Gubern gondolatából pedig az következik, hogy a képi eszközöket be kell vonni a tanítás, illetve a tanulók irányításának mindennapi gyakorlatába.

De valóban olyan szoros a kapcsolat irodalom és társadalom között? A nyelv- és irodalomórák számának drasztikus csökkenése és a bölcsészpályák társadalmi megbecsülésének esése nem éppen erre utal – állapítják meg egyes kutatók. Velük szemben viszont sokan hangoztatják, hogy az irodalom igenis alapvető szerepet játszik a gyermekek személyiségének fejlődésében és a bennünket körülvevő világ alakításában.

Guadalupe Jover spanyol középiskolai tanár és szakíró szavaival: „Az irodalomoktatás egyik célja jelenleg az olvasás örömeinek és az irodalomtanulásnak az összekapcsolása, annak elérése, hogy ez utóbbi kiszélesítse és elmélyítse az irodalmi szövegek élvezetének lehetőségét, valamint az, hogy lehorgonyozzon bennünket valamely meghatározott kulturális hagyományban, [...] kiteljesítse kapcsolatteremtő képességeinket és segítse tisztánlátásunkat a tantermeken kívül is.” Az irodalom magasrendű feladatának meghatározásában Guadalupe Jover még tovább megy, azt állítja, az olvasmányok segítenek megérteni a globális világ változatoságát, mivel az irodalom képes az emberi lét olyan titkait is feltárni, amelyekhez a tudományok nem férnek hozzá. A remekművek révén a szavak és a képzelet erő visszakaphtják elvesztett rangjukat – állítja. A didaktika elméletének két angol tekintélye, Ronald Carter és Michael N. Long *Teaching Literatur (Angoltanítás)* című, 1947-ben megjelent könyvében a fentieket még egy fontos elemmel, az identitásfelismerés (önismeret), illetve -képzés (önkiteljesítés) képességével egészíti ki.

E magasztos célok elérésének egyik módja – Salgado szerint – az lehet, ha a diákok készségre tesznek szert az irodalmi szövegek önálló feldolgozásában, értelmezésében, s ha ebben a mindennapjaikat egyre inkább kitöltő audiovizuális eszközöket és a velük elérhető szociális hálókat is sikerül segítségül hívni.

Regueiro Salgado több eszközt sorol fel, amelyek – kellő körültekintéssel – hasznosíthatók az iskolai munkában: a blogot, a glogot, a Facebookot, a Twittert, a Storybirdöt és a Bitstripset.

A *blog* alkalmas lehet mind a találékonyság, mind pedig a kreativitás fejlesztésére, attól függően persze, milyen tárgyra irányul. Előnye a könnyen formálhatóság, a változatos eszközök igénybevételének lehetősége, amely eszközöket maga a blogger is elkészíthet (prezentációk, képek, videók stb.), és a rendelkezésére álló linkekkel (bitstrips, moviemaker, YouTube stb.) is elérhet. Előnye, hogy csak egy számítógép és egy kivetítő kell hozzá, segítségével olvasási szokások alakíthatók ki, szövegkapcsolatok (intertextusok) teremthetők, fejleszthető a tanulók kritikai érzéke és szókinccse. A *blog* a műfaji, verstani ismeretek gyakorlására is alkalmas; egy-egy közösen írt regény, novella

vagy szonett adott esetben szórakoztató, játékos formában jelenítheti meg az irodalom átadó és befogadó szerepét.

A *glog* abban különbözik a *blog*tól, hogy látványosabb formában készül, a tanár is megnyithatja, és javításaival, észrevételeivel kiegészítve küldheti tovább a diákoknak. Mind a tanulók, mind a tanárok hasznos segítséget kaphatnak a WebQuest nevű oktatói programtól.²

Facebook. Felhasználási lehetőségei például: a tanár és a diákok közös oldalt készítenek, amelyen hírt adhatnak publikációkról, az irodalmi-művészeti élet aktualizált eseményeiről, megoszthatnak szövegrészleteket, képeket, elérhetőségeket. A Facebook széles körű játéklehetőségeket is kínál: híres irodalmi alakok, szerzők profiljának elkészítését például, vagy kiválaszthatunk valamely ismert művet, újraformálhatjuk szereplőit, és kapcsolatba hozva őket, új cselekményt kreálhatunk. A szerző egy példát is idéz: egy bizonyos Lara Fernández nevű tanuló elkészítette Jancsi és Juliska meséjének saját átiratát.³

Twitter. A Facebookhoz hasonlóan ez a médium is alkalmas irodalmi alakok „újraélesztésére”, például úgy, hogy a *Bovaryné* szereplői napló formájában küldik egymásnak Twitter-bejegyzéseiket. A tanulók nemcsak az írói eszközöket (jellemzés, leírás stb.) tanulhatják meg és sajátíthatják el ebben a játékos formában, hanem az önkifejezés és az önismeret terén is fejlődhetnek.

Hasonlóan szórakoztató formát kínál mesék, rajzfilmek alkotására, ismert művek „újraírására” a *Storybird* nevű, eredetileg angol nyelvű mesék komponálására kitalált program. Ez egy rajztár, amelyben témák és típusok szerint található figurák (állatok, például), ezek tetszés szerint kiválaszthatók, csoportosíthatók az alkalmazók idővonalán, és beilleszthetők a megírt vagy kimásolt szövegekbe, snittekbe, szekvenciákba.

A fiatalabb korosztályt célozza meg a *Bitstrip*, amely a Facebook alkalmazásaként jelentkezett, és szintén rajzfilmek, rajzos mesék alkotására használható.

Végezetül Regueiro Salgado az egyetemi és posztgraduális képzést segítő elektronikus lehetőségeket említve az európai Erasmus program *European Digital Literatures* című weboldalát emeli ki, amely 2012-től áll az érdeklődők rendelkezésére, különböző országok élő szerzőinek és irodalomkutatóinak közreműködésével.⁴

Cs. Cs.

JEGYZETEK

1 <https://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=35>

2 <https://en.wikipedia.org/wiki/WebQuest>

3 <http://www.facebook.com/hansel.lenador>

4 <http://digitalliterature.eu/erasmus/projects/flowing/flowing-scenes.swf>

Susan Bassnett Irodalomtanítás a XXI. században: reménytelen erőfeszítés, vagy kezdjünk valami újat?

■ A felsőfokú irodalomoktatás egyik angol tekintélye, Susan Bassnett, a Warwicki Egyetem tanára, aki korábban bőséges pedagógiai tapasztalatokat szerzett Nagy-Britannia, Olaszország, az Egyesült Államok egyetemlein, valamint előadóként Finnország, Chile, Izland, Üzbegisztán, Japán és Málta különféle oktatási intézményeiben, meglehetősen szépséggel összegzi az irodalomtanítás jelenét és jövőjét. Gondolatait a *Cambridge Quarterly* hasábjain tette közzé, s bár eszmefuttatása 2005-ben jelent meg, kevéssel a digitális eszközök, az okostelefonok és tabletek tömeges elterjedése előtt, észrevételei, következtetései ma is megszívlelendők.

Személyes hangú fejtegetéseit azokkal a borúlátó véleményekkel indítja, amelyek szerint a hagyományos értelemben vett irodalomtanítás idejét múlta; ma már senki sem olvas könyveket; az irodalom útvesztőjében eligazító térképek haszontalanokká váltak; az egyetemisták többre becsülik az elméletet és a történeti műveket a szépirodalomnál; az angol tanszékek állapota szintén lehangoló: másodvonalbeli irodalomtudorok vívják bennük kisszerű háborúikat, akik sem azzal nincsenek tisztában, mit kutassanak, sem azzal, hogy mit tanítsanak. A tananyag szétbomlott, s már csak frakciók reménytelen küzdelme maradt a szerencsétlen diákok lelkéért, akik még vonzóznak hiszik az angol irodalmi tanulmányokat. Sokan csak azért végeznék el az angol szakot, hogy a helyes olvasás, írás tudományát elsajátítva jobb álláshoz jussanak, s nem azért, hogy biztos alapokra fektessék irodalmi ismereteiket, ami egyébként is egyre hiúbb ábránd. A kritikus hangok sivár jövőt jósolnak az irodalomoktatásnak, nem utolsósorban a hallgatók közt elharapódzó, tudatlanságból eredő önelégültség miatt, ami nem is igen enged teret alternatíváknak.

Számos angol tanszék szaktanácsadójaként a szerző – amint írja – elképesztő dolgokkal szembesült: szinte csak

kortárs regényeket tartalmazó doktori programokkal; diszertációkkal, amelyek írói szélsőségből estek a másikba politikailag elfogadhatatlannak nyilvánított szerzőkről (T. S. Eliotról, például); súlyos, de a minősítésben nem megjelenő nyelvtani hibákkal, terjedelmes Derrida-, Kristeva- és Edward Said-idézetek társaságában. „Az intézetekben középkorosok lőnek modernpártiakra, »close reading«-hívők posztmodernistákra, s a jóhiszemű diákok ott bukdácsolnak tanáraik ágyútüzében.”

Saját tanári gyakorlatát is kénytelen volt a diákság tanulási szokásaihoz igazítani. Az ő tanszékén történt, hogy a diákok egyszer felháborodva keresték meg, mondván, egy olyan vastag és hosszú könyvet, mint a *Halál Velencében*, nem tudnak egy hét alatt elolvasni. „Manapság – írja Susan Bassnett – még csak sejtésem sem lehet, mit olvastak a hallgatóim, milyen írókról hallottak s egyáltalán, mit képesek megemészteni.”

A szerző Felicity Rosslyn nevű pályatársát idézve megállapítja, hogy a középiskolai változások sok diákot elidegenítettek az iskolától. A kamaszok tanulás helyett gépi játékok függőivé váltak. Tájékozódni többnyire a netről tájékozódnak, és sokuknak komoly gondjai vannak az olvasással.

Világkörüli tapasztalatait Bassnett tömör megállapításokban összegzi: Európában a tanárok a klasszikus tréningek ellehetetlenülését és a diákoknak az alapvető művek ismeretében mutatkozó hiányosságait fájlják. Észak-Amerikában általános panasz, hogy a tanulók képtelenek hosszabb ideig koncentrálni, és tudásuk mögül hiányoznak a vázként szolgáló történeti ismeretek. Ázsiában generációs tunyaság figyelhető meg, mindent az internetről töltenek le, könyvek helyett képernyőt olvasnak. Latin-Amerikában a filmeket és videókat jobban kedvelik, mint a nyomtatott szövegeket. Az általa „posztkommunistaként” aposztrofált országokban – úgy látta – az értelmiség a pornográfia betörése és a „trivialliteratur”, azaz a silány irodalom térnyerése miatt sopánkodik, és visszasírja a hatalmas példányszámú verseskötetek és a kiváló fordításokban publikált klasszikusok időszakát.

A jelen, globális helyzet értékelésében a nosztalgia a kulcsszó, ami a szerző szerint indokolt is; indokolt az elvagyódás a régi szép időkhöz, amikor mindenki ismerni és olvasni akarta a remekműveket, akarta, hogy megtanítsák a helyes olvasás és írás fortélyaira. Egy oktató különösen visszavágyik a digitális forradalom előtti korszakba, ha diákjaitól azt hallja, soha egy sort sem láttak a görög költőktől, egyetlen Shakespeare-darabot sem olvastak el elejétől a végéig, nehezükre esik Ted Hughes verseinek megértése; ha őszintén bevallják, nem szeretnék Chaucerről dolgozatot írni, mert olvashatatlan és szexista.

Bizonyos Robert Frost még lovat is adott a lázadózók alá, mikor egy elhíresült könyvében kijelentette, hogy a költészet fordításban elvész. Mintha Pope Homérosz-fordítása, Fitzgerald Omar Khayyam vagy Seamus Heaney mai nyelvre átültetett óangol *Legendák lovagja* (*Beowulf*) soha meg sem született volna.

Ennyi veszteség mellett valami nyereséget mégis hoznia kellett az elmúlt éveknek, ha irodalom mégis van, irodalomoktatás mégis folyik. De mi ez a nyereség? – teszi fel a kérdést Susan Bassnett. A folyamat haszna – ami, korábbi igényeinkhez mérten eleve csak viszonylagos lehet – akkor jelentkezik, ha elfogadjuk azt a másféleséget, ahogyan a fiatalok viszonyulnak az olvasáshoz (és általában a művészetekhez), és ha a tanítás módszereibe igyekszünk beépíteni a multimedialitásból adódó lehetőségeket. Példaként a szerző – egyebek mellett – Wolfgang Petersen *Trója* című filmjét említi, illetve két középiskolás akaratlanul kihallgatott beszélgetését a filmről. Egészében tetszett nekik (mert jó harcos, mert a faló „tök menő”, Paris „tök nyálás”, Brad Pitt viszont „halál menő” stb.). De egyikük szerint a film hamisítás, mert az *Iliászban* főszerepet játszó istenek, Akhilleusz anyját, Thetiszt kivéve, egyáltalán nem kerültek bele, és a vége is egész más, mint az eposzban. Másikuk nem bánta a változtatást, mondván, hogy az eredetit úgysem olvasta senki, így édes mindegy, mit kap a néző, a fontos, hogy megismerje és megszeresse a történetet, akár ilyen változatban is. Különben is, egy film önálló alkotás, nem kell mindenben egyeznie az eredetivel.

A tinédzserek vitájában a szerző a történeti hűség és a modernitás igényeinek való megfelelés szembesülését vélte felfedezni, arra a következtetésre jutva, hogy a közelmúlt dekonstrukciós hulláma, szövegközpontúsága némiképp zárójelbe tette ugyan a tágabb összefüggéseket, de a kánonképzés mégsem megkerülhető, jóllehet a tartalma szükségszerűen változik. A hollywoodi monstre produkcióknak is lehet kedvező hatásuk: felkelthetik az érdeklődést az elmúlt korok történetei és az eredeti művek iránt, ami ezek újrakiadását is ösztönözheti. Neki pedig, mint tanárnak, a Trója-film például alkalmat adott rá, hogy hallgatóival összevethesse az *Iliász* különböző fordításait.

Bassnett szerint a televíziós, illetve számítógépes játékok, kivált, amelyekben különféle civilizációk épülnek és dőlnek romba, hasznosak lehetnek, mert alkalmat adnak történeti ismeretek szerzésére. A játékosok aktív részvétele gyakran meg is követeli, hogy kutakodjanak, bizonyos adatoknak, fogalmaknak utánanézzenek. Egy jó irodalomtanár kiaknázhatja ezt a körülményt is.

A filmfeldolgozásokhoz hasonlóan az antológiák is fontos szerepet kaphatnak az oktatásban, kettős értelemben:

részben önmagukban, mint szöveggyűjtemények, részben pedig mint figyelemébresztők. Válogatásaik lehetőséget kínálnak az olvasóknak, hogy tetszésük, érdeklődésük szerint választhassanak a szerzők, illetve a művek közül. Bassnett megjegyzi, hogy az Egyesült Királyságban jobban idegenkednek az antológiákra építő oktatási módszertől, mint az Egyesült Államokban.

A szigetországban nagy érdeklődés mutatkozik viszont az íráskurzusok iránt, de nem elsősorban a bevett kreatívíráskurzusok a népszerűek, amelyeken fennáll a veszélye egy-egy híres (de még inkább kevésbé híres) író klónozásának; a jelentkezők inkább az írás mesterségbeli fortélyait szeretnék elsajátítani. Noha sokan állítják, hogy az írás elsősorban művészet, vagyis tehetség kérdése, s ezért taníthatatlan, így tantárgyként nincs is helye a felsőoktatásban, a szerző határozottan tagadja ezt.

Az irodalomtanítás jövője Bassnett szerint attól függ, mennyire képesek az intézmények alkalmazkodni a diákok megváltozott olvasási szokásaihoz, az információszerzés új formáihoz, illetve magának az irodalom fogalmának-tartalmának módosulásához.

Cs. Cs.

Mercedes Rodríguez Menéndez Tanítsunk irodalmat olvasni az információs technológiák és kommunikáció korában

■ A szerző, a kubai Guantanamói Egyetem oktatója, a Havannában megjelenő *Felsőoktatás* című folyóirat 2015. nyári számában tette közé gondolatait* az olvasás és irodalomtanítás kapcsolatáról, helyzetéről. Bevezetőjében az olvasás jelentőségét fejtegetve kijelenti: „az olvasás egyike az ember ősi tevékenységeinek, és azon kevesek közé tartozik, amelyek régi korok, helyek és emberek megismerését kínálják, hozzák elénk. Kevesen tudják, hogy a szabadság, amellyel ma megválaszthatjuk olvasmányainkat, azok kitartó küzdelmének az eredménye, akik hittek a könyvek értékében.” Napjainkban az olvasás szabadon és spontán formában gyakorolható elfoglaltság, ezért fölmerül a kérdés: vajon miért nem általános és elsődleges fontosságú mégis a gyerekek és a fiatalok körében, miért szorult ennyire vissza a kedvteléseik között? A válasz nem meglepő: a kultúrát a tömegrendezvények és a digitális kommunikáció uralja; a fiatalok erősebben kötődnek a virtuális szövegekhez és a képi eszközökhöz, interaktív tevékenységi formákhoz, mint a nyomtatott, hagyományos, ám passzív befogadói magatartást feltételező közzlési módokhoz. A változás annak is betudható, hogy a társadalmi dinamika általában kevesebb szabadidőt hagy, és a családi körben adódó lehetőségek (például hangos meseolvasás, a könyvek megszerettetése) is egyre ritkábbak. Az iskolákban folyó oktatás is inkább a kötelező tanulmányok szövegeinek megfelelő szintű megértésére irányul, és nem arra, hogy a tanulók életre szóló kapcsolatot teremtsenek a könyvekkel. Az olvasás általános válságával állnánk tehát szemben, vagy csak a könyvolvasásával? – tehető fel a következő kérdés.

Rodríguez Menéndez az utóbbi mellett teszi le a garast, egyik kollégája, Mauricio Ostría megállapítására hivatkozva: „csak bizonyos, hagyományos megértési formák válságáról van szó, olvasási szokások, irodalmi szövegek befogadásának megváltozásáról, és nem az olvasás általános válságáról”.

Szerzőnk ez után az irodalom fogalmát próbálja meghatározni. Arisztotelésztől kiindulva (a szó művészete, amely esztétikai céllal, szorosan kapcsolódik más művészetekhez), az orosz formalistákon át (az irodalom szavakra épít, nem érzelmekre; témái állandók, csak kifejezési módjuk változik, így nem a tartalom, hanem a felhasznált eszközök érdekesek) a strukturalistákat (a tartalom mint ideológiai fogantatású rendszerelem, a strukturális elemzés külön szintjeként vizsgálendő), Wolfgang Kayser (az irodalom fogalma helyett a „szépirodalom” kifejezés használata ajánlatos), a posztstrukturalistákat (a „jelentő” sokféleképpen olvasható, nincs egyedüli jelentés, a „jelentőt” tényleges és esztétikai értelemmel lehet felruházni) és a recepcióelmélet híveit (az olvasó a kulcs, a szöveg, a kódrendszer és maga a szerző is másodlagos) érintve egészen a marxista felfogásig jut el, amely szerint az irodalom művészet és tudomány, az ember esztétikai tevékenységének művészi formában kifejeződő eredménye. Összegezve: az irodalom a szó művészete. Művészet, amely révén eszmék, érzelmek, vágyak és egyéni élmények fejeződnek ki. Alkotó jellegű emberi tevékenység, a fantázia és a gondolkodás terméke, felfogása pedig azon a feltételezésen alapul, hogy érdekes és szórakoztató. Az egység és a képzelőerő előbbre való benne az objektivitásnál és az észszerűnél, az esztétikai (tetszésbeli) funkció pedig a megjelenítőnél. Hangsúlyos benne az üzenet formája, mert nemcsak az fontos, amit mond, hanem az is, ahogy mondja. A szépirodalom nyelve felidéző (konnotatív), a szöveg jelentése az egyéntől vagy valamely közösségi csoporttól függően változhat; az irodalom tehát társadalmilag tendenciózus, nem közömbös.

Fentiek alapján – szögezi le a szerző – valamely irodalmi mű akkor tölti be hivatását, ha benne és általa tudás és öröm egyesül. Az esztétikai élvezet a szellem legmagasabb rendű működése, letéteményese pedig a mű jelentése, előfeltétele az értéktudat fejlődése, illetve megléte. Az esztétikai élmény lehetővé teszi, hogy átélje el tudja mondani, össze tudja hasonlítani gyönyörűsége tárgyát, s ha kell, képes legyen kritizálni is azt, tudjon állást foglalni, döntést hozni vele kapcsolatban, és, kreativitásával, adott esetben alkalmassá válhasson saját történetének újraélésére is.

Az irodalmi művek olvasása tehát meghatározó szerepet játszik az egyén szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlesztésében, gazdagítja szókincsét, az árnyalatok iránti fogékonyságát, alakítja érzékenységét. Fejleszti az intelligenciát, az elemző- és megértőképességet, az elvont gondolkodást. Egyáltalán: növeli kulturáltságunkat, a modellalkotás képességét, s a csodálat és utánpótlás segítségével segíti erkölcsi érzékünk, emberi tartásunk kialakulását. Aki verseket, novellákat, regényeket vagy esszéket olvas, új em-

beri helyzeteket, mélységeket ismer meg, és jobban megért bármilyen más jellegű szöveget.

Az irodalomoktatással kapcsolatban a cikk szerzője kiemeli, hogy a tanárnak a tanulók ismereteire kell támaszkodnia, és segítségül kell hívnia a diákok jártasságát a nem nyomtatott kódrendszerek olvasásában. Ám kérdés, hogy az oktatók fel vannak-e készülve erre. Többségük még ma is a szóbeli előadásra, a tesztlapokra és más, a gépies tudásátadás és számonkérés gyakorlatát jelentő módszerekre alapozza munkáját. S noha a tanár személyisége, szóbeli útmutatása sosem lesz nélkülözhető, ez a gyakorlat sokszor akadályozza, hogy a tanulók közelebb kerüljenek magukhoz a művekhez, hiszen a tudnivalókat megtalálják a magyarázatokban, és nem jön létre a párbeszéd az olvasók és a szövegek között. A korszerűbb befogadási szokások kialakításához az oktatóknak szükségük van irodalomtörténeti tudásra, az irodalomelméletben és a módszertanban való jártasságra, valamint a kommunikáció új formáinak ismeretére és találékonyaságra, hogy fel is tudják használni őket.

Jó módszer lehet a metaforában rejlő lehetőségek kihasználása: ha a tanár megkérdezi például a diákokat, milyen képet (képeket) idéz föl bennük egy vers, mire emlékezteti őket egy-egy zenedarab, milyen érzéseket kelt, milyen képzeteket társít bennük valamely mű, szövegrészlet. Az osztályozás, általánosítás, elvonatkoztatás lényeges gondolati műveleteinek elsajátítását és fejlesztését vizuális és szóbeli anyagok egyaránt segíthetik. Eredményesen hasznosíthatók az irodalomórákon is a grafikus eszközök, olyanok, mint a kulcsszavak felírása, diagramok, táblázatok, képek, egyes alkotások film-, videó- és zenei feldolgozása stb. Az új multimediális eszközök is egyre döntőbb szerepet kapnak az iskolai munkában; a PowerPoint például alkalmas lehet egyes korszakok, mozgalmak, irodalmi fogalmak, műfajok, írói arcok, irodalmi alakok, könyvborítók stb. plasztikus bemutatására.

Sokoldalúan igénybe vehető, eleven eszköz a tanulók képzelőereje, mivel részvételre serkent és ösztönöz. Ami a saját képzeletében született, arra mindenki tovább emlékszik, mint arra, amit hall vagy futólag lát. A szerepjátékok például kiváló módszert kínálnak a diákok képzeletének megmozgatására, „termékeinek” előadására, közös megvitatására. Hasznosak lehetnek még a „kulturális kirándulások”, a múzeumokban, könyvtárakban, színház-, illetve filmelőadásokon, tárlatokon, könyvbemutatókon tett látogatások, kivált akkor, ha a tanár megfelelően előkészíti őket írásos ismertetővel, szóróanyagokkal, hogy a tanulók tudják, mit fognak látni, hallani.

Az ilyen akciók célja sokrétű: tudatosíthatják, hogy az irodalom közösségi tevékenység, kulturális tény, amelyben másokkal osztozunk; könyvek beszerzésére, elolvasására indítanak; résztvevőit együttműködővé, szereplővé, a tárgy-

hoz kapcsolódó tervek kigondolójává, meggyőződéses vitapartnerévé, tanújává, elmesélőjévé tehetik. Céljuk továbbá, hogy mind összetettebb megértéshez és interpretációhoz vezessenek, amelyek idegenek a gépies biflázástól és az eszközök mechanikus használatától; kapcsolatba hozzák az irodalmat az étellel, ismét esztétikai élvezet tárgyává tegyék az irodalmi szövegeket.

Összegezve arról van szó – vonja le a következtetést Mercedes Rodríguez Menéndez – hogy a fiatalokban felkeltsük a vágyat és az igényt a minőségi olvasásra, a saját véleményformálásra, kibontakoztassuk kreativitásukat, és olyan szerves műveltséggel ruházzuk fel őket, amely segítségükre van a társadalmi beilleszkedésben.

Cs. Cs.

* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200002

Guzel A. Golikova, Radif R. Zamaletdinov, Alsu H. Vafina, Rezeda F. Mukhametshina

Az irodalomtanítás „új” stratégiája soknemzetiségű környezetben

■ A négy, Tatár Köztársaság-beli szerző cikke* elgondolkodtató problémákat vet fel: hogyan árnyalja a szövegértésen és -magyarázaton alapuló (hermeneutikai alapozottságú) irodalomoktatás didaktikai és módszertani kérdéseit a soknemzetiségű, kétnyelvű iskolai közeg? Ha a cél a személyre szabott és differenciált oktatási folyamat kialakítása, milyen módszer felel meg a több nyelven olvasó diákok pszichológiai (auditív, vizuális vagy kinezetikus) sajátosságainak? További probléma – a szerzők megállapítása szerint –, hogy „nincs kapcsolódás a kétnyelvű olvasó meg az irodalmi mű és szerzője között, az irodalomóra nevelő-alkotó terében nem jön létre az esztétikai dialógus; az oktató dialógus nem megfelelő módon, a multietnikus közeg figyelembevételével valósul meg, ami még inkább nehezíti a szövegértést”.

A szövegértés, -értelmezés meghatározását két kutató, Ismail Gökhan Esin és Lev Szemjonovics Vigotszkij gondolataiból kölcsönzik. („Értelmezés: az irodalmi mű teljes értelmének, alapeszméjének, koncepciójának megértése; illetve: a műalkotás létrehozása kreatív cselekedet, és nem rekonstruálható kizárólag tudatos eljárás révén...”) Vigotszkij az irodalomtanítás aktív jellegét emeli ki, s amikor hangsúlyozza, hogy a tanulás személyre szabása az oktatás emberközelivé tételének egyik módja, még egy szempontra rávilágít: arra, hogy ennek révén a tanítás tanulóközpontú folyamattá válik.

Leszögeznek továbbá, hogy a multietnikus környezetben történő irodalomtanítás új stratégiájának kidolgozásához szintén érdemes megismerni Mihail Bahtyin nézeteit, aki különösen az olvasó és a szöveg közti párbeszédnek, és az olvasó meg a szerző különleges interakciójának tulajdonított jelentőséget. Az irodalom percepcióját vizsgáló empirikus kutatásban három probléma vetődik fel, állítja a cikk: az író és olvasó interakciója, a szöveg befogadójának aktivitása, valamint a szöveg szubjektív és objektív érzékelésének aránya.

A kultúrák dialógusa ugyancsak különleges helyet foglal el a tatár földi irodalmi nevelésben. Ha az irodalmi műveket a kultúrák dialógusa szempontjából tanulmányozzuk – írja R. F. Mukhametshina egyik előző tanulmányában –, az „segít, hogy felfedezzük az irodalmak közös vonásait és megismerjük sajátos nemzeti jellegüket, hozzájárul, hogy leküzdjük a kétnyelvű oktatásban részesülő tanulók hagyományos irodalmi nevelésének hibáit, melyek abból adódnak, hogy az oktatás kevés figyelmet szentel anyanyelvű irodalmuknak és kultúrájuknak”.

Az interpretáció kérdésére visszatérve, Ricoeur és Derrida nyomán a cikk hangsúlyozza, hogy az értelmezés folyamata és eredménye objektív és szubjektív egyszerre. Gadamer-től azt a megállapítást emeli ki, hogy a megértés „mindig több, mint pusztán valaki más véleményének reprodukálása”. Objektív értelemben a szöveg egy kérdést tesz fel az értelmezőnek. A szöveg megértése ennek a kérdésnek a megértését jelenti. De nem érthetjük meg a szöveget, ha nem ismerjük a kor történelmi és szellemi valóságát, valamint a szerző pszichológiai tulajdonságait. A megértés folyamatában különleges szerepet kap a képzelet. Az irodalmi kép a szerző szubjektív világában jön létre, majd az olvasóban. Megszületéséhez tehát mindkettejük alkotó képzelete szükséges. A szöveg objektív megértése szinte lehetetlen. A megértés a saját értelmezésünk interpolációját jelenti, ezért az irodalmi mű értelmezése függ az alany (a kétnyelvű olvasó) ideológiai, esztétikai, morális és etikai helyzetétől. Az irodalmi tartalom felfogása az olvasó és a szerző „szellemi közösségének” eredménye. Az értelmezés személyiségorientált folyamat, hiszen az olvasásnak két alanya van – a könyv és az olvasó –, és ezek kölcsönösen hatnak egymásra.

Valójában az értelmezés kreatív folyamat, majdnem olyan kreatív, mint maga az alkotás. Ha az alkotást folyamatnak tekintjük, négy szakaszát határozhatjuk meg: 1. előkészület, 2. érlelés, 3. inspiráció, 4. ellenőrzés. Különleges jelentőségű az inspiráció szakasza. Az inspiráció nem pusztán ösztönös ráérzés a kívánt eredményre, hanem az új esztétikai értéket létrehozó alkotóerő kitörése: a szöveg szóbeli vagy írásbeli megragadása. Az inspiráció egyúttal készítés is valami újnak a keresésére, a független felfedezésre, valami csekély, de tényleges hozzájárulásra az irodalomtudományhoz. Így az alkotó folyamat az irodalmi mű értelmezése során az inspiráció folyamata. Szoros kapcsolatban áll a személyiség én-fogalmának olyan jelentős megnyilvánulásaival, mint a multietnikus környezetben igen fontos önérvényesítés, önmegvalósítás és önkifejezés. Mivel az irodalmi mű alapja a szerző képzelete, az olvasót is a képzeletének, teremtő fantáziájának kell vezérelnie a szöveg megértésében, melynek

folyamatát közvetlenül maga az egyén határozza meg – fejezik be elméleti kitekintésüket a cikk szerzői.

A kétnyelvűség elvét szem előtt tartó nemzeti kultúrában nevelkedő kétnyelvű tanuló azonban a többi nemzetiség szövegeit sajátos módon, elsősorban a nemzeti hagyományai és körülményei figyelembevételével észleli – folytatják fejtegetésüket –, és ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni az értelmezés során. Ilyenkor érdemes a probléma megoldásának hagyományos módszereihez folyamodni, például „képi analógiákat” keresni az anyanyelvi és nem anyanyelvi irodalmi művekben. De az irodalomórán a szövegelemzést nem lehet kizárólag a hagyományos módszerekkel végezni, melyek az elemzés során nem veszik figyelembe az egyéni megközelítést.

Az irodalomórán különféle pedagógiai eljárások alkalmazhatók: játékok, kommunikációs képességfejlesztés, személyközpontú megközelítés, projektek stb. A szerzők az értelmezés folyamatát elősegítő legteljesebb és legeredményesebb módszereknek a tanulóközpontú eljárásokat tartják. Ezeket az oktatás és nevelés közös elvei és megközelítési módjai egyesítik, köztük is a legfontosabb az antropocentrizmus, azaz, hogy az iskolai nevelés központjában a tanuló személyisége álljon. Ez a módszer nagy figyelmet szentel a fejlődés tényezőinek, amilyen például az egyéni élettapasztalat. Az a tapasztalat, amit a gyerek iskoláskora előtt a saját családjában, a saját szociokulturális környezetében szerzett, az a mód, ahogy a világot és a dolgokat észleli és felfogja. Az egyéni tapasztalat a világ megértésének szelektív jellegében nyilvánul meg, a tananyag feldolgozásának módjában, a tanulás tárgyának érzelmi és egyéni megközelítésében.

Annak megfigyelésére, hogyan fogadják be a különböző műfajú irodalmi szövegeket (eposz és dráma) a különböző (auditív, vizuális, kinezetikus) adottságú diákok, kísérletet végeztek Kazan és a Tatár Köztársaság baltaszi járásának néhány iskolájában. A kísérletben 130 diák vett részt. A tanulók 5–11. osztályosok voltak. Az iskolai pedagógus együttműködésével és V. N. Pugacs orosz pszichológus táblázatainak segítségével végzett vizsgálatok során a diákokat auditív, vizuális és kinezetikus, valamint jobb- és balagyfélteke-dominanciájú csoportokba sorolták. Mindegyik diákcsoport megkapta a következő kérdőívet: 1. Határozd meg a cselekményt! 2. Hogyan írnád le a főhős vérmérsékletét és világnézetét? 3. Határozd meg az irodalmi szöveg legfőbb epizódjait (szemantikai alkotórészeit)! 4. Az irodalmi szöveg mely epizódjai tetszenek a legjobban: a leíró vagy az elbeszélő részek? 5. Mit írnak le ezek a részek: természeti képeket vagy a hős megjelenését? 6. Meg tudod mondani, melyek azok a művészi részletek (tárgyleírások vagy természeti képek), amelyek segítettek a jellem vagy az alapgondolat megérté-

sében? 7. Milyen sajátosságai voltak a mű nyelvének? Nehezedre esett a szöveg megértése? 8. Miért kapta ezt a címet a szöveg? Te hogy értelmezted a címet? 9. A szerző milyen gondolatait fedezted fel a novella, elbeszélés, színmű szövegében? Mi az alapgondolat, és mit jelent?

A kísérlet eredménye a következő volt: az auditívok, kinesztetikusok és vizuálisok számaránya mindegyik osztályban különböző lehet. De az általános tendencia szerint az auditívok és vizuálisok alkotják a többséget, a kinesztetikusok száma elenyésző (20–40 százalék). Majdnem minden diáknál érvényesül valamelyik agyfélteke dominanciája. A vizsgálat kimutatta, hogy az 5–6. osztályosok tartoznak a kinesztetikus típushoz, a 7–8. osztályosok többsége auditív-vizuális típusú. A felső osztályosok főleg auditívok és vizuálisok. A különböző tanulási stílusú tanulók szelektíven észlelik az irodalmi szöveget. De az irodalmi műfaj jellege meghatározza a szöveg részleges vagy hiányos megértését.

Az epikus mű percepciójára vonatkozó kísérlet a következőt állapította meg: a kinesztetikusoknak némi nehézséget okoz, hogy a szöveg cselekményen kívüli (elsősorban „vizuális”) elemeire összpontosítsanak, mint a természetleírások, egyéb események és tárgyak ismertetése, a hősök portréjának jellemzői, a szerző eszmefuttatásai. Ugyanakkor a hősök kapcsolatait, a szerző gondolatmenetét helyesen érzékelik, a cselekményt és a kompozíció sajátosságait, a művészi részletek eredetiségét, szimbolikus tartalmát jól átlátják, egészében a kinesztetikusok hajlamosak a strukturális és analitikus gondolkodásra. Az auditívok és vizuálisok könnyebben koncentrálnak a leírásokra, a kifejező részletekre, a hős beszédmódjának sajátosságaira és a szerző előadásmódjának stilisztikai jellemzőire, de nehezebben tekintik át a cselekmény típusát, a szöveg kompozícióját és szerkezeti felépítését. Az ilyen tanuló az irodalmi mű tárgyára és perspektívájára összpontosít, a tárgyat képező világra, amelyet „lát” és „hall”. A drámai művek percepciójának elemzése az alábbi eredményt hozta: 1. A kinesztetikusoknak nehezebbre esik, hogy elképzeljék a jelenetet, felidézzék a közvetlen képet és bemutassák a szereplőket, öltözetüket, megjelenésüket. Ennek oka, hogy a dráma sajátos irodalmi műfaj, amely az „újjáteremtő” képzelet működését igényli. De ezek a tanulók megfelelően határozzák meg a cselekmény menetét, az epizódok egymásra hatását. 2. Az auditívok és vizuálisok nehezen látják át a kapcsolatot a szereplők között és a kompozíció sajátosságait. A drámai szöveget alig értik. Nehezükre esik feltárni a szereplők közti kapcsolat jellegét, a kompozíció sajátosságait. Ezek a tanulók a szereplők beszédére összpontosítanak, és könnyen elképzelik a figurák megjelenését, a színhelyeket.

Eddig kevéssé tanulmányozták az irodalmi szöveg per-

cepcióját a tanuló tanulási stílusának prizmáján keresztül. Fel sem merült az az irodalomtanítás szempontjából fontos elképzelés, hogy a diákok tanulási szokásait figyelembe véve alakítsák ki az oktatás személyre szabott módszereit.

A kísérlet eredményeképp leszűrhető az is, hogy a jobbagyfélteke-dominanciájú hallgatóság igényli a határozott, lépésről lépésre haladó instrukciókat, szívesen hajtja végre önállóan, és örömmel alkotja meg őket, s „a felszíntől a mélység felé haladva” elemzi a helyzetet. Ez lehetővé teszi, hogy olyan feladatokat válasszunk, mint idézetek válogatása a hős elemzésére, egy bizonyos szereplő vagy egy bizonyos eredmény elemzésének és a belőle adódó érvelésnek a megtervezése. A balagyfélteke-dominanciájú hallgatóság inkább közvetve elemzi a helyzetet, a belső világra koncentrálnak. Itt alkalmazhatjuk a „szerzőt követő” analízist, néhány módszert, amely megkönnyíti, hogy feltárjuk a hős belső világának mélységeit, hogy megalkossuk a figura pszichológiai portréját. A jobbagyfélteke-dominanciájú kinesztetikusok szívesen mutatják ki érzelmeiket, igénylik a mozgalmasságot, szeretnek játszani, énekelni, szavalni, nyilvánosan előadni. Tehát ezeknek a diákoknak ilyen feladatokat adhatunk: memorizálást, expresszív olvasást, szemléltetést vagy dramatizálást, irodalmi társasjáték vezetését, művészi előadás kivitelezését. A balagyfélteke-dominanciájú kinesztetikusok szeretnek elmerülni a részletekben, „mélyre ásni”, igénylik a részletes instrukciókat, készségesen átdolgozzák a szöveget, szervezettek, fegyelmezettek. Nekik a tanár olyan tevékenységeket kínálhat, amelyek megkönnyítik, hogy felkutassák a művészi (jellemábrázoló, lélektani, szimbolikus) részleteket, átgondolják azok szerepét a szövegben, megértsék a cím jelentését és kapcsolatát a műben felmerülő problémákkal és kérdésekkel.

Tehát az irodalmi mű sokoldalú interpretációja – mely számos eljárást vesz igénybe a hagyományos szövegelemzéstől kezdve – a hagyományos irodalomtanítás termékeny alternatívája, amely elősegíti az eredményesebb oktatást és nevelést, fejleszti a kreatív gondolkodást és képzeletet, a két nyelvű tanuló kommunikációs készségét és érzékenységét a morális, etikai és kulturális értékek iránt.

Cs. Cs.

* *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, 6. sz. <http://www.ijese.net/makale/260/the-new-strategy-in-teaching-literature-in-a-multiethnic-environment-as-exemplified-by-the-republic-of-tatarstan>