



URBÁN PÉTER

# A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában

TANULMÁNYOK

## ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány egy jellemző és sok szempontból különleges státusú iskolai feladatot, a memoriterek, ezen belül elsősorban a szépirodalmi memoriterek tanulását vizsgálja. A problémafelvételnek szánt munka a memoriter olyan aspektusaira mutat rá, amelyekre mindeddig nem juttott kellő szakirodalmi figyelem; a téma interdiszciplináris jellegéből fakadó lehetőségek ma még alig érvényesültek. A dolgozat mindenekelőtt annak a kérdésnek a megválaszolására tesz kísérletet, hogy milyen (és mire való) tudásnak tekinthetjük a szépirodalmi memoritert, és arra következtetésre jut, hogy első megközelítésben ugyan többféle tudáskonceptióba is beilleszthető a memorizált irodalmi szöveg, ám a mélyebb elemzés e tudásfajta sajátos különállását is kimutatja: a memoriter ellenáll annak, hogy megnyugtató módon soroljuk be a tudásfajták tipologizálására felállított kategóriák egyikébe. A memoriterekre vonatkozó, többnyire szórványosan, más témákkal kapcsolatban tett szakirodalmi észrevételeket vizsgálva azokból két nagyobb koncepció rajzolódik ki, amely e feladattípust a maga módján legitimálja.

Az egyik azt látja a memoriterekben, hogy a bennük megfogalmazódó építő gondolatok a memorizálás révén időben elnyújtva, fokozatosan épülnek be a tanuló személyiségébe. Ezt a gondolatot *a késleltetett interiorizáció elméletének* nevezzük. A másik koncepció a memoriterek fejlesztő hatására mutat rá, például az emlékezőképesség, a kreativitás vagy a nyelvi készségek területén. Azonban mindkét koncepció olyan, máig reflektálatlan kérdéseket vet fel, amelyek hol magának a memorizálásnak az elvárását vagy hatékonyságát, hol a memorizált szöveg szépirodalmi jellegének a szükségességét teszik problematikussá. A memoriter korszerű iskolai tudásként történő konceptualizálása a könnyvélküliek tantervi szabályozásával és a nem szépirodalmi szövegek memorizálásával kapcsolatban is hiánypótló és egyben továbbgondolandó következtetések megfogalmazását teszi lehetővé.

**Kulcsszavak:** *memoriter, tudáskonceptiók, kreativitás, nyelvi készségek*

## BEVEZETÉS

A mai irodalomtanítás előtt álló számos megválaszolandó kérdés között különleges

helyet foglal el a memoriterek problémája, amely ugyan – például a kötelező olvasmányokkal, a populáris irodalom tanításával vagy akár a lexikális ismeretanyag megfelelő arányával szemben – mindeddig nem került sem a kutatói, sem a gyakorló pedagóg-

gusi, sem pedig a szélesebb közvélemény érdeklődésének homlokterébe, meggyőződésünk szerint a tantárgypedagógiát érintő legfontosabb és legaktuálisabb dilemmák metszéspontjában áll. Miközben az irodalmi szövegek könyv nélküli megtanulása látszólag tisztán passzív, reprodukzív tanulási stratégiákat igénylő feladat, amelynek eredménye is többnyire passzív, sehol nem hasznosuló tudás, és mint ilyen könnyen megkaphatja a *régi, elavult és kerülendő* jelzőket (DeWall, 2016) – addig a modern neveléstudományi (pl. Bayley, 2016; DeWall, 2016; Nagy, 2002; Nahalka, 2002, Pullinger, 2012, Pullinger & Whitley, 2016) és pszichológiai (pl. Pléh, 2008a; Csikszentmihályi, 2002) irodalomban rendre támogatásra, sőt kifejezetten ajánlásra talál. A memoritertanulás e tudományos produktumokban olvasható, főképp egy-egy mellékes megjegyzésben, rövid kiegészítésként megjelenő szorgalmazása arra hívja fel a figyelmet, hogy témánk esetében egy olyan ritka jelenségről van szó, amely a neveléstudomány (és a nevelés gyakorlata) több, egymással alig összeegyeztethető paradigmájában (vö. Kozma, 2001) is kitüntetett szerepet játszik. Ugyanakkor éppen az említett tudományos megjegyzések érvelő jellege mutatja meg azt, hogy a memoriter a mai magyartanítás gyakorlatában védelemre (vö. pl. Nagy, 1995), magyarázatra szorul. Feltűnő az is, hogy a memoriter „halálával”, visszaszorulásával, felesleges teherként való meghatározásával stb. vitába szálló írásokban sem a konkrét vitapartner nem jelenik meg, sem a vitatott gondolat nem körvonalazódik szabatos, koherens formában. Ez arra enged következtetni, hogy valójában még fel sem tettük azokat a kérdéseket, amelyek kijelölnék a memoriterről szóló tudományos diskurzus terét,

---

látszólag tisztán passzív,  
reprodukzív tanulási  
stratégiákat igénylő feladat

---

a vitapartner nélküli vita beszédhelyzete pedig feltehetően sokkal inkább e bizonytalanságnak szól, mint egy jól megragadható ellenvéleménynek. Tovább bonyolítja a helyzetet a memoriter problémájának interdiszciplináris jellege. Amint az alábbiakban több alkalommal is utalunk rá, a kérdés tárgyalásának gazdag szempontrendszeréhez a pedagógia mellett a pszichológia, az irodalomelmélet, a nyelvészet, a szociológia, a művelődéstörténet és az oktatáspolitikai is hozzájárul. A szakirodalom említett szórványosságából fakad, hogy a memoriterekre vonatkozó állítások mindig az adott tanulmány szakterületén belül fogalmazódnak meg, és így szükségszerűen reflektálatlanul maradnak a téma más releváns aspektusai.

Problémafelvetésnek szánt tanulmányunk ennek az adósságtehernek az enyhítéséhez kíván hozzájárulni. A beláthatatlanul sokfelé ágazó témát annak tudatában szűkítjük le a szépirodalmi memoriterek problémájának néhány fontos szempontjára, hogy ez a könyvnelküliek világának – különösen történeti kontextusba helyezve – csupán egy kis szegmense. Gondolatmenetünkben azonban arról

sem mondunk le, hogy legalább utalásszerűen láttassuk a nagyobb összefüggéseket is, jelezve, hogy a kutatásnak a jövőben ki kell terjednie a nem szépirodalmi

memoriterek szerepének tudományos vizsgálataira is.

Szükségesnek látszik, hogy a memoritert mindenekelőtt mint speciális tudásfajtát vizsgáljuk meg néhány bevett taxonómia segítségével hívásával. Megítélésünk szerint már a tudásfajtaként történő konceptualizálás kísérlete is teljesen új megvilágításba helyezi a memoritert, és olyan kérdések megnyitására ad lehető-

séget, amelyek a tudományos reflexió új szintjét jelenthetik. A tanulmány második és harmadik egységében a memoritert legitimáló két legfontosabb koncepciót, az általunk *késletetett interiorizáció*nak nevezett elméletet és a memoriter fejlesztő hatásaira hivatkozó érvrendszert elemezzük.

a köznyelvi szóhasználatban is rögzült metaforák

vagy a szerveződési mód. Nem véletlen, hogy ebben az összefüggésben a szövegek szó szerinti memorizálása és „felmondására” irányuló iskolai feladat kedvezőtlen megítélésben részesül, és olyan tevékenységként definiáló-

dik, amely éppen a megértéssel, a tudás hasznosulásával vagy iskolán túli érvényességével nem vet számot.<sup>1</sup> Ez teszi megkezdhetetlenné, hogy mindenekelőtt azt a kérdést tisztázzuk, hogy milyen típusú tudásként határozhatjuk meg a szépirodalmi memoritert.

A tudások filozófiai, pszichológiai és pedagógiai szempontból is termékeny megkülönböztetése az explicit és az implicit tudás szembeállítása (*Pléh, 2008b*). Explicit tudáson olyan viszonylag könnyen kontrollálható, verbalizálható, rögzített tudást értünk, amely kijelentésekben ölt testet, és így sokkal inkább a *mitre*, mint a *hogyanra* vonatkozik, míg az implicit tudás fogalma olyan procedurális, nehezen verbalizálható, változó és dinamikus, készségyszerű elemeket takar, mint például az anyanyelvi nyelvtudás. Az implicit tudás kategóriája tehát a *mit* helyett a *hogyan* írja le (*Pléh, 2008b*). A „hagyományos”-ként emlegetett iskola tevékenységeinek a középpontjában az explicit tudás átadása áll. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ebben a környezetben a tanulók implicit tudása nem fejlődik, ehelyett inkább úgy fogalmazhatnánk, hogy az ilyen iskola sokkal tudatosabban szervezi meg az explicit tudás gyarapítását, mint az implicit

## MILYEN TÍPUSÚ TUDÁS A MEMORITER?

A kevésbé reflektált gondolkodás gyakran olyan ismeret birtoklásaként határozza meg a tudást, amely a memóriában tartósan elraktározódott, és birtokosa számára könnyen verbalizálható módon hozzáférhető, előhívható (vö. *Kálmán, 2006*). Erről az iskolai gyakorlatban, például a tanulásszervezés (vö. pl. *Nabalka, 2002*) és az értékelés módjában (vö. pl. *Knausz, 2008*) is sokszor tetten érhető, és az intézményen belül mindmáig rendkívül adaptívnek bizonyuló elméletről árulkodnak a tudással, illetve a tudásszerzéssel és az emlékezéssel kapcsolatos, a köznyelvi szóhasználatban is rögzült metaforák (*Pléh, 2003*), és ezzel a típusú tudásfelfogással szemben fogalmazódnak meg az oktatás reformját sürgető kritikák is, amikor például szembeállítják a tudás gyarapítását a készségfejlesztéssel, vagy rámutatnak a tudásnak a pusztán reprodukálhatóságon túl olyan aspektusaira, mint az érvényesség, a minőség, az adaptivitás

<sup>1</sup> Egy 1847-ben keletkezett – meglepően modern észrevételeket tartalmazó – nagyenyedi dokumentum az iskola legszámottevőbb hibáit veszi sora. A felsorolásban a kényszerítés, a gyermek érdeklődésének figyelmen kívül hagyása és a durva „tanítási modor” mellett megjelenik a memorizálás is: „Tudományt csak megértés, ’s önálló feldolgozás, nem pedig memorizálás által lehet elsajátítani = megtanulni. Nálunk minden tudomány egyedül a memorizálásra van szorítva” (idézi *Kiss, 1969, 218. o.*). Ugyanebben az időszakban Fáy András a klasszikus auktorok memorizálásának megkövetelése ellen emel szót, ugyancsak a magasabb rendű megértést középpontba állítva: „A classicusokat inkább óhajtnám olvasmányul használni az ifjúság által, oly formán, hogy azokat érteni szokja, ’s bennök feltalálni a classicai szépséget, és remeklést” (idézi *Hajdu, 2009, 130. o.*).

tudását. *Báthory Zoltán* az explicit tudás középiskolai elsőségét történeti kontextusban is elhelyező tanulmánya (2002) a képességfejlesztés elhanyagolása mellett arra is rámutat, hogy a (korai) nemzetállami felfogás a memoriterszerű tudást tekinti „igazi” tudásnak, és a releváns műveltséget is elsősorban ismeretek birtoklásával azonosítja. Az elmúlt évszázadban a fejlődés ezen a területen szerinte a korszerű műveltség és a képességfejlesztő iskola irányába tett lépésekben érhető tetten. A problémát egészen speciális nézőpontból közelíti meg *Baoyan Cheng*, aki tanulmányában (2012) személyes tapasztalataiból kiindulva elemzi a memorizálására építő kínai és a megbeszélésre, vitára alapuló amerikai iskola különbségeit. *Cheng* kimutatja, hogy az iskolarendszereknek a tanulási környezet feltételeiben (az osztályterem berendezése, tanári és tanulói szerepek és e szerepek formalizáltsága, elvárt viselkedés stb.) tapasztalható lényeges különbségei mögött valójában a tudásról alkotott elképzelések különbsége húzódik.

Első megközelítésben a kívülről megtanult irodalmi szöveget tekinthetnénk az explicit tudás egyfajta prototípusának is, hiszen jól kontrollálható, pontosan körülhatárolt, eleve verbális természetű és teljes mértékben kötött, rögzített tudásról van szó. E radikális rögzítettség két kérdést is felvet a memoriter tudásként való pozícionálása szempontjából. Az első kérdés a tudás tartalmára irányul: mit tud valójában az, aki megtanult fejből egy irodalmi szöveget? A problémát érzékelhetőbbé teszi, ha szembeállítjuk például *Kölcsey Ferenc Huszt* című epigrammájának a tudását a költő életrajzában tudásával. Míg az utóbbi tudás számtalan kijelentésben nyilvánulhat meg (pl. *Kölcsey Ferenc 1790-ben született, Deb-*

*recenben és Pesten folytatott tanulmányokat, az országgyűlésen Szatmár megye követe volt stb.*), az előbbi valójában csupán egyben: *Kölcsey Huszt* című epigrammája így szól: „*Bús düledékeiden, Husztnak romvára megállék...*”. Az életrajz esetében nem jár semmiféle információvesztéssel, ha például „az országgyűlésen Szatmár megye követe volt” tényről más megfogalmazásban számolunk be (*az országgyűlésen követként Szatmár megyét képviselte vagy Szatmár megye országgyűlési követe volt stb.*), sőt az állítások tartalmát a stílus megváltoztatása is érintetlenül hagyja (pl. „1790-ben látta meg a napvilágot”). A memoriter szö-

vegének ehhez hasonló megbontása (pl. a *bús* melléknév *szomorkással* vagy *gondterhelten* való helyettesítése) természetesen „tiltott művelet”, e tudásfajta lényegének

---

Mit tud valójában az, aki megtanult fejből egy irodalmi szöveget?

---

felszámolásához vezetne, és nehezen értelmezhető ismereteket eredményezne. Ebből a lényeges különbségből fakad azonban az is, hogy a memoriterszerű tudáson nem feltétlenül kérhetünk számon olyan ismeretelemeket, a megértés olyan szintjét, mint a másként feldolgozott ismeretek esetében. A különböző ismeretanyagok memoriterszerűként való számonkérését – ahogyan a továbbiakban még látni fogjuk – éppen ezen a ponton éri számos jogos kritika, amely a „magolás”-t a feldolgozott, megértett, lehogonyozott tudást eredményező tanulással állítja szembe.

A szigorú rögzítettség azonban felvet egy ezzel részben összefüggő, mégis kevésbé tudatosított kérdést is, mégpedig e tudásnak a nyelvhez való viszonyát. A hagyományos ismeretanyag megtanulása során – erős egyszerűsítéssel élve – a nyelvre mint tőle valamiképp függetlenül is létező gondolatok közvetítőjére tekintünk. Ennek a megöttek elméletnek köszönhető például,

hogyan akkor tartjuk a tanulást eredményesnek, ha a tanuló az elsajátított ismereteket a tanulás nyelvéleg is meghatározott kontextusától különböző szituációkban is alkalmazni tudja. Ebből a szempontból például jó jelnek értékeljük, ha a tanuló képes a gondolatokat másképpen kódolva, saját szavaival is elmagyarázni, vagy a pusztán (nyelvi) reprodukción túl összefüggésekre, más ismereteivel való összhangra vagy ellentmondásokra is rá tud mutatni. Ebben az értelemben tehát a nyelv eszköz, amely a tudás tartalmának kódolására való. Ehhez képest a szó szerint megtanulandó szövegek esetében a nyelvhez való viszony szempontjából is jelentős különbség mutatkozik.

Maga a nyelv válik a tudás tartalmává, a nyelvvel kódolt üzenet státusa e tudás felől nézve – ha nem is lényegtelen, de mindenképp – bizonytalan. A memoriter-szerű tudásban a *mit mond a szöveg* helyett a *hogyan mondja* kérdésre helyeződik a hangsúly, pontosabban a *mit* sajátos módon egybeesik *hogyan*nal. József Attila *Eszméletének* híres hasonlata – „Akár egy halom hasított fa, / hever egymáson a világ” – aligha helyettesíthető például más megfogalmazással anélkül, hogy jelentése ne szenvedjen csorbát, sőt ne váljon teljesen banálissá. Jelentésének gazdagsága ugyanis leválaszthatatlan az adott szavak adott, a nyelv materiális oldalát is (pl. az alliteráció révén) előtérbe helyező sorrendjéről. Ha elfogadjuk, hogy a szépirodalmi szövegeket épp a megformálásnak e művészi jellege, különleges nyelvi megalkotottsága különbözteti meg a hétköznapi kommunikációban használatos szövegektől, akkor már itt is belátható, hogy e szövegek esetében a memorizálás épp oly adekvát formája a tanulásnak, mint például a történelemlecke mély feldolgozása, a benne felmerülő

problémák megértése. Míg egy történelemlecke vagy egy definíció egyre jobb minőségű tudása egyre fölöslegesebbé teszi e tudás eredeti hordozójául szolgáló szöveget, egy költemény egyre mélyebb megértése során egyre nélkülözhetetlenebbé válik a szöveg.

A szépirodalmi memoriternek mint tudásnak az értékelése és megítélése gyakran a hasznos és a haszontalan vagy önmagáért való tudás dichotómiájának jegyében történik. A fogalompár mögött álló elméleti hagyományokat *Pléh Csaba* egy menedzsereknek szóló előadásában (*Pléh*, 2008c) vázolja fel. A szerző szerint ma is meghatározó az a szemlélet, amely a tudást

a szépirodalmi szövegek esetében a memorizálás adekvát formája a tanulásnak

mindenekelőtt a belőle származó haszon felől ítéli meg. Ez a *Pléh* által baconi hagyománynak nevezett pragmatikus koncepció szabadulna az olyan tudástól,

amelynek az iskola falain túl nem vesszük hasznát. Ezzel a haszonelvű felfogással áll szemben a szerző szerint *John Stuart Mill* humboldti alapokra épülő öröksége, amely a tudás önmagáért valóságát hirdeti. A hangsúly itt a személyiség gazdagításán, kiteljesedésén van, ez pedig nem függ a tudás használatától. Ahogyan az explicit és implicit tudásfajták megkülönböztetésénél láttuk, úgy a hasznos és haszontalan tudás szembeállításánál is megállapíthatjuk, hogy a memoriter ugyan jól beilleszthető a rendszerbe, de az alaposabb vizsgálat e tudásfajta sajátos különállását is világossá teszi. Akár a pragmatista nézőpontból kritikusan, akár a *John Stuart Mill*-féle keretek között affirmatív módon viszonyulunk is hozzá, a memoritert az önmagáért való tudás egyik paradigmatiskus példjaként határozhatjuk meg. Az iskolán túli világban – például a szorzás műveletének tudásához mérve – viszonylag szűk azoknak a problémáknak a köre, amelyeknek a megoldását

közvetlenül egy vers kívülről való felmondása segítené elő. Ehelyett a feladatot egyfelől *Mill*hez hasonlóan az önmagáért való tudás örömeivel és a személyiséget gazdagító hatásával,<sup>2</sup> másfelől számos másodlagos következménnyel, nevelési és fejlesztési céllal legitimáljuk. Ez utóbbiakról a továbbiakban még részletesebben is lesz szó. Az említett *Pléh*-tanulmány – a hasznosság felől közelítve – hasonló következtetésre jut. Az önmagában „haszontalan”-nak tűnő tudások fontos sajátága, hogy „bővítik a lehetséges kapcsolatok terét. Növelik a távoli áthallások és átlépések esélyét, ezzel növelik a kreativitás lehetőségeit (*Pléh*, 2008c, 459. o.). Emellett e „fölsóleges” tudások a műveltség életmódszervező ereje révén is érvényes alkotóelemei lehetnek akár még a menedzser tudásának is:

„[...] a látszólag fölsóleges tudások olyan életmódszervező tényezőkké válnak, amelyek segítenek a feszített tempóban élő ember számára az unalom kerülésében. Segítenek abban, hogy pusztán a tudás, a kifinomultság, a sokoldalúvá válás révén az ember máshogy éljen, és a teljesítmény és a tanulás öröme révén élvezze életét. Fontos tudnunk, hogy ezeknek a tényezőknek vannak másodlagos hasznai is. A sokoldalú, művelt, jól tájékozott menedzser jó benyomást is kelt a partnerekben” (*Pléh*, 2008c, 459. o.)

A hasznos és az önmagáért való tudás megkülönböztetését és *Pléh Csaba* most idézett, a dichotómiát árnyaló gondolatait

ma is érvényesen egészítheti ki *Ferge Zsuzsa* sokat hivatkozott taxonómiája (*Ferge*, 1976). A szociológus a társadalmilag releváns tudást felhasználása szerint három csoportba sorolja. A mennyiségileg és minőségileg is differenciált szak tudás mellett a hétköznapi tudás (a magánélettel, háztartással, emberi kapcsolatok működtetésével kapcsolatos tudás) és az ünnepnapis tudás kategóriáját állítja fel. *Ferge* az utóbbi, harmadik csoportba sorolja „az ember gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló idejének és energiájának” felhasználásával kapcsolatos tudást, többek között a művészeti alkotások befogadásának, élvezésének a tudását is (*Ferge*, 1976, 20–21. o.). Az *ünnepnapis* jelző találó metaforája – talán a szerző magyarázatánál időtállóbb módon is – érzékelteti az idesorolt tudás önmagáért valóságát, ugyanakkor az emberlét teljességétől, emberségünk sajátos minőségétől való elválaszthatatlanságát is. Ahogyan például egy mennyasszonyi ruhán nem kérhetjük számon a ruházat hagyományos, praktikus funkcióinak hatékonyságát (sőt a mennyasszony e területen olykor súlyos kompromisszumokat kénytelen kötni), úgy a memoriter „ünnepnapis tudás”-ként történő meghatározása is értelmetlenné teszi a hasznosságra való rákérdezést.

A szépirodalmi memoriter esetében tehát egy olyan tudásfajtaival van dolgunk, amely ellenáll annak a törekvésünknek, hogy megnyugtató módon helyezzük el a legfontosabb tudáskonceptciók keretében definiált kategóriák egyikében. Nem tűnik kétségesnek, hogy explicit tudásról van

<sup>2</sup> Vö. „Annak az embernek azonban, akinek nincs mire emlékeznie, elszegényedik az élete. Ezt a lehetőséget teljességgel figyelmen kívül hagyták a század elején az oktatás reformerei, akik kutatási eredményekkel felfegyverkezve bebizonyították, hogy »könyv nélkül megtanulni« valamit nem igazán hatásos módja az információ elsajátításának és tárolásának. Erőfeszítéseik eredményeképpen a memoritert eltörölték az iskolai tananyagból. A reformereknek még igazuk is lett volna, ha az emlékezés célja egyszerűen csak annyi lenne, hogy gyakorlati problémákat oldjunk meg a segítségével. Ám ha a tudat feletti uralmat legalább olyan fontosnak tekintjük, mint azt a képességet, hogy bizonyos dolgokat megesszünk vagy létrehozunk, akkor a komplex információminták kívülről való megtanulása semmiképpen sem tekinthető elvesztegetett időnek. Egy olyan elme, mely bizonyos stabil tartalommal rendelkezik, sokkal gazdagabb annál, mint amelyik nem.” (*Csikszentmihályi*, 2010, 166. o.)

szó, ugyanakkor meglehetősen bizonytalan, hogy pontosan minnek a tudásáról is számolhat be az, aki kívülről tud egy verset, különösen akkor, ha bizonyos szavak szigorúan rögzített sorrendjén kívül másnak a tudására is számítunk. Ha ez a „más” nem bizonytalan, hanem meghatározott, jól parafrázálható, másképp is kódolható tudás, akkor maga a szó szerintiség követelménye válik kérdésessé, nem véletlen, hogy a tudás érvényességét és minőségét épp a pusztá reprodukálással állíthatjuk szembe (vö. *Csapó*, 2002). Tovább árnyalja a problémát, hogy – amint az alábbiakban részletezzük – a memoriter tanítása kifejezetten procedurális, implicit tudások (pl. nyelvi anyanyelvi készségek) kialakítását, fejlesztését célozza. Ha a tudás hasznosságán egyfajta közvetlen hozzájárulást értünk egy (iskolán kívüli) probléma megoldásában, akkor a memoritert inkább az önmagáért való tudás kategóriája féle pozicionáljuk. Ez azonban nemcsak a *Pléh Csaba* által hangoztatott érvek miatt válik problematikussá, hanem az „ünnepnap” tudás iskolai megkövetelésével, ennek attitüdinális és motivációs vonatkozásaival kapcsolatban is kérdéseket vet fel.

---

nem véletlen, hogy a tudás érvényességét és minőségét épp a pusztá reprodukálással állíthatjuk szembe

---

## KÉSLELTETETT INTERIORIZÁCIÓ

---

A szépirodalmi memoriter iskolai jelentőségének hangsúlyozása mögött sokszor jól kikapintható az a főként személyes példákkal alátámasztott elképzelés, amely szerint a kívülről megtanult művészi szöveg nevelő, személyiségformáló hatása nem azonnal, hanem időben elnyújtva, fokozatosan, mintegy a tanuló növekedésével, élettapasztalatainak gyarapodásával érvényesül. Kü-

lönösen szép megfogalmazását olvashatjuk ennek a felnőtt tapasztalatnak *Illyés Gyula* esszéjében (1938), amely a témába vágó értekező irodalom több jellemző vonását is megelölegezi:

„Közeledik a kor, amidőn a tárgyak, emlékek értéke észrevétlenül, önmagától emelkedni kezd, mint valami elfeledt értékpapír, amelyről ekkor veszünk tudomást; a betéve tudott versek magányukban nemes aszú-ízt erjesztenek.” (*Illyés*, 1938)

*Surányi Bálint* a *Horthy*-korszak fiúgimnáziumának műveltségképéről értekezve érinti a memoriter kérdését is. A gimnáziumokban kizárólag a vitán felül értékesnek tartott, jelentős szerzőktől származó műveket kellett kívülről megtanulni, azokat viszont egészen az érettségiig számonkérték. *Surányi* ennek következményeként látja, hogy „a tizenéves korban mélyen bevéssett szövegek akkor is alakították minden egyes tanuló kognitív – s esetenként affektív – világát, ha ennek nem volt tudatában, sőt, ha tartalmilag ezzel vagy azzal a megtanult szöveggel, szövegrésszel szemben kifejezett ellenérzései voltak” (*Surányi*, 2001, 38. o.).

Hasonló okokból tartja megőrzendőnek a memoritert *Nagy János* is, aki „védőbeszéd”-nek szánt írásában a késleltetett interiorizáció gondolatának jellegzetes összefoglalását adja:

„A memoriter egyik legfontosabb haszna [...] a versek gondolatosságának ösztönös vagy tudatos átvétele. A szülői szeretet verses példái, a barátság, a hazaszeretet elemei, az emberszeretet jellemzői, a béke kívánása a verset ismerők tulajdonaivá lesznek. [...] Tanítványaim megtanulták a verseket,

évek múlva, túl az érettségien azon kapták magukat, hogy a versek gondolatai szerint cselekszenek, bennük az ismeret az élmény fokára emelkedik, az élménnyé lett ismeret, memoriter, cselekvésük, magatartásuk formálójává válik.” (Nagy, 1995, 66. o.)

Balázs Géza szakrális szövegekkel kapcsolatban olyan kész formában lévő

üzenatként határozza

meg a gyermekkorban

elsajátított memoritert,

amely „egész élet során

nyelvi és viselkedésbeli

támaszként szolgál”

(2004, 20. o.). Az erköl-

csi nevelés új perspek-

tíváit vizsgálva hozza szóba a memoriterek

kérdését Pálvölgyi Ferenc, aki a tradicionális

didaktikai paradigmák egyik máig nagy je-

lentőségű örökségének tartja a könyvnelkü-

liek tanulását. A fenti példákhoz hasonlóan

Pálvölgyi is a késleltetett interiorizáció el-

méletével érvel: „a gyermekkorban kívülről

megtanult gondolatok szinte »beleégnek«

a személyiségbe, irányt adva a gondolko-

dásnak és a cselekvésnek” (2014, 177. o.).

A fenti, több terület képviselőitől vá-

logatott szakirodalmi példák meggyőzően

szemléltetik, mennyire mélyen beivódott

a memoriterekről való gondolkodásba

a késleltetett hatás tézise. Az idézett állítá-

sokat olvasva azonban az sem kerülheti el

a figyelmünket, hogy ez a kétségkívül sok

igazságot tartalmazó elképzelés több szem-

pontból is reflektálatlan marad. Kozma

Tamás ismert tanulmányát (2001) segítsé-

gül hívva azt is mondhatnánk, hogy kidol-

gozása elsősorban a „bölcész pedagógia”

paradigmájának keretében történt meg.

A reflexió hiánya témánk szempontjából

a memoriter speciális tudásjellegének terü-

letén a leginkább szembeötlő. A késleltetett

interiorizáció elmélete mögött kimondat-

lanul ugyan, de jól érzékelhetően az az

előfeltevés áll, hogy a memoritertanulást

a szöveg tartalmának, „mondanivalójának”

a kedvéért szorgalmazzuk. Egy szöveg

kívülről való megtanulása – ahogyan

korábban részletesen tárgyaltuk – éppen

ebben a tekintetben

mutatkozik kevésbé

hatékonyak. A „verbális

automatizmusként”

(Balázs, 2004) működő

memoriter sokkal inkább

a szavak meghatározott

sorrendjének a tudása,

és mint ilyen a jelentés helyett a szöveg

nyelviségére, megalkotottságára helyezi

a hangsúlyt. Jellemző, hogy a memori-

terekből úgy „nyerhető ki” egy keresett

információ, hogy a szöveget elmondjuk

egészen a releváns részig, és ott mintegy

„kiolvassuk” belőle a releváns elemet.<sup>3</sup>

Tanulmányok ebből a szempontból is Nagy

József mértékadó monográfiájának a merev

kognitív készségekről szóló – a továbbiak-

ban még más összefüggésben is idézendő

– megállapításai. E zárt és feltételfüggetlen

készségek (pl. évszámokon, telefonszámo-

kon, szólásokon és közmondásokon kívül

ilyen a memoriter is) lényege ugyanis az,

hogy elemei „egymást kényszerűen aktiváló

módon” épülnek össze, „az egymást követő

rutinok közé mások nem ékelődhetnek be,

és [a készség működése] az utolsó rutinnal

lezárol” (Nagy, 2002, 99. o.). A kezdő

nyelvtanuló például a rendhagyó német

igék alakjait rögzítő táblázat sorainak me-

moriterszerű megtanulása után a *kommen*

ige 3. alakjához úgy jut el, hogy a teljes sort

<sup>3</sup> Ezt nevezi Immanuel Kant „mechanikus emlékezet”-nek, amely „pusztán a sűrű betű szerint való ismételtetésen nyugszik - az egyszerű megtanulásakor példának okáért, amikor is a tanuló végig kell vegye a szokott rendben egymásra következő szavak egész sorát, hogy ráleljen a keresetre” (Kant, 2005, 99. o.)

„felmondja” magában (*kommen, kam, ist gekommen*). Azonban – mint láttuk – a feldolgozott, megértett, lehorgonyzott ismeret (a versek esetében az üzenet vagy mondanivaló) a tudás szempontjából fölőszegessé teszi, hogy eredeti megfogalmazásához ragaszkodjunk. Egy anyanyelvi beszélőnek valószínűleg megerőltető és nehezen értelmezhető feladat lenne a fenti ragozási sor produkálása, és feltehetően nem véletlen, hogy az idegennyelv-tanítás pedagógiája is elmozdult már e „táblázatos” módszer dominanciájától.

A késleltetett interiorizáció elmélete ezen a ponton sajátos módon találkozik az irodalomtanítás egyik régi dilemmáját jelentő problémájával is: a tanulók az iskolában többnyire olyan művekkel találkoznak, amelyeknek a tematikája, nyelvezte, mondanivalója stb. sokszor meglehetősen távol áll életkorukból fakadó érdeklődésüktől, nehezen hozható kapcsolatba saját tapasztalataikkal. Fenti gondolatmenetünkől több okból is az következik, hogy erre a problémára nem a memoriter ad megnyugtató választ. Ez természetesen korántsem jelenti azt, hogy – különösen az alaposan feldolgozott és megértett – költemények esetében egyenesen kizárnánk a hosszú távon érvényesülő hatás lehetőségét a tanuló gondolkodásában, ehelyett egyfelől azt feltételezzük, hogy az ilyen hatás sokkal inkább köszönhető a feldolgozottságnak és a megértésnek, mint a memorizálásnak, másfelől pedig azt, hogy a szépirodalmi memoriter tanulásának számtalan kedvező hatása elsősorban nem a költeményekben megfogalmazott gondolatok mély megértésében keresendő. Nem volna érdektelen annak az alapos feltárása sem, hogy a memoriterek

tantervi megjelenése milyen szemléletről, illetve e tudás természetének milyen fokú reflektáltságáról árulkodik. Az eddig megfogalmazottak arra engednek következtetni, hogy minél pontosabban rögzíti a fejből megtanulandó művek kánonját egy tanrend, minél kevesebb választási lehetőséget enged a pedagógusoknak és a tanulóknak, annál valószínűbb, hogy az imént bemutatott késleltetési mechanizmus működtetésének szándéka áll mögötte, hiszen annál inkább feltételezhetjük, hogy a művek kijelölését azok tematikus rétege, a gondolkodásformálás szolgálatába állítható vélelmezett üzenete, a hozzá társítható építő mondanivaló motiválta.

*Illyés Gyula* aszúíz-metáforája is talán leginkább a memoriteres késleltetett hatásának ellenőrizhetetlenségéről, a tantervesítésnek ellenálló voltáról szól, arról, hogy a „betéve tudott” versek értéknövekedése, új minőséggé válása tervezhetetlen és uralhatatlan módon az egyén személyiségének, az őt ért számtalan hatásnak a függvényében történik meg.

## A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ MEMORITER

A pusztán reprodukcióra irányuló tanulás nem alaptalanul kerül szembe gyakran a kompetencia- és készségfejlesztés céljával éppúgy, mint a tudás fentebb említett aspektusait (minőség vagy érvényesség) is tudatosító tanulás-szervezéssel. Bár a memoriteres tanulás kétségkívül főképp olyan dekontextualizált explicit tudástípusra vonatkozik, amelynek célja végső soron önmaga megisméltése (vö. *Pléh*, 2008a), pedagógiai szem-

a művek kijelölését  
azok tematikus rétege,  
a gondolkodásformálás  
szolgálatába állítható  
vélelmezett üzenete motiválta

pontból lényegesen több hozadéka van, mint a tudás „birtoklása”, mégpedig éppen fejlesztő hatása révén. Az alábbiakban néhány fejlesztési terület rövid körvonalazását követően a memoriterek nyelvi készségekre gyakorolt hatását valamivel részletesebben elemezzük.

Nem valószínű, hogy különösebb magyarázatra szorulna a könyvnelkülieknek a memória fejlődésére gyakorolt, számtalanszor hangoztatott hatása (vö. pl. *Csányi*, 2011), amelynek paradox módon az növeli a leginkább az aktualitását, hogy az egyre fejlettebb, egyre nagyobb kapacitású és egyre mobilizálhatóbb külső tárolók egyre inkább tehermentesítik az emlékezetünket (vö. *Pléh*, 2010). Ebben a tekintetben tehát a memoriterek ugyanaz a körülmény teszi megkerülhetetlenné, amely egyben „fölöslegessé” is teszi őket. Nem ennyire átlátható a memoritereknek az összetett kognitív képességek fejlődésében játszott szerepe. *Nagy József* mutat rá a korábban említett merev kognitív készségek, köztük a memoriterek nélkülözhetetlen szerepére az összetettebb képességek, készségek és kompetenciák kialakulásában. A szerző szerint az ember számtalan ilyen merev készség elsajátítására képes, és ezek száma nagymértékben befolyásolja a kognitív kompetencia hatékonyságát. A pedagógia feladata az ilyen rutinok minőségének a biztosítása és optimális mennyiségük meghatározása (*Nagy*, 2002).

A memoritereknek a kreativitásra gyakorolt lehetséges hatása a „fölösleges tudások” sajátos, kiszámíthatatlan hasznosulásával kapcsolatban már szóba került. Ha a kreativitást *Guilford* nyomán olyan divergens gondolkodásmóddal hozzuk összefüggésbe, amely váratlan, távoli asszociációkat tesz lehetővé (*Kovács*, 2008),

akkor könnyen belátható, hogy a memoriter és a kreativitás egyáltalán nem összeférhetetlen fogalmak (vö. *Csikszentmihályi*, 2010). *Vámos Tibor*

nagy jelentőséget tulajdonított a gyermekek nyelvi fejlődésének, így például az anya beszédének is

az összefüggést egy számítógépes analógiával teszi szemléletessé: „a számítógépek teljesítő-képessége nagyban függ a leggyorsabban elérhető belső memóriától, hiába

emelkedik drámai módon a külső tárolók kapacitása és elérési ideje” (*Vámos*, 2005, 118. o.)

A memoriterek oktatásban való alkalmazásának alighanem egyik legősibb megokolása abban áll, hogy a tekintélyes szerzőtől származó, fejből megtanult szöveg egyfajta nyelvi mintaként, referenciaszintként szolgál, amelyhez a tanulónak fejlődése során egyre inkább igazodnia kellene. Ennek a gondolatnak egyik korai megfogalmazását már *Quintilianus Szónoklattanában* (2008) is megtaláljuk. A nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel is sokat foglalkozó római gondolkodó különösen nagy jelentőséget tulajdonított a gyermekek nyelvi fejlődésének, így például az anya beszédének is (*Pukánszky*, 2013). Az emlékezet pallérozása mellett a legkiválóbbak szövegeinek memorizálását is a nyelvi készségek fejlődése indokolja:

„a beszéd megformáltságát, melyet tudatukban raktároztak el, öntudatlanul is utánozni tudják. [...] Szókincüket a legjobb szavakkal töltik fel, megtanulják a szerkesztést, a szóképek használatát, melyeket már nem kell majd keresgélniük, hanem mintha valamilyen rejtett kincs bukkanna elő, önmaguktól ötlenek fel bennük.” (*Quintilianus*, 2008, 167.)

Az 1981 áprilisában – részben a Magyar Nyelvtudományi Társaság

által – Debrecenben rendezett kétnapos memoriterkonferencia előadói is minde-  
nekelőtt a szépirodalmi memoriteretek nyelv-  
vi természetű hozadékát állítják előtérbe,  
csaknem mindannyian  
reflektálva a könyv-  
nélküliek szerepének  
látványos csökkenésére  
az iskolai gyakorlatban.  
Szathmári István nyitó  
előadása (*Szathmári*,  
1981) ugyanazon fo-  
lyamat eredményeként  
azonosítja a szépirodalom olvasásának és  
a memoritertanulásnak a visszaszorulását,  
és olyan nyelvi következményekkel kap-  
csolja össze, mint az „elszemélytelenedett,  
s egyben elszürkült, sablonossá, továbbá  
homályossá, nemegyszer érthetlenné  
vált” beszéd és fogalmazás, a szegényes  
szókincs, a közhelyek, a terpeszkedő kife-  
jezések és az idegen eredetű szavak túlzott  
mértékű használata, a hanyag kiejtés, va-  
lamint a nyelvi magatartással kapcsolatos  
kedvezőtlen tendenciák.

*Hernádi Sándor Magyar szó, magyar  
beszéd* című nyelvművelő kötete (1996)  
külön alfejezetet szentel a memoriter kér-  
désének. Érvelésében *Hernádi* is a nyelvi  
fejlődés lehetőségét állítja középpontba.  
A szerző szerint a memoritert tanuló  
szókincse bővül, megtapasztalja az anya-  
nyelvünkben rejlő művészi potenciált,  
fejlődik a helyesírása, illetve a magyar  
nyelv és az azon született kultúra „valódi  
birtokosának” érezheti magát. *Hernádi*  
izgalmas és 25 év elteltével még inkább  
aktuális gondolata a memoriteretek „egyen-  
súlyozó szerepének” felvetése: a „rádiózás,  
a tévézés, a reklám és a sajtó zúdítja  
ránk a sablonnyelvet, a közhelyáradatot,  
a szedettvedettséget. Ezek a színtelen-  
szagtalán közlések átjárják tudatunkat,  
belénk ivódnak; lassan-lassan hozzájuk  
szokunk” (*Hernádi*, 1996, 220.). A jól ki-

választott iskolai memoriteretek belső kont-  
rasztozt és így egyfajta ellenállóképességet  
alakíthatnak ki a tanulóknak. Az anya-  
nyelvi nevelésről szólva *Benkő Loránd*  
szinte ugyanezekkel  
a szavakkal vezeti fel  
az ellenhatás érvét:

Valóban egyazon minőségi  
skála két végpontját jelentik-e  
a felsorolt alacsony nyelvi  
színvonalú szövegek  
és a szépirodalmi művek?

„Ezek a hatások  
rendkívül széles  
skálában helyez-  
kednek el a bamba  
slágerszövegektől

és reklámszövegektől a közhelyekkel,  
klisékkel teletömött, modoros tévényi-  
latkozatokon vagy a pongyola, hadaró  
köznap stíluson keresztül a durvaságba,  
trágárságba torkolló utcai, baráti köri  
vagy már a család küszöbét is átlépő  
beszédmódig, amellyel nem elegendő  
csupán a grammatikailag helyes közlést  
szembeállítani, hiszen az említett nyelvi  
hatások akár ilyen köntösben megjelen-  
ve is bőven vihetnek téves nyelvi ideálok  
felé. A másik pólust csak a nyelvi eszté-  
tikum láttathatja, éreztetetheti meg a ta-  
nulókkal, amely legmagasabb szinten  
nyilvánvalóan a szépirodalmi nyelvben,  
azon belül is a költészetben van adva.”  
(*Benkő*, 1999, 136–137.)

E hosszabban idézett részlet *Hernádi*  
tanulmányánál ugyan lényegesen komple-  
xebb formában fogalmazza meg az előbbi  
gondolatot, több tekintetben mégis olyan  
fontos kérdéseket hagy nyitva, amelyek  
megválaszolása a memoriteretek és a nyelvi  
készségek fejlődésének összefüggéseit  
hatékonyabban világíthatná meg. Joggal  
kérdésként rá például arra, hogy  
valóban egyazon minőségi skála két  
végpontját jelentik-e a felsorolt alacsony  
nyelvi színvonalú szövegek és a szép-  
irodalmi művek. A kérdésre egy olyan  
irodalomszemlélet keretében felelhetnék

igenlően, amely az irodalmiságot a mondanivaló különlegesen igényes, a nyelv lehetőségeit a lehető leginkább mozgósító megformáltságával azonosítja. Egy nyelvi leg tökéletesre csiszolt tévényilatkozat azonban aligha válik irodalmi művé, vagy ha igen, akkor már nyilatkozatként nem állná meg a helyét. A modellt tehát az teszi problematikusá, hogy a szépirodalom, különösen a szerző által is említett líra, nem (csupán) jobb, hanem *más* minőségű, mint a nem esztétikai céllal születő szövegek. Ha tehát egyetlen skálát képzelünk el, akkor a *közbelyekkel teletömött, modoros* tévényilatkozattal a *jó stílusú, gondolatgazdag* tévéinterjú szembeállítása indokolt, a *pongyola* köznap stílussal az *igényes* köznyelv – és így tovább. Tanulságos a formalista *Sklovszkij* metaforája, amely a „gyakorlati” nyelvet a járással, az esztétikai célzatú szépirodalmat pedig a táncsal azonosítja (*Jefferson*, 1995). A tánc tanítás minden bizonnyal alkalmas rá, hogy bizonyos tekintetben fejlessze a hanyag járást (pl. a testtartást), azonban az is belátható, hogy e fejlesztésnek nem a tánc a leghatékonyabb módja, hanem a fejlesztő hatás inkább a tánc tudás egy kedvező mellékhatásának tekinthető. A már idézett *Quintilianus* a fejlesztendő szövegtípusba (szónoki szöveg) tartozó memoriterek tanulásától várja a jótékony hatást a felsorolt területeken. Ha az elsődleges cél a nyelvi készségek fejlesztése, akkor a legszerencsésebb a tanulók által produktívan is működtetett műfajok és nyelvi regiszterek köréből választani szöveget. Ebből a szempontból is megfontolandók Balázs Géza szavai, aki az irodalmi memoriterek mellett minden más területen, minden tudományban szükségesnek tartja a nyelvi mintát jelentő könyv nélküli tanulását (*Balázs*, 1998).

## ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

A memoriterek vizsgálgva egy olyan tudományos diskurzusba kapcsolódunk be, amelynek különböző szakterületeken és különböző paradigmák előfeltévéseinek keretében megfogalmazott érvrendszerei nagyon ritkán és inkább véletlenszerűen, mint tervezett módon találkoznak egymással, így a témát jellemző interdiszciplinaritás adta lehetőségek mindeddig alig érvényesülhetnek. A memoriterekre irányuló szakmai érdeklődés emellett főképp csupán más problémának szentelt publikációk szórványos, egy-egy bekezdésben testet öltő észrevételeiben mutatkozik meg. Mindez már önmagában is magyarázza, miért nem számolhatunk a témában empirikus kutatásokból származó érvényes és megbízható adatokkal. Egy ilyen kutatás megtervezése megkövetelné a memoriterekkel kapcsolatban felmerülő szakmai problémák operacionalizálását, ami egyfelől igen komplex, sokféle jártasságot igénylő feladat lenne, másfelől megkövetelné a bemutatott nyitott kérdések megválaszolását, illetve a fent elemzett ellentmondások megnyugtató feloldását. Nincs okunk kétségbe vonni vagy lekicsinyelni a memoriter alkalmazásával összefüggésben számtalan generáción át felgyülemlett gyakorlati tapasztalatot; a kvalitatív és kvantitatív empirikus kutatásoktól (pl. tanulói és tanári attitűdvizsgálatok, tantervanalízisek, hatásvizsgálatok stb.) várható eredmények azonban hozzájárulhatnának ahhoz, hogy e nagy hagyománnyal bíró feladat- és tudástípus az elmélet és a gyakorlat síkján is összehangolhatóvá váljon az iskolával szemben támasztott legkorszerűbb követelményekkel.

Tanulmányunkban igyekeztünk megmutatni, hogy a memoriter fogalmában különös módon találkozik egymással sokféle elméleti és gyakorlati koncepció:

az a régi iskolai hagyomány, amely a memoriterszerű ismereteket tekintve valódi tudásnak, a latin grammatikát antik auktorok szövegeinek memorizálásával tanító módszertan, az a máig tetten érhető vélekedés, amely a könnyvélküliektől a nemes gondolatok késleltetett beépülését és fokozatos megértését várja, az elképzelés, amely a szövegek kívülről való megtanulásának készségfejlesztő hatást tulajdonít, valamint az „ünnepnapis tudás” sajátosan emberi haszontalanságának és egyben mégis kiszámíthatatlan hasznosulásának a gondolata. A memoritert mint tudást, mint késleltetett hatású gondolatok közvetítőjét és mint fejlesztő hatású feladatot elemezve egyaránt rámutattunk arra, hogy az e gondolatok körül kiépült érvrendszerekben számos releváns tényező reflektálatlan marad.

Gondolatmenetünk tehát az alábbi következtetések és ajánlások megfogalmazására ad lehetőséget:

1. A memoriter mint explicit tudás sokkal inkább a szöveg nyelvi megalkotottságára, mint üzenetére vonatkozik. A szépirodalom (különösen a líra) esetében a nyelvi megformáltságról nem választható le az egyszerű parafrázis mindíg ellenálló jelentés, e szövegek memorizálása tehát tanulásuk, feldolgozásuk egyik adekvát formájának tekinthető.
2. A szépirodalmi memoriter mindenképp előtt „haszontalan” vagy „ünnepnapis” tudás, még akkor is, ha áttételesen akár egy haszonelvű paradigma keretei közt is értelmezhető lenne, és mint olyan nem is szorul védelemre az iskolai gyakorlatot érő, a keletkező tudás minőségét vagy érvé-

nyességét előtérbe állító kritikával szemben. Sőt, a további kutatás egyik első feladata lenne e sajátos tudás minőségi és érvényességi kritériumainak kidolgozása. Az már jelen tanulmányunkban is világossá vált, hogy a memoriterrel kapcsolatos iskolai munkasúlypontjait a motiváció és az attitűdformálás feladatai jelenthetik.

3. A „késleltetett interiorizáció” gyakran hangoztatott tézisének az előbbi pontok már elméleti szinten is elbizonytalanítják, hiszen az a memoriterekben megfogalmazódó „kész üzenetek” fokozatos belsővé válására számít. A konkrét tartalmak elsajátításának pedig minden bizonnyal az egyik legkevésbé hatékony módja a memorizálás. Az elgondolás alátámasztásául szolgáló személyes példák a legalapvetőbb módszertani megfontolásokból sem tekinthetők meggyőzőnek.
4. A fentiek értelmében a memoriter természetéhez leginkább a viszonylag laza, a tanulóknak és a pedagógusoknak sok szabadságot, választási lehetőséget biztosító tantervi szabályozás illik. Egy tantervi memoriterkánon kötöttsége éppúgy alapvető félreértésekről árulkodik, mint az, ha e kánont főként tematikus szempontok szervezik.
5. A memoritereknek tulajdonított fejlesztő hatások egy jelentős része nem kötődik speciálisan a megtanulandó szövegek esztétikai jellegéhez. A tanulmányunkban érintett készségek (memória, kreativitás, nyelvi készségek) célzott fejlesztése esetében például kifejezetten ajánlatos más és más típusú szövegek optimális mennyiségben való megtanulása is.

---

a máig tetten érhető vélekedés, amely a nemes gondolatok késleltetett beépülését és fokozatos megértését várja

---

*Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

**IRODALOM**

- Balázs Géza (1998): A nyelvtan jó! Új iskolai kommunikációs szükségletek a digitális-információs forradalom árnyékában. *Magyartanítás*, **39**. 2. sz., 22–29.
- Balázs Géza (2004): Antropológiai gondolatok a szent és profán szövegről. In: Pócs Éva (szerk.): *Áldás és átok, csoda és boszorkányság. Vallásetnológiai fogalmak tudományközi megközelítésben*. Balassi, Budapest, 17–23.
- Bayley, N. (2016): 'A Long-Legged Fly Upon the Stream': Poetry, Memory and the Unconscious, *Changing English*. **23**. 4. sz., 387–395.
- Báthory Zoltán (2002): Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 69–75.
- Benkő Loránd (1999): *Nemzet és anyanyelve*. Osiris, Budapest.
- Cheng, B. (2012): Memorization or Discussion: Chinese students' struggle at American academic setting. *Journal of International Education and Leadership*, **2**. 2. sz.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, 15–43.
- Csányi Vilmos (2011): *Társadalom és ember*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DeWall, N. (2016): Millennials by Heart: Memorization as an Active Learning Strategy for the „SparkNotes” Generation. *Journal on Excellence in College Teaching*. **27**. 4. sz., 77–91.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.
- Hajdu Péter (2009): Az ókori irodalmi műveltség kiszorulásának stációi. In: Hajdu Péter: *Irodalom, történet, titok, idegenség*. Balassi, Budapest, 125–148.
- Hernádi Sándor (1996): *Magyar szó, magyar beszéd*. Osiris, Budapest.
- Illyés Gyula (1938): Naplójegyzetek. *Nyugat*, **31**. 9. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00632/20228.htm> (2021. 10. 12.)
- Jefferson, A. (1995): Az orosz formalizmus története és képviselői. In: Jefferson, A. és Robey, D. (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe: Összehasonlító áttekintés*. Osiris, Budapest, 27–50.
- Kálmán Orsolya (2006): A tanulásról és magunkról mint tanulóról alkotott elképzelések. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 41–67.
- Kant, I. (2005): Pragmatikus érdekű antropológia. In: Kant, I.: *Antropológiai írások*. Szerk. és ford. Mesterházi Miklós. Osiris, Budapest, 7–306.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai, Budapest
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kovács Kristóf (2008): Intelligencia. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest, 422–447.
- Kozma Tamás (2001): Paradigmák. *Iskolakultúra*, **11**. 10. sz., 3–14.
- Nagy János (1995): Védőbeszéd a memoriter ügyében. *Magyartanítás*. **36**. 3. sz., 3–7.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc (2014): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái: Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*. L'Harmattan – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek: A naturalista megközelítés a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2008a): Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: a tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 421–440.
- Pléh Csaba (2008b): A műveltségkép és a modern pszichológia. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 126–145.
- Pléh Csaba (2008c): Tudástípusok és a menedzseri tudás. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 456–464.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Pukánszky Béla (2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat, Budapest.
- Pullinger, D. (2012): In Living Memory: The Dying Art of Learning Poetry and a Case for Revival. *Changing English*, 19. 4. sz., 383–393.
- Pullinger, D. & Whitley, D. (2016): Beyond Measure: The Value of the Memorised Poem. *Changing English*, 23. 4. sz., 314–325.
- Szathmári István (1981): Gondolatok a szépirodalom olvasásának és a memoriternek a szerepéről. *Magyaritanítás*, 24. 4. sz., 162–166.
- Quintilianus, M. F. (2008): *Szónoklattan*. Szerk. Adamik Tamás. Kalligram, Pozsony.
- Surányi Bálint (2001): A human műveltség „négy lába”. A Horthy-korszak fiúgimnáziumának műveltségképe. *Iskolakultúra*, 11. 6–7. sz., 32–44.
- Vámos Tibor (2005): Pedagógia az információs társadalomban. In: Széchy Éva (szerk.): *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról*. Gondolat, Budapest., 116–120.



Hekeli Sára (11) és Pap Bence (12): *Egy népmese másként* – játékprogram