

## KÖZÉPISKOLAI TANULÓK VERSÉRTELMEZŐI SZEMPONTJAI ÉS AZ ESZTÉTIKAI ÍTÉLŐKÉPESSÉG

### Szerzők:

Urbán Péter  
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:  
urban.ptr@gmail.com

### Lektorok:

Kusper Judit (PhD)  
Eszterházy Károly Egyetem

Szentgyörgyi Csaba (PhD)  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,  
Sprachenzentrum

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

A tanulmány a lírai művek középiskolai tematikus megközelítése mellett a nyelvi-poétikai szempontú műértelmezés jelentőségét hangsúlyozza. Egy budapesti középiskola tanulóinak körében végzett nem reprezentatív kutatás eredményei valószínűsítik, hogy a nyelvi-poétikai értelmezés készsége fejlettebb esztétikai ítéelőképességgel jár együtt. Az eredmények tükrében hasznosnak mutatkozik, hogy az – IPOO-modellt terminológiájával élve – több időt töltsünk a versértelmezés során a *process* fázisban.

**Kulcsszavak:** esztétikai ítéelőképesség, poétika, az irodalomtanítás módszertana, IPOO-modell

**Diszciplína:** neveléstudomány, irodalomtudomány

### Abstract

*THE INTERPRETATION AND AESTHETIC JUDGMENT OF POETRY BY HIGH SCHOOL STUDENTS*

The paper emphasizes the importance of linguistic-poetical interpretations of lyrical works in addition to thematic explanations at high school. The study – conducted among a non-representative sample of students at a high school in Budapest – makes it probable, that proficiency in linguistic-poetical interpretation correlates with a more advanced aesthetic judgment. In the light of the results it seems to be useful to spend more time at the *process* phase (using the terminology of the IPOO-model).

**Keywords:** aesthetic judgment, poetics, literature didactics, IPOO

**Disciplines:** pedagogy, literature

Urbán Péter (2019): Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítéelőképesség. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 25–36. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.25](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25)

A magyar irodalom tanítását napjainkban jellemző élénk szakmai útkeresés és a témát övező közéleti érdeklődés meggyőzően mutatja e kimeríthetetlen lehetőségeket tartogató tantárgy megújításának igényét. A szóvá tett problémák között rendszerint visszatér például: 1) az irodalomtörténet tanításának kérdése, 2) a tananyag kronologikus elrendezésének megkérdőjelezhető gyakorlata (Vö. Arató, 2001), 3) a feldolgozott művek által felvetett témáknak a tanulók életkorával, érdeklődésével, illetve személyes tapasztalataival való összeférhetlensége, 4) a kortárs, élő irodalom hiánya vagy súlyos alulreprezentáltsága, 5) a lezárt, kész értelmezések átadása ahelyett, hogy a jelentés a mű és befogadó párbeszédéből engednénk megszületni, 6) általában az önként választott örömteli élményforrást jelentő olvasásra nevelés nem mindig kielégítő hatékonysága (Vö. Fenyő, 2016). Tanulmányunk, amelyet sokkal inkább problémafelvetésnek, illetve módszertani útkeresésnek szánunk, mint egyfajta megkérdőjelezhetetlen kinyilatkoztatásnak, ennek a szinte áttekinthetetlenül nagy és szerteágazó problémahalmaznak egy szűkebb területére kívánja irányítani a figyelmet: azokra a szempontokra, olvasói elvárásokra, amelyek alapján a középiskolás diákok lírai műveket olvasnak, illetve értenek meg. A befogadói szempontok közül leginkább a szövegek nyelvi-poétikai aspektusai és azok jelentésteremtő funkciójának működtetése állnak érdeklődésünk homlokterében. Megítélésünk szerint ugyanis ezek a szempontok mellett, hogy a művek legszorosabban vett irodalmiságára, megalkotottságára, művészi jellegére kérdeznek rá, a leginkább alkalmasak arra, hogy a versek által felvetett témát, „mondanivalót” vagy „üzenetet” a lehető legmélyebben, a maga lezárhatatlan komplexitásában tegye hozzáférhetővé az olvasó számára.

Meggyőződésünk szerint a szöveg nyelvi-poétikai megalkotottságára koncentrál, abból kiinduló olvasat lényegesen gyümölcsözőbb a tantárgyi célok, – különösen az önálló olvasóvá nevelés általános célja – tekintetében, mint a leginkább elterjedt három modell (a szerzői életrajzból kiinduló, a moralizáló vagy a pszichologizáló) olvasat. Ezek – bár sokszor mély és termékeny, számos szempontból

hasznos beszélgetésekhez vezetnek – a művek helyett a művek témájával foglalkoznak, túlságosan hamar fordulnak el a szövegtől, túlságosan hamar váltják aprópénzre az abban rejlő lehetőségeket.

A tanulmány első egységében a témába vágó alapfogalmak meghatározását követően egy konkrét példa segítségével tesszük szemléletessé a műértelmezés fentebb említett szintjeit, és a nyelvi-poétikai megközelítésben rejlő gazdag lehetőségeket. A második egységben beszámolunk egy pesti középiskola közel háromszáz tanulójának közreműködésével elvégzett egyszerű mérésről, mellyel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy van-e összefüggés a versértelmezés készségszintje, az interpretációban kirajzolódó szempontrendszer és az esztétikai ítézőképesség között. A mérés eredményeinek értelmezése után végül a kutatás és a gyakorlat előtt álló további feladatokat, kihívásokat mérleljük.

### **Az esztétikai ítézőképesség és az értelmezés szintjei**

A Kerettanterv a magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési céljai között az esztétikai ítézőképesség fejlesztését is felsorolja (Net1). E képesség jelentőségét valószínűleg senki előtt nem kell igazolni, meglete, magas fejlettségi szintje összefüggésben áll a tantárgy egyik legalapvetőbb céljával, a hosszú távon is olvasóvá, igényes kultúrát fogyasztóvá neveléssel. Kiemelt jelentősége ellenére tudatos, tervszerű tanórai fejlesztése több alapvető kérdést is felvet. Már az esztétikai érték pontos meghatározására tett kísérlet során is zavarba ejtő, sok száz éve lezár(hat)atlan filozófiai, művészetelméleti mélységekig vezető dilemmák előtt találjuk magunkat: vajon mennyiben objektív és mennyiben szubjektív kategória? Történetileg változó vagy korokon átívelő, állandó jellegű jelenség? Hogyan függ össze a tetszéssel? És témánk szempontjából talán a legfontosabb: Mik az összetevői, indikátorai, hogyan mérhető?

A tanulmány ugyan nem léphet fel e kérdések megnyugtató megválaszolásának igényével, de, lesem mondhat az esztétikai ítézőképesség diagnosztizálásának legalább a szükséges mértékig kielégítő

lehetőségéről. A mérésünkhöz kidolgozott feladat-sorba egyfelől olyan szövegeket válogattunk össze, amelyek értékét a szakma szentesítette, másfelől éles kontrasztként olyanokat, amelyeknél a művészi értékről komolytalan lenne beszélni, egyes jellemzőiknél fogva viszont – fejletlenebb ítélőképesség birtokában – összetéveszthetők a valódi irodalmi szövegekkel.

Hasonló okokból nem egyszerű a versértelmezések értékelése, objektív minőségi megítélése sem.

A lírai szövegek megértésének mélységet mérendő egy egyszerű, három fokozatú skálát használunk:

1. Egyszerű parafrázis - a tanuló saját szavai-val megismétli a versben olvasottakat. Helyes volta a versszöveg nyelvi megértéséről tanúskodik.
2. Allegorikus parafrázis - a tanuló törekszik egy mögöttes jelentés, rejtett üzenet azonosítására. Annak ellenére egyetlen szintnek tekintjük, hogy a jelentés "megfejtése" tekintetében nagy különbségek lehetnek.
3. Nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepének felismerése - a tanuló reflektál a nyelv irodalmi működésére, a jelentést poétikai eszközök, például a versritmus vagy a költői képek kreatív értelmezésével teremti meg.

Az egyes értelmezési szinteket a következő fejezetben konkrét példával is szemléltetjük. Tanulmányunkban nem tekintjük szoros értelmében versértelmezésnek a művek témájáról való gondolatmenetet, és azt sem, amikor a tanuló saját olvasmányélményéről a szöveg által kiváltott hatásról ad számot. Az, hogy ezeket nem tekintjük értelmezési kategóriáknak, természetesen semmit sem von le például a személyes olvasmányélményről való tanórai beszélgetések különleges értékéből.

A problémakör megközelítésének termékeny módja lehet, ha azt az IPOO (input – process – output – organizáció) tanulási modell (Mező és Mező, 2007) alapján képzeljük el. A modellbe illesztve az értelmezendő versszövegek jelentik azt a bemenetet (input), amely a tanulói feldolgozás során megfelelően megválasztott tanulásszervezési módszerekkel (process, organisation) befogadott,

megértett szöveggé, művészeti-kulturális élménnyé válik (output). A szöveg megértésének színvonalát a fenti hármas modell alapján értékeljük, kérdésfelvetésünk legnagyobb tétje viszont inkább a megértéshez elvezető „process”, illetve „organisation” minél pontosabb megragadása lenne. Kiinduló problémafelvetésünket az IPOO-modell terminológiájával is megfogalmazhatjuk: Az irodalmi szövegből, mint inputból sokszor túlságosan hamar kívánunk eljutni egyfajta outputig, személyes élmény megfogalmazásáig, gyors és felületes olvasatig, ahelyett, hogy több időt és energiát fordítanánk a magának a szövegnek a feldolgozására, a process fázisra. Így megfosztjuk magunkat attól, hogy a véges számú téma helyett hozzáférjünk a művek végtelen és személyes jelentéséhez.

### Vizsgálat

Vizsgálatunkban egy pesti gimnázium 8–12. évfolyamos tanulóival töltöttünk ki egy feladatlapot. A mintát 284 fő alkotta: 63 nyolcadikos, 63 kilencedikes, 56 tizedikes, 52 tizenegyedikes és 50 tizenkettedikes tanuló. A minta a viszonylag nagy elemszám ellenére sem tekinthető reprezentatívnak, így az eredmények sem tarthatnak számot általános érvényre. A problémafelvetés és módszertani útkeresés a dolgozat bevezetésben ismertetett kettős céljának viszont meggyőződésünk szerint megfelel a minta. E vizsgálat tartalmi és módszertani tanulságai közelebb vihetnek a későbbi, immár nagyobb és reprezentatív mintán végzett kutatásokhoz.

A vizsgálatot két hipotézis igazolásának szándékával végeztük el:

1. Az életkor előrehaladtával emelkedik az esztétikai ítélőképesség szintje.
2. A magas esztétikai értéket képviselő szövegek felismerésének képessége együtt jár a magas szintű, nyelvi-poétikai szempontokat is mozgósító értelmezésekkel

### A vizsgálati eszköz bemutatása

A vizsgálat során feladatlapot használtunk, mely két egységből állt. Az első egységben a tanulókat hét, általuk nagy valószínűséggel nem ismert vers-

szöveg sorba állítására kértük abból a szempontból, hogy melyiket tartják a legértékesebb legmaradandóbb költeménynek. A sorrend első és utolsó helyre sorolt szövegei esetében rövid indoklást is kér-

tünk. A feladatlapon a versek címmel, de a szerző megjelölése nélkül szerepeltek. Az 1. táblázatban a kölltemények mellett azok rövid, a vizsgálat szempontjából releváns poétikai jellemzőit is megadjuk.

1. táblázat: a feladatlapon szereplő költemények és főbb jellemzőik. (Forrás: Szerző)

VERSSZÖVEG	NÉHÁNY MEGHATÁROZÓ JELLEMZŐ
<p><b>Pilinszky János: Költemény</b></p> <p><i>Nem föld a föld. Nem szám a szám. Nem betű a betű. Nem mondat a mondat.</i></p> <p><i>Isten az Isten. Virág a virág. Daganat a daganat. Tél a tél. Gyűjtőtábor a körülhatárolt bizonytalan formájú terület. (Pilinszky, 1998, 137.)</i></p>	<p>Nehezen hozzáférhető üzenet Alig mutatja a versszerűség „hagyományos” jegyeit (rím, emelkedettség, időmértékes vagy ütemhangsúlyos ritmus) Gondolatrítmus Cím és műegész gondolkodásra készítő viszonya Az azonosság és nem azonosság mély kérdése</p>
<p><b>A Haza</b></p> <p><i>Szerezd a hazát mindenekeelőtt! Szívvel, lélekkel szolgálj őt! Hív szolgálatodért cserébe Belépbetsz te is mennyébe!</i></p> <p><i>E menny, hol annyi üdvözült: A hősiesség még nem idült! S illatos rózsá-kehelyből áldoznak mégis Szent Helyből.</i></p>	<p>Könnyen azonosítható, „nemes téma”, a fontos üzenet közhelyes megfogalmazása Könnyen köthető az előzetes irodalmi ismeretekhez, iskolai nevelési célokhoz Hiteltelen emelkedettség Gyenge rímek Képzavar <i>Megj.: A Haza című „költemény” a feladatlap számára egyfajta félrevezetésként készítettük annak a mérése céljából, hogy a tanuló különbséget tud-e tenni a téma jelentősége, illetve felvetésének színvonala és irodalmi értéke között.</i></p>
<p><b>Nemes Nagy Ágnes: Lázár</b></p> <p><i>Amint lassan felült, balvalla-tájt egy teljes élet minden izma fáj. Halála úgy lépve, mint a gész: Mert feltámadni éppolyan nebez. (Nemes Nagy, 1997, 87.)</i></p>	<p>A téma azonosítása befogadói munkát igényel Jól köthető előismeretekhez (a bibliai Lázár) Szép, tiszta rímek Jól hallható jambikus ritmus Erős, gondolkodásra készítő, sokértelmű kép. <i>A feltámadás</i> motívuma átvitt értelmezésére készített</p>
<p><b>Oravecz Imre: Múlt</b></p> <p><i>Talán az benne a legrosszabb, hogy ellenőrizhetetlen, hogy nem közös senkivel, és nincs kit megkérdennem, ha elbizonytalanodom, ha nem jut eszembe, mi volt, hogyan volt, és téves következtetésekre jutok, felszerélem a boltat az élővel, az alantast a magaszossal, a tisztátalant a makulátlannal, a rosszat a jóval, az igazat a hamissal, és menthetetlenül eltévelyedem. (Oravecz, 2015, 26.)</i></p>	<p>Kevésbé versszerű (rímek, ritmus)</p> <p>A probléma megértése magasabb szövegértési kompetenciát igényel</p> <p>A múlt ellenőrizhetlenségének és az eltvévelyedés többjelentésűsége</p>

<p><b>Kányádi Sándor: A galambok és a patkányok</b></p> <p><i>Elnéztem az erőlen kés patakká apadt folyó medrében az őszi verőben koslató vig patkányokat</i></p> <p><i>bátukon libegő galambok kerestek mint a katona fejében a ballada lombok alatt tetvésző asszonya</i></p> <p><i>sóbáhányá dermedten álltam a hidon talán vélitek gyökeret miért vert a lábam látván milyen békésen érti meg egymást milyen harmóniában az ahvilág s az égiek (Kányádi, 2008., 67–68.)</i></p>	<p>Erős formai szervezethez (szonett)</p> <p>Viszonylag könnyen azonosítható beszédhelyzet egyedi szóhasználat az emelkedettől („őszi verő”) a köznyelviig („koslató”, „tetvésző”)</p> <p>Egyedi, nehezebben „megfejthető” képek</p>
<p><b>József Attila: Eszmélet (12.)</b></p> <p><i>Vasútnál lakom. Erre sok vonat jön-megy és el-elnézem, hogy’ szállnak fényes ablakok a lengedező szösz-sötétben. Így iramlanak örök éjben kivilágított nappalok s én állok minden fülke-fényben, én könyöklök és hallgatok. (József, 2005, 247.)</i></p>	<p>Első látásra hétköznapi látvány válik nagyon mély, sokrétű képpé</p> <p>A kép mellett jelentésteremtő tényező a tükrös beszédhelyzet is.</p> <p>Erős képek: szösz-sötét, kivilágított nappalok</p>
<p><b>Lackfi János: Vaslovag (részlet)</b></p> <p><i>Bringa alattam, Vígán baladtam, De megelőzött egy öreg, Maga sorát nem várva meg, Őcsiga-mozgás, Járgánya rozsdás, Szódásüveg a szemüveg, Narancsszíne széldzsekinek. (Lackfi, 2015)</i></p> <p><i>Többször lehangyom, De rám tapadtan Utólért, ha jött a piros, Állán borosta, több napos. Primán mulattam, De aztán lassan Felment a pumpa, jaj, Lajos! Tőled az agyam zárlatos!</i></p>	<p>szándékosan elrontott, megcsonkított szöveg</p> <p>humoros szituáció elbeszélése</p> <p>ritmusos, rímes játék</p> <p>Nem tekinthető lírai műnek</p> <p>A szöveg Lackfi János <i>Vergyár</i> nevű projektje keretében született szöveg. A költő az olvasók által beküldött témákra készített szellemes verses formájú műveket, amelyeket honlapján tett közzé. A feladatlapon szándékosan elrontva, eredeti kontextustól kiszakítva, megcsonkítva szerepeltettük, hogy humorosságával, gördülékeny ritmikájával, játékosságával, átláthatóságával állítsunk „csapdát” a kitöltőknek.</p>

A feladatlap második egységében Kemény István *Egy kívánság* című költeményének ablak-képét értelmezték a diákok néhány mondatban.

*Ablak lennék a keresztbuzgatban,  
már tudnám, hogy gyorsulok, de lassan,  
és hogy lehet még másfél-két másodperc  
a kitérésem előtti pillanatban.*

*A váratlan vihar fellege alatt  
még átcsúsztatná egy sugarát a nap,  
hogy mielőtt ezer szilánkká török,  
megsimogathassam az árnyékos falat.*

(Kemény, 2012, 59.)

A váratlan viharban becsapódó és összetörő ablak sokrétű, magával ragadó és könnyen elképzelhető jelenete, illetve a beszélő szokatlan kívánsága, hogy ezzel az ablakkal azonosuljon, megítélésünk szerint különösen is alkalmas arra, hogy felszínre hozza tanulók versértelmezői szempontjait és stratégiáit, és azt, hogy e szempontok és stratégiák milyen színvonalú értelmezéshez vezetnek.

#### A feladatlapok értékelésének szempontjai

A tanulók válaszait mindhárom szöveges választ igénylő item esetében azonos kategóriákba soroltuk. Az értékelés kizárólag a tartalmi elemek alapján történt, a válaszok nyelvi aspektusait (stílus, terminológiai szabatosság, helyesírás stb.), terjedelmét, valamint szerkezetét – bár a jelentős különbségek az ezzel kapcsolatos összefüggések feltárására is csábítják a kutatót – nem vettük figyelembe.

Magától értetődő kategóriának kínálkozott a versek témájának azonosítása, amire csaknem minden megkérdezett törekedett. Az értékítéletet váró kérdések esetében sokszor magához a témamegjelöléshez társul az értékelő-minősítő mozzanat (2. táblázat).

Nem nehéz belátni, hogy a téma, bármennyire is fontos tényezője az irodalmi alkotásnak, aligha tekinthető minőségbeli mutatónak. Fontos, hiszen ezen keresztül lépünk kapcsolatba, kezdünk párbeszédbe először a szöveggel, a téma keltheti fel érdeklődésünket, illetve rajta keresztül kapcsolhatjuk a művet saját tapasztalatainkhoz. A „mondanivaló” vagy a „tanulság” jelentős nevelési célok szolgálataiba is állítható. A mű témája azonban korántsem a mű maga. A *Romeo és Júlia* éppúgy a tiltott szerelemről szól, mint például egy gyenge szappanopera forgatókönyve, a fontos téma színre vitele azonban közel sem eredményez minőségbeli rokonságot, sőt, mint a példa nyilvánvalóvá teszi, a téma legkevesbé sem jelzi előre a mű minőségét. Amennyiben a mű témája helyett magáról a műről beszélünk, sokkal inkább megalkotottságát, nyelvi-poétikai aspektusait, irodalmiságát kell középpontba állítanunk.

2. táblázat: Példák a művek témáját középpontba állító tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése pozitív választás esetén	A téma szempontjának megjelenése negatív választás esetén
„Ez a vers a hazaszeretetről szól, és mivel a többi vers témája miatt nem a legértékesebb helyre való, ezért ezt választottam.” (A <i>Hazáról</i> )	„Véleményem szerint ennek a szövegnek semmi értelme.” (a <i>Költeményről</i> )
„Komoly, ugyanakkor nagyon is igaz, amiről szól” (A <i>Múltról</i> )	"Százazas szög-egyszerű üzenet" (a <i>Vaslovagról</i> )
„Egzisztenciális kérdéseket vet fel, megkérdőjelezi dolgok mivoltát.” (a <i>Költeményről</i> )	„Nem érzem, hogy egy vasút és az, hogy valaki ott lakik mellette, mennyire fontos és lényeges” (az <i>Eszméletről</i> )
„Nekem az belőle a tanulság, hogy nem szabad lenézni vagy alábecsülni senkit csak azért, mert eltér az átlagostól. Én, ha bármikor ezt csináltam, csak rosszul jöttem ki belőle.” (a <i>Vaslovagról</i> )	„Nincs benne általánosítható, mély igazság.” (a <i>Vaslovagról</i> )
„Nagyon mély vers, nagyon filozofikus.” (az <i>Eszméletről</i> )	„Első olvasásra mindent felfogunk belőle. Még ezt alapiáraton nem is tartanám problémának, ha egy értelmes témája lenne a versnek, nem csak egy történetet mondana el.” (a <i>Vaslovagról</i> )

A tanulói válaszok tartalomelemzése során a második kategória a mű olvasóra gyakorolt hatása volt. Ebbe a kategóriába soroltuk, ha a válasz reflektált például a tetszésre, nem tetszésre, az érdeklődés felkeltésére, olvasói élményre, érintettségre, személyes relevanciára. A következő táblázatban ezekről a kétségkívül kiemelkedően értékes olvasó attitűd meglétéről árulkodó válaszokból idézünk néhány példát (3. táblázat).

A harmadik kategóriába azok a gondolatok kerültek, amelyek a szövegek versszerűségére, hagyományos értelemben vett költőiségére kérdeznék rá. Ezek a meglátások mind pozitív, mind negatív vá-

lasztások esetén elsősorban az emelkedett, választékos stílusra, a rímelésre, a versritmusra, a versszakokra tagoltságra, képszerűségre vonatkoznak.

Érdeklődésünket leginkább azok a válaszok keltezték fel, amelyek a szöveg jelentésének megfejtésére irányultak. A *megfejtés* szó helyett a megfelelőbb kifejezés a jelentés megalkotása lehetne. Az irodalmi szöveg meghatározó jegyének tekinthetjük ugyanis azt, hogy a jelentés nem valami lezárt, véglegesen rekonstruálandó valami, hanem sokkal inkább az aktuális olvasásban, a mű és az olvasó termékeny párbeszédében létrejövő dinamikus és lezárhatatlan jelenség.

3. táblázat: Példák a művek hatására reflektáló tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése <i>pozitív</i> választás esetén	A téma szempontjának megjelenése <i>negatív</i> választás esetén
„Ez a vers a legszemélyesebb nekem.”	„inkább szórakoztat, mint értékes”
„Ez egy békés, megnyugtató vers a számomra.”	„egyszerűen unalmas”
„Sokszor éreztem már így, ahogy a költő is.”	„A fiatal kamaszok esetleg felnevetnek, de talán ők sem.”
"Nagyon könnyen magáénak tudja érezni a művet az olvasó"	„Nem igazán hív játékra.”
„Remekül ragad meg egy különös hangulatot, ami személyesen izgat engem.”	„Zárlatos lett tőle az agyam.”
Magamra, az életemre és a véleményemre is tudtam vonatkoztatni a művet és mondanivalóját"	„Többszöri olvasás után borzalmasan idegesítő kezd lenni”

Egy ilyen, a kortárs művek befogadását például lényegesen megnehezítő olvasói elvárást könnyen kialakíthat az, hogy iskolai pályafutásunk jelentős részében az irodalomtörténet kronológiája szerint haladó tanterv ennek a poétikának megfelelő műveket állít elénk (4. táblázat).

Ezen a ponton kell visszatérnünk a dolgozatunk második pontjában ismertetett hármass modellre, amelyet a jelentésalkotás színvonalának színtézésére dolgoztunk ki. A modellt a feladatlap harmadik a Kemény István-költemény ablakképének értelmezésére vonatkozó feladatára érkezett válaszokból válogatott példákkal szemléltetjük (5. táblázat).

4. táblázat: Példák a művek „költőiségére” reflektáló tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése <i>pozitív</i> választás esetén	A téma szempontjának megjelenése <i>negatív</i> választás esetén
<p>„Szinte tökéletesen rímel, így számomra nagyon jó a hangzása.”</p> <p>„Jól szavalható.”</p> <p>„Szabályos versformája van, páros rímek.”</p> <p>„Tetszetős a szókészlete.”</p> <p>„Jó rímek vannak benne, jó ritmusa van.”</p> <p>„Fennköltség észlelhető benne.”</p>	<p>„Durva, egyenetlen az üteme.”</p> <p>„Ez nem vers, kicsit zavaros nekem ez a szöveg.”</p> <p>„Ehhez nem kell vers, mert ilyet mindenki tud mesélni”</p> <p>„A Lajos-zárlatos rím pedig fáj”</p> <p>„Ilyet akárki tudna írni.”</p> <p>„Bénák a rímek.”</p>

5. táblázat: Az értelmezés hármass modellje. (Forrás: Szerző)

Az értelmezés szintje	Példák a tanulói válaszokból
Egyszerű parafrázis (A tanuló saját szavaival megismétli a versben olvasottakat. Helyes volta a versszöveg nyelvi megértéséről tanúskodik.)	<p>„Kemény István ablak akar lenni, és mielőtt megszűnik létezni, a falat simogatni.”</p> <p>„Egy ablak, amit becsap a szélvihar, majd eltörik.”</p> <p>„Ablak lehessen.”</p>
Allegorikus parafrázis (A tanuló törekszik egy mögöttes jelentés, rejtett üzenet azonosítására.)	<p>„A beszélő halála előtt még egy utolsó jót akar tenni az életében.”</p> <p>„Még lehet valami haszna az életben.”</p> <p>„A halála árán is meg akar tenni valamit.”</p> <p>„Halálvágy még egy utolsó boldog pillanattal”</p> <p>„Eljutni valahová, még ha az ez az életébe kerül is.”</p>
Nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepének felismerése (A tanuló reflektál a nyelv irodalmi működésére, a jelentést poétikai eszközök, például a versritmus vagy a költői képek kreatív értelmezésével teremti meg.)	<p>„közvetíthesse a boldogságot”</p> <p>„az ablak a kinhez és a benthez is tartozik”</p> <p>„az ablak nyitottságot jelent”</p> <p>„ az ablak és az élet is törékeny dolog, de általában senki sem gondol bele milyen fontos fényt enged be”</p>



### A kutatás eredményei

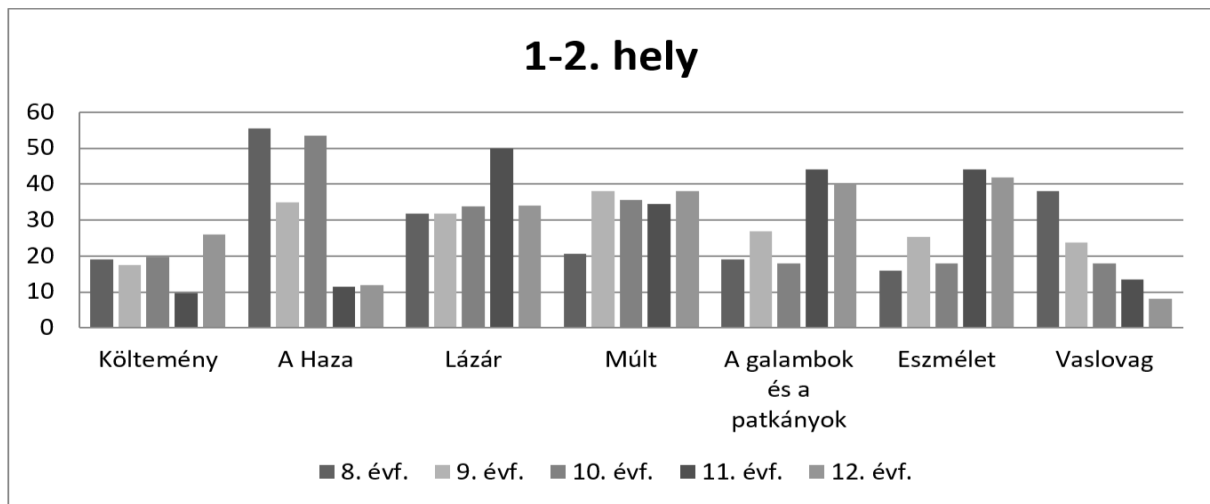
A tanulók esztétikai ítéletei versértelmezései mögött álló, fentebb bemutatott szempontrendszer feltérképezése mellett vállalkozásunk arra irányult, hogy kimutassuk, van-e összefüggés a magas szintű, a nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepét mozgósító értelmezés és az esztétikai ítélőképesség szintje között. Az esztétikai ítélőképesség szintjének mutatóját esetünkben elsősorban a feladatlapba épített két „csapda” megítélése jelenti. A pozitív és a negatív megítélés megállapításánál a rangsor 1–2., illetve utolsó két helyét vettük figyelembe. Az adatoknak az évfolyamok eltérő létszámából fakadó

torzulását úgy küszöböljük ki, hogy abszolút létszámok helyett a választások százalékos arányát közzöljük. Néhány esetben viszont szükségesnek látszik majd utalni az egyes arányok mögötti létszámra is.

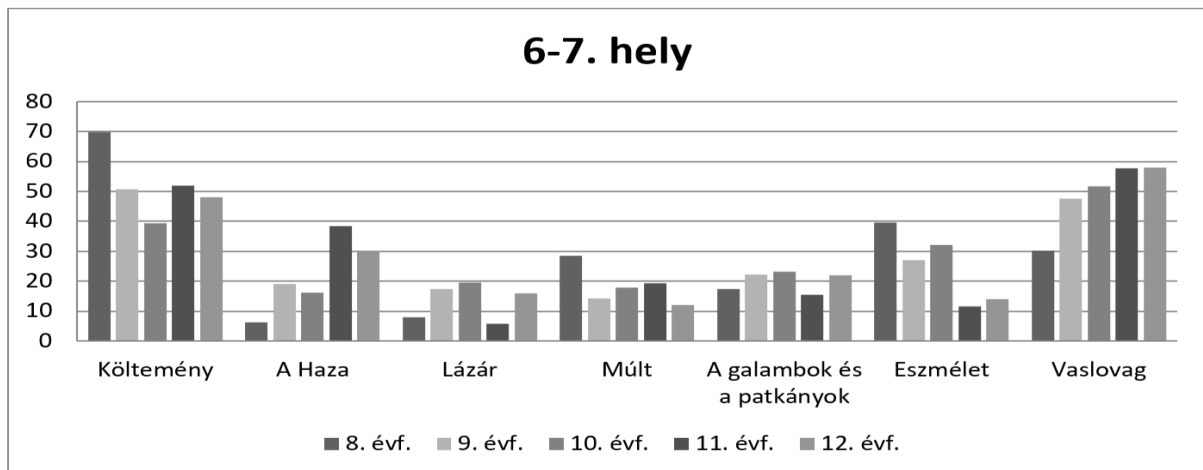
#### *A tanulók pozitív és negatív választásai*

A következő ábrák (1. ábra, 2. ábra) a feladatlap első feladata keretében felállított rangsor 1–2. és 6–7. helyén álló költeményeket mutatja abból a szempontból, hogy évfolyamonként milyen arányban sorolták őket a tanulók az első vagy az utolsó helyek valamelyikére.

1. ábra. A feladatlapban megjelenő költemények rangsora (1-2. hely) a tanulói vélemények alapján. (Forrás: Szerző)



2. ábra. A feladatlapban megjelenő költemények rangsora (6-7. hely) a tanulói vélemények alapján. (Forrás: Szerző)



Jól látszik, hogy a *Vaslovag* című szöveg megítélése – ahogyan hipotézisünkben is megfogalmaztuk – folyamatosan csökken. Ez a tendencia mind a pozitív (1. ábra), mind a negatív (2. ábra) tanulói választások esetén megfigyelhető. A legnagyobb ugrás a 8. és a 9. évfolyam között figyelhető meg: míg a nyolcadik évfolyam tanulói 24 százalékban választották első vagy második helyen a költeményt, a kilencedikeseknél ez az arány csak 15 % volt, ami a továbbiakban évről évre egyenletesen 4–5 százalékkal csökken.

Más képet mutat azonban a másik „csapdánk”, *A Haza* című költemény besorolása. Esetében csak részben érvényesül a hipotézisünk szerint várt tendencia. A nyolcadik évfolyam – ahogyan vártuk – kimagasló arányban, 35 százalékban választotta a legjobb versek egyikének, és ami még jellemzőbb: csak 4 százalékuk helyezte a leggyengébb helyekre. Kilencedikben a vers megítélése jelentősen csökkent (22%, illetve 12%), azonban a tizedik évfolyamban váratlanul ismét népszerűvé vált, pozitív választása a nyolcadikosokét megközelítő 30%, negatív választása pedig csupán 9% volt. Az elvárt tendencia pedig csak a 11–12. évfolyamon érvényesült ismét, ahol a költemény megítélése radikálisan csökkent. A 10. évfolyamon mutatott magas népszerűség oka talán abban keresendő, hogy éppen

ekkor kerülnek elő a tanterv szerint a hazaszeretet, a nemzeti érzelmeket legerőteljesebben tematizáló szövegek, például Berzsenyi, Kölcsey vagy Vörösmarty munkái. Így a magasztos téma és a hazaszeretetre buzdító nemes felhívás az esztétikai szempontok fölé kerekedett a megítélésben.

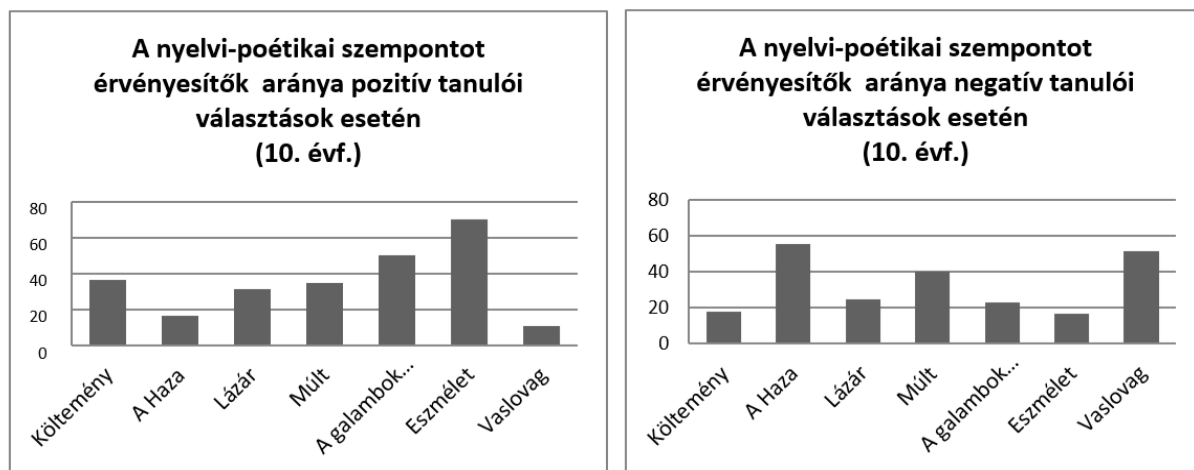
*A tanulók által felállított sorrend és a nyelvi-poétikai szempontok megjelenése a versek értékelésében és értelmezésében*

A következőkben azt mutatjuk be, hogy vizsgálatunk résztvevői esetében milyen összefüggés mutatkozott a versek választott sorrendje és az általunk korábban a legmagasabb szintű értelmezések megjelenése, azaz a nyelvi-poétikai szempontok jelentésképző szerepének kiaknázása között (3. és 4. ábra).

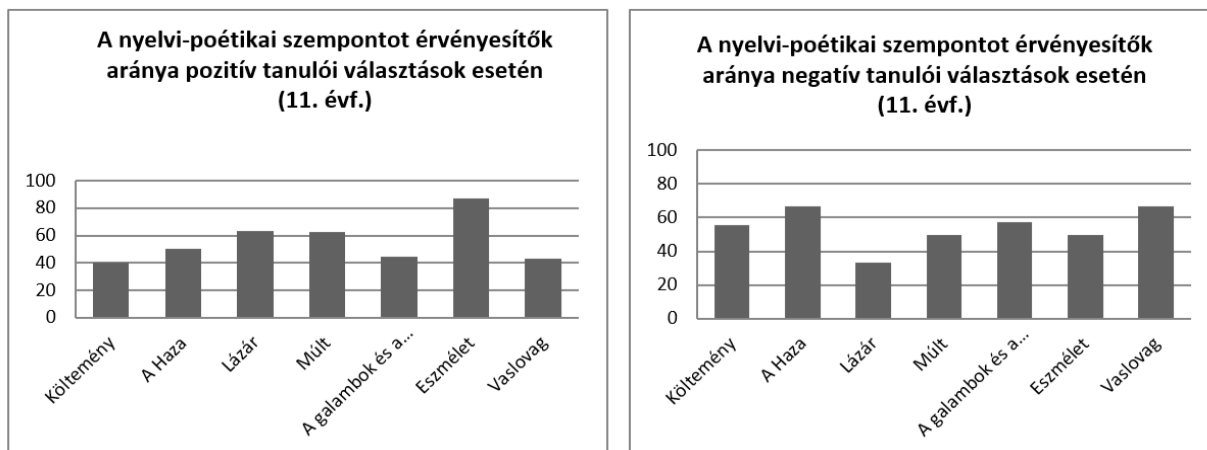
Az ábrák azt mutatják meg, hogy az egyes szövegeket a rangsor első vagy utolsó helyire soroló tanulók milyen arányában találtunk nyelvi-poétikai szempontokat érvényesítő értelmező gondolatokat. Abból a szempontból nem tettünk különbséget, hogy ez az értelmező gondolat a három nyitott kérdést tartalmazó feladatra adott válaszok közül melyikben jelent meg.

A mintát ebben az esetben a 10. és 11. évfolyamos tanulók jelentették ( $n=108$ ).

3. ábra. A nyelvi-poétikai szempontot érvényesítők aránya pozitív és negatív tanulói választások esetén a 10. évfolyamon tanulók esetében. (Forrás: Szerző)



4. ábra. A nyelvi-poétikai szempontot érvényesítő aránya pozitív és negatív tanulói választások esetén a 11. évfolyamon tanulók esetében. (Forrás: Szerző)



Az adatok meggyőzően mutatják, hogy a tematikus szempontból vonzó, ám megalkotottságát tekintve kifejezetten gyenge vers (*A Haza*), illetve a humoros, rímes-ritmusos, de ugyancsak elrontott szöveg (*Vaslovag*) mind pozitív, mind negatív választása esetén látványosan korrelál a nyelvi-poétikai indíttatású gondolatok megjelenésével.

Százalékos részletezés: Azok a tizedikes tanulók, akik *A Hazát* helyezték az első vagy a második helyre, csupán 16,7 százalékos arányban fogalmaztak meg nyelvi-poétikai jelenségre koncentrálnó gondolatot, a *Vaslovag* esetében ez az arány 11,1 százalék volt. Az említett szövegek negatív megítélése is igazolta hipotézisünket: *A Haza* esetében 55,6, a *Vaslovag* esetében pedig 51,7 százalékos arányban találtunk hasonló gondolatokat (3. ábra). Amint a fentebbi kimutatásban már látható volt, a 11. évfolyam tanulói körében jelentősen csökkent a "csapdaként" beillesztett versek megítélése. Ez - ahogyan várható volt - a nyelvi-poétikai értelmezések ugrásszerű emelkedésével járt együtt. *A Haza* című vers a *Vaslovag* negatív megítélését egyaránt 66,7 százalékos arányban kísérte nyelvi-poétikai központi értelmező gondolat. Pozitív választásnál a vizsgált korreláció láthatóságát némiképp csökkentti a 11. évfolyamban az, hogy az említett verseket meglehetősen kevesen rangsorolták az első he-

lyek valamelyikére (4. ábra). *A Hazát* csupán 3, a *Vaslovagot* 7 fő. Nem várt összefüggés mutatkozott viszont az *Eszmélet* című versrészlet pozitív választása esetében, ahol kimagaslóan nagy arányban fordult elő az általunk keresett értelmezéstípus. Ennek oka vélhetően a szakma által is igen előkelő helyen tartott József Attila-költemény nagyon erős, sokrétű, szemléletes, ugyanakkor összetettségében nehezen megragadható, sok befogadói munkát igénylő képében keresendő.

#### Összefoglalás, következtetések

Tanulmányunkkal arra szándékoztunk rámutatni, hogy a lírai művek tanórai megközelítését is meghatározó tematikus szempontoknál lényegesen termékenyebb kiinduló pontnak mutatkozik a szövegek nyelvi-poétikai megalkotottsága. Megítélésünk szerint – ahogyan ezt a bevezetésben az IPOO-modell segítségével is szemléletessé tettük – a nyelvi-poétikai szempontok felől közelítő értelmezés végül a tematikus, problémaközpontú elemzéseket is összetettebbé, elmélyültebbé, gazdagabbá teheti.

Első hipotézisünk szerint az életkor előrehaladtával a tanulók egyre biztosabb esztétikai ítélőképességgel rendelkeznek. Középiskolai vizsgálatunk ezt a hipotézist nagyrészt visszaigazolta, ugyanakkor azt is világossá tette, mennyire fontos

szerepet játszanak az adott évfolyamban felmerülő témák a tanulók ítéletalkotásában.

A második hipotézisünk az esztétikai ítéloképesség szintje és a versértelmezések színvonala közötti korrelációra vonatkozott. A bemutatott mérés ezt is igazolta, emellett egy, az eredeti kérdéseink között nem szereplő, ám megfontolandó összefüggést felszínre hozott, hiszen a vizsgált korreláció különösen magas arányban érvényesült József Attila *Eszmélet* című versének részleténél.

Eredményeink fényében nem volna haszontalan a magyar irodalom tanításához olyan tananyagok kidolgozása, amelyek a lírai művek nyelvi-poétikai aspektusainak jelentésképző potenciálját állítják középpontba. Elsősorban a sokszor csak díszítőelemként felsorolt költői képek iskolai értelmezésének megújítása jelenthetne lényeges előrelépést. Az ezzel összefüggő esztétikai ítéloképesség fejlesztése hosszabb távon pedig hozzájárulna a tantárgy alapcéljához, az olvasóvá válásához is.

Vizsgálatunk, amelynek a fenti hipotézisek vizsgálata mellett a módszertani útkeresés is célja volt, reményeink szerint a további kutatást is elő fogja mozdítani. Szükségesnek látszik például a tanulókat hasznosítva a mérés megismétlése nagyobb, reprezentatív mintán is.

## Irodalom

- Arató, L. (2001). A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra*, 5. 75–77.
- Fűzfa, B. (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, Szombathely, Savaria University Press.
- József, A. (2005). *Összes versei 1927–1937*. közzéteszi Stoll Béla, Budapest, Balassi.
- Kányádi, S. (2008). *Egyberostált versek és műfordítások II.* Budapest, Helikon
- Kemény, I. (2012). *A királynál: Versek*. Budapest, Magvető.
- Lackfi, J. (2015). *Vaslovag*. Letöltés: 2018. 12. 15. Web: <http://www.lackfi-janos.hu/vaslovag/>
- Mező, F. és Mező, K. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján* (Második, átdolgozott kiadás). Debrecen: Tehetségvadász Stúdió, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Nemes Nagy, Á (1997). *Összegyűjtött versei*, Budapest, Osiris.
- Net1: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, Letöltés: 2018.12.15.) Web: [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)
- Oravecz, I. (2015). *Távozó fa*. Budapest, Magvető.
- Pilinszky, J. (1998). *Összes versei*, Budapest, Osiris.