

**Szilveszter László Szilárd**

**A problematizálás fogalmától  
a hermeneutikai kérdés létmódjáig**  
(A kérdésfelvetés szintjei az irodalomtanításban)

Mindenkori irodalomtanításunk örökös dilemmája a kortárs irodalomelméleti paradigmák és a konkrét oktatási gyakorlatban megvalósuló műértelmezés közötti mély szakadék meglétének kérdésköre.

Írásom e köznapi tantárgypedagógiai probléma megoldásához, elmélet és gyakorlat kapcsolódási pontjainak felállításához vagy lebontásához keresi az utat. Arra szeretnénk választ kapni, hogy lehetséges-e a tanulói kreativitás, intuíció, ötlet, ráérezés elsődlegességéből és a problémafeladat klasszikus pedagógiai-pszichológiai fogalmából kiindulva eljutni a hermeneutikai kérdésfelvetés mibenlétéhez, egy olyan korszerű irodalomelméleti fogalom tanítási órán való alkalmazásához, mely egyben tételezi a strukturalista tudománylogika és módszerközpontúság meghaladását is.

A mindennapi kommunikációban folyamatosan megteremtődő jelalkotás mindig egyfajta sematizálás, preparálás, mely eltakarja a dolgok természetéből fakadó egyediséget, stílust. Azáltal, hogy az irodalmi mű az adott szó vagy szövegrészlet látszólag konkrét értelmét felfüggeszti, egyben ledönti az ember és a dolgok közé korlátként ékelődő konkrét jelentést, mely a létezők közötti hasonlóságból kimetszve, jelöltet jelölőjével azonosítva mutatja fel azt.

A műalkotás e nyelvvvel folytatott játékában megteremti a létező létében való szemlélésének feltételét, a világra, létre irányuló kérdezés indítékát. Kézenfekvő tehát, hogy az irodalmi szöveg látszólag mindenfajta jelentéstulajdonítás kísérletéből kivonja magát előbb vagy utóbb (talán ezért válik az idő sodrásában némileg elavulttá, korrigálhatóvá, kiegészíthetővé mindenfajta műértelmezési próbálkozás).

A tanítási órán létrehozható hermeneutikai dialógus megalapozásának fontos kérdése az, hogy, ha egyáltalán létezik valamirevaló szövegolvasat, ez (a befogadó által teremtett jelentéshorizont) továbbadható-e, mi több (és ez napjaink irodalom-oktatásának jelentős kérdése), tanítható-e a műértelmezés? Kibővíthető-e az interpretációs kör, a szöveg és olvasó bináris kapcsolata, vagyis egy minket megszólító, létünkben tette implikáló műalkotással való kapcsolatteremtés élménye kibeszélhető-e? A befogadó és szöveg közötti dialógusba beavatható-e egy, szükségképpen más elváráshorizonttal rendelkező, a hagyomány más rétegeiben benne lévő, rajtunk kívülálló személy?

Van-e értelme tehát a megértés élményéről folyó beszédnek, az irodalmi alkotások tanításának?

Ahhoz, hogy megkíséreljünk némi támpontot adni ezen kérdések tárgyalásához, meg kell állapodnunk abban a kétségtelenül szubjektív véleményben, mely szerint maga a megértés (a szó lét-értelmében) azt jelenti, hogy a műalkotás által előállított világban saját létünkre ismerünk, a szöveg által feltett kérdés egyben létkérdéssé válik számunkra.<sup>1</sup> Vagyis a műalkotás cselekvésre, tettere hív bennünket, önmagunk állítására sürget. Kevésbé radikális, de talán közérthetőbb megfogalmazásban: Egy irodalmi mű értelmezése során az olvasó „az olvasásból nyert tapasztalat segítségével megszabadult élettapasztalatának másoktól átvett formáitól, előítéleteitől, kényszerhelyzeteitől s rákényszerül a dolgok újfajta észlelésére. Az irodalom elvárásai horizontja abban tér el a történelmi életgyakorlattól, hogy nem csupán a megszerzett tapasztalatokat őrzi meg, hanem a meg nem valósított lehetőségeket is anticipálja, a társadalmi magatartás korlátozott mozgásterét új kívánságokkal, igényekkel és célokkal bővíti, és ezzel megnyitja az utat új, jövőbeli tapasztalatokhoz”.<sup>2</sup> Lényege tehát az életünk lehetőségeit kibővítő tudás, tapasztalat megszerzése.

Az olvasó által a mű interpretációja során nyert tapasztalat azonban, véleményünk szerint, nem egyfajta belátás, meggyőződés elnyerésében fejeződik ki, hanem kérdések megfogalmazódásában. Az ilyenfajta felismerésnek tehát szükségszerűen kérdésstruktúrája van, olyan létproblémák előállítódásáról van itt szó, melyek új gondolatok, tettek lehetőségeinek forrásaivá válhatnak.

A továbbiakban tehát a problémakérdés hagyományos pedagógiai-pszichológiai fogalmából és a tanítási órán tetten érhető kreatív, innovatív megnyilvánulási formákból kiindulva kísérletet teszünk a hermeneutikai kérdésfelvetés megalapozására, irodalomtanításban való alkalmazási lehetőségeinek felvázolására.

A tanítási óra alatt történő problematizálás hagyományos pedagógiai-pszichológiai fogalma elsősorban azt jelenti, hogy a tanulók olyan feladatok elé kerülnek, amelyeket nem lehet a megszokott algoritmikus sémákkal megoldani, csakis egy heurisztikus gondolkodási stratégia kidolgozásával. Ilyen jellegű lehet egy gondolkodtató nyelvtani feladat vagy egy irodalmi szöveg elemzése. Problémafeladatok alkalmazása során, azonban aktivizálásról csak akkor lehet szó, ha az adott feladatsituációt vállalja is a tanuló, ha a problémamegoldás célja számára személyes fontosságúvá válik. Ebben az esetben felébred benne az az igény, hogy megtudja, milyen utak vezetnek az adott feladat megoldásához, milyen magyarázata lehet az adott jelenségnek, számára fontos, ha megtalálja a problémafeladat és előzetes ismeretei, tapasztalatai közötti kapcsolatokat. A tanulóknak tehát ki kell alakítani azt a képességet, hogy elemezzék, átgondolják a feladatok összetevőit, megoldási lehetőségeit, és ezt legyenek képesek alkalmazni saját problémamegoldó tevékenységükben.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Lásd Heidegger Martin: *A műalkotás eredete*. Budapest, 1988, Európa, 65–84. o.

<sup>2</sup> Jauss Hans Robert: *Irodalomtörténet, mint az irodalomtudomány provokációja*.

In *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest, 1999, Osiris, 80. o.

<sup>3</sup> Vö. Kontra József: A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. In *Magyar Pedagógia*. 1996, 4. sz. 341–366. o.

Motivációs szempontból a problémaként megjelenő kérdés megoldásához kapcsolódó öröm, érdeklődés tartja működésben az ennek megválaszolására való irányultságot. Ez az öröm viszont csak akkor jelenhet meg, ha a feladat a megoldó számára nem túl nehéz, vagy túl könnyű, ha az adott irodalmi szöveg elemzése igazi problémává válik, vagyis: „az unalom és aggodalom közötti mezsgyén a kihívás nagysága arányban áll az egyén cselekvési képességével”.<sup>4</sup> A tanulót tehát olyan problémahelyzet megoldására kell rávennünk, mely rákényszeríti őt ötletek, intuitív próbálkozások bevetésére. Így valósulhat meg a műalkotást megnyitó, létmódját feltörő kérdésfelvetés kreatív ötletek megszületése által, hiszen ezek a próbálkozások eleve kérdéseket feltételeznek.

A kognitív pszichológia megállapítása szerint a kreativitás és az analogikus problémamegoldás útját elindító ötlet általában két nagyon különböző elképzeléshalmaz egymás mellé helyezéséből származik. Felfedezőkről, új tudományos elméletek megalkotóiról szóló anekdotikus beszámolók is azt sugallták, hogy a mindennapi élet különböző területeiről vett analógiák segítették hozzá őket modelljeik, elméleteik megalkotásához. „Az ilyen analogikus gondolkodást olyan folyamatok eredményeinek tekintették, amelyek egy bizonyos gondolathalmaz (az alaptartomány) fogalmi szerkezetét egy másikra (céltartományra) képezik le.”<sup>5</sup>

A premodern és modern kor pozitivista-formalista-strukturalista napjaink oktatását is meghatározó rendszerszemlélete egy leegyszerűsített (a jelenlét metafizikai szintjét meg nem haladó) világképet közvetít, ami elősegíti környezetünk egyfajta megismerését-félreismerését. Az oktatás mindennapi gyakorlata, éppen e logikai rendszerszemléletű világkép „kézzelfoghatósága” miatt egyelőre képtelen lemondani erről a megismerési irányultságról. Ugyanakkor a pszichológia mai álláspontja az, hogy az emberi tudat és emlékezet szerveződése megkívánja a világról és önmagunkról alkotott ismeretek egyfajta rendszerbefoglalását-integrálását.

Heidegger szerint azonban, a mindenkori tudományok e metafizikai, logocentrikus természetéből következően a létező „mi-létére” vonatkozó kérdés elhomályosítja a lét „jelenvalóságára” való rákérdezést.<sup>6</sup>

A tanítási órákon megvalósított konkrét tevékenységre vonatkoztatva mindezt megállapítható, hogy az irodalmi szövegekhez való hermeneutikai oda-fordulás megteremtésének elsődleges feltétele a helyes kérdésfelvetés. Problémakérdések megfelelő szempontú alkalmazásával ugyanis az irodalomról vagy nyelvről való dialógusban lehetőség adódik a modern által létrehozott elméleti rendszerek zártságának, önmagukban való változatlan fennállásának cáfolatára, fikcionalitásuk, ideális voltuk megragadtatására, felismertetésére. Szükségessé válik tehát egyfajta

<sup>4</sup> Csikszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat (A tökéletes élmény pszichológiája)*. Budapest, 1997, Akadémiai Kiadó, 88. o.

<sup>5</sup> Lásd Michael W. Eysenck – Mark T. Keane: *Kognitív pszichológia*. Budapest, 1997, Nemzeti Tankönyvkiadó, 416–419 o.

<sup>6</sup> Lásd H. G. Gadamer: *Dekonstrukció és hermeneutika*. 1988, MEK. IIF. HU.

kétkedő<sup>7</sup> hermeneutikai szemléletmód kialakítása, a *kivétel* „világlása” által. (A *kivétel* az adott rendszer struktúráján kívül rekedt, de ugyanakkor abba beletartozó elem, egyfajta belülről épülő szupplementum.<sup>8</sup>) A *kivétel* létmódjára irányuló kérdés feltárja az adott rendszer szabályszerű szervezetségének fikcionalitását, rávilágít az általánosítás, szabályszerűsítés során lefaragott eszenciára, a lét differenciálhatatlanságának problémájára.

Hermeneutikai dialógusteremtő kísérletünk megalapozásaként tehát a továbbiakban áttekintjük azon kérdésfelvetési, problémamegközelítési módokat, melyek véleményünk szerint a tanítási órákon megvalósításra kerülhetnek:

1. A klasszikus pedagógiai módszerként alkalmazott *konstruktív problémafelvetés* a felállított elméleti rendszer struktúrájának megőrzésére, megmutatkozására vonatkozik. Az analízis, szintézis, összehasonlítás, konkretizálás, elvonatkoztatás gondolkodási műveleteit működteti, és fontos szerepe van a formális logikai gondolkodásmód alakításában.

A pedagógiai szakirodalom ilyen jellegű problémahelyzetek teremtését a tanuló aktivizálásának, személyiségfejlesztésének legfontosabb tényezőjeként tárgyalja.

Konstruktív problémahelyzet például: a tanult irodalmi művek többszemponútú (műfaj, forma, előadásmód stb.) táblázatba foglalása, összehasonlítása jellemzőik meghatározásával.

A klasszikus értelemben vett problémafeladat azonban többnyire már azon kérdések terminusa, amelyeket nem teszünk fel többé. A megszilárdult, kiüresedett kérdés problémává lesz. Ennek megoldásánál már nem kell válaszokat találni, csupán a már meglévő elemeket összerakosgatni, kombinálni és elrendezni.<sup>9</sup>

A kérdés lényege azonban éppen a lehetőségek feltárása és nyitva tartása.<sup>10</sup>

2. A konstruktív problémahelyzetet mélységében, intenzitásában meghaladó *dekonstruktív kérdésfelvetés* egy elméleti rendszer hiányosságát, kiürültségét, idealitását és okazonalitását világítja meg. Leszámol a tudományos osztályozhatóság, a világ kognitív megismerhetőségének axiomáival. A dekonstruktív kérdésfelvetés tehát

---

<sup>7</sup> Paul Ricoeur a megértés és megismerés stratégiáiként említi a hit illetve a gyanú hermeneutikáját, ez utóbbi a lényegiséget elrejtettként, az illuzórikus felszín alatt eltitkoltként találja meg és tárja fel.

(Lásd Ricoeur Paul: *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven, 1970, Yale University Press, 29–35. o.)

<sup>8</sup> A szupplementaritás Derrida szóhasználatában a jelenlét-távollét játéka, egy, a metafizikai konstrukciókat folytonosan kiegészítő pótlék, mely egy rendszer lezárhatóságának végtelen halasztását teszi lehetővé. Nincs tehát zárt totalitás, minden kiegészítésre szorul és temporális.

(Lásd Derrida Jacques: *Of Grammatology*. Baltimore, 1974, Johns Hopkins University Press, 155–244. o.)

<sup>9</sup> Lásd Fehér M. István: *Heidegger és a szkepticizmus*. Budapest, 1998, Korona Nova, 80–84. o.

<sup>10</sup> Gadamer, Hans Georg: Az időbeli távolság hermeneutikai jelentősége. In *Igazság és módszer*. Budapest, 1984, Gondolat, 212. o.

létmódjában megjeleníti a megismerhetetlent, logikán túlit, a horror vaquit. A hermeneutikai odafordulás képességének kialakításában egyfajta *el-járás*ként alkalmazható a tanítási órán a közös feldolgozásra kerülő ismeretek rendszerbe foglalása, szabályainak begyakoroltatása, alkalmazása, átismétlése után a strukturált ismeretrendszer létmódjának egészére a kivétel felállításával rákérdező dekonstruktív problémafeladat.

A dekonstruktív kérdésfelvetés tehát azt jelenti, hogy a kiüresedett, megmerevedett problémákat kérdésekké lazítjuk fel. Így az adott problémát inkább feloldani, mintsem megoldani kell.<sup>11</sup> A klasszikus irodalomtudomány legfőbb hiányossága éppen az, hogy lefuttatott érvek, tézisek medrébe tereli a műalkotásról folyó dialógust. A kérdésfelvetés művészete ezért elsősorban a zavarba hozás, a vélemény (doxa) szilárdságának ingatagga tétele, a nem tudás tudásának felismerése.<sup>12</sup>

3. A konstruktív és dekonstruktív problémahelyzet oppozicionális jellegét meghaladó megismerési út a *hermeneutikai kérdés*.

Felállítás és dialógusba hozása a kérdésfeltevő létének felfedésére vonatkozik, ismérve az ontológiai motiváltság. Nem állít és nem tagad, hanem megmutat. Ezért a tanítási óra alatt leginkább egy műalkotás hermeneutikai elemzésében vetődhet fel, és az adott irodalmi szöveg létmódját megvilágító kérdésként mindig egyben *lét-kérdés* is.

A hermeneutikai interpretáció gyakorlásának képessége csakis az irodalmi elemzés során megnyilvánuló innováció és kreativitás egyfajta *mederbe terelése* során bontakoztatható ki. A tanári munka szempontjából tehát nem a lemerevített elemzési módszerek, eljárások rögzítése és sablonszerű alkalmaztatása, hanem az irodalmi mű egyfajta *folyamatban való megragadása*, a tanulói képzelet, elemzőképesség sodródásának, működésének létben tartása lényeges. A tanuló lépjen be a műalkotás világába, személyiségének műre irányuló működése *folyamatban-teremtő* legyen. Vagyis a műelemzés folyamata sodorja magával, a mű világának világlása<sup>13</sup> lépésről lépésre teremtődjön meg. Az elemzésre való motiváltság, a szövegértelmezési-hermeneutikai intuíció és kreativitás ugyanis ezen önfenntartó folyamat áramlásának önteremtő sajátosságaként nyilvánul meg a személyiség pszichikus struktúrájának műre való ráhangolódásával.

A tanulók által megismert tananyag irodalmi műveinek hermeneutikai elemzése tehát nem a műalkotás struktúrájában való megragadására vonatkozik, hanem egy *el-járás* megteremtésére és fenntartására (a dolgoknak való *utána-járás*

<sup>11</sup> Lásd Fehér M. István: *Heidegger és a szkepticizmus*. Budapest, 1998, Korona Nova, 79. o.

<sup>12</sup> Gadamer, Hans Georg: A Kérdés hermeneutikai elsőbbsége. In: *Igazság és módszer*. Budapest, 1984, Gondolat, 254–264. o.

<sup>13</sup> A Műben az elrejtett előállítódik, a mű egy világot nyit fel és egy világot teremt, mondja Heidegger, a műalkotás létmódjáról folyó dialógus, vita pedig egyfajta szétválasztáshoz, elválasztáshoz vezet, mely során „az igazság rögződik az alakban”. A világ világlása ott jelenik meg, „ahol történelmünk lényegi kérdései születnek, amelyeket magunkra vállalunk és feladunk, félreismerünk és amelyekre ismét rákérdezzünk”.

(Lásd Heidegger Martin: *A műalkotás eredete*. Budapest, 1988, Európa, 65–84. o.)

értelmében). A tanítási órán megvalósított hermeneutikai dialógus: egyfajta elemzési, odafordulási stratégia, heurisztika, mely folyamat-eseményközpontú és intuíción alapuló. Ezen *el-járás* működése csak a hermeneutikai elemzés gyakorlat jellegének tanári „irányításával”, a tanulói meglátások *mederbe terelésével* lehetséges.

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 a 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. Minden új olvasat egy új retorikai aspektust nyit fel a műben, és egyben félreértelmezi azt.<sup>14</sup>

Az irodalom és a róla folyó diskurzus nyelve nem egy „másik nyelv”, egy rögzített, steril, életidegen, a szakterminológia ketrecébe zárt jelrendszer, hanem egy, a megnyilatkozás pillanatában teremtődő és kioltódó, lényegében személyes és egyszeri, a felszólítás erejével telített szándék, döntés kifejeződése.

### **Felhasznált irodalom:**

Bókay Antal: *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Budapest, 1997, Osiris.

Csikszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat (A tökéletes élmény pszichológiája)*. Budapest, 1997, Akadémiai Kiadó.

de Mann Paul: *Blindness and Insight – Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Minneapolis, 1971, University of Minnesota Press.

Derrida Jacques: *Of Grammatology*. Baltimore, 1974, Johns Hopkins University Press.

Eysenck Michael. W. – Mark T. Keane: *Kognitív pszichológia*. Budapest, 1997, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fehér M. István: *Heidegger és a szkepticizmus*. Budapest, 1998, Korona Nova.

Gadamer, Hans Georg: *Igazság és módszer*. Budapest, 1984, Gondolat.

Gadamer Hans Georg: *Dekonstrukció és hermeneutika*. 1988, MEK. IIF. HU.

Heidegger Martin: *A műalkotás eredete*. Budapest, 1988, Európa.

Jauss Hans Robert: *Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat irodalmi hermeneutika*. Budapest, 1999, Osiris.

---

<sup>14</sup> Lásd de Mann Paul: *Blindness and Insight – Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Minneapolis, 1971, University of Minnesota Press, 138–144. o.

Kontra József: A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. In *Magyar Pedagógia*. 1996, 4. sz. 341–366. o.

Réthy Endréné: Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 221–270. o.

Ricoeur Paul: *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven, 1970, Yale University Press, 29–35. o.