

Kispál Dániel

A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek irodalompedagógiát és irodalomtudományt körülölelő diszkurzusait tekintve általánosan elmondható, hogy irodalomtanításunk bő másfél évszázados időszaka alatt az irodalomtudományi paradigmák közül legfőképp a pozitivista és a strukturalista gondolkodás szűrődött be leginkább a közoktatásba (vö. *Kispál, 2022*). Az úgynevezett posztmodern iskolák közül (vö. *Bókay, 2006*) az elmúlt század felét vizsgálva azt látjuk, hogy legfőképp a hermeneutika volt az, ami az irodalompedagógiát figyelembe véve be tudott férközni az érdeklődés homlokterébe. Itt nyilván megemlíthetjük egyrészt a *Gadamer* által megalapozott (vö. *Gadamer, 1984*), legfőképp filozófiai perspektívából értelmezhető hermeneutika bizonyos motívumait, nagyobb részt viszont azt a *Jauss*-féle irodalmi hermeneutikát, ami leginkább meghatározta az útját az irodalompedagógiánkon belül formálódó hermeneutikai narratívának.

Tanulmányom a hermeneutika és az irodalompedagógia kapcsolatának kérdéskörét igyekszik mélyebben feltárni egyrészt az eddigi, másrészt pedig az újabb tudományos kutatások tükrében. Dolgozatom két fő részre bontható, az első nagyobb egységben vizsgálom a hermeneutika és a hazai neveléstudomány, a hermeneutika és a pedagógia viszonyrendszerét. Ezenkívül lényegesnek látom néhány olyan konkrét hermeneutikai motívum felvillantását, amelyek egy ilyen szemléletű irodalomtanítás motorjai lehetnek az osztálytermi szituációkban, és amelyek számos esetben értelmezhetetlenek egy – a magyar közoktatásban – „hagyományosnak” elgondolható rendszerben. Értem ezalatt a nevelési-oktatási folyamat bizonyos struktúráit, illetve a tanárok irodalomtanítással kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit. A tanulmány második részében a hermeneutikai alapú oktatás és az értékelés kapcsolatát vizsgálom. Olyan központi irányelveket keresek, amelyeket egy efféle értékelési rendszer kialakításakor semmiképp sem lehet figyelmen kívül hagyni. Foglalkozom olyan európai curriculumreformokkal, amelyek a jövő rendszereit tekintve meghatározó elgondolások lehetnek. Végezetül két olyan vizsgálatot mutatok be, melyekben a kutatók kísérletet tettek arra, hogy a szövegértésen belül elkülönítsék és mérhetővé tegyék az irodalmi szövegek interpretációját.

Hermeneutika a neveléstudományban, a pedagógiában és az irodalomtanításban

A hermeneutikának a lehetséges neveléstudományi kapcsolódási pontjait vizsgáló cikkében *Ballér Endre* (2002) tett néhány olyan megállapítást, amelyek a két tárgyterületet teljes mértékben közelíteni tudják egymáshoz.

Grondin elgondolásaira támaszkodva *Ballér* a hermeneutika egyik lényegi belső sajátosságát abban látja, hogy a hermeneutikai közelítés sohasem lehet pusztán reprodukáló viszonyulás az értelmezés tárgya felé, sokkal inkább egyfajta alkotói eljárás, amely maga is létrehozza a saját produktumát. (*Ballér*, 2002, 22. o.) Tanórai szituációban mindez legfőképp annyit jelent, hogy a hermeneutikai perspektíva leszámol az úgynevezett kész értelmezések vagy az értelmezéskanonok tanításával, le- és átadásával. Ehelyett a műértelmezés lényegi sajátosságává az válik, hogy a befogadó hogyan képes odafordulni a szöveghez, az értelmezés aktusa milyen módon történik meg, illetve ez miként hat a befogadó szubjektumára, tehát mindenképpen egy aktív folyamatot kíván. A tanár részéről pedig az a hermeneutika elvárása, hogy egyrészt folyamatosan tudatosítsa a sok esetben passzivitáshoz szokott diákokban az interpretáció ezen aktív jellegét, másrészt biztosítson lehetőségeket olyan szituációk létrejöttére, amelyben a tanulók naiv elgondolásai – miszerint egy-egy értelmezés lehet abszolút és lezárt – egy olyan konceptuális váltásra is teret adó irányba mozduljanak el, amelyben az interpretáció örökös részlegessége, a befogadás aktusában létrejövő jelentés, a befogadó-szöveg kapcsolat elsődlegessége biztosítja a megértés alapjait.

Egy másik *gadameri* fogalom, amit *Ballér* említ, a horizont-összeolvadás, amely szorosán összefügg az elemzés aktusában a művek által közvetített esetleges idegenségtapasztalat és az értelmező szubjektum találkozásának a lehetőségével, ugyanakkor leginkább arra utal, hogy az egy-egy műalkotás körül kialakuló értelmezési diskurzusoknak akkor van igazán lényegi értelme és haszna, ha a tanulók a saját véleményükön túl képessé válnak arra, hogy meghallgassák, befogadják az övéktől eltérő meglátásokat is. Hiszen összeérve a különböző megállapítások kirajzolhatnak közös metszeteket, felvillantva az interpretáció kollektív egybecsengéseit, másfelől a meglátások összeérései az elemzés új irányait is formálhatják. A tanár feladata ebben az esetben is eltér a hagyományostól, hiszen nem mint a megértés médiuma van jelen az osztályban, tehát nem ő válik egy-egy szövegértelem abszolút birtokosává, aki elosztja, szétoosztja ezt a tudást a diákok között, hanem sokkal inkább facilitátor, aki lehetséges irányokat mutat, képessé teszi a tanulókat az önálló – a szubjektív felől az objektív felé tartó – véleményformálásra, illetve egy olyan teret és egy olyan atmoszférát teremt, amelyben a horizont-összeolvadás akadálymentesen mehet végbe.

Mindebből a két irányelvből, tehát az alkotó viszonyulásból és a horizont-összeolvadásból következik egy harmadik lényeges motívum, miszerint „a hermeneutika igazsága soha nem abszolút, feltétlen, változatlan és objektív” (*Ballér*, 2002, 23. o.),

vagyis alapvetően mindig attól az individuumból is lényegileg függ, aki valamilyen pozícióból – valamilyen tudással, képességrendszerrel, szociális beágyazottsággal stb. rendelkezve – közelíti meg a művet. Ugyanakkor kimondottan fontos megemlíteni azt, hogy a megértés pozíciója nem lehet kizárólagosan szubjektív, mindez pedig azért lényeges, mert gátat szab az értelmezés relativitásának, illetve ezzel együtt mankót nyújt az irodalomórákon a műértelmezést facilitáló tanároknak is. Hiszen anarchikus állapotok uralhatnák el azokat a tanórákat, amelyekben az értelmezés szubjektív szabadságának ne lenne mégiscsak valamiféle keretrendszere. Itt a keretrendszer fogalmát nem úgy kell értenünk, mint ami valaminek – esetünkben a szövegértelem kutatásának – a kiterjedését lezárja. Csupán önmaga is létrehoz egyfajta szabályozott útvonalat, egy olyan vékony pallót, amelyen befogadó és szöveg, befogadók és szövegek között az értelem közlekedhet, és amelyből akár végtelen számú egyéb főút és mellékút ágazhat le, és így tovább. Ugyanakkor a befogadóknak meg kell tanulniuk az ezeken a vékony pallókon való közlekedésnek az alapvető szabályait – posztmodern értelemben játérendszerét – ahhoz, hogy tisztábban lássák a közlekedés törvényszerűségeit és az úthálózatok összefüggésrendszereit. Vagyis a tanulók saját értelmezésüket, saját meglátásaikat úgy tudják egy sajátos szabályok által működő közös és objektív értelmezési struktúrába beemelni (a szabályok alapján működő úthálózaton terelni), ha meglátásaik alátámasztására érveket és bizonyítékokat mozgósítanak. *Ballér Endre* ezt a következőképpen foglalja össze: „A hermeneutika igazsága azonban – ahogy *Grondin* rámutat – »értelmesség, amely összhangban áll a dolgokkal, ahogyan azt képesek vagyunk megtapasztalni, s mellette érvek, bizonyítékok mozgósíthatók«, tehát nem relatív.” (*Ballér*, 2002, 23. o.)

Körössy szintén egy tágabb pedagógiai perspektívában gondolkodik a hermeneutika iskolai hasznáról. Úgy gondolja, a szöveg megértésének a *Gadamer* által megfogalmazott folyamata összefüggést mutat a nevelési-oktatási folyamattal, benne pedig a tanárral és a diákkal is egyaránt. Hiszen ez a folyamat csak akkor lehet sikeres és eredményes, ha a tanár megérti a diákok gondolkodását és azt a sajátos társadalmi, gazdasági, kulturális stb. teret, amelyben a diákok léteznek. Ugyanakkor ennek fordítva is igaznak kell lennie, tehát a tanulóknak is meg kell érteniük a tanár gondolkodását, illetve azt a teret, amelyben a tanár létezik (*Körössy*, 2002). Mindez azt kívánja, hogy folyamatosan önellenőrzést végezzünk, melynek az egyik központi iránya az, hogy mérlegeljük, az adott szituációban van-e legitimitása az előzetes ismereteinknek, ami folyamatos önellenőrzést kíván. Lényeges az is, hogy egy-egy téma, tudáskör kapcsán ne süppedjünk bele a dogmatizmusba. Ami ettől képes minket megvédeni, az nem más, mint hogy nyitottnak kell maradnunk, és késznek lennünk arra, hogy valami újat tapasztaljunk meg (*Körössy*, 2002). Jól illeszthető ehhez a gondolatkörhöz a tanórák szerkezeti felépítésének mankójául szolgáló, a konstruktivista tanulásemeléttel rokonítható RJR-modell (ráhangolódás, jelentésteremtés és reflexió), ugyanis a ráhangolódás szakaszának az egyik legfontosabb feladata az, hogy építsünk az előzetes tanulói tudásra,

tanulói tapasztalatra, hiszen az új ismeret a már meglévő tudáshoz, belső értelmezői struktúrához tud kapcsolódni.

Zrinszky (2002) is kiemelt fontosságúnak tartja a szövegértés kérdéskörét, vagyis azt, hogy a tanulói szövegértelmezés kapcsán ne pusztán a tankönyvi, tanári interpretációk kizárólagos átvétele történjen meg. Szilveszter (2003) hermeneutikai alapú pedagógiai kutatásának középpontjába a tanári kérdezés művészetét, a helyes kérdésfeltevést állítja. A kérdésfeltevéseket aszerint csoportosítja három kategóriába, hogy azok milyen problémahelyzetre vonatkoznak, illetve milyen jellegű problémát oldhatnak fel a kérdésre megfogalmazott válaszok. Eszerint beszélhetünk problémakérdésekről, amelyek a konstruktív problémahelyzethez kapcsolódnak. Ennél fejlettebb a dekonstruktív kérdésfeltevés, amely egy-egy dekonstruktív problémahelyzethez kötődik, általa a „kiüresedett, megmerevedett problémákat kérdésekké lazítjuk fel” (Szilveszter, 2003, 67. o.), vagyis tulajdonképpen már meglévő struktúrák lebontására teszünk kísérletet. Ha dekonstruktív kérdésfeltevést alkalmazunk, már eleve meghaladjuk a tanórán a klasszikus irodalomtudomány perspektíváját, ami ezeket a meglévő struktúrákat nem lebontja, hanem a dialógust éppen ezek felé közelíti, „a lefuttatott érvek, tézisek medrébe tereli.” (Szilveszter, 2003, 67. o.) A hermeneutikai kérdés legfőképp egy-egy műalkotás értelmezéséhez tapad, mindig valamiféle „ontológiai motiváltság” eredménye, és azáltal, hogy dialógusba kerül, a kérdésfeltevő is valamilyen mértékben felfedi magát. Lényegét Szilveszter a következőképp foglalja össze:

„Fel kell tehát ismernünk azt, hogy az adott irodalmi alkotásról folyó közös diskurzusban az individuális megismerés-befogadás élménye a felismerés, ráismerés meglátás és nem pl. egy adott trópus szerkezetének feltárása, izolált magyarázata fontos. Az irodalmi mű értelmezésére vállalkozó tanuló tudatában kell legyen annak, hogy értelmezése nem kizárólagosan érvényes és nem is egyedi megközelítési lehetősége a mű jelentéshorizontjának. Fel kell ismernie azt, hogy a szöveg jelentésének kibontása gyakorlatilag végtelen variációs lehetőséget rejt magában, annál is inkább, mivel maga a műalkotás nyelvezete retorikailag teljességében feltárhatatlan.” (Szilveszter, 2003, 68. o.)

A hermeneutika irodalompedagógiánkba történő integrálására Arató több kísérletet is tett (pl. 1994-ben jelenik meg elsőként *A szöveg vonzásában* kötet, melyet Pála Károllyal együtt szerkesztett). Ezekben a munkáiban azt figyelhetjük meg, hogy a hermeneutika mellett egyéb irodalomtudományi irányokkal is találkozhatunk, vagyis az Arató-féle elgondolásban a szemiotika és a gadameri hermeneutikára épülő Jauss-féle recepcióesztétika mellett jelen van az a *ricoeuri* nézet is, miszerint a strukturalista elemzés beépíthető az interpretációba, ez pedig minden értelmezésnek képes objektivitást adni, ami a túlzott

szubjektivitás veszélyét mérsékelheti, egyfajta eltávolító aktusként szolgál. Arató (1996) szintén kiemeli, hogy eleve kész megközelítéseket és értelmezéseket tanítunk ahelyett, hogy értelmezni tanítanánk. A tantervi beágyazottság és kérdésfeltevéseink legtöbb esetben pusztán a befogadó orientálását segítik elő, vagyis úgy tűnhet a tanulók számára, mintha a megértésnek létezne valamiféle teljessége. Ezzel szemben a hermeneutikai alapú irodalomtanításnak fel kell hívnia a figyelmet a megértés örökös részlegességére és a jelentés időbeli változására.

Sok helyütt azonosságokat fedezhetünk fel ezen elgondolás és a Jauss-féle recepcióesztétika között. Jauss (1997) a hermeneutikai folyamat beteljesedését a megértés, az értelmezés és az alkalmazás hármaskategóriarendszerében írja le, melyekhez egy-egy olvasati formát csatol. Az első az esztétikailag érzékelő olvasás, melyben a befogadó esztétikailag viszonyul a szöveghez egyfajta progresszív – az olvasás irányával megegyező – horizonton. Az értelmező olvasás szakaszában már a szövegegészet ismerve, retrospektív módon vagyunk képesek annak tematizálására. Végül a történeti olvasás teszi lehetővé azt, hogy megnézzük egy-egy műalkotás történeti kontextusát, jelentéslehetőségeinek történeti kidomborulásait, egyéb alkotásokkal történő összevetését (komparatiztika). Ez is kiemelt fontossággal bír, hiszen Jauss felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes művek keletkezésének történeti horizontja és a minket körülvevő jelen horizontja között a történeti távolság csak akkor áthidalható, ha „az értelmező el tudja választani az idegen horizontot a sajátjától”. (Jauss, 1997, 72. o.)

A magyarországi, a hermeneutika és az irodalompedagógia kapcsolódási pontjait vizsgáló szakirodalmak sokat merítenek Jauss elgondolásaiból, leginkább ezt az utat követik.

Komoly elvárásként fogalmazódik meg a szakirodalmakban az is, hogy a tanórákon a műértelmezési folyamatban a szöveg felől a befogadóra vagy a befogadó és a szöveg viszonyában létrejövő jelentésre helyeződjön a hangsúly. (vö. Kiss, 2022; Kusper, 2019, 2022) Fontos lesz tehát az, hogy a befogadó hogyan pozicionálható ebben a tevékenységben, illetve maga a tanulói szubjektum miként formálódik az interpretáció során. Vagyis a műalkotások ezentúl nem pusztán úgy gondolhatók el, mint az esztétikai érték hordozói vagy mint egyfajta kulcsai az esztétikai tapasztalás és örömszerzés bejáratának, hanem arra is lehetőséget biztosítanak, hogy általuk a befogadói szubjektum alakulásán túlmenően maga a megértés mint tevékenységforma is fejlődhessen. Szócs (2015) a megértési képesség fejlődését egyfajta örömszerző aktusként írja le, hiszen ha a tanulók jártassá válnak a megértés művészetében, és már-már rutinosan bagozzák ki a sokszor bonyolult, összecsomósodott jelentéstartalmakat, könnyen egyfajta *flow*-állapotba kerülhetnek (vö. Csíkszentmihályi, 1997), vagyis a tevékenységvégzés sikere azt indukálja, hogy újra és újra be akarjanak kapcsolódni a megértés folyamatába, hasonlóan a gyakorlott „rejtvényfejtőkhöz” (vö. Kuhn, 1984).

A hermeneutika irodalompedagógiában betöltött szerepe kapcsán megkerülhetetlen Orbán Gyöngyi (vö. 1999, 2007 és 2009) munkássága, aki a dialogicitás elengedhetetlen

voltát hangsúlyozza, vagyis a másik véleménynek – ami adott esetben idegenségtapasztalatként is értelmezhető – a meghallását. Kiemeli a jelentéssel kapcsolatban, hogy az nem birtokba vétel, hanem megérett odafordulás. Ő is hangsúlyozza továbbá a hermeneutikai interpretáció ambivalens jellegét, vagyis a szubjektív és objektív odafordulás egyensúlyának szükségességét. Tehát egyfelől az értelmezőnek az a feladata, hogy úgy tekintsen a szövegre, ahogyan csak ő képes azt látni, és ebből a perspektívából próbálja minél pontosabban leírni, hogy mit lát, ugyanakkor az objektivitást úgy tudja biztosítani, ha az általa leírtakból az adott műalkotás is felismerhetővé válik, ha következtetései a műből alátámaszthatók. *Orbán* arról is beszél, mi történik akkor, ha a befogadó nem érti a szöveget. Ezt a fogalmat *nem-értésként* írja le, ami nagyon sok esetben termékeny is lehet. Hiszen a szöveg a befogadót akkor képes a vonzásában tartani, ha van olyan motívum, amely rejtve marad benne. A befogadó akkor érez késztetést arra, hogy újra és újra odaforduljon a szöveghez, akkor jelenthet számára igazi kihívást és izgalmat. A tanulók szempontjából pedig fontos megértenünk azt, hogy mindenki számára más és más lesz az a műalkotás, amely ilyen funkciót tölt be. Az osztálytermi műértelmezési szituációban pedig nemcsak a kimondott szónak lesz jelentése, hanem a hallgatásoknak is. *Orbán* szerint elkerülhetetlenek az úgynevezett „értelmes együttállgatások”. (*Orbán*, 2009, 30. o.) Mindezt egy metaforával érzékelteti, amelyben az értelmezést egy zenekari előadáshoz hasonlítja, ahol a tanár tölti be a karmesteri szerepet. Egy-egy előadásban fontos, hogy a különféle hangszerek harmóniában szóljanak, hogy legyenek egybehangzások, de minden ilyen előadás megismételhetetlenül egyedi. Ugyanakkor bármennyire is egyedi, a művet fel kell belőle ismerni. *Orbán* úgy véli, a rohamtempó helyett, és ahelyett, hogy hatalmas tananyagmennyiséget kell végigvenni, az irodalomtanítás középpontjává azt a kérdést kellene tenni, hogy miként hozható dialógusba egy-egy alkotás. Úgy véli, az ilyen típusú elemzésekhez nincsen univerzálisan alkalmazható módszertan, nagyban függ a tanár személyétől az, hogy az esetleges kudarcok ellenére hajlandó-e újrakezdeni ezt az utat. Gyakorlással, újrakezdéssel és ismétléssel azonban komoly sikerek érhetők el.

A hermeneutika és az értékelés európai keretrendszere

Azt, hogy az Európai Unióban melyek az oktatás sikerességének és a tanulók értékelésének keretei, valamint ezen a területen mit láthatunk a jövőre vonatkozóan, jól és részletesen összefoglalja *Gray, Scott és Mehisto* (2018), kutatásuk középpontjában a 21. századi európai iskolák tantervi reformjai állnak. Nézetük szerint az értékelési eljárások tulajdonképpen a tanulói tudáskészlet meghatározását szolgálják. Fontos, hogy ezek a folyamatok vizsgákon, jól ellenőrzött környezetben menjenek végbe. A szerzők azt látják, hogy az utóbbi időben a nevelési-oktatási folyamatban nemzetközi szinten

megfigyelhető az a jelenség, miszerint a hangsúly legnagyobbbrészt a mérés-értékelés motívumára helyeződött át, így az oktatáspolitikai és oktatási rendszerek, ezen belül pedig az iskolák az esetek döntő többségében ennek a motívumnak rendelik alá tevékenységüket, ami a tanítási-tanulási folyamatban is abszolút jelen van. Azonban ez létrehozott egy jelentős problémát, amelyet *visszamosódási effektusnak* (*washback effect*) nevezünk. Ennek az a legfőbb veszélye, hogy a mérési-értékelési folyamatnak történő alárendelődés miatt túlzottan leszűkül a tananyag, vagyis a tanítás tulajdonképpen egy tesztre történő felkészítéssé válik. A tesztek fontosak, hiszen a rajtuk elért eredmény bizonyos kategóriákba rendeli az adott oktatási intézményt. Nyilván az intézmények számára lényeges, hogy a teszteken jó eredményeket érjenek el, hiszen ez növelni fogja státuszukat is. A felsőbb társadalmi osztályok gyerekeiket szívesebben íratják be azokba az intézményekbe, amelyek jól teljesítenek. Ugyanakkor nem csupán a fentebbi veszély áll fenn (a tanítás tesztekre történő felkészítéssé silányul), de mindez a tanulók belső motivációját is csökkenti, és felerősíti a külső motivációs faktorokat. Ezenfelül pedig a tanulók az érettségire a tesztek által megtanulják kiszűrni azokat az információkat, amelyek a sikerhez vezethetnek, ami nem feltétlenül baj, hiszen ez a rendszer velejárója, de ez is egyfajta beszűkült perspektívához vezet. A szerzők szerint úgy lehetne visszaszorítani ezt a jelenséget, hogy a hangsúlyt az értékelésről sokkal inkább a tantervre és a tantervfejlesztésre kellene visszahelyezni. Úgy vélik, ha a kompetenciafejlesztésre fektetjük a hangsúlyt, képesek vagyunk minimalizálni a *visszamosódási effektust*.

Az európai érettségi rendszerek legnagyobb hibáját az értékelés kapcsán abban látják, hogy azok kritériumorientáltak, ami a rendszerek egyszerűségét biztosítja, hiszen a tanulók egyszerű megfelelt vagy nem megfelelt kategóriák által gyorsan és hatékonyan mérhetők. Az érettségiken a szummatív értékelés a domináns, ugyanis „a szummatív értékelés célja a megbízhatóság és az érvényesség [...], fontos egy homogén kontextus ahhoz, hogy az összehasonlíthatóság lehetővé váljon”.¹ (Gray, Scott és Mehisto, 2018, 105. o.) A cél azonban nem egy ilyen rendszernek a fenntartása, hanem sokkal inkább a formatív értékelés fokozatos integrálása volna. A formatív értékelés legfőbb jellemzői a következőképp foglalhatók össze:

1. „folyamatos és interaktív értékelés, az egyéni tanulási szükségletek bemutatása
2. a tanulók tanulási módjainak megértése
3. a tanulás egyéni tanulási szükségletekhez igazítása
4. a motiváció tanulási hatékonyságot növelő szerepének felismerése, a motivációépítés módszereinek ismerete

¹ Saját fordítás a következő szöveg alapján: „Summative assessments aim to be reliable and valid; and homogeneity of context is considered to be important so that comparability becomes possible.” (Gray, Scott és Mehisto, 2018, 105. o.)

5. a jobb teljesítmény és az esélyegyenlőség elősegítése a kulturális és az egyéni különbségek felismerésével”.²

A 21. században tehát egy jóval komplexebb és rugalmasabb értékelési rendszerre volna szükség, és ebbe az elgondolásba meglátásaim szerint egy hermeneutikai alapú irodalompedagógia értékelési rendszerének is illeszkednie kellene. Magának az irodalomértésnek, az irodalmi művek értelmezésének már az oktatáson belül sajátos pozíciója van, hiszen a műértés számos ponton nem vonható valamely egzakt értékelési rendszer alá. A műveknek nincsen konkrét igazsága, az értelmezés aktusában konstituálódó jelentésről, az epikai karakterek cselekvéséről stb. a legtöbb esetben nem tudunk tisztán igen-nem terminusokban gondolkodni. Fontos, hogy a tanórákon ennek a tudatosítása is megtörténjen a tanulóknban, vagyis hozzá kell szokniuk ahhoz, hogy a művek értelmezésekor próbálunk közelebb kerülni egyfajta „igazsághoz”, de azt sohasem érhetjük el.

Ugyanez az érzetünk az értékelés kapcsán is megjelenik. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy illik-e egy hermeneutikai megalapozású műértelmezéshez és irodalomtanításhoz az oktatási rendszerekben – és a magyar oktatási rendszerben is – jelen lévő kritériumorientált, számszerűsíthető értékelés. Azt gondolom, nemleges választ kell adnunk.

A hermeneutikai alapokon nyugvó irodalomtanítás és az értékelés kapcsolódási pontjait sokkal inkább egy kompetencialapú, formatív és folyamatorientált rendszerben látom, ahol az elsődleges szempont nem az, hogy mi az a végtermék, produktum, amely tartalmazza a tanuló által összefoglalt szövegértelmet, hanem sokkal inkább az a folyamat, amelyen keresztül a tanuló az egyik pontból a másikba eljut. Illetve az is kimondottan lényeges, hogy az interpretációs tevékenységek során a tanuló önmagához képest tud-e fejlődni, ami egyrészt lehet képességbeli, tudásbeli fejlődés, de személyiségfejlődés is.

Kiváló módja lehet az ellenőrzésnek a tanulói esszé (*Sotirou*, 1993), amelyben láthatjuk azt, hogyan képesek a diákok kérdéseikkel megnyitni egy-egy szöveg értelemvilágát, illetve hogy ez nyelvileg mennyire sikeres. A tanár szempontjából a lényeg itt is mindig az, hogy figyelembe kell venni a jelentések sokféleségét. *Sotirou* kiemeli, hogy az évek folyamán a kezdeti szubjektivitás felől fokozatosan haladnunk kell a szövegértelmezés tudományos diszkurzusának irányába. *Kyllonen, Zhu és Davier* (2017) szerint a tanárnak arra is oda kell figyelnie, hogy a csoportmunkák mellett a tanórákon az egyéni munka számára is kellő teret engedjen, hiszen – bár fontos a csoporton belüli közös álláspont kialakítása, érvek és ellenérvek megvitatása stb. – az értelmezés elsősorban magányos tevékenység, így a szöveghez történő odafordulás, a szöveggel való dialógushelyzet megteremtése legbensőségesebb formájában minden egyén saját feladata.

² <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segedkonyv-integralt/formativ-ertekeles> Letöltés: 2022. 12. 07.

Funkle, Fischer és Holt az értékelési rendszerek változásának szükségszerűségét és irányát a következőképp fogalmazza meg:

„A 20. században a képzett, rutinszerű viselkedés volt a siker kulcsa. A 21. század kihívásai az ember problémamegoldó képességét jobban igénylik, mint korábban bármikor. Ahhoz, hogy ezt a képességet értékelni tudjuk, változatos teszthelyzetekre van szükségünk, amelyek reprezentálhatják a különböző tudásterületek teljes rendszerének komplexitását.”³ (*Funkle, Fischer és Holt*, 2018, 49–50. o.)

Ahhoz, hogy az értékelési rendszerekben végbemenő változások sikeresek legyenek, olyan tanárookra van szükség, akik nézeteikben, attitűdjeikben és tanítási gyakorlatukban fogékonyságot mutatnak ezen innovációkra. Így már a tanárképzésben lényegessé válik, hogy a pedagógusjelöltekben kialakuljon a folyamatos önreflexió (vö. *Latham és Ewing*, 2018) és az autentikus értékelési kompetencia, amely jól előhívható és fejleszhető egy négylépcsős rendszerben (*Darling-Hammond és Snyder*, 2000). Egyrészt fontos, hogy valamely egyetemi kurzus lehetőséget biztosítson olyan esetmegbeszélésre a pedagógusjelöltekkel, amelyek középpontjában az értékelés áll. Másrészt szükséges, hogy a jelöltek olyan – valós szituációban végbemenő – tanítási helyzeteket figyeljenek meg, melyek szintén kötődnek az értékeléshez. Harmadrészt portfóliójukban a tanárjelölteknek olyan értékelési formákat kell gyűjteniük, illetve ezekre reflektálniuk, amelyek szintén valós tanítási szituációkban voltak jelen. Negyedrészt pedig a képzés egésze alatt hangsúlyozni kell az értékelésben a problémaalapú és folyamatorientált megközelítés fontosságát. (*Darling-Hammond és Snyder*, 2009, 527–528. o.)

Komplex értékelési rendszerek és az irodalmi szövegértés mérése

Az utóbbi időszakban a szövegértési kompetencia az egyik legfontosabb kompetencia-területté vált, amely képességterület fejlődése és fejlesztése elengedhetetlen fontossággal bír nem csupán a tanulók különböző tantárgyterületeken elért sikere, de az életben való boldogulásuk kapcsán is. Így természetesen az is lényeges, hogy a szövegértési kompetencia-terület folyamatosan monitorozott és mért területté váljon, melynek legfontosabb terepe az OECD-országokban megvalósuló PISA-mérés. A PISA azonban funkcionális

³ Saját fordítás a következő szöveg alapján: „In the twentieth century, *skilled routine behaviour* was a *key to success*. The challenges of the twenty-first century require humans’ problem solving competency more than ever. To assess this competency, we need knowledge-rich test situations that represent the full order of complexity in a diversity of domains.” (*Funkle, Fischer és Holt*, 2018, 49–50. o.)

szemléletet képvisel, az ismeretközlő jellegű szövegekre fókuszál, szépirodalmi, irodalmi típusú szövegek kevésbé vagy egyáltalán nem jelennek meg benne.

Többekben is megfogalmazódott az igény arra, hogy vizsgálatokon keresztül igazolják, külön képességterületként kell-e tekintenünk azokra a kompetenciákra, amelyek az ismeretközlő jellegű és irodalmi szövegek megértéséhez szükségesek, illetve létrehozhatók-e érvényes eljárások a szépirodalmi szövegértés mérésére. Az alábbiakban két olyan modellt kívánok ismertetni, melyek azért jöttek létre, hogy a fentebbi kérdésekre választ adjanak.

Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser (2012) kutatásukban azt állítják, hogy az irodalmi szövegértést az olvasáskészség különálló területének kell tekinteni. Fő kérdésük az, hogyan ítéhető meg egy irodalmi interpretáció egyszerűen igazként vagy hamisként, miközben az irodalmi szövegek többjelentésűek. Erre a kutatásra jelentős mértékben épít egy későbbi, 2017-es vizsgálat, melyben a szerzők empirikusan igazolják azt, hogy az irodalmi és az ismeretközlő, magyarázó szövegek interpretálása részben különböző kompetencterületeket mozgósít (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Germer és Stanat*, 2017).

Mindkét kutatás alapja *Umberto Eco* hármas – szemiotikai – modellje, amely – *Jaus*hoz hasonlóan – a megértés három szintjét különíti el egymástól, amit különböző műveltségterületekhez rendel. Beszél szemantikai irodalmi műveltségről (*semantical literary literacy*), ami a szöveg tartalmi megértésének képessége, idiolektális irodalmi műveltségről (*idiolectal literary literacy*), amihez a szöveg formai és esztétikai vizsgálatát rendeli, illetve kontextuális irodalmi műveltségről (*contextual literary literacy*), ami alatt a szöveg szempontjából releváns történeti-stílustörténeti kontextus felismerését érti. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser*, 2012, 4. o.) Emellett *Eco* az irodalmi szöveg által sugallt intenciók (*intentions of a literary text*) három rétegét is elkülöníti (1. szerzői intenció – „*intention of the author*”, 2. olvasói intenció – „*intention of the text reader*”, 3. a szövegnek önmagának az irodalmi jelentését – „*the literal meaning of the text itself*”). Azt állítja, az első és a második réteg nem lehet megbízható alapja az objektív értelmezésnek, hiszen számos individuális jellemvonás függvénye, mint például az érzelmek, a nézetek vagy az egyéni motivációk. Ugyanakkor a harmadik réteget alkalmasnak tartja arra, hogy az értelmezés objektív keretrendszerét alkossa, noha hozzáteszi, ezen rétegen keresztül sem érhető el egyetlen végső érvénnyel, igazságtartalommal bíró jelentés. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser*, 2012. 3. o.)

A 2012-es, reprezentatív kutatás mintáját 9. osztályos tanulók alkották (N = 1390) 52 német középiskolából. Az empirikus vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az *Eco* által létrehozott hármas modell jobban illeszkedett az empirikus adatokhoz, mintha a vizsgálatot egy egydimenziós modellel folytatták volna le, illetve a legjobb illeszkedést egy kétdimenziós modell mutatja, amely a szemantikai és az idiolektális irodalmi műveltségre épül. Ebben a kétdimenziós modellben nagyon magas a szemantikai és

az idiolektális irodalmi műveltség közötti korreláció ($r = .91, p < .01$). A kontextuális irodalmi műveltség kapcsán a szerzők megállapították, hogy arra nem kell különálló dimenzióként tekintenünk, ugyanakkor ez a terület kimondottan összetett, és jelentős mértékben kapcsolódik a szemantikai és idiolektális irodalmi műveltséghez. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser, 2012, 13. o.*) Bár láthatjuk azt is, hogy van összefüggés az ismeretközlő szövegek megértését és az irodalmi szövegek megértését elősegítő olvasási készségek között, mindkettőt ugyanabban a dimenzióban modellezve gyengébb illeszkedést kapunk az empirikus adatokkal, amiből arra következtethetünk, hogy a két területre különböző konstrukcióként kell tekintenünk. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser, 2012, 21. o.*)

A 2017-es vizsgálat szintén az *Eco*-féle modellre (szemantikai és idiolektális irodalmi műveltség) épít, azonban ezt a szerzők kiegészítették néhány olyan képességterülettel, amelyeket lényegesnek gondoltak a vizsgálat szempontjából.

Az irodalomoktatás egyik fontos céljaként említik meg, hogy a tanulóban kialakuljon egy olyan képesség, hogy még a mélyreható elemzés előtt, átfutva a szöveget, ismerjen fel bizonyos ismétlődő nyelvi mintázatokat, amelyekre az olvasás közben fókuszál és további elemzésre érdemesnek tart. Erre a mozzanatra a magasabb szintű feldolgozás előfeltételeként tekintenek. Illetve arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanulók ezen képessége még kevésbé kötött olyan jellegű szakértelemhez, amely például a szövegben felbukkanó stilisztikai eszközök felismeréséhez szükséges (ez már az idiolektális irodalmi műveltséghez tartozik).

A következő lényeges motívum a konkrét irodalmi ismeretek alkalmazásának képessége, amely olyan – az irodalmi képzési területen egyébként elvárt standardokat – tudást követel a tanulóktól, mint például a különböző műfajok ismerete, irodalomtörténeti és irodalomelméleti összefüggéseknek a meglátása.

A harmadik motívum pedig annak a képessége, hogy a tanulók felismerik azokat a szándékolt érzelmi mintákat, amelyeket a szöveg eleve magában foglal. Ugyanakkor fontos különbséget tenni az irodalmi szöveg által hordozott szándékolt érzelmek (*emotions intended by the text*) és az irodalmi szöveg által kiváltott, előidézett aktuális befogadói érzelmek (*emotions actually evoked by the literary text*) között. A szándékolt érzelmeket az olvasó nem feltétlenül érzi az adott olvasási szituációban, de kognitív módon képesnek kell lennie azokat felismerni. (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat, 2017, 60. o.*)

Az empirikus vizsgálatban 42 német középiskolai osztály vett részt ($N = 964$; 32 *Gymnasium, 10 Realschule*). A szemantikai irodalmi műveltség szempontjából lényeges volt, hogy a tanulók lássanak meg globális összefüggéseket vagy legalább a kisebb egységek közötti koherenciát, illetve konkrét információkra is rákérdeztek. A tanulóknak az állításaikat a szövegből vett, tehát a szöveg által alátámasztott bizonyítékokkal kellett igazolniuk. Az idiolektális irodalmi műveltség szintjén fonetikai, szintaktikai, stilisztikai

stb. szerkezeteket kellett felismerni és elemezni azok sajátosságait, mégpedig úgy, hogy a tanulóknak el kellett magyarázniuk azok szövegben betöltött funkcióját. Az egyik legfőbb cél ebben az esetben az volt, hogy a diákok lássák meg a jelentésbeli aspektus és a formai aspektus közötti párhuzamokat. Emellett a fentebb említett három képességet is értékelték. (Lásd bővebben: *Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat*, 2017, 61–64. o.)

A kutatás megállapította, hogy leginkább azok a területek korrelálnak egymással, amelyek a megértéshez szükséges képességterületek magasabb szintjeit veszik igénybe: szándékolt érzelmek felismerése, konkrét irodalmi ismeretek, szemantikai és idiolektális irodalmi műveltség. Az adatok illeszkedéséből arra következtethetünk, hogy az irodalmi műveltség kompetenciája három oldalról határozható meg. Egyrészt az úgynevezett előtérben lévő nyelvi mintázatok felismerésének képessége az olvasásfolyamat kezdetén, másrészt a konkrét irodalmi tudás alkalmazása, illetve harmadrészt egy úgynevezett közös faktor, amely ugyanúgy tartalmazza a szöveg által szándékolt érzelmek felismerésének képességét, mint a szemantikai és idiolektális irodalmi műveltséget. Ezáltal pedig az irodalmi műveltség kompetenciája, ami a szépirodalmi vagy irodalmi jellegű szövegértéshez szükséges, jól elkülöníthető az ismeretközlő, magyarázó jellegű szövegek megértéséhez szükséges képességterülettől. (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat*, 2017, 65–66. o.)

Összefoglalás

Az elmúlt bő negyed évszázad alatt a neveléstudomány, a pedagógia és az irodalompedagógia területén is születtek olyan tanulmányok, amelyek a hermeneutikával keresték a közös kapcsolódási pontokat. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatók legfőképp olyan – *Gadamer és Jauss* munkásságára alapozott – motívumok mentén látták az érintkezésnek és a hermeneutika integrációjának lehetséges jövőjét, mint az értelmezésben a befogadó aktív, alkotó odafordulása a szöveghez, a horizont-összeolvadás, a megértés részlegességének hangsúlyozása, a dialógushelyzetek megteremtése, a szubjektív és az objektív értelmezői pozíciók egyensúlyának a kialakítása. Ha ezen fogalmakat összevetjük az oktatási rendszerekben a legerőteljesebben jelen lévő kritériumorientált, szummatív értékelési formákkal – melyek egyik legnagyobb veszélye a *visszamosódási effektus* eluralkodása a nevelési-oktatási munkában –, úgy tűnik, mintha oppozíciókat látnánk. Éppen ezért a tanulmány második fejezetében arra kerestem a választ, hogy európai szinten milyen reformtörekvésekkel találkozhatunk az értékelést illetően, ezek pedig hogyan illeszkedhetnek egy hermeneutikai alapokon nyugvó tantárgypedagógiai struktúrával. Úgy gondolom, ezen illeszkedést egy jóval inkább formatív, folyamatorientált értékelési rendszer előhívása képes szavatolni. Kutatásom zárásaként két tanulmány

elemzése által igyekeztem közelebb kerülni az irodalmi szövegértés mérhetőségének és az irodalmi műveltség kompetenciájának a kérdésköréhez. Az empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy különböző képességterületek lépnek működésbe az irodalmi és az úgynevezett ismeretközlő, magyarázó jellegű szövegek kapcsán az értelmezési folyamatban. A vizsgálatok során a szerzők jelentős mértékben támaszkodtak *Eco* szemiotikai modelljére, amit az irodalomtudomány területéről integráltak.

Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **1996/2.**, 20–28.
- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*. **2002/12.**, 21–23.
- Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *FLOW – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Darling-Hammond, L. és Snyder, J. (2000): Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*. 523–545.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Gadamer, H-G. (1984): *Igazság és módszer*. Ford.: Bonyhai Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gray, S. L., Scott, D. és Mehisto P. (2018): *Curriculum Reform in the European Schools – Towards a 21st Century Vision*. Palgrave Macmillan, London.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. és Dickhäuser, O. (2012): Beyond Functional Aspects of Reading Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. **2012/4.**, 1–24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Funke, J., Fischer, A. és Holt, D. V. (2018): Competencies for Complexity: Problem Solving in the Twenty-First Century. In: Care, E., Griffin, P. és Wilson, M. (szerk.): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills – Research and Applications*, Springer, Berlin. 41–54.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_3
- Jauss, H., R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Ford.: Bernáth Csilla, Bonyhai Gábor, Katona Gergely, Király Edit, Kulcsár Szabó Zoltán és Molnár Gábor Tamás, Osiris, Budapest.
- Kispál Dániel (2022): Középszkolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. Doktori disszertáció.
Letölés: <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/100/> (2022. 12. 07.)

- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. Új Pedagógiai Szemle. **2022/07–08.**, 30–42.
- Kőrössi Judit (2002): A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. A gyermekről alkotott vélekedések a pedagógusoknál. *Iskolakultúra*. **2022/12.**, 59–62.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Ford.: Bíró Dániel, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 7–17.
- Kusper Judit (2022): A posztmodern próza és tanításának lehetősége Dragomán György Máglya című regényének tükrében. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kusper Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció – Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 109–124.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.109>
- Kyllonen, P. C., Zhu, M. és Davier, A., A. (2017): Introduction: Innovative Assessment of Collaboration. In: Davier, A. A., Zhu, M. és Kyllonen, P. C. (szerk.): *Innovative Assessment of Collaboration*, Springer, Berlin. 1–20.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-33261-1_1
- Latham, G. és Ewing, R. (2018): *Generative Conversations for Creative Learning – Reimagining Literacy Education and Understanding*. Palgrave Macmillan, London.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-60519-7>
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. és Stanat, P. (2017): An Extended Model of Literary Literacy. In: Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J. és Klieme, E. (szerk.): *Competence Assessment in Education – Research, Models and Instruments*, Springer, Berlin. 55–74.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5
- Orbán Gyöngyi (1999): Ígéret kertje. A dialógus poétikája felé. Pro Philosophia, Kolozsvár.
- Orbán Gyöngyi (2007): A nem-értés tapasztalatának jelentősége az irodalom-értésben. *Könyv és Nevelés*. **2007/3.**,
- Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig. A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és Nevelés*. **2009/1.**, 24–38.
- Sotirou, P. (1993): Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition*. **1993/2.**, 365–380.
- Szilveszter László Szilárd (2003): A problematizálás fogalmától a hermeneutikai kérdés létmódjág. *Magiszter*. **2003/1–2.**, 63–69.

- Szócs Erzsébet: Hermeneutikai előfeltevések az irodalom tanításához. *Erdélyi Múzeum*.
2015/3., 1–9.
- Zrinszky László (2002): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. *Iskolakultúra*.
2002/12., 24–27.