Cs. Czachesz Erzsébet

A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban

A szövegmegértés vizsgálata interdiszciplináris terület. A pedagógián és a pszichológián kívül – csak a legfontosabbakat említve – a művelődéstörténet, a filozófia, a kulturális antropológia is kutatási tárgyának tekinti. Az olvasás az ismeretszerzés és a személyiségfejlesztés egyik legfontosabb eszköze. A pedagógiai megalapozású olvasáskutatás célja az olvasásnak mint komplex képességnek a megismerése. A kutatói közösség a pedagógia kompetencájába tartozónak véli a kezdő olvasók tanítása lehetőségeinek kutatását, de egyre terjed az a felismerés is, hogy az olvasástanítás többet jelent, mint a kezdő olvasók dekódolásra tanítását.

A dekódolás készségének elsajátítása után még hosszú út vezet az olvasásmegértés képességének kialakulásához, az értő olvasáshoz. Tanulmányunkban a műfajok, a kontextus és az olvasásmegértés közötti lehetséges kapcsolatokról lesz szó. A műfajok szerepe az olvasástanításban elhanyagolt szempontja a pedagógiai kutatásnak. Írásunkkal szeretnénk ebben az irányban az első lépést megtenni.

A műfajok mint a megértés keretei

A konstruktív szemléletű olvasásmegértés-kutatások egyik legújabb, az iskolai anyanyelvi oktatásban sok konzekvenciával bíró ága a műfajok szerepével foglalkozik. Az eredményes beszélő vagy a jó olvasó egyén egyik fontos jellemzője, hogy a közössége (kicsi és nagy) kultúrájára jellemző diskurzusformákat képes létrehozni és megérteni. (*Kamberelis – Bovino*, 1999) A diskurzusformák egyik tradicionális megjelenése a szóbeli és írásbeli műfaj. A műfaj fogalma vitatott, értelmezése erősen függ az értelmező filozófiai alapállásától, diszciplináris kötődéseitől és még sok egyéb tényezőtől. De a fogalom ma is széleskörűen használt, leginkább a folklorisztikában, irodalomelméletben, retorikában, valamint az iskolai oktatás elméletében és gyakorlatában látszik nélkülözhetetlennek. Az utóbbi két-három évtizedben a kognitív tudomány és az olvasáskutatás is „újra felfedezte" a műfajoknak a megértésben játszott szerepét. A műfaj a hazai művelt köztudatban elsősorban művészeti fogalomként szerepel. Ezt tükrözi az ‚Akadémiai kislexikon' (1990, 243.) definíciója is: „A művészeti ágak belső rendszerezésére, a műalkotások csoportosítására szolgáló fogalom. Minden művészeti ágra sajátos, történelmileg változó műfaji rangsor és tagozódás jellemző. Az irodalomban a műfajokat műnemekbe sorolják." A modern műfajelméletekben azonban a műfajokat úgy definiálják, mint amelyek a legkülönbözőbb szóbeli- és írásbeli diskurzusokban is megjelennek. Például *Swales* szerint a műfaj: „...a kommunikatív események egyik fajtája, amelynek elemei tartalmazzák a kommunikatív célok valamilyen halmazát. E célokat a megfelelő diskurzus-közösség szakértő tagjai felismerik, ez a műfaj létének igazolása. Ezen igazolás for-

málja a diskurzus struktúráját, valamint befolyásolja és korlátozza a tartalmi és stilisztikai döntéseket... A célon kívül a műfaj megtestesülései a hasonlóság különböző formáit mutatják a szerkezet, stílus, tartalom és a megcélzott közönség tekintetében. Ha minden magas valószínűségi várakozás teljesül, az adott példát a megfelelő diskurzusközösség prototipikusnak fogja tekinteni..." (*Swales*, 1990, 58.)

Kamberelis és *Bovino* (1999) a műfajokat Swaleshez némileg hasonlóan olyan nyitott kulturális kereteknek tekinti (open-ended cultural frames), amelyek a diskurzusközösségek szociális szabályait és jelentéskonstrukcióik megengedett módját is tartalmazzák. Minden közösségnek, így egy adott társadalom tagjainak általában, de a kisközösségeknek, például a legkülönbözőbb akadémiai diszciplínák művelőinek is speciális műfaji előírásai vannak. (*Bahtyin*, 1976; *Bourdieu*, 1990) A műfaji előírások, szabályok ismerete így nem csupán az írás és az olvasás folyamatában szükséges, hanem a szóbeliségben és a teljes társadalmi/társasági életben is, ezért a műfajok iskolai tanítása szociális szempontból is kívánatos. Most azonban elsősorban azokról a kutatási eredményekről lesz szó, amelyek a műfajok szerepével foglalkoznak az olvasottak megértésében.

1986-ban jelent meg először, de 1998-ban újra kiadták azt az *Olson* és *Torrance* által szerkesztett vaskos kötetet, amelyben neves szerzők, köztük olvasáskutatók az oktatás-nevelés és az emberi fejlődés összefüggéseit vizsgálják. A szerzők nézőpontja, a tudás és a megértés kérdéseihez való elméleti közelítése közös: szinte valamennyien konstruktivisták. A kötet bevezetője szerint a nevelés és az oktatás szükséges feltétele annak, hogy a kultúra egyáltalán létrejöjjön, majd továbbhagyományozódjon a tásadalmakban. A kötet egyik tanulmányában *Kruger* és *Tomasello* például arról ír nagyon meggyőzően, hogy az embert az állatvilágtól éppen az különbözteti meg, hogy tudatosan tanítja, neveli az utódait, tehát óriási a pedagógiai eljárások kultúrateremtő funkciója. Egy másik szerzőpáros, *Fleisher-Feldman* és *Kalmar* közvetlenül a témánkról, a műfajokra alapozott mentális modellekről és azok lehetséges pedagógiai következményeiről ír. Véleményük szerint, amellyel nehéz lenne nem egyetérteni, az oktatás, de különösen az olvasástanítás centrális problémája a szövegmegértés. Az igazi kérdés azonban az: mit jelent az, hogy megértés. Nyilvánvalóan más típusú megértést kell/lehet elvárnunk egy diáktól, mint egy irodalomkritikustól. De az irodalomkritikus vagy egyszerűen a mesteri/hivatásos olvasó olyan technikákkal rendelkezik, amelyeket érdemes lenne expliciten is tanítani. Egyik ilyen lehet a műfajismeret, illetve a műfajválasztás mint a jelentéskonstrukció technikája. Hagyományosan a tanításban, de az irodalomelméletben és más diszciplínákban is a műfaji ismereteket elsősorban mint a szövegalkotáshoz (írás, fogalmazás) szükséges ismereteket szokták számba venni. A gyökeresen új szemléletet az jelzi, hogy a konstruktivista kutatók a szövegek megértésében is hangsúlyozzák a szerepüket. Fleisher-Feldman és Kalmar (1998) szerint a műfajok alapvetően narratív kategóriák, amelyeket az olvasás folyamatában és az olvasottak interpretálásakor mintegy „hozzáragasztunk" a szöveghez. A műfaji elvárásainkból, előzetes tudásanyagunkból és a szöveg tartalmából együttesen konstruáljuk a jelentést. A műfaji keretek tehát úgy működnek a szövegmegértés folyamatában, mint valamilyen előzetes elvárásmodellek. A szerzők szerint a lehetséges értelmezéseket alapvetően már pusztán az meg tudja változtatni, ha egy történetet az elolvasása előtt különféle műfaji címkékkel látunk el.

Hagyományosan a tanításban, de az irodalomelméletben és más diszciplínákban is a műfaji ismereteket elsősorban mint a szövegalkotáshoz (írás, fogalmazás) szükséges ismereteket szokták számba venni. A gyökeresen új szemléletet az jelzi, hogy a konstruktivista kutatók a szövegek megértésében is hangsúlyozzák a szerepüket.

Hipotézisüket kísérletileg is igazolták. A kísérletben részt vevő egyetemi hallgatók *Primo Levi* egyik írásából egy összefüggő részt olvastak el, majd az olvasás után rögtön kérdéseket tettek fel a történettel kapcsolatban. Előzetesen a hallgatók egyik csoportjának azt mondták, hogy amit olvasni fognak, az elbeszélés, a másik csoportnak pedig azt, hogy önéletrajz. Először is arra kérték a hallgatókat, hogy saját szavaikkal meséljék újra a sztorit, majd megkérdezték, hogy vajon mi fog történni, mi történhet ezután, vagyis hogyan folytatnák a történetet. Értékeltették velük a szereplők karakterét és megkérdezték, hogy vajon mi lehetett a szerző szándéka. A történet szerint két turista Oroszországban utazgatva elhatározza, hogy csónakkirándulást tesz. Miközben várnak a csónakra, találkoznak egy helybelivel (Rasnitsa a neve), aki elmeséli nekik, hogy aznap van a születésnapja, és meghívja őket, csatlakozzanak a meghívottakhoz. A csónakon aztán Rasnitsa bemutatja őket különös kinézetű barátainak, akik nagyon erőteljesen arra ösztönzik őket, hogy mérték nélkül igyanak (alkoholt). A történet azzal fejeződik be, hogy a narrátor, a két turista egyike, egyre részegebb és egyre jobban fél.

Akik elbeszélésként olvasták a szöveget, úgy interpretálták, hogy az nem valóságos eseményeken alapszik, míg az önéletrajzként olvasók megtörtént eseményekről szóló beszámolónak tekintették. Az előbbiek úgy látták, hogy a szereplők karaktere árnyaltan van bemutatva, az utóbbiak csak vázlatosan bemutatott szereplőket voltak hajlamosak azonosítani. Az „önéletrajz" olvasói jobban azonosultak a narrátorral, és a történetet megfélemlítőnek vélelmezték, rossz véget jósoltak. Az „elbeszélést" olvasók érdekes kalandként jellemezték a cselekményt, a folytatást még esetleg kellemesnek is várták. A felidézéskor választott szavak is tükrözték az értelmezési keret különbségeit: akik történetként olvasták a szöveget, több távolító, általános fogalmat használtak, mint a másik csoport.

Fleisher-Feldman és Kalmar úgy értelmezik a kísérlet eredményeit, hogy a műfajok ismerete a kulturális gyakorlatnak azokat az elemeit teszi nyilvánvalóvá, amelyek azt írják elő, hogy az adott (interpretáló) közösségben mi a jó konstrukció, így a szövegmegértés természetesen nem csupán kognitív, hanem szociális teljesítmény is. Az oktatási konzekvenciákról azt írják, hogy kétféleképpen is meg kell nevezni a műfajokat és jellemzőiket, expliciten tanítani kell őket. Egyrészt úgy, mint a különböző tudományokhoz, tantárgyakhoz rendelhető más-más beszédmódot. Egészen különbözik például a matematikaórán folytatott diskurzus a történelemóráétól, illetve mindkettő írott változata is más-más a tankönyvekben. Másrészt pedig az egyik műfajnak a másikba alakítását is tudatosan gyakoroltatni kell.

A korábban már említett Kamberelis és Bovino kisiskolások műfaji fogalmainak, illetve a fogalmak írásbeli használatának a fejlődését vizsgálják. A szakirodalomban nagyon kevés adat található erre vonatkozóan, de egyéb elméletek és kutatások (például *Bruner* teóriája a megismerés narratív módjáról) már előre valószínűsítik Kamberelis és Bovino eredményeit, amelyek szerint a tanulók leginkább az elbeszélő műfajok (narratívák) műfaji szabályait ismerik és alkalmazzák. Más vizsgálatokból tudjuk, hogy a 10–18 éves tanulók legjobban az elbeszéléseket értik meg. (*Cs. Czachesz – Vidákovich*, 1990) Azt is tudjuk, hogy még a leírás műfajának alkalmazásakor is gyakran áttérnek a történet mesélésére. Snow és Dickinson (1992) például arról számol be, hogy képleíró feladat esetén a gyerekek közül sokan spontán módon egy-egy részlet bemutatását valamilyen történetbe foglalták, áttértek az egyik műfajról a másikra. Az iskolai tanulásban és sikerben azonban a narratívák mellett a kifejtő/információs műfajok is nagy szerepet kapnak, hiszen a tantárgyi tartalmak legnagyobb része ebben a műfajban íródik. Erről a műfajról részletesebben a továbbiakban lesz szó.

Az irodalmi műfajok megértésbeli szerepéről magyarul is találhatunk nagyon érdekes publikációt. (*László – Viehoff*, 1994) A szerzők szövegértelmezést vizsgáló kísérletükkel azt bizonyítják, hogy az olvasók világtudásán és a témához kapcsolódó előzetes tudásán

kívül van egy harmadikfajta elem is, amely az irodalmi interpretáció kialakításában lényegbevágó. Ez a műfaji konvenciók ismerete.

Jogosan felmerülhet, hogy az irodalmi szövegek jelentésrétegei sokkal gazdagabbak a nem műalkotásokéinál, ezért a megértésükre vonatkozó kísérleti eredmények nem érvényesek például a tudományos és az iskolai műfajokra. Az irodalmi megértést vizsgáló klasszikus szerzők azonban, mint ahogyan *Gadamer*t idézve kifejti, nem látnak éles határvonalat a történelmi és a művészeti szövegmegértés között. (*Halász*, 1996. 196.) Később ezt írja: „több irányból igyekeztünk megvilágítani, hogy a mindennapi, az irodalmi és a történet-(ember)-tudományi szöveg közé miért nem húzhatunk merev demarkációs vonalat", majd így folytatja: „ez azt jelenti, hogy a szövegeket sem úgy képzeljük el, mint amelyeket bizonyos ismérvekből az összes, másokból egy sem jellemez, és így adott szöveg kizárólag egyetlen kategóriába sorolható. Sokkal inkább meghatározott ismérvek (jegyek) kontinuumait kell magunk elé képzelnünk, amelyeknek néhány sűrűsödési pontján foglalnak helyet az egymással rokon és a többivel kevésbé rokon – ha tetszik, kvalitatíve más – szöveg(opció) családok".

A kifejtő szövegek megértése, konvencionális és műfaji tulajdonságai

Kifejtőnek nevezünk minden olyan szöveget, amelynek (illetve szerzőjének) elsődleges célja információ közlése és/vagy valaki(k)nek a meggyőzése egy téma bemutatása során. Gyakran a kifejtő helyett az információs szöveg elnevezést használják a szerzők. A kifejtő szövegek általában valamilyen elv szerint, többnyire definíciók, összehasonlítások, elemzések segítségével fejtik ki az adott témáról a tudnivalót. A tankönyvek szövegei – kevés kivételtől eltekintve – kifejtő jellegűek.

A kifejtő szövegek egyik jellegzetes tulajdonsága – vagy ahogyan a konstruktív szemléletű kutatók nevezik: konvenciója – a szerkezete, amely eltér például az elbeszélések struktúrájától. Sokféle klasszifikáció született a konstruktív indíttatású, az írásbeliséget vizsgáló diskurzuskutatásban. (*Grimes*, 1975; *Beaugrande*, 1980; *Mosenthal*, 1985; *Meyer*, 1985) Az alábbiakban ezek közül *Meyer* tanulmányának a kifejtő szöveg szerkezetére vonatkozó eredményeiből idézem fel a témánk szempontjából legfontosabbakat.

Meyer a kifejtő szöveg szerkezetének három alapmintázatát azonosítja: kollekció, okság és kronológia. A kollekció retorikai relációk laza szövedéke, amelyet a téma köt össze. Például egy témáról beszámoló riportban az író sorra veszi a téma egyik, aztán másik vonatkozását, és így tovább, ameddig mondanivalója van. Az oksági mintázatban kezdődhet a leírás az okkal, majd az okozattal, de fordítva is. A kronológia nem minden szerzőnél alkot külön mintázatot, itt a szervezőerő az időrendiség. Mindegyik alapmintázaton belül további konvencionális beágyazott mintázatok azonosíthatóak, amelyek közül az egyik leggyakoribb az összehasonlítás. Ennek is legalább háromféle variánsa lehet: az összehasonlítandó objektumok tulajdonságai szerint szervezve (például toll borítja vagy pikkelye van), az összehasonlítás nézőpontja szerint (például szárazföldi és vízi állatok) és hasonlóságok/különbözőségek szerint. Így a szövegek szerkezete ábrázolható egy hierarchikus struktúra szerint, ahol a legmagasabb szinten általában a három alapmintázat valamelyike szerint szerveződnek, de sokféle kifejtő szöveg lehet, amely a fentieknek valamilyen kombinációja.

Különböző foglalkozási, szociális és életkori csoportok meghatározott szövegszervezési mintázatokat preferálnak, mint ahogyan erről a műfajokkal kapcsolatban már szó volt. Nem csupán a csoportokra jellemző az eltérő szövegszervezési mód, hanem az iskolai tantárgyakra is. Egészen más például egy biológiatankönyv valamely szövegének a felépítése, mint egy nyelvtankönyvé. Ezeket a különböző szervezési módokat a tanulók számára is explicitté téve bizonyára megkönnyíthetnénk a szöveg megértéséért és megtanulásáért folytatott erőfeszítéseiket.

A kifejtő szövegek másik jellegzetes konvenciója a szövegbeli tartalom fontosság szerinti elrendezése. Ez azt jelenti, hogy a (kifejtő) szöveg egységei egymáshoz szintén hierarchikusan viszonyulnak. Van, ami fontos, van, ami csak részletkérdés. A jól megírt szövegben a fontos és kevésbé fontos részek a nem szakértő olvasó számára is megkülönböztethetőek.

A harmadik jellegzetes tulajdonság a kohézió, a szöveg elemeinek összetartozása. Halliday és Hasan (1976) szerint a szöveg akkor koherens, ha egyik elemének interpretációja függ a másiktól, vagy másképpen mondva az egyik elem feltételezi a másikat.

Hogyan segítik az olvasót a kifejtő szöveg megértésében a fenti műfaji sajátosságok vagy konvenciók?

A szövegmegértést vizsgáló tanulmányok (például *Kintsch – Yarbrough*, 1982; *McGee*, 1982) tanúsága szerint az olvasók általában áttekintik a szöveg szerkezeti mintázatát és szelektálják a fontos és kevésbé fontos részeket. A gyakorlott olvasók, különösen azok, akik ismerik az adott szöveg műfaji konvencióit is, a szöveg struktúráján kívül általában azt is azonosítani tudják, hogy mely(ek) a legfontosabb rész(ek). Meyer az ilyen olvasókat úgy jellemezte, hogy strukturális stratégiával rendelkeznek, *Goetz* és *Armbruster* (1980) pedig a fontos részek kiválasztását szinteffektusnak nevezte. Sok kutató hangsúlyozta, hogy az olvasásmegértés iskolai tanítása nem nélkülözheti az alapos retorikai, műfaji ismeretek és konvenciók direkt tanítását sem. (*Anderson* és *mtsai*, 1985; *Armbruster – mtsai*, 1987) Mások (például *Meyer*, 1975; *Meyer – Rice*, 1989; *Wade – Adams*, 1990) a szövegek különböző átalakításával/manipulációjával próbálták vizsgálni, miképpen lehetne segíteni az olvasókat abban, hogy ki tudják választani a szövegből és meg tudják jegyezni a fontosabb részeket.

Az olvasó a szöveg olvasása közben és azt befejezve is kapcsolatokat létesít a különböző szövegelemek között. Kevesebb kognitív erőfeszítésre van szüksége, ha a szövegben explicit jelzések (például utalások, kötőszavak, bekezdések) segítik a kapcsolatok kialakulását. (*Britton – mtsai*, 1982) De ez nagymértékben függ az olvasó előzetes tudásától és az olvasás céljától is. A témában szakértő olvasó többet megért és emlékezetében tart, ha a lehetséges kapcsolatokat explicit jelzés híján maga konstruálja. (*Millis* és *mtsai*, 1993)

A tartalom kitérők nélküli megjelenítése, vagyis az információs szöveg témájának a lépésenkénti kifejtése különösen fontos mozzanat a megértésben. *Kieras* kimutatta, hogy témaváltáskor az olvasás tempója lelassul, a megértés pedig azonos háttérfeltételek mellett akkor javul, ha a tematikailag összetartozó szövegegységek egymáshoz közel helyezkednek el.

A jelentés konstrukciója sokféle következtetést is igényel. Az olvasók számára – a vizsgálatok eredményei szerint – azok a legegyszerűbbek, amelyek segítségével létrehozzák a szöveg elemei közti kapcsolatokat, de a megértéshez még számos más következtetés is szükséges, például a téma részleteit vagy egyéb tágabb vonatkozásait illetően. (*Graesser* és *mtsai*, 1995) Az olvasók a szöveg témájában releváns tudásukhoz folyamatosan „hozzákövetkeztetik" az új információt. A következtetések egy része globális, vagyis segítségükkel az olvasó végképp összerakja a szövegben levő tartalmakat, majd az eddigi tudásával hozza össze, konstruálja meg az új elemeket. Ez sokkal több annál, mintha csak egyszerűen az olvasott tartalmat lenne képes felidézni. Az ilyen következtetések gyakran magának a szövegnek a technikai, stilisztikai, retorikai tulajdonságairól (*Geisler*, 1991; *Haas*, 1994), más szövegekkel való hasonlóságukról (*Wineburg*, 1994) születnek, amelyek azt is jelzik, hogy az olvasó már nem kezdő.

A következőkben az elbeszélések megértéséről és a narratív megismerési módról írunk. Az elbeszélések vizsgálata az olvasáskutatásban sokkal kiterjedtebb, így még inkább szelektálunk az eredményekből, mint korábban tettük.

Az elbeszélések megértése, konvencionális és műfaji tulajdonságaik

A történet, az elbeszélés és a narratíva kifejezéseket szinonimákként használjuk. Mind írásbeli, mind szóbeli változataik az újabb konstruktivista kutatások tükrében rendkívül fontos szerepet töltenek be a megismerésben, ezen belül a szociális megismerésben, így természetesen közvetlenül az emberi tanulásban is. Különösen fontos szerepüket *Bruner* (1990, 1996) abban látja, hogy a világ megismerésének és megértésének az egyik alapvető módja a szóbeli és írásbeli történetek mesélése és megértése. A következőkben a narratívák konvencionális tulajdonságaival kapcsolatos néhány fontos kutatási eredményt mutatunk be.

Az elbeszélés olyan diskurzusforma, amely minden kultúrában elterjedt, és vannak kulturálisan specifikus vonásai. Mint *Bartlett* és mások (például *Kintsch – Greene*, 1978) kutatásaiból tudjuk, az emberek a más kultúrából származó történeteket, illetve azok konvencióit nehezebben értik meg, mint a saját narratívákat. Brewer szerint a szóbeli történeteknek több kultúraközi sajátosságuk van, mint az írásbelieknek. Az előbbiek kezdő és befejező fordulatai, valamint az események ismétlődései határozottan kultúraközi tulajdonságok.

A narratívák szerveződési mintáira vonatkozó korai kutatásokban a népmesékhez hasonló rövid történetek megértését vizsgálva úgy találták, hogy a szöveg különböző epizódjainak olvasása között a kísérleti személyek jellegzetes szüneteket tartanak. (*Mandler – Goodman*, 1982) Más vizsgálatokban megkülönböztették az epizódok egymásutániságának időbeli és oki struktúráját, illetve megállapították, hogy az elsősorban az idő által strukturált epizódokat tartalmazó történeteket könnyebben és gyorsabban megértik az olvasók. (*Black – Bern*, 1981; *Black – Bower*, 1980) Az ok-okozati struktúrában építkező narratívák vizsgálatakor (*Trabasso – van den Broek*, 1985) azt találták a kutatók, hogy az olvasók jobban emlékeznek a szövegnek azokra az epizódjaira, amelyek beletartozhatnak az ok-okozati relációk sorozatába, amelyek ehhez képest nem mellékes információt tartalmaznak. Az oki kapcsolatokra épülő történetek is tartalmazhatnak természetesen idői struktúrákat és fordítva.

A tanulók hajlanak arra, hogy úgy interpretálják a szöveget, ahogyan elképzelésük szerint az megfelel tanáraik várakozásának. Más vizsgálatok azt igazolják, hogy felnőtt egyetemi hallgatók is „olvasnak" tanáraik és társaik előzetes elvárásai szerint, vagyis a szövegjelentés konstrukciójában szövegszerűen kimutatható a tanár előzetes megjegyzéseinek, a társakkal való beszélgetésekben a hatása.

Rövid történetek megértése és a rájuk való emlékezés vizsgálatainak eredményei szerint a történetekre a kísérleti személyek jobban emlékeznek, ha a bennük levő relációk (idői és/vagy téri) nyelvileg jelöltek és ha az események olyan időrendben következnek a történetben, amely az adott szövegvilágban elvárható, vagyis az időben korábban történtekről előbb ír a szerző, mint a későbbiekről. (*Ohtsuka – Brewer*, 1992) *Green* (1989) konstruktív hipotézisnek hívja azt a kísérleteiben igazolt feltételezését, amely szerint az olvasó három esetben végez jelentéskonstruáló következtetést. Akkor, amikor a szövegben bármilyen szinten egymással kapcsolatban levő elemek (például egymás mellett lévők, egymástól távol, de oki kapcsolatban lévők stb.) relációit interpretálja. A második eset az, amikor az olvasási céljának megfelelő részeket, a harmadikban pedig a szerző által említett egyes részleteket értelmezi.

A történetek megértésekor, különösen ha szépirodalmi művekről van szó, a gyakorlott olvasók jelentéskonstrukciója nem csupán a betű szerinti szövegre és a szövegben levő explicit kapcsolatokra támaszkodik, hanem – többek között – a metaforikus jelentésekre, a szo-

ciokulturális kontextusra, más szövegekre (intertextualitás) és a műfaji keret konvencióira is. A metaforák gondolkodásbeli és megértésbeli szerepét mostanában kezdi az olvasáskutatás és az oktatáskutatás „felfedezni". (lásd például: *Kövecses*, 1998; *Vámos*, 2001)

A szociokulturális és történelmi kontextus az olvasottak megértésében úgy játszik szerepet, mint a szövegek alkotására, megértésére és befogadására befolyást gyakorló tudás rendszere. Ezt a tudást fel lehet fogni úgy, mint egy csoport kollektív tudását vagy mint egy valamely csoporthoz tartozó individuum szociális tudását. Az mindenképpen jellemző rá, hogy a csoportbeli diskurzusok szabályainak ismerete beletartozik ebbe a tudásba. *Alexander*, *Schallert* és *Hare* (1991) ezt a szociokulturális tudást filternek nevezik, amelyen keresztül történik az élmények feldolgozása. A személynek a világról való elképzelései ezen a filteren szűrődnek (tudatosan vagy öntudatlanul) keresztül. A filter általában a személy kisebb és nagyobb csoportjaiban egymáshoz hasonló elemeket tartalmaz. Ennek a metaforának egy kiterjesztett változata Brunernek a narratív megértésre vonatkozó elképzeléseiben már felmerül. (*Bruner*, 1990)

A szociokulturális és történelmi kontextus mellett a szövegek jelentéskonstrukciójában szerepet kap az a kontextus is, amely az olvasó közvetlen környezetében használt szóbeli és az általa már korábban olvasott írásbeli diskurzusformákat foglalja magába. Az olvasás ennek a szituatív kontextusnak az értelmezését is jelenti. Ennek esetenként az olvasó értelmezésében nagyobb lehet a szerepe, mint a szövegben leírt tartalmaknak. Ahogyan *van Dijk* beszámol róla, ha a szöveg feldolgozásához az olvasónak szövegen kívüli információra is szüksége van (ez fordul elő az esetek többségében), akkor előfordulhat, hogy a szövegben lévő tartalmakat hátrányban részesíti a kontextuális ismeretei javára. (*van Dijk*, 1979) A szövegjelentés megkonstruálására irányuló erőfeszítés azonban általában mind a szöveg, mind a kontextus „üzeneteinek" figyelembevételével történik.

Az olvasó több-kevesebb kontrollt is gyakorolhat a jelentéskonstrukcióba bevont információi felett, erről számol be *Gauld* és *Stephenson* (1967), akik megismételtek *Bartlett* híres vizsgálatát a történetre emlékezésről. A kutatók módosították az eredeti kísérleti elrendezést, de ugyanazt a mesét adták elő a kísérleti személyeknek, mint elődjük. A résztvevőket három csoportba osztották. Az első csoportnak azt mondták, hogy a mesét elolvasás után a lehető legpontosabban írják le, a második csoportnak azt, hogy rendkívül fontos, hogy az eredeti történethez ne adjanak olyasmit hozzá, ami nem volt benne. A harmadik csoport azt az instrukciót kapta, hogy úgy írják le a történetet, hogy ne tegyenek hozzá semmit, ami nem volt az eredetiben, és ahol valamire nem emlékeznek, ott inkább hagyjanak üresen egy kis részt a beszámolójukban. Az első csoport több transzformációt hajtott végre a szövegen, mint a másik kettő. A kutatók arra következtettek, hogy – a szöveghűséget illető külön kérés nélkül – az olvasók valószínűleg ezt az eljárást követik. A második és a harmadik csoport olvasóinak leírt történeteiben a rövidítések, pontatlanságok és az üresen hagyott helyek gyakran ugyanott jelezték az értelmezési nehézségeket.

A harmadikfajta kontextus, amelyik szövegen kívüli, és befolyásolja a szöveg jelentésének konstrukcióját, az – *Freedle*, *Naus* és *Schwartz* (1977) elnevezését használva – a pszichoszociális kontextus. Kutatási eredmények és a tanárok napi tapasztalatai szerint is a tanulók hajlanak arra, hogy úgy interpretálják a szöveget, ahogyan elképzelésük szerint az megfelel tanáraik várakozásának. (*Mosenthal* és *mtsai*, 1980) Más vizsgálatok (például *Ruddell – Unrau*, 1994) azt igazolják, hogy felnőtt egyetemi hallgatók is „olvasnak" tanáraik és társaik előzetes elvárásai szerint, vagyis a szövegjelentés konstrukciójában szövegszerűen kimutatható a tanár előzetes megjegyzéseinek, a társakkal való beszélgetéseknek a hatása.

A narratívák megértését az olvasó perspektívája is befolyásolhatja. *Pichert* és *Anderson* (1977) kimutatták, hogy ha arra kérik az olvasót, hogy mondjuk például az egyik szereplő szemszögéből nézzék a történetet, akkor képesek ugyanannak a narratívának a je-

lentését a különböző lehetséges nézőpontok szerint megkonstruálni. Hasonló eredményre jutott *Zwaan* (1993) is. A kísérletében részt vevő olvasók egyik felének azt mondta, hogy a feldolgozandó szöveg irodalmi mű, a másik csoportot pedig úgy tájékoztatta, hogy újságcikk. A különböző olvasói perspektívák különböző olvasatokat eredményeztek. Az irodalmi művet hosszasabban olvasták, jobban emlékeztek a formai elemekre. Az újságcikkben több ok-okozati kapcsolatot és célleírást találtak a résztvevők.

Az intertextualitás kérdésének felvetését a francia posztstrukturalista irodalmár, *Kristeva* nevéhez szokták kötni. Elsősorban szépirodalmi szövegek közti kölcsönhatások vizsgálatát jelölik a terminussal. De mindenfajta szöveg utalhat impliciten vagy akár expliciten más szöveg(ek)re. A szerző által szándékolt, nyíltan megjelenő kapcsolatokat a tudományos publikációkban elengedhetetlen hivatkozások jelzik, vagy sokféle műfajú szövegekben a szintén gyakori idézetek. A hivatkozásokban a szerzők nem csupán megnevezik a másik szöveget, hanem annak a jelentéséből is „bevonnak" valamit a hivatkozás(ok)at alkalmazó szöveg jelentésének konstrukciójába. (*Small*, 1978)

Vannak azonban olyan szövegközi hatások is, amelyek a szerző szándékától függetlenek. *Miller* (1985) megjegyzi, hogy például egy történet olvasásakor az olvasó gyakran kapcsolatot létesít más, korábban olvasott történetekkel. Jelentésalkotó, interpretációs folyamataiban az olvasó nem csupán azonos műfajú szövegek között hoz létre értelmező kapcsolatot, hanem az eltérő műfajú, de valamilyen specifikus részlet vagy karakter okán is elindulhatnak benne a szövegközi interpretációk. Az intertextualitás hatása érvényesül akkor is, amikor egy író (nem csupán irodalmi szöveget, hanem bármilyen szöveget író személy) más szövegét olvassa, saját szöveg alkotása céljából. Ez a tevékenység az olvasásnak az egyik fajtája, amelyet gyakran használunk tanítás során, de sajnos keveset tanítunk az olvasásnak erről a módjáról, az írás céljából történő olvasásról.

Összefoglalás

Dolgozatunkban az olvasáskutatás egyik új ágának, a konstruktív olvasáskutatásnak az eredményeiből mutattuk be azokat, amelyek – véleményünk szerint – szemléletváltást jelentenek a korábbi, főként az információelméleti, információfeldolgozási paradigmán alapuló kutatási eredményekhez képest. A válogatásunk természetesen önkényes. Elsősorban azokat az eredményeket kívántuk kiemelni, amelyeknek az oktatásban való hasznosíthatósága nyilvánvaló.

A konstruktivista olvasáskutatásra általában jellemző, hogy nem tekinti eleve adottnak a szöveg jelentését, értelmezését. A jelentést az olvasó konstruálja, miközben a szövegre és más, például műfaji és kontextuális hatásokat is „bevon" a jelentéskonstrukcióba. A szakirodalmi adatok tanúsága szerint nemcsak lehetséges, de szükséges is az iskolai tanításban explicitté tenni ezeket az egyéb hatásokat.

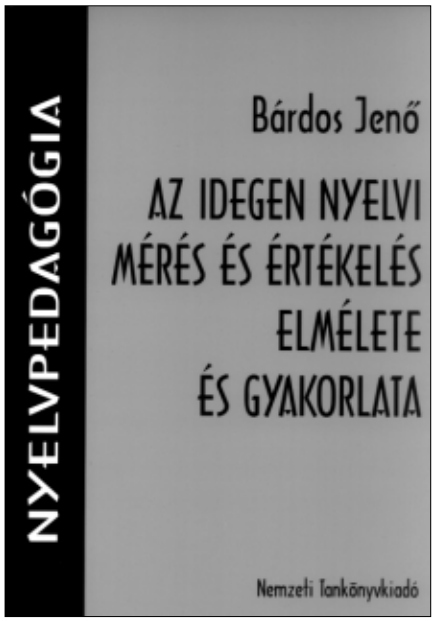
Irodalom

Akadémiai kislexikon. (1990) Akadémiai Kiadó, Budapest.
Alexander, P. A. – Schallert, D. L. – Hare, V. C. (1991): Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61. 315–343.
Anderson, R. C. – Hiebert, E. H. – Scott, J. A. – Wilkinson, I. A. G. (1985): *Becoming a nation of readers.* Washington DC, National Institute of Education.
Armbruster, B. B. – Anderson, T. H. – Ostertag, J. (1987): Does text structure /summarisation instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quaterly*, 22. 331. 346.
Bahtyin, M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Bartlett, J. (1932/1985): *Az emlékezés.* Gondolat Kiadó, Budapest.
Beaugrande, R. de (1980): *Text, discourse, and process.* N. J. Ablex, Norwood.
Bloom, H. (1994): *The western canon: The books and school of ages.* Harcourt, Brace and Company.

Black, J. B. – Bern, H. (1981): Causal coherence and memory for events in nattarive. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20. 267–275.
Black, J. B. – Bower, G. H. (1980): Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9. 223–250.
Bourdieu, P. (1990): *The logic of practice.* Stanford University Press, Stanford.
Brewer, W. F. (1985): The story schema: Universal and culture-specific properties. In: Olson, D. R. – Torrance, N. – Hildyard, A. (eds.): *Literacy Language and learnig: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, New York. 167–194.
Britton, B. K. – Glynn, S. M. – Meyer, B. J. F. – Penland, M. J. (1982): Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74. 51–61.
Bruner, J. (1990): *Acts of meaning.* Harvard University Press, Cambridge.
Bruner, J. (1996): *The culture of education.* Harvard University Press, Cambridge.
Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (1990): Hogyan olvasnak gyermekeink? Egy reprezentatív olvasásvizsgálat eredményeiből. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 952–958.
Fleisher-Feldman, C. – Kalmar, D. A. (1998): Some educational implications of genre-based mental models: the interpretive cognition of text understanding. In: Olson, D. R. – Torrance, N. (eds.): *The handbook of education and human development*. Blackwell, Oxford. 434–461.
Feedle, N. O. – Naus, M. – Schwartz, L. (1977): Prose processing from a psychosocial perspective. In: R. O. Freedle, R. (ed.): *Discourse production and comprehension.* N. J. Ablex, Norwood. 175–192.
Gauld, A. – Stephenson, G. M. (1967): Some experiments relating to Bartlett's theory of remembering. *British Journal of Psychology*, 58. 39–49.
Geisler, C. (1991): Toward a sociocognitive model of literacy: Constructing mental models in a philosophical conversation. In: Bazerman, C. – Paradis, J. (eds.): *Textual dynamics and the professions: Historical and contemporary of writing in professional communities.* University of Wisconsin Press, Madison. 171–191.
Goetz, E. T. – Armbruster, B. B. (1980): Psychological correlates of text structure. In: Spiro, R. J. – Bruce, B. C. – Brewer, W. F. (eds.): *Theoretical issues on reading comprehension.* N. J. Erlbaum, Hillsdale. 201–220.
Graesser, A. C. – Bertus, E. L. – Magliano, J. P. (1995): Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, R. F. Jr. – O'Brien, E. J. (eds.): *Sources of coherence in reading.* N. J. Erlbaum, Hillsdale. 295–320.
Green, G. M. (1989): *Pragmatics and natural language understanding*. N. J. Erlbaum, Hillsdale.
Grimes, J. E. (1975): *The thread of discourse*. Mouton, The Hague.
Haas, C. (1994): Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 39. 167–183.
Halász László (1996)*: Szociális megismerés és irodalmi megértés.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1976): *Cohesion in English.* Longman, London.
Kamberelis, G. – Bovino, T. D. (1999): Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34. 138–170.
Kieras, D. E. (1980): Initial mention as a signal to thematic content in technical passages. *Memory and Cognition*, 8. 345–353.
Kieras, D. E. (1985): Thematic processes of technical prose. In: Britton, B. K. – Black, J. B. (eds.): *Understanding expository text.* N. J. Erlbaum, Hillsdale. 89–107.
Kintsch, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. N. J. Erlbaum, Hillsdale.
Kintsch, W. – Greene, E. (1978): The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1. 1–13.
Kintsch, W. – Yarbrough, J. C. (1982): The role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74. 828–834.
Kövecses Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs. – Győri M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest. 51–82.
Kristeva, J. (1967/1986): Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (Ed.): *The Kristeva reader*. Columbia University Press, New York. 34–61.
Kruger, A. C. – Tomasello, M. (1998): Cultural learning and learning culture. In: Olson, D. R. – Torrance, N. *The handbook of education and human development.* Blackwell, Oxford. 369–388.
László János – Reinhold Viehoff (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. 325–342.
Mandler, J. M. – Goodman, M. S. (1982): On the psychological validity of story structure. *Journal of Verbal Behavior*, 21. 507–523.
Meyer, B. J. F. (1975): *The organisation of prose and its effects on memory.* North Holland, Amsterdam.
Meyer, B. J. F. (1985): Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In: Britton, B. K. – Black, J. B. (Eds.): *Understanding expository text*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 11–64.
Meyer, B. J. F. – Rice, G. E. (1989): Prose processing in adulthood: The text, the reader, and the task. In: Poon, L. W. – Rubin, D. C. – Wilson, B. A. (eds.): *Everyday cognition in adulthood and late life.* Cambridge University Press, Cambridge. 157–194.
Miller, O. (1985): Intertextual identity. In: Valdes, M. J. – Miller, O. (Eds.): *Identity of the literary text*. University of Toronto Press, Toronto. 19–40.

Millis, K. K. – Graesser, A. C. – Haberlandt, K. (1993): The impact of connectives on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7. 317–339.
Mosenthal, P. B. (1985): Defining the expository discourse continuum. *Poetics*, 14. 387–414.
Ohtsuka, K. – Brewer, W. F. (1992): Discourse organisation in the comprehension of temporal order in narrative texts. *Discourse Processes*, 15. 317–336.
Olson, D. R. – Torrance, N. (1998, eds.): *The handbook of education and human development*. Blackwell, Oxford.
Pichert, J. W. – Anderson, R. C. (1977): Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69. 309–315.
Rudell, R. B. – Unrau, N. J. (1994): Reading as meaning construction: The reader, the text, and the teacher. In: Ruddell, R. B. – Rudell, M. R. – Singer, H. (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension.* N. J. Erlbaum, Hillsdale. 33–58.
Small, H. G. (1978): Citing documents as concept symbols. *Journal of Educational Psychology*, 78. 116–123.
Snow, C. E. – Dickinson, D. K. (1992): Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In: Jennings, E. – Purvis, T. (Eds.): *New conceptions of literacy*. Sunny Press, Albany. 179–218.
Swales, J. M. (1990): *Genre analysis. English in academic and research setting*. University Press, Cambridge.
Trabasso, T. – Van Den Broek, P. W. (1985): Causal Thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24. 612–630.
Van Dijk, T. A. (1979): Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2. 113–126.
Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.
Wade, S. E. – Adams, R. B. (1990): Effects of importance and recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22. 321–353.
Wineburg, S. S. (1994): The cognitive representation of historical texts. In: Leinhardt, G. – Beck, I. L. – Stainton, C. (eds.): *Teaching and learning in history*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 85–135.
Zwaan, R. A. (1993): *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. John Benjamins, Amsterdam.

A tanulmány a szerző disszertációja egyik fejezetének rövidített változata.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből