

András Orsolya, Kajántó Beáta

Értelmezői közösségek¹

Fekete Vince: *Sárga és kék*

Ma kicserélték szobánkban a
bútorokat. Bácsik jöttek hozzánk
mindenféle szerszámokkal, mértek,
fúrtak, faragtak, majd elmentek,
és otthagyták a bútorainkat.
A sárga az enyém, a kék a
testvéremé. Van íróasztalom,
van ruhásszekrényem, és vannak
könyvespolcaim.

Csak a bácsik tévedésből
fordítva szerelték fel,
így a testvérem került
az ablak mellé,
és ez nem jó, mert
ha kinéz az ablakon,
azt mondta, félni fog.²

Kajántó Beáta
Sárga és kék

Hermeneutikából az első szemináriumot Fekete Vince (2008): *Sárga és kék* című verséből tartottam; ennek a versnek az elidőző, dialogikus együtt-olvasásának előkészítése és irányítása volt a feladatom. Mivel ez volt az első szeminárium a műértelmező szeminárium-sorozatból, volt bennem egy bizonyos fokú aggodás, hogy vajon hogy is fog ez „elsülni”, hogy sikerül, hiszen ez a „hangütés” a többi szeminárium ívét is megadja.

Az óra elején csoporttársaim között kiosztottam az értelmezésre szánt vers szövegét, valamint a megbeszéléséhez előkészített kérdéseimet. Miközben készültem, Hans-Georg Gadamer (Vö. 1984) gondolatait választottam értelmezésem hermeneutikai alap-

¹ A hermeneutikai szemináriumok anyagából; BBTE, Magyar Irodalomtudományi Intézet. 2019.

² Fekete Vince (2008): *Piros autó lábnyomai a hóban*. Erdélyi Híradó Kiadó, Kolozsvár.



elvének, miszerint a műalkotás nem tárgy, hanem befogadása tapasztalatban részesít, és ez által megváltoztatja a tapasztalót. Úgy próbáltam összeállítani a feladatsort, hogy az egy olyan dialógus legyen közöttünk, értelmezők, valamint a szöveg között, hogy saját tapasztalatainkat is bevonva érzékeljük a művet és mindazt, amit mondani kíván, anélkül, hogy bármit is „beleerőszakolnánk”, azaz olyasmit értenénk ki belőle, ami nem felel meg a szöveg értelemigényének. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy ahhoz, hogy jó válaszok szülessenek, szükség van jól feltett kérdésekre, így arra törekedtem, hogy a befogadói aktivitást elősegítő kérdéseket fogalmazzak meg, olyanokat, amelyek mentén el lehet indulni és haladni is lehet, együtt a szöveggel, és szépen, lassan, fokozatosan „barátkozni” vele. A kérdéseim megformálásakor arra is ügyeltem, hogy ne feltétlenül csak az egyetemista olvasókhoz szóljanak, akik már járatosabbak az irodalomtudományban és filozófiában, hanem azok akár az iskolában, az irodalomórai műértelmező beszélgetésben is jól működő kérdések legyenek. Amikor a szeminárium elején kiosztottam a lapokat, már akkor nagy kő esett le a szívemről, amikor a tanárnő azt mondta, hogy ezek jó kérdések, így már nyugodtabb voltam a szeminárium további részében.

Első kérdésemet a vers közös (újra)olvasását megelőzően tettem fel: „Mit sugall számodra az a cím, hogy *Sárga és kék*? Ha csak a címre figyelsz, mire gondolsz: vajon miről szólhat a címet követő szöveg?” Mivel társaimmal együtt már előzetesen ismertük a verset, megkértem őket, hogy próbálják visszaidézni, hogy mit is sugallt a cím számukra az első olvasást megelőzően. Többen kiemelték, hogy olyan színek ezek, amelyek kiegészítik egymást, mint például a sárga nap a kék égen, vagy a sárga homok a kék tenger mellett. A következő kérdés is a cím sugallatához kapcsolódott: „Milyen hangulatot tudsz a sárga és a kék színhez társítani?”; erre pedig olyan válaszok érkeztek, hogy „nyugalom”, „harmónia”, a sárga inkább energikusabb, vidámabb, míg a kék nyugodtabb, mélyebb. Ezután az a feladat következett, hogy „Tölts időt a szöveggel! Olvasd el egyszer, kétszer, többször; ismerkedj vele, kössetek barátságot! Beszélgetsetek (te és a vers)!” Miután ez megtörtént, arra kérdeztem rá, hogy „Milyen a vers hangulata? Vajon milyen a versben megszólaló személy hangulata?”. Ezeket a kérdéseket azért illesztettem a feladatsor legelejére, mert Hans Robert Jauss (1997) német irodalomteoretikus hermeneutikai koncepcióját kívántam követni a közös értelmezésben, így az első kérdések az esztétikailag érzékelő olvasás horizontjához kapcsolódtak (azaz: Milyen a szöveg atmoszférája, érzéki hatása, mivel nyűgöz le?). Már a vers hangulatára vonatkozó kérdésnél élesebb véleménykülönbség alakult ki közöttünk, értelmezők között. Az egyet nem értésre végül a szövegre való figyelmes odahallgatás adta meg a választ: nem állíthatunk olyasmit, amit a szöveg nem mond, a szöveg értelemigényének elsődlegesnek kell lennie. Így megegyeztünk, hogy bár érzékelhető a versben némi veszteség miatti ijedtség, aggodás és a felmerülő probléma megoldásának a keresése s az ezt kísérő nyugtalanság érzése, tragikumról azért mégsem beszélhetünk.

Olvasd el egyszer, kétszer,
többször; ismerkedj vele,
kössetek barátságot!
Beszélgetsetek (te és a
vers)!

A jó (gyermek)vers nem ad deklarált válaszokat, nem fejt ki – pedagógiai célokra használható – „tanulságokat”.

A következő általam feltett kérdések mind azt próbálták elősegíteni, hogy közelebb kerüljünk a vershez, kimondjuk azt, ami mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy ezáltal meglegyen az az alap, amire az értelmezés tovább építhet. Felmerültek kérdések arra vonatkozóan, hogy vajon ki lehet a beszélő, hogyan képzeljük őt el, milyen lehet a hangja, milyen lehet a viszonya a testvérével? Mindezekre a kérdésekre próbáltunk úgy válaszolni közösen, hogy az ne önkényes véleménynyilvánítás legyen, hanem a szövegben magában keletke-

ző értelem megértése. Ide kíváncszott az a kérdés is, hogy „Milyen lehet egy szobában lakni egy testvérrel? Ha van testvéred, mik erről a tapasztalataid?” Az volt a célom, hogy közelebb hozzam a vers világát az értelmezőhöz, hogy a saját tapasztalataiból kiindulva találjon az értelmező egy közös pontot, amiből kiindulhat, ahonnan érthetővé válhat számára a vers személyesen neki szóló „mondandója”. Számomra például eleinte nagyon idegennek tűnt ez a vers, nem tudtam, hogyan közelítsek hozzá, de miután saját tapasztalataimmal összevettem (én is két testvéremmel lakom együtt egy szobában), könnyebben tudtam elindulni az értelmezés útján.

A következő kérdéseim arra vonatkoztak, hogy valójában mitől is vers ez a szöveg, és miért több azáltal, hogy versben van elmondva. Ezen kérdések már a retrospektíve értelmező olvasás horizontjához teremtettek átmenetet, amikor az első olvasás során érzékelt hangulatot, benyomásokat „visszafelé olvasással”, a poétikai összefüggések felismerésével értelmeztük. Arra kérdeztem rá, hogy ha a vers szövegét nem látnánk, csak felolvassva hallanánk, vajon tudnánk róla, hogy vers? Ugyanakkor arra is megkértem a szeminárium résztvevőit, hogy foglalják össze egy mondatban, hogy mi „történik” a versben, majd próbálják megfogalmazni, mi mindent ad hozzá a szöveg poétikai megformáltsága ehhez a lecsupaszított tartalmi vázhoz. Mi az, ami által a vers több egyszerű információközlésnél? Ezek a kérdések már egy kicsit keményebb diónak bizonyultak, és talán több gondolkodást igényeltek, mint az előzőek, de a szöveg utasításait követve igyekeztük őket sorra megválaszolni, és rájöttünk közösen, hogy azáltal, hogy mindez versben van leírva, valóban többet mond annál, mintha csak prózában lenne elbeszélve. A ritmus, a soráthajlások, a szakaszokra osztottság mind olyan jelentéstöbbletet képviselnek, ami több egyszerű információközlésnél.

A szemináriumra előkészített kérdéseim némelyike inadekvátnak bizonyult a közös értelmezés során, ugyanis kiderült róluk, hogy nem felelnek meg a szöveg értelemigényének – pontosabban nem *e* szöveg értelemigényének felelnek meg –; ezáltal igazolást nyert az a hermeneutikai elv, amelyet minden értelmezőnek tanácsos tiszteletben tartania: hogy tudniillik nem csak az olvasó tesz fel kérdéseket a szövegnek, hanem ő maga is kikérdezetté válik a szöveg által. Lemondtam tehát azokról az előkészített kérdéseimről, amelyek nem állták ki a szöveg (vissza)kérdésének próbáját. A kérdéseim elmaradását mégsem tekintettem kudarcnak, mert a közös értelmezés folyamán egy fontos elmé-



leti belátással gazdagodtunk: a jó (gyermek)vers nem ad deklarált válaszokat, nem fejt ki – pedagógiai célokra használható – „tanulságokat”, hanem az olvasóra bízta, hogy értelmezze, és saját élettapasztalatai felől megértse a mű életproblémaként neki feltett kérdéseit. Ezért végül helyesebbnek láttam ezt a kérdést feltenni: „Mit mond ez a vers a te életről? Ráébredsz valamire?”, ám erre nem feltétlenül vártam hangosan kimondott válaszokat, inkább arra szerettem volna biztatni a szeminárium résztvevőit, hogy magukban gondolkozzanak el ezen. Bár az előkészített kérdéseim között nem szerepelt, a megbeszélésünk végére kíváncsított egy új, a vers címére vonatkozó kérdés: „Így visszatekintve – a verssel való ismerkedés után – hogyan értjük a címet: *Sárga és kék*?” És erre – az egész verset visszafelé „olvasó” válaszok között – egy olyan válasz is érkezett, amely szépen lekerekítette az egész szemináriumot, ugyanis valaki azt mondta, hogy így visszanezve ez a cím „*minden*” –, azaz mindent magába gyűjt, amit a vers egésze mond, és ennél megfelelőbb címe nem is lehetne.

Ezt a szemináriumot a „helyes műértelmezés” lehetőségeiről szóló két tanulmányból választott idézetek, „mottók” felolvasásával és megbeszélésével zártuk. Álljon itt az egyik, Hans Georg Gadamer (2002): *Ki vagyok én és ki vagy te?* című tanulmányából választott mottó: „Ami egy verset egy mégoly titokzatos varázstrükketől megkülönbözteti, nem más, mint hogy annál inkább meg vagyunk győződve a vers pontosságáról, minél inkább behatolunk felépítésébe és hatásának technikájába. Minél pontosabban értjük, annál vonatkozásokkal telibbé és értelmesebbé válik a költői alkotás. Ebben a strukturalista elemzés tett helyes megfigyeléseket, de amennyiben a hangalakra korlátozódott, elmulasztott közvetíteni az értelem és a hangzás feszültségszövedékében felmutatott »szerkezet« és a szöveg egységes értelem-elgondolása között. Természetesen olyan feladatok ezek, melyek egyszerre követelik meg a fül legnagyobb fokú érzékenységét és az értelem minden élességét.”

Én a mottómat Orbán Gyöngyi (2017): *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez* című könyvéből választottam: „[...] olvasáskor nemcsak mi keressük a jelentést, hanem a szövegek is helyet keresnek maguknak élethelyzet-tapasztalataink és olvasói tapasztalataink között”, és ehhez a következő magyarázatot fűztem:

„A szeminárium előtt nem ismertem Fekete Vince: *Sárga és kék* című versét. Engem első olvasásra a címe fogott meg – a színek, amelyek ebben a társításban erős hangulati hatást közvetítenek, emlékeket idéznek, tapasztalatokat hívnak elő, és ezek összessége (minden, ami én eddig voltam, és velem történt) olyan tapasztalati alapot képezhet, amely találkozik a verssel, vagy az is lehet, hogy teljesen párhuzamosan haladnak egymás mellett, érintkezés nélkül.

A feladat nehezebb volt, mint vártam: a jelentést akárhogyan csalogattam, kezdetben nem akart feltörni: saját élettapasztalataim és a vers egymással

A lassú ízlelgetés, a szöveggel való hosszas ismerkedés során azonban már sorra eszembe jutottak kérdések, amelyeket feltehetnék a szemináriumi csoporttársaimnak.

párhuzamosan futottak, nem volt közöttük érintkezés. Eleinte kétségeim is voltak, hogy vajon, ha én nem találok a jelentést (hiszen ez egy gyermekvers: akkor vajon mit mondhat nekem?), akkor hogyan fogom a szemináriumon résztvevőknek az értelmezését segíteni? A lassú ízeletetés, a szöveggel való hosszas ismerkedés során azonban már sorra eszembe jutottak kérdések, amelyeket feltehetnék a szemináriumi csoporttársaimnak: ezeket leírtam, és ahogyan én magam is próbálgattam megválaszolni őket, úgy bontotta ki szépen a vers is lassanként önmagát, és ebből bomlottak ki aztán a következő kérdések. Akkor tudtam igazán értelmezni a verset, amikor megengedtem végre, hogy saját élettapasztalataim és a vers találkozzanak, metsszék egymást, és ezért is választottam a fenti idézetet a szeminárium mottójaként, amely szemléleti alapot nyújthat a közös értelmező munkának.

Fekete Vince: *Sárga és kék* című verse többek között megmutatta azt számomra, hogy a jó gyermekvers a felnőtt olvasót is megszólítja. Nemcsak én kerestem a vers jelentését, hanem ő is „keresett” engem, helyet keresett magának az élettapasztalataimban, felidézte a megoldást, csak a szeretetviszonyban találó dilemmahelyzeteket, amit én is átéltem gyermekként, például hogy én is a testvéreimmel osztottam egy szobán, és hasonló döntéseket éltem meg, de ugyanakkor most, felnőttként is ugyanilyen dilemmákkal állok olykor szemben. Mit kell tennem, mi a helyes döntés? Mit jelent számomra az identitás? Ahogy én elkezdtem „adni” magamból a versnek, úgy kezdett ő is bőségesen „adni” nekem, és végül utunk két párhuzamosból olyannyira egy lett, hogy az én életutamat – úgy éreztem – a vers jobb irányba térítette.”

Mindent összegezve elmondhatom, hogy jó tapasztalat volt számomra ez a szeminárium, akkor is, ha eleinte félve kezdtem neki a munkának. Érdekes tapasztalat volt, ahogyan a társaimmal együtt tettünk kísérletet arra, hogy értelmezzük a verset, és a szöveget nem tárgyként kezeltük, hanem tapasztalattá vált számunkra, amelyben mi magunk is megváltoztunk. Ez a gyakorlat megerősített abban is, hogy az irodalmat igenis lehet úgy tanítani a diákoknak, hogy az ne kényszer legyen számukra, olyan valami, amit *muszáj* megtanulni, hanem élvezetes, gondolkodtató, az életet gazdagító értelmes időtöltés.

Irodalom

Gadamer, H.-G. (1984): Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Ford. Bonyhai Gábor. Gondolat Kiadó, Budapest, 88–89.

Gadamer, H. –G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek *Atemkristall* című ciklusához, részletek). Ford. Sándorfi Edina. In: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud és Sári László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest, 245–261.

Jauss, H. R. (1997): A költői szöveg az olvasás horizontváltásában. Ford. Kulcsár-Szabó Zoltán. In: *Uő: Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

Orbán Gyöngyi (2017): *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez. Irodalomoktatás és hermeneutika*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.



Fekete Vince *Sárga és kék* című versének értelmezési kísérletei

Az alábbiakban olyan feladatokat ismertetek, amelyeket 5–6. osztályos gyerekek számára állítottam össze Fekete Vince *Sárga és kék* című versének értelmezéséhez. A feladatok bemutatása mellett reflektálni szeretnék arra a beszélgetésre, ami a 2019. március 22-i szemináriumon elhangzott. A résztvevőktől inspiráló kiegészítéseket, megjegyzéseket kaptam a feladatokat illetően. Ezzel párhuzamosan összefoglalom azokat a gondolatokat is, amelyekre saját értelmezésemet alapoztam, illetve azokat a tapasztalatokat, amelyek által ez átalakult, bővült.

A szöveg és az értelmezési gyakorlatok célja

A szöveg értelmezéséhez a következő mottót választottam: „A versnek – mint a beszéd minden egyes szavának – megvan az az ellen-szó (*Gegenwort*) jellege, mely az éppen-nem-kimondottat is engedi meghallani, mely azonban értelemelvárásként feltételeződik, sőt a vers maga ébreszti fel – talán csak azért, hogy mint elvárást megtörje.” (Gadamer, 2002). A mottó véleményem szerint jó iránymutatás ennek a versnek az értelmezéséhez, mivel a szöveg játszik a maga támasztotta olvasói elvárásokkal: egy adott részlet szerkezeti elemei, kifejezései miatt az olvasó feltételezheti, hogy a szöveg hogyan fog folytatódni, miközben a következő részek rácáfolnak prekonceptcióira, és meglepetést okoznak neki. Emellett a gyerekeknek szóló értelmezési gyakorlatokban különösen fontosnak tartom a képzelőerő működésbe hozását, amit az *éppen-nem-kimondottra* való figyelemmel is segíthetünk. A szöveg üreshelyeit az olvasó fantáziája és nem utolsósorban empátiája töltheti ki; az irodalmi művek értelmezésének célja az érzékenység kialakítása, és ez nem korlátozódik szigorúan a szövegek világára, hanem az itt nyert tapasztalat beleépül a mindennapi életbe. Az emberekkel sem csak szavakban kommunikálunk, így a szövegértelmezés példája segíthet jobban meghallani azt is, ami egy adott helyzetben nincs kimondva. Ennek megtanulására különösen alkalmas lehet ez a vers a gyerekek számára, hiszen a vershelyzet hozzájuk közel álló élményeket, érzéseket idéz fel.

Ötletek a közös értelmezést segítő feladatokhoz, illetve ezek reflexiója

Az olvasó feltételezheti, hogy a szöveg hogyan fog folytatódni, miközben a következő részek rácáfolnak prekonceptcióira, és meglepetést okoznak neki.

1. Olvasás előtt

Az olvasás előtti, szövegtől függetlenül elvégzett feladatok előnye, hogy aktiválhatunk olyan előzetes ismereteket vagy tapasztalatokat, amelyekhez a szöveg mint egzisztenciális kérdésre adott válasz kapcsolódhat (hiszen az irodalmi szövegeket nem információtartalmukra való kíváncsiságunk miatt olvassuk, hanem az ilyen kérdések visznek el hozzájuk). A feladatok hátránya valójában ugyanez, mert ezek már egy adott irányba terelhetik az értelmezést, leszűkíthetik annak spektrumát, kizárhatnak egyes lehetőségeket a szöveg poliszemiájából. Mivel saját értelmezésem szerint Fekete Vince *Sárga és kék* című szövegének mélystruktúrája a biztonság és félelem ellentétpárjában ragadható meg, az előkészítő feladatokat is e két érzéshez kapcsoltam.

1. Mindenki képzeljen el egy helyet, ahol biztonságban érzi magát (lehet valóságos vagy kitalált hely), és ezt mutassa be egy társának!

Segítő kérdések:

– Hol található a hely? (Pl. kint vagy bent, egy településen vagy a természetben.)
Hogyan lehet eljutni oda?

– Mik a jellemzői? Milyen dolgok vannak ott, és hogy vannak elrendezve? Milyen színek, hangok, esetleg illatok vannak jelen? (Ezt le is lehet rajzolni.)

– Miért fontos a számodra? Milyen hangulat, élmény kötődik hozzá? Kivel szoktál itt lenni?

– Van-e valamilyen tevékenység, ami ehhez a helyhez kapcsolódik?

– Mi teszi számodra biztonságossá?

2. Írj le egy dolgot vagy helyzetet, amivel kapcsolatban félelmet éreztél! (Ezt nem kell megmutatni a többieknek.) Segítő kérdések:

– Milyen volt az érzés? Milyen színek, hangok, esetleg milyen hőérzet, milyen testi érzetek kapcsolódnak hozzá?

– Mi váltotta ki, mi lehetett az oka?

– Hogyan oldódott meg a probléma?

Az első feladatban egyrészt kiemelném a kommunikáció fontosságát: ha ebből a feladtból egy beszélgetés születne két gyerek között, akik megoszthatnak egymással valamit, amihez pozitív érzelmek fűződnek, az valószínűleg jó hangulatot teremtené, amiben az értelmezés, a tanulás is könnyebben megy. Másrészt a segítő kérdésekben igyekeztem a személyes érintettségre figyelni, hogy mindenki elmondhassa, valójában az ő számára mi jelenti a biztonságot. Emellett mindkét feladatban fontos az érzékelésre való reflektálás (színek, hangok, érzetek), mert ezeket gyakran nem tudatosítjuk, elsiklunk felettük az érzékelt jelek folyamában.

Ezzel kapcsolatban a szemináriumon pozitív visszajelzést kaptam egy olyan csoporttársamtól, akinek sok tapasztalata van a tanításban. Szerinte általában jól tesz, ha a gyerekek az órák előtt beszélhetnek arról, hogy éppen hogy érzi magukat, mi minden történt velük az előző nap óta. A különböző eredetű felgyűlt feszültség feloldódását is se-



gítheti egy ilyen személyesebb gyakorlat. A második feladatban az utolsó kérdést tartom fontosnak, hogy a feladat végkicsengése ne valami nyomasztó legyen, hanem egy kiút, egy megoldás. A már megoldott helyzetek megfogalmazása az önbizalmat is építi.

Az olvasás előtti feladatokkal kapcsolatban az fogalmazódott meg a szemináriumon, hogy ezek a feladatok inkább előkészítik a talajt, semmint hogy korlátoznák a szöveg lehetséges jelentéseit, tehát maradhatnak a szöveg előtt. Ha a szöveg után végeznénk el őket, akkor a vers meghatározna és beszűkítené a biztonsággal és félelemmel kapcsolatos elképzeléseket.

Felfedhet olyan előítéleteket vagy automatikus gondolkodási sémákat, amelyeknek az olvasó gyakran nincs is tudatában, és amelyeket nem árt megkérdőjelezni.

2. Olvasás közben

Az olvasás közben elvégzendő feladatokhoz a szöveget négy részre osztanám, és ezeket egymás után olvasnánk el, vagyis az elején még nem lenne előttünk az egész vers. Ennek a fokozatos feltárásnak az a célja, hogy kiderüljenek a szöveg al támasztott olvasói elvárások, illetve megvilágítást nyerjen az a tapasztalat, ahogyan a szöveg ezekkel játszik (beteljesíti vagy megcáfolja őket). Ez egyrészt lehet, hogy meglepetés-élményhez vezet, és felfedhet olyan előítéleteket vagy automatikus gondolkodási sémákat, amelyeknek az olvasó gyakran nincs is tudatában, és amelyeket nem árt megkérdőjelezni. Másrészt a módszer megszakítja és lassítja az olvasás szokásos – lineáris – irányát, és megmutatja, hogy noha az olvasásban a szöveg elejétől a vége felé haladunk, az értelem kialakulása nem ragaszkodik szigorúan ehhez az irányhoz (például haladhat visszafelé, vagy egyes szöveghelyek között oda-vissza, amint ezek más fénybe helyezik egymást az értelmezési kísérletekben).

Első rész: cím, illetve az 1–5. sor

Sárga és kék

Ma kicserélték szobánkban a
bútorokat. Bácsik jöttek hozzánk
mindenféle szerszámokkal, mértek,
fúrtak, faragtak, majd elmentek,
és otthagyták a bútorainkat.

Feladat: A szövegrész hangos felolvasása.

1. Mivel egy szöveget nem tudunk értelmesen felolvasni anélkül, hogy megértettük volna azt, a felolvasást előkészítéséhez ki kell „nyomozni” a következőket:

– Ki beszél?

– Kihez szól a beszélő?

– Milyen hangon kell felolvasni? Azaz: Milyen érzelmek vannak jelen, milyen a hangulat, és mire számít a beszélő attól, akihez szól?

2. Mi áll a szövegben, ami segíthet ezeket a kérdéseket megválaszolni?

– Ki beszél?

Ennek megválaszolásához szempontokat adhat például a következőkre figyelés: személyragok („bútorainkat” – arra utal, hogy beszélő én része egy *mi*-nek); a regiszter, a szóválasztás („bácsik” – gyermeknyelvi szó, „fúrtak, faragtak” – játékos, meseszerű hangulatfestő szó); a szöveg grafikai megjelenítése („kicserélték szobánkban a / bútorokat” – soráthajlás: szintén a gyermeknyelvre jellemző tagolás, amikor a gyerekek valamit elmesélnek, főleg, ha lelkesek, hajlamosak kicsit kapkodni, amit ez a megszakítás tükröz, mintha kifogyott volna a levegőből a mesélésben a beszélő).

– Kihez szól? – Itt fontos a deixis: „ma”, „hozzánk” – ezen kifejezések alapján a beszélő feltételezheti, hogy a megszólítottnak ismernie kell ezeket az idő- és térbeli koordinátákat. Fontos itt megjegyezni, hogy a legtöbb versben vannak ilyen jelzések, amelyek időben és térben közelítik vagy távolítják a megszólalás helyzetét. Ezt a szövegrészletet például össze lehet hasonlítani olyan versekkel, amelyeket a gyerekek korábbról ismernek, és más térbe, már időbe helyezik a szöveget, ami nem hétköznapi és ismert.

– Milyen hangon kell felolvasni? – a hangulat megragadásában segíthet annak rekonstrukciós kísérlete, hogy mi nincs elmondva a versben (például kissé prózaiasítva: Mi lehetett az itt leírtak előzménye? Mi történt, mielőtt megérkeztek a „bácsik”? Miért kell kicserélni a bútorokat?), vagy annak leírása, milyen érzelmeket kelt a felsorolás (a „bácsik”-hoz kapcsolódó igék, mozgalmas tevékenységek).

Feladat: Fogalmazzunk meg egy olvasói elvárást ennek a szövegrésznek és a címnek az ismeretében. Hogyan folytatódhat a szöveg? Mi köze lehet a címnek a szöveg folytatásához?

A feladatok megbeszélésekor a szeminárium résztvevői jó ötletnek találták, hogy a cím és az első szövegrészlet ismeretében fogalmazzuk meg az olvasói elvárásokat. Csak a cím ébresztette elvárások talán túl szerteágazóak lennének, és ez nem segíteni az értelmezést.

Az első feladat megvitatásakor a saját értelmezésem határaiba ütköztem. Mivel én a „bácsik” sürgés-forgását kellemetlen, bosszantó rendetlenségként értelmeztem, kizártam azt a lehetséges jelentést, ami az izgatott készülődés, várakozás, a felfedezés pozitív hangulatát hozza magával. Emellett fény derült a szöveg egy reflexív mozzanatára is: a versben leírt felfordulás tükrözheti az olvasói elvárások megcáfolása által keltett zava-



rodottságot, ami eleinte talán kellemetlen élmény, de ha türelmesek vagyunk, kalanddá alakulhat át.

Második rész: 6–9. sor

A sárga az enyém, a kék a
testvéremé. Van íróasztalom,
van ruhásszekrényem, és vannak
könyvespolcaim.

Feladat: Keressük meg az első és a második szövegrész közötti hasonlóságokat és különbségeket.

Segítő szempontok:

– Tegyük egymás mellé (fizikailag) a két részletet! Grafikai/tipográfiai szempontból milyen hasonlóságokra, milyen különbségekre lehetünk figyelmesek? (Például a sorok száma közötti eltérés, a hasonló helyen megjelenő soráthajlás és a két felsorolás hasonló struktúrája.)

– Hasonlítsuk össze a két felsorolást! Milyen szófajok vannak jelen, és mit hoznak magukkal ezek a szavak? (Felfedezhetjük itt az igék és főnevek szerepét: az igék dinamikuságot hoznak magukkal, a nominális stílusban inkább a statikuság érvényesül.) Ez azért is fontos, mert a nyelvtani szabályokat, kategóriákat a gyerekek néha hajlamosak hiábavaló, funkciótlan dolgoknak tekinteni, egy steril rendszernek, miközben a nyelv struktúrája nagyon is szerves, eleven rendszer, amelyben mindennek megvan a maga helye, hatása).

– Figyeljünk a személyragokra: [ők] mértek, fúrtak, faragtak, elmentek, [a mi] bútoraink, ill. „az enyém” és „a testvéremé”. Mi lehet ennek a jelentősége?

– A két szövegrészlet eltérő mértékben tartalmaz részleteket: a „bútorok” meghatározatlan nyitottsága ellentétben áll „sárga” és „kék” színek konkrét megnevezésével, valamint az összetett szavak részletgazdagságával (nemcsak asztal, szekrény és polc, hanem íróasztal, ruhásszekrény és könyvespolc).

– Beteljesíti-e a második részlet az első támasztotta elvárásokat?

A feladat kapcsán először az a kérdés merült fel, hogy indokolt, illetve jogos-e az első és a második szövegrészlet egymás mellé helyezése, és általában a szöveg darabokra vágása, az olvasás szüneteinek külső beiktatása.

A szerző nyilván egymás alá szánta azokat a sorokat, amelyek egymás után következnek, illetve ahol szünetet szeretett volna tartani, ott ezt meg is tette (a két szakasz között van egy üres sor). Egyetértek azzal, ahogyan a szemináriumon elhangzott, hogy a szöveg ritmusa egyébként is érvényesül, a mintázata a folyamatos olvasásban is kirajzolódik, viszont

Az igék dinamikuságot hoznak magukkal, a nominális stílusban inkább a statikuság érvényesül.

Vicces, tréfás, vagy inkább ijesztő, fenyegető? Ennek értelmében mi a sejtésünk, hogyan halad tovább a szöveg?

ahhoz, hogy ezt megtanuljuk meghallani, érzékelni, talán nem árt kissé sarkítva, kipontozva megvilágítani ezeket az elemeket.

A saját értelmezésem ismét gazdagodott, illetve pontosítást nyert ezeknek a feladatoknak a megbeszélésekor. Az első szövegrészlet közös perspektívájához képest („hozzánk”, „bútoraink”) a másodikat a mi-egység megbomlásaként értelmeztem, amelyben az, ami „az enyém”, elszakad attól, ami „a testvéremé”. Az említett részletgazdag leírás a tárgyról azonban nem feltétlenül negatív jelentés-

tartalmú: a bőség, az öröm, szinte a gyermeki dicsekvés hangján szólal meg. Ezért az, hogy a „mi”-t „az enyém” és „a testvéremé” helyettesíti, nem feltétlenül egy egység szét-hullását jelenti, hanem az első szövegrészletben sugallt felfordulás nyugvópontra jutását, amikor a biztonságos, otthoni térben, amin a beszélő a testvérével osztozik, helyükre kerülnek a dolgok.

Harmadik rész: 10–11. sor

Csak a bácsik tévedésből
fordítva szerelték fel,

Feladat: Próbáljuk feltérképezni, milyen értelme lehet a „fordítva” szónak itt. Milyen hangulatot hoz magával? Vicces, tréfás, vagy inkább ijesztő, fenyegető? Ennek értelmében mi a sejtésünk, hogyan halad tovább a szöveg?

Ehhez segítség egy asszociációs játék, amit lehet egyedül, párban vagy csoportban végezni, ki ahogy szeretné. Gyűjtsünk olyan helyzeteket, amiknek a leírására a *fordítva* szót használjuk, illetve olyan szavakat, amelyek erről eszünkbe jutnak (pl.: fordítva felvett cipő, ruha, fordítva kimondott szavak, visszafelé számolás stb.), és jegyezzük le, milyen érzet, élmény, tapasztalat társul ezekhez.

A feladat megbeszélésekor felmerült, hogy az utolsó megszakítást esetleg ne a 11. sor után, hanem a 14. sor belsejébe iktassuk be (az „... és ez nem jó” után következne a szünet), mivel ebben az esetben jobban kidomborodna a verszárlat csattanója. Ha rákérdeznénk arra, vajon miért „nem jó” a bútorok leírt elrendezése, arra várható válasz lenne, hogy azért, mert a beszélő szeretett volna az ablak mellé kerülni, és nem akarta átengedni ezt a helyet a testvérének. A csattanó azonban éppen a szövegértelmezés céljaként megfogalmazott empátiával mutatja meg, hogy a beszélő ebben az esetben nem önző, sőt azonosul a testvér perspektívájával, érzelmeivel: az ő szempontját tekintetbe véve fogalmazza meg aggodalmát.

Az egész szöveg ismeretében



Az olvasás utáni, az egész szöveg ismeretében elvégzendő feladatok célja összefoglalni azt az utat, amit az értelmezési kísérletekben bejártunk, az elvárások játékát, illetve visszakapcsolni az olvasás előtti feladatokhoz is, hogy a szöveg ne a levegőben lógjon, hanem belekapcsolódjon a világunkba.

Feladat:

– Kövessük végig a névmások/személyragok változását a szövegben! Hogyan segíti a nézőpontok és fókuszok ilyen megfigyelése a szöveg egészének értelmezését?

– Fogalmazzuk meg, mi volt a szöveg „legnagyobb meglepetése” számunkra, vagyis mivel forgatta fel leginkább az elvárásaink alapján kialakult képet. Ehhez segítség lehet egy vizuális ábrázolás, mint egy görbe, amin megjelöljük a törés- és tetőpontokat. A vizuális ábrázolás előnye, hogy nem mindig szavakban gondolkodunk, ezért egy ilyen modell létrehozása segítheti a képi-térbeli készségek fejlődését.

– Visszakapcsolás az olvasás előtti feladatokhoz: Ha a szöveget a biztonság és félelem ellentétének fényében értelmezzük, találunk-e közös pontokat az általunk leírtak és a vers között?

A teljes szöveg ismeretében elvégzendő feladatoknak jó kiegészítése lenne az említett csattanó közelebbi értelmezése is. Ezzel bővíthetnénk az utolsó feladatot: nemcsak visszakapcsolunk a saját biztonság- és félelem-tapasztalatunkhoz, hanem megpróbáljuk megfogalmazni, milyen úton-módon tudhatjuk meg, hogy valaki, aki mellettünk van, biztonságban vagy nyugtalanul érzi magát. Ennek a fajta kommunikációnak az, ami a versben megjelenik („azt mondta, félni fog”) csak egy formája, de az empátia számos más utat nyithat ehhez.

Tanulságok

A *Sárga és kék* című vers értelmezési kísérletének számomra egyik legfontosabb (újra)felismerése, hogy a gyerekirodalmi szövegek bármilyen korosztály számára aktuálisak lehetnek, és frissítő, inspiráló erővel hatnak. Az ilyen szövegek közös, iskolában történő értelmezésének kihívása viszont éppen az, hogy ne úgy tekintsünk a gyerekekre, mint kicsinyített felnőttekre, és ne próbáljuk a saját tapasztalatvilágunkat rájuk erőltetni, hanem szintén empatikusan igyekezzünk az ő perspektívájukból, a számukra fontos kérdések felől megközelíteni a dolgokat, ami nekünk mint tanárnak a rácsodálkozás, a „mintha most látnám először” élményét hozhatja el.

A feladatok megbeszélésekor különösen örültem annak, hogy sikerült a saját értelmezésem határait, az előítéleteimet tudatosítani és ezáltal az értelmezés lehetőségeit gazdagítani.

A feladatok megbeszélésekor különösen örültem annak, hogy sikerült a saját értelmezésem határait, az előítéleteimet tudatosítani és ezáltal az értelmezés lehetőségeit gazdagítani. Szintén pozitív tapasztalat volt, hogy az összeállított feladatokat kritika is érte. Mindkét élmény arra világít rá számomra, hogy a szövegértelmezés mint munka egy közösségi tevékenység kellene hogy legyen, mivel sokkal jobb, megalapozottabb, árnyaltabb eredményre juthatunk, ha ötleteinket, gondolatainkat másokkal megosztjuk, megbeszéljük.

Irodalom

Gadamer, H. –G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek Atemkristall című ciklusához, részletek). Ford. Sándorfi Edina. In: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud és Sári László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest, 252.