

Hermeneutika, diákbecfogadó, irodalomtanítás

*Az irodalomtanítás Magyarországon egyelőre meglehetősen
kevésbé vetett számot az irodalomtudomány két-három évtizede
zajló recepcióesztétikai, hermeneutikai fordulataival.*

*Kérdés, hogy egyáltalán kell-e az iskolának tudnia a tudomány
kérdésirányváltásairól, befolyásolja-e a középiskolai
irodalomközvetítést az elméleti háttér változása,
vagy ennek figyelembevétele csupán öncélú tudálékoskodás,
felszínes „divatmajmolás”?*

Azok, akik elutasítják az „elméletieskedést”, a „tudományoskodást”, arról feledkez-
nek meg, hogy nincs látás nézet, nincs kép valamilyen szemléletmód, nincs válasz
kérdés nélkül. (1) Nem ismerik el annak a Mukařovský által megfogalmazott fel-
ismerésnek az igazságát, „amely szerint a műalkotások csak interperetált alakban, tehát
csak szöveg és olvasó interakciójában létezhetnek”, (2) ugyanis a műszöveg nem azonos
az esztétikai objektummal, (3) a felidézett lehetséges világgal, hiszen az utóbbi csupán az
olvasóban jön létre. A tudatosított vagy nem tudatosított elméleti háttér meghatározza,
hogy diákunk hogyan nyúl az eléje kerülő szöveghez, hogy milyen irányban kezd el ke-
resni annak jelentését, értelmét. Nem mindegy, hogy a diák az életrajzi vagy társadalom-
történeti „megfejtést”, megfeleltetést keresi, ahogy ezt a pozitivisták – Bókay Antal kifeje-
zésével élve – premodern irodalomtudomány teszi, hogy a szöveg struktúráját, ismétlő-
déseit, ellentétrendszerét faggatva keresi-e a jelentést, mint a modern, formalista-struktu-
ralista irodalomtudomány, vagy a szöveg és a befogadó, a befogadóközösség kapcsolatá-
ban, mint a (de)konstruktivisták és a hermeneutikai irányzatok, a posztmodern irodalom-
tudomány. (4) Így azután az elmélet a lehető leggyakorlatibb dolognak bizonyul.

Véleményem szerint pedagógiai szempontból, a tanulási motiváció felől szemlélve is,
a befogadót, a befogadás mechanizmusát kitüntető recepcióesztétikai megközelítéseknek
van a legnagyobb felhajtóereje. Ezek biztosítják a diák számára a legkevésbé passzív po-
zíciót, a legerősebb érintettséget. „Magukat a műveket tanítani” sohasem lehetséges, hi-
szen mindig is a művek valamilyen megközelítését, valamilyen értelmezését tanítjuk.
Kérdéseinkkel és a tanult mű tantervi-órai beágyazottságával óhatatlanul orientáljuk a
befogadót, aki ráadásul egy tanulócsoporth és egy sajátos „hermeneutikai szituáció”, tud-
niillik a tanórai tevékenység része, azaz nem magányos és szabad olvasó.

A műveket mindig valamilyen metanyelvvel és valamilyen nézőpontból közvetítjük,
láttatjuk, hiszen a nem tudományos nyelv is metanyelv. Amennyiben nem magának a mű-
alkotásnak az eredeti terjedelemben és eredeti sorrendben felolvasott szavaival szólunk,
azaz átfogalmazunk, tömörítünk, egyszerűsítünk, kiemelünk, saját szavainkkal mondjuk
el a „tartalmat”, máris metanyelvet alkalmazunk. A közvetítő nyelv nélküli közvetítés mítosz,
illúzió, ráadásul a demokratizmus leplében tetszelgő antidemokratikus, öntudatlanul
arisztokratikus, a tanulót a szó leértékelő értelmében gyermekként kezelő illúzió.

* A győri előadás 1995-ben átdolgozott változata.

A kidolgozott, tudatosan használt megközelítési, jelentéstulajdonítási-értelmemkeresési módszereket és metanyelvet viszont folyamatosan bírálhatjuk, leleplezhetjük, tágíthatjuk az értelmezés nyitottsága és személyessége érdekében.

Ezzel visszaérteztünk az irodalmi hermeneutika és az irodalomtanítás kérdésköréhez. Ugyanis a hermeneutikai alapozású irodalomtanítás egyik meghatározó sajátossága, hogy nem rejt véka alá a megértés örök részlegességét, a mű értelmének időbeli változását, a jelentésképzés nyitottságát. Nem adhat megfellebezhetetlen, végső és egyetlen értelmezést, hanem tudatosítania kell – amennyire ez lehetséges – saját nyelvi-történeti előfeltételezettségét, megelőzöttségét. Azt, hogy a mi értelmezésünk is előítéleteken, előzetes megértési sémákon, hagyományban való benneállásunkon nyugszik. Akkor kezeljük a diákok szellemi társaként, ha megmutatjuk neki azokat az eszközöket, technikákat és spontán mechanizmusokat, azokat az előítéleteket, amelyek saját megértő-értelmező munkánkban-játékunkban, illetve az ő munkájukban-játékukban működnek. Ha folyton tudatosítjuk, hogy egy-egy irodalmi mű jelentése nem egyszer s mindenkorra adott, hanem a mindenkor befogadó számára lehetőségként van feladva. Ha tudatosítjuk, hogy az irodalmi mű önmagában néma, s hogy csak a vele folytatott párbeszédben jön létre a jelentés, hogy a mű csak akkor és annak válaszol, ha van, aki kérdezni tud tőle.

A jelzett kiindulás azonban több kérdést is nyitva hagy. Például: a hermeneutizáló szemlélet maga után vonja-e a tananyag kiválasztásának és elrendezésének átalakítását? Milyen módon lehet, illetve kell az értelmezés parcialitását vagy saját olvasói előítéleteinket, a befogadás hatástörténeti előfeltételezettségét tudatosítani? Mennyire kell, illetve szabad az irodalmi hermeneutika filozófiai összefüggéseit jelezni: kínozzuk-e a gyereket annak megértésével, hogy a megértés maga is a mű létehez tartozik, s hogy a hatástörténeti tudat, illetve maga a megértés nem egyszerűen tudat, hanem lét is egyben? Konferenciánk egyik gondolatébresztő kiinduló kérdése sem kerülhető meg: „Lehetséges-e az egyes művek hagyománnyá kövesedett olvasatát tananyagként továbbadni, vagy valamilyen módon a saját olvasat keresésének »módszereit« kell átoltanunk tanítványainkba?” Én ezt a kérdést tudatosan úgy értem félre, hogy a tanításban hogyan viszonyuljon egymáshoz a strukturalista „módszerhit” és a hermeneutikai szemléletmód.

A következőkben megpróbálok ezekre a kérdésekre gyakorlatias választ adni. Ennek érdekében azonban kénytelen vagyok néhol saját, *A szöveg vonzásában* elnevezésű problémacentrikus irodalomtanítási programunk ismertetésére áttérni.

A problémacentrikus program nem kizárólagosan és ortodox módon alkalmazza a hermeneutikai szemléletet, illetve nem kizárólag annak *H. R. Jauss* és *Wolfgang Iser* – vagy minálunk *Kulcsár Szabó Ernő* – nevével fémjelezhető konstanzi iskoláját követi – bár a legtöbb indítást ebből az irányból kapta.

Három tételből indultunk ki. Az első szerint az irodalomtanítás hagyományos motivációja meggyöngyült, az irodalmi műveltség ma már nem evidens önérték. Így az irodalomtanításnak erősebben kell törekednie saját legitimálására, a diákok motivációjának megteremtésére.

A második szerint az irodalomtanítás elsődleges célja nem az irodalmi kánon átadása, hanem az értő befogadáshoz szükséges képességek fejlesztése, az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasási szokások kialakítása, a felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra. Természetesen az előbbiek nem képzelhetők el az – egyébként bizonytalan terjedelmű és folyton változó – nemzeti és világirodalmi kánont alkotó művek egy jelentős részének megismertetése nélkül.

Harmadik kiindulási pontunk az volt, hogy az olvasóvá nevelés logikája és az irodalomtörténet logikája nem azonos, sőt a kettő gyakran éles ellentmondásba kerül egymással. Kévsé 14 éves olvasva végig az *Odüsszeiát* vagy az *Iliászt*, és az *Isteni színjáték* vagy a *Szigeti veszedelem* sem a legideálisabb, legalkalmasabb eszköz arra, hogy kiskamaszokkal megszerettessük az olvasást, és kifejllesszük bennük a szövegértelmezés képességét. Ugyanezeket a műveket később, más kontextusban alighanem nagyobb sikerrel taníthatjuk.

Természetesen rendszeres irodalomtörténeti vagy művelődéstörténeti stúdiumra is szükség van. Mi csupán azzal nem értünk egyet, hogy a kronologikus előrehaladással azonosított irodalomtörténet az elmúlt évtizedek magyar középiskolájában kizárólagos, mind a négy tanév tantervét meghatározó tananyag-elrendezési elvvé vált. Ez egyébként teljesen eltér a fejlett országok legtöbbjének gyakorlatától is.

Úgy véljük, hogy tizenkét éves kor után is kellene a magyartanításban olyan periódusok, melyekben nem a kronológia határozza meg a tananyag elrendezését és felépítését.

A kronologikus elrendezésnek számos nyilvánvaló előnye van. Így például ebben a keretben sokkal egyszerűbb a tanított művek és stílusok közös társadalom-, művelődés- és gondolkodástörténeti hátterét fölvezetni. (Igaz, így az a rossz tradíció is jobban kísért, amely az irodalmi alkotásokat pusztán egy szépen megkomponált teleologikus történelmi fejlődésrajz illusztrációiként kezeli.) Az is a kronologikus elrendezés mellett szól, hogy az – szemben valamilyen szűkebb tematikus vagy poétikai rendezőelvvel – tulajdonképpen olyan tág, formális keretet jelent, amelyen belül nagyon sokféle értelmezés és megközelítés marad lehetséges.

A kronologikus elrendezés ugyanakkor azonban három tényezővel nem számol. Először is nem számol az egy időben túlhangsúlyozott, majd szinte teljesen elhanyagolt életkori sajátosságokkal. Másodszor nem számol az olvasás szeszélyes természetével, tudniillik azzal, hogy az ember élete során nem a művek keletkezésének időrendjét követve olvas, hogy a könyvtárak és a könyvesboltok a könyveket nem véletlenül nem korszakok szerint csoportosítják. Harmadszor – s ez összefügg az előző problémával – nem számol a különböző korokban keletkezett művek egyidejűségével az olvasói tudatban: azzal, hogy a mai olvasó a régebbi művet gyakran későbbi alkotások közvetítésén, szemüvegén át szemléli s fogadja be. Hogy a jelen horizontja folyton átformálja a múltat, hogy a jelentős új művek megteremtik a saját irodalomtörténetüket, átírják a „már meglévő” irodalomtörténetet. A tudat könyvtárában nem kronologikus rendben sorakoznak a könyvek.

A kronologikus elrendezést többek között a szokás hatalma, a megszokás ereje is élteti az középiskolában; ma ehhez képest minden más bizonytalan újítás lehet csupán.

A *szöveg vonzásában* címet viselő irodalomtanítási elképzelés elsődleges célja nem irodalomtörténeti ismeretek átadása és nem is „kész”, lezárt műértelmezések beszélykolása, hanem az irodalomolvasás, az értelmezés és a kritikus ítéletalkotás képességeinek fejlesztése. A képességfejlesztés logikája indokolja a kronologikus felépítéstől való eltérést, a tananyag más szempontú, *problémacentrikus* elrendezését.

A problémacentrikus tanítási egységek („modulok”) – az ellipszishez hasonlóan – két fókusz köré épülnek: egy *lélektani-erkölcsi* vagy *eszmetörténeti* és egy *poétikai-képességfejlesztő* szempont, „probléma” határozza meg a műválasztást és a feladatok és ismeretközlő szövegek megformálását és elrendezését. A modulok kialakításánál – főképp a kezdő szakaszban – arra törekedtünk, hogy az irodalomtörténeti szempont kizárólagossága helyett a *diákbefogadó*, a *befogadás feltételezett szempontjai* is érvényesüljenek. Ezért a diákokhoz közelálló életproblémák – beilleszkedés, csoportnorma és normatörés, felnőttség válás stb. –, illetve a gyerekek „humoréhségéhez” igazodó esztétikai minőségek köré csoportosítottuk a műveket, fogalmakat és feladatokat.

A tankönyvek feladatsorokat és ismeretközlő szövegrészeket egyaránt tartalmaznak. Jellegetes vonásuk az *irodalom előtti*, a *hétköznapi kommunikációban* is szerepet játszó *műfajokból* (vicc, anekdota) való kiindulás. Feladataik között igen sok a *kreatív jelleg*, például a történet más nézőpontból való elmeséltetése, Nagy Lajos nyomán természetrajzi szócikk, Örkény nyomán egyperces íratása, díszlet- és jelmeztervezés, jelenet megrendezése, anekdotamesélő verseny stb.

A modulok a *szövegekötés*, az *intertextualitás* elvére épülnek, arra, hogy az egy-egy tárgyalt művek egymás befogadásának, értelmezésének kontextusként, sőt kódjaként is működnek. A rokon művek manipulált minikontextusa céltudatosabban segíti a

javítható, módosítható befogadási sémák kialakulását: ez egyúttal lehetővé teszi a művek egy részének elemzés nélküli, de ugyanakkor támpontokkal segített befogadását és megszünteti az órai kommunikációnak a tanár tudásmonopóliumból adódó egyirányúságát.

A *Kisfiúk és Nagyfiúk* című modul például *Kosztolányi: Esti Kornéljának* második fejezetével indul, azzal a novellával, amely Esti első iskolában töltött napjával, az iskolai osztályba, „az emberi társadalomba” való beilleszkedésével foglalkozik. Az alkalmazkodás és az önmagunkhoz való hűség dilemmáját, a csoportnorma és a szerepjátszás problémáit azután *Vámos Miklós* két novellájában a *Pofon* és a *Rajzlap* címűekben vizsgáljuk tovább. E két utóbbi írást egyúttal az erőszakra adott lehetséges válaszok kérdése is összekapcsolja. A *Pofon* feldolgozásánál a megszakított felolvasás eljárását alkalmazva arra is lehetőség nyílik, hogy a diákok a műben körvonalazott szituációra adható saját válaszait, a lehetséges magatartásformák szélesebb skáláját is megfogalmazhassák. *Karinythy: Elkéstem* című, a fent említett három novellával részben rokon témájú írásnak tanítása azután lehetőséget nyújt egy másfajta elbeszélői nézőpont és beszédhelyzet, azaz egy poétikai kérdés vizsgálatára is.

A középiskolai irodalomtanítás kezdetén tehát úgy választottuk ki és úgy rendeztük el a tananyagot, hogy a „terólad szól a mese” igazsága könnyebben belátható, átélhető legyen. E döntés is az irodalomtanulás motiválását szolgálja. A diákokat ugyanakkor nem akarjuk saját mindennapi élményvilágukba bezárni, ezért azután később természetesen térben, időben élményanyagban távolibb művek következnek.

A *Kisfiúk és Nagyfiúk* című modulban érintett (szociál)pszichológiai problémák és az epikaelemzés itt bevezetett fogalmai és technikái a problémacentrikus irodalomtanítási programban még több ízben visszatérnek és kiegészülnek. A második szint tankönyvében a *Beavatás* című fejezet – a beavatás archetípusához és rítusához is kapcsolódva – a felnőtté válás megrendítő tapasztalata, értékek és szerepek ezzel összefüggő konfliktusai köré épül. Ott a cselekményszerkezet elemzésének a *Kisfiúk és Nagyfiúkban* megismert változata (a cselekmény mint problémamegoldás) három további „novellaértelmezési modellel” egészül ki, s az elbeszélői nézőpont kategóriája is tovább differenciálódik. A negyedik szint tankönyvében – amely, például, a hatosztályos gimnázium hatodik osztályában használható – A személyiség nyomában – az ember és önmaga című modul rímeli az eddigieket. Itt a szerepkonfliktus problémájának vizsgálata a szerepcsere, az inkognitó, az átváltozás és a Doppelgänger-figura irányában folytatódik.

Az archetípus fogalmának használta vagy a novellaelemzési modellek emlegetése nyilvánvalóvá teszi, hogy – túl a műválasztás a fenti modulokra jellemző logikáján – hol nem szorítkoztunk a recepcióesztétikai megközelítésre, hol alkalmaztuk inkább a strukturalista-szemiotikai irodalom-felfogás, illetve a *Northrop Frye* nevével fémjelezhető archetipikus-mitologista irodalom-felfogás megközelítési módjait.

Úgy gondoljuk, hogy a középiskolai irodalomtanítás elsődleges célja nem irodalomtörténeti ismeretek átadása, hanem a tág értelemben fölfogott, a szövegértést, szövegértelmezést és kritikát magába foglaló olvasástanítás. Éppen ezért az egyes művek értelmezésénél nagyobb hangsúly esik a műértelmezés technikáinak bemutatására és gyakoroltatására. Hiszen az „értelmezés nem olyan aktus, amely utólag és alkalmoszerűen járul a megértéshez, hanem a megértés mindig értelmezés, s így az értelmezés a megértés explicit formája”. A mű megértése és az ezt szolgáló szövegértelmezés ugyanakkor nem öncélú tevékenység, hanem az önmegértés egyik módja, eszköze. *Paul Ricoeur* nyomán azt valljuk, hogy az értelmezés: „önmegértés a szöveg előterében”, de ez az önmegértés csak a strukturális magyarázat kerülő útján, e magyarázat közvetítésével érhető el. Ricoeur úgy véli, hogy a strukturalista elemzés nagyon is beépíthető a megértés hermeneutikai körébe, hogy éppen a strukturális elemzés eltávolító aktusa, a (strukturális) magyarázat kerülőútja segít abban, hogy ne csupán naiv, önkívétítő olvasatokat alkossunk, hanem az én illúzióinak kritikájáig, leépítéséig, tehát a valódi önmegértésig, jobban értésig is eljuthassunk.

Frye archetípusainak tananyagszervezési elvként való alkalmazását mind a pedagógiai gyakorlat, mind a hermeneutikai elmélet felől igazolhatónak vélem. Az archetípusok, akár az évszakok, akár az alászállás és fölemelkedés archetípusa, akár a beavatás olyan előzetes megértési sémák, amelyeknek valamilyen szinten minden diák a birtokában van, akár a csekély irodalmi műveltséggel, kevés irodalomtörténeti ismerettel bíró diák is. Eképpen az archetipikus elrendezés is nyitottabb, demokratikusabb, mint a kronologikus-irodalomtörténeti.

Úgy véljük, hogy az archetípusok – függetlenül attól, hogy a kollektív tudatba (vagy a „kollektív tudattalanba”), az emberiség közös emlékezetébe hogyan kerültek, hogyan rakódtak le – valójában olyan kulturális kódok, a befogadásban elvárásokat teremtő sémák, amelyek nagyban befolyásolják az irodalmi szövegek „előzetes megértését”. Ezért szükséges és lehetséges az irodalomtanításban – többek között – az archetípusokat is mint tananyag-elrendezési elveket alkalmazni. Paul Ricoeur egyébként a strukturalista rendszerelvű történetietlenség és a hermeneutikai szemlélet történetisége, hangsúlyozott temporalitása közötti ellentétet éppen Frye archetípusokat, műfajokat, szerkezeti sajátosságokat lerakódásokként, azaz időben létrejövő, de szabályszerűségekké, struktúrákká, rendszerre kövesedő konvencionalista szemléletében látja feloldhatónak.

Nézzük meg közelebbről az említett Beavatás-fejezetet. A modul tematikus fókuszában – mint említettük – a felnőtté válás traumája, megrendítő tapasztalatai, illetve a felnőtté válás során elsajátítandó-eljátszandó szerepek és normák ellentmondásai állnak. A beavatás mint archetípus, mint szertartás és mítosz a vizsgált novelláknak mind tartalmi, mind szerkezeti szempontból előképe, alapképlete. (A művek: *Grimm-testvérek: Jancsi és Juliska*, *Kosztolányi: A kulcs, Sánta: Emberavatás*, *Hemingway: Indián tábor*, *Vámos: Az ember dolgozni kezd*, *Esterházy: Pápai vizeken ne kalózkodj!*, *Plath: Beavatás*.)

A fejezet tudatosan sugallni kívánja azt, hogy az ősi mítoszok és rítusok az emberlét egy-egy ma is érvényes alaphelyzetét, alapkérdését értelmezik, s hogy az irodalom részben épp ezeknek a világmagyarázó mítoszoknak az emberi tapasztalat közvetítésében, átörökítésében üresen maradt helyét igyekszik betölteni. E részleges érvényű és vitatható gondolat „tananyagosításában” egyébként ismét Northrop Frye szemléletét igyekeztünk követni.

A modul poétikai-képességfejlesztő fókuszában négy novellaelemzési modell áll. Ezeket felszólító mondatokban így fogalmazhatjuk meg:

1. Fogjuk föl az elbeszélés cselekményét problémamegoldásként!
2. Fogjuk föl az elbeszélést állapotváltozásként!
3. Fogjuk föl az elbeszélést átértékelődési folyamatként!
4. Fogjuk föl az elbeszélést ellentétek rendszereként!

A szorosan vett elbeszélés-értelmezési módszerek gyakoroltatásán kívül azonban a fejezet egyben az olvasás, a megértés és az értelmezés általánosabb kérdéseivel is foglalkozik. Az olvasás, értelmezés, kritika három fázisának elkülönítésében és meghatározásában *Robert Scholes* amerikai irodalomtudós és tanár felfogását követtük. Az ő alapvetően szemiotikai megközelítését igyekeztük összebékíteni-kiegészíteni a hermeneutikának a hagyományt a módszer fölé emelő, a módszeres elemzések eredményeinek viszonylagosságát és történelmi előfeltételezettségét tudatosító szemléletével. Ezt annál is inkább lehetségesnek tartottuk, mivel Scholes három olvasási fázisa jelentős átfedéseket mutat a hermeneutikában gyakorta emlegetett három képességgel, három kérdésiránnyal: a megértés, az értelmezés és az alkalmazás (ill. elsajátítás) képességével. Elméletileg – mint említettem – Paul Ricoeur, francia filozófus-hermeneuta alapozta meg a strukturalizmus és a szemiotika beépítését a hermeneutikába. Ismétlem: álláspontja szerint az értelmezés folyamatába, a hermeneutikai körbe igenis be lehet építeni a strukturális magyarázatot. Szerinte éppen ez teszi lehetővé a teljesebb megértéshez szükséges, az elsajátítást, az énhez való visszatérést megelőző eltávolítást. A Beavatás-fejezetben a művek feloldozása is ezt a hármas szerkezetet követi.

A három fázis, a három fogalom definíciójával és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységrendszer részletes bemutatásával most nem foglalkozhatom, itt csak arra térek ki, hogy az elemzési módszereket miért és milyen értelemben nevezzük „értelmezési modelleknek”, illetve, hogy a kritika a tanítási programban miért kap olyan nagy hangsúlyt.

Természetesen az elemzés, mondjuk, egy szövegben az ellentétpárok keresése, sohasem lehet öncélú, mindig az értelmezést szolgálja, mindig annak van alárendelve. Értelmezési modellekről azért beszélünk, mert mind az elbeszélés cselekményének problémamegoldási folyamatként való felfogása, mind a novellának állapotváltozási folyamatként vagy átértékelődési folyamatként vagy ellentétpárok rendszereként való megközelítése eljuttathat a szöveg egészének értelmezéséig, s nem áll meg valamilyen elszigetelt nyelvi vagy cselekménybeli részjelenség vizsgálatánál. Mindegyik módszer arra szolgál, hogy az olvasó tudatosan eltávolítsa magát az események és szereplők szintjétől, az első, reflektálatlan olvasattól. Az eltávolítás révén válik lehetségessé maga az értelmezés, a reflexió. Ez segít megtenni az utat a cselekménytől a jelentésig, a szereplőktől a lélektani, erkölcsi vagy társadalmi problémákig, típusokig. Természetesen az értelmezés mindig redukció is, hisz a fogalmak a bonyolult tapasztalatot, élményösszefüggést mindig csak részlegesen ragadhatják meg.

Módszer helyett azért modellről beszélünk, mert nem változtatás nélkül alkalmazható technikákról, hanem a később olvasott művek természetéhez igazítandó, csupán mintaként követhető cselekvéssorokról van szó, amelyek egyúttal az elbeszélés világának egy-egy elvont szerkezeti képletét is felvázolják: az archetípushoz hasonlóan a konkrét mű absztrakt analógiái. Ezt fejezi ki a „fogd fel az elbeszélést mint ... [állapotváltozást/ ellentétpárok rendszerét stb.]” – utasítás is.

Igen fontos, hogy a diákok több értelmezési modell alkalmazását is kipróbálják. A tananyag olyan differenciáló tanulásszervezéssel folytatott munkához ad feladatsorokat, amely során az egyik tanulócsoporthoz a szöveget például mint ellentétpárok rendszerét értelmezi, a másik csoport ugyanazt a novellát állapotváltozási folyamatként interpretálja, míg egy harmadik csoport mint problémamegoldási folyamatot vizsgálja a cselekményt, stb. A 15–20 perces egyéni és kiscsoportos tevékenység után pedig következhet az értelmezések összevetése, a megállapítások közös megbeszélése és összegzése. Célszerű, ha a következő mű elemzésénél-értelmezésénél ugyanaz a diák, illetve ugyanaz a munkacsoport más modell alkalmazásával kísérli meg a mű megközelítését, mint a megelőző alkalommal.

A kritika a mai irodalomtanítás egyik elhanyagolt területe. A diákok többnyire kész értelmezéseket és értékeléseket vesznek át, s ritkábban gyakorolhatják az önálló ítéletalkotást. Ez már csak abból is következik, hogy a tantervbe általában a közmegegyezés szerint legjobb, legvitathatatlanabb művek kerülnek be. S valóban kockázatos dolog a befogadás szükséges alázata helyett vagy mellett az ítéletkezés elbizakodásra csábító attitűdjének teret adni a magyarórán. Mi úgy véljük, hogy e kockázat nagysága arányos a remélhető nyereséggel, a kritikus állásfoglalás gyakoroltatása nélkül a magyartanítás óhatatlanul csonka marad, egyik legfontosabb feladatát hanyagolja el.

Kritikán egyfelől a művészi megvalósulás minősítését, másfelől a műben megjelenített értékrendhez való tudatos viszonyulást értjük. Mindkét állásfoglalást gyakorlatok, kérdések sorával igyekszünk előmozdítani. A második értelemben vett kritika, a mű és a befogadó értékrendjének tudatos szembesítése, a műben feltáruló világgal kapcsolatos személyes állásfoglalás elképzelésünk szerint a hermeneutika harmadik aktusának, az applikációnak, az önmagunkra való alkalmazásnak a – legalábbis részleges – megvalósulása.

Természetesen az iskolai-tanórai keretek nagyban korlátozzák azt a szabadságot és személyességet, amely pedig az applikációnak, sőt magának az interpretációnak is meghatározó sajátossága, alkotóeleme. A személyes állásfoglalás előhívásakor mindig fenyegetnek a rutinszerű, illetve az őszintétlenül moralizáló, elvont-általános diákválaszok. A tan-

könyv kritikai feladatai a mű értékrendszerének, világlátásának provokatív problematizálásával igyekeznek e veszélyek elkerüléséhez segítséget nyújtani. Ugyanakkor persze végeredményben csak a tanár személyes hite, saját interpretációjának kockázatvállaló személyessége adhat esélyt a diákok szabad és személyes interpretációs megnyilatkozásaira.

Sánta Ferenc: Emberavatásának kritikájában például arra irányítjuk a figyelmet, hogy az én-elbeszélés, a főszereplő-elbeszélő kamasz nézőpontjához mennyiben illik a novella erősen stilizált, sok metaforával, hasonlattal élő nyelve. A kulcsot és az Emberavatást pedig abból a szempontból is összehasonlíttatjuk, hogy melyik írás mennyire értelmezi saját cselekményét, mennyire fejt meg saját jelképesse váló motívumait. A műben megformált értékrend kritikáját a Sánta-elbeszélés esetében egyfelől a szokások, tradíciók által szabályozott életre, másfelől a feltáruuló nő-képre, nőfelfogásra sarkítjuk. (Tapasztalataim szerint egyébként a diákok a novellában feltáruuló előírások viselkedésre, tradíciók szabályozta „mederben folyó” életre rokonszenvvel, nosztalgiával tekintenek, míg a novella „szexista” nőfelfogásával szemben ellenszenvet éreznek.)

Mind az olvasás, mind az értelmezés, mind a kritika szövegalkotási-fogalmazási gyakorlatokkal jár együtt. Az olvasás fázisában – egy a műben ki nem aknázott nézőpont segítségével – a szövegen belül maradván, a szövegből alkottatunk újabb szöveget. E belehelyezkedéses szövegalkotást a szövegről való szövegalkotás váltja fel az értelmezés során. Végül, a kritika, az alkalmazás során a szöveg ellen alkottatunk szöveget.

A befogadó szempontját jobban figyelembe veheti a jelenből a múltba, kortárs vagy legalábbis huszadik századi művektől régi klasszikusok felé tartó „visszafejtő”, „hátrafele haladó” felépítés. Itt már stilisztikai, műfajfejlődési, poétikai jelenségek vizsgálatára is sor kerülhet. Az ilyen típusú tananyag-felépítésben az irodalomtudomány újabb, hermeneutikai alapozású, hatás- és befogadásesztétikai törekvései is jól kamatoztathatók. A konvenciók változásának, a „művek párbeszédének” vizsgálata a történetiség szempontját is természetesen érvényesíti.

Problémacentrikus programunkból erre a felépítésre a Horatius Noster modult hozhatnám fel példaképpen. Ebben a tanítási egységben *Petri György: Horatiusi* című verséből indulunk ki, s *Berzsenyi Horácán és Osztályrészemén*, a magyar horatiusi hagyomány vizsgálatán keresztül innen jutunk magához *Horatius*hoz. Feltételezésünk és tapasztalatunk szerint Petri verse – nyelvében és világgépében – közelebb áll diákjainkhoz, könnyebben fogadható be számukra, mint Berzsenyi vagy Horatius költészete. Ugyanakkor a Horatiusi című vers segít elvezetni ahhoz a klasszikus lírai hagyományhoz, amellyel maga is párbeszédben áll. A cím ugyanis eleve hagyományfelidézési utasítás, intertextuális utalások keresésére serkent. A cím olvastán a diák nyomozásba kezd, s mi jól értesült Watsonként segédkezhetünk neki a kérdés megválaszolásában: vajon mi is a „horatiusi” a csikkes, összeköpködött váróteremben az időt ragacosz likőrrel és görbe cigarettával mulató csövesben? A modul tematikus-eszmetörténeti fókusza egyébként az epikureus-zstoikus életbölcselet, poétikai fókuszát pedig az utánzás és az utalás, az imitáció és az alúzió eszközei képezik. A Horatius Noster egyik alfejezete megkísérli Jass három olvasatának „tananyagosítását”. Amit a német irodalomtudós alapművében *Baudelaire: Spleen II.* című költeményén mutat be, azt tankönyvünk Berzsenyi *Osztályrészem* című versén igyekszik népszerűbb formában megismételni. Az esztétikai észlelés (1.), megértés fázisában a résztől az egész felé, sorról-sorra haladunk végig a versen, és így fogalmazzuk meg az olvasás során feltáruuló kérdéseket. A visszatekintő értelmezés (2.) során immáron az egész ismeretében értelmezzük újra a részeket, a mű „értelemegésze” és „formateljessége” felől értelmezzük az előrehaladás során föltáruult kérdéseket. A recepciótörténeti olvasat (3.) során a diákok kritikaészletekhez rendelt kérdések és feladatok segítségével ismerik meg a Berzsenyi-vers különböző korokban kialakult értelmezéseit. Ennek során alkalmuk nyílik arra is, hogy kiválasszák vagy megalkossák a számukra legrokonszenvesebb, legfontosabb értelmet, s hogy megfogalmazzák, hogy vajon ma milyen

előítéletek, milyen hermeneutikai szituáció következtében „szavazunk” éppen az adott értelmezésre. Feltételezésem szerint – például – *Bécsy Ágnes*nek a versindítás Odüsszeusz-utalását középpontba állító olvasata nem független attól, hogy a posztmodern irodalomban és irodalomértésben megnőtt az intertextuális utalások szerepe, és a klasszicizmus korának imitációit is hajlamosak lettünk kontrasztba állító, ellentétező utalásnak érteni.

A Horatius Nosterben kamatoztatotthoz hasonló szervező elvre épül a magyar anakreontikát tárgyaló Anakreón feltámadásai című modul is. Ebben a tanítási egységben három költő anakreóni dalait tettük egymás mellé. A három lírikus *Anakreón*, *Csokonai Vitéz Mihály* és *Vas István*. A verseket évezredek, illetve évszázadok választják el egymástól, mégis egyazon – tematikus jegyekben és formai sajátosságokban megnyilatkozó – konvenciórendszer, lírai hagyomány részei.

Feltételezzük, hogy az egymás mellé rendelt művek elősegítik egymás befogadását, magyarázatát és megértését, eltávolítását és elsajátítását.

A diák maga ismerheti föl, hogy Csokonai miként értelmezi át, érti termékenyen félre a maga felvilágosodás kori kérdéshorizontján az anakreóni versek tematikáját, képvilágát, kérdéseit, életbölcseletét. Vas István anakreóni dalait a maguk hagyomány-összefüggésében szemlélve a tanulók azt fedezhetik fel, hogy Vas miként ötvözi az anakreóni formát és motívumkincset az őszidézés elégikus hagyományával, hogy természetképe miképpen tér el Csokonai verseinek ifjú-tavaszi rokokó idilljétől, illetve, hogy a XX. század végének egyik magyar Anakreónja hogyan ad keresztény színezetet az eredendően pogány-hedonista anakreóni életbölcseletnek.

A fenti modulokban – miként a Magyar ódák, az Eposz és komikus eposz, a Komédiák vagy Az anekdotikus regényig címűekben is – nem a történeti szempont kiiktatására, hanem konvenciótörténetként való értelmezésére törekedtünk. Véleményünk szerint a középiskolai irodalomtanításnak egyik lehetséges útja éppen ez: egyetlen „nagy elbeszélés” helyett „kis elbeszéléseknek” – tematikus és műfaji –, konvenciótörténeteknek a tanítása.

A hagyomány, a megértés történetisége a hatás-, illetve befogadástörténeti szempont tehát kétféleképpen is meghatározza a modulok egy részének felépítését. Egyfelől úgy, hogy a művek jelentését befogadásuk történetén keresztül közelítik meg, különböző időkben írt kritikák bemutatásával. Példa erre az anekdota-fejezetből *Az új földesúr* című Jókai-regénynek még nem említett vagy Berzsenyi Dániel Osztályrészem című versének már említett feldolgozása. Másfelől úgy, hogy olyan művek kerülnek egy anyagrészebe, amelyek párbeszédet folytatnak egymással, részei egymás hatástörténetének (Magyar ódák, Horatius noster, Anakreón feltámadásai stb.).

Míg a Beavatás inkább arra mutat példát, hogy milyen „módszerekkel” kereshetjük, illetve alkothatjuk meg a magunk számára „saját olvasatunkat”, addig az anekdotikus epikai hagyományt, a magyar anakreontikát, vagy a magyar horatiusi hagyományt vizsgáló fejezetek inkább azt a hatástörténetet, azt a történő hagyományt állítják diákjaink elé, amely értelmezéseink előfeltételeit megteremti, illetve korlátait létrehozza. Ez utóbbi példák világossá teszik, hogy nem lehet bármilyen tetszőleges értelmezést konstruálni, vagy legalábbis nem bármilyen értelmezés interszubjektív érvényessége teremthető meg. Az anekdota-fejezet, például, azt világítja meg, hogy innováció mindig csak valamilyen konvencióhoz képest hajtható végre. Azt, hogy a forma, a struktúra önmagában nem, csak hatás- és befogadástörténetébe ágyazottan értelmezhető; csak a tradicionálisan neki tulajdonított ideológiai értékmozzanatokkal együtt érthetjük meg egy adott műben létesülő helyiértékét.

Ahogy arról már szó volt, a modulok egy része fölépítésében követi a megértési folyamat három fokozatának a hermeneutikai hagyományban megszokott megkülönböztetését. A megértés, az értelmezés és az alkalmazás lépéseit. A három fogalom értelmezése – mit már említettem – megjelenik a Beavatás-fejezetben olvasás–értelmezés–kritika címszavak alatt, illetve a Horatius noster című modulban, az Osztályrészem három olvasatá-

ban. Az alkalmazás fogalma azonban a két anyagrészben nem egészen ugyanazt a tevékenységet fedi. Az egyik esetben az alkalmazás a mű jelentésének és igazságának szembeállítás az olvasó saját világával, álláspontjával, tapasztalatával. A másik esetben a mű befogadás- és hatástörténetének vizsgálata során válhat világossá, hogy a mai olvasó a korábbi korok befogadóihoz képest mennyiben érti és vonatkoztatja magára másképp a művet.

A megkövesedett értelmezéseket vagy a saját értelmezés létrehozását elősegítő módszereket kell-e tanítanunk? – kérdésre a problémacentrikus irodalomtanítási program válasza az, hogy mindkettőt. A hangsúly a megkövesedett értelmezések többes számán van, s ez egyúttal fel is oldja a hamis alternatívát. Ha ugyanis a diák a befogadástörténet vizsgálata során azzal találkozik, hogy különböző okos emberek különböző korokban másként és másként értették az adott művet, akkor feladhatja a végleges és kizárólagosan érvényes értelmezés elsajátíthatóságának és birtokolhatóságának illúzióját, s ezzel maga is bátorítást kap egy újabb értelmezés létrehozására, vagy legalábbis az értelmezések közötti választásra. A megkövült értelmezések, a befogadástörténet néhány mérföldkövének tanítása így azután nemcsak megköti, hanem egyúttal föl is szabadítja. Ennek azonban az a feltétele, hogy az egyes múltbeli értelmezéseket ne mint meghaladott tévutakat, hanem mint egy kor, egy világlátás horizontjának megfelelő jelentéstulajdonításokat értsük meg. Így például az új földesurat a recepcióesztétikai megközelítést alkalmazva nem kell, nem szabad megvédeni a kiegyezés előkészítésének vagy támogatásának „hamis vádjától”, hanem inkább azt kell megvizsgálni, hogy egyrészt mi ad a mű szövegében és hajdani befogadói közegében tápot ennek az értelmezésnek, illetve miért, milyen előfeltételek és előítéletek alapján állva kívánták a hatvanas évek szakírói mindenképpen elválasztani a regényt a kiegyezéstől.

A párbeszédben létrejövő jelentés bemutatására eleinte különösen hálás eszköz egy színdarab eltérő interpretációinak megismertetése, különféle előadások vagy az ezekről készült szemléletes kritikák könnyen belátható példáit adják annak, hogy a szöveg partitúráját mindig az olvasó – ez esetben a rendező – interpretálja, szólaltatja meg, mégpedig úgy, ahogyan azt a saját a szöveghez intézett kérdései, saját kérdéshorizontja lehetővé teszi, illetve megkívánja. A szöveg vonzásában program első kötete a komédiák konvenciórendszerének bemutatása közben *A fősvény* négy különböző előadásnak ismertetése segítségével mutatja be a jelentés időbeli változásának, a horizontok összekapcsolódásának jelenségét. Némileg hasonlóképpen jár el a második kötet az *Antigoné* értelmezéstípusainak felmutatása során. Ezzel igyekszik elkerülni ősi értelmezések a görögség szelleméhez egyedül hű értelmezésként való felmutatásának manapság is kísértő objektivistá-historicista tévútját.

A befogadástörténeti megközelítés új távlatait nyithatja meg a Matúra-sorozat, amely rendszeresen tartalmaz a művek utóéletéről szóló fejezeteket is. Ha a kötetek szerkesztői következetesebben tartanák magukat a befogadás- és hatástörténeti szemelvénygyűjteményjelleghez, és a szemelvények kiválasztása a jelenleginél még szerencsésebb és koncepciózussabb lenne, az nagy segítséget jelentene egy hermeneutizáló szemléletű, a jelentéskonkreteizáció folyamatát nyitottnak tekintő irodalomszemlélet számára. Egy olyan irodalomszemlélet számára, amely az irodalmiságot nem az irodalmi nyelvben, hanem az irodalmi kommunikációs folyamat egészében látja, amely az irodalmat nem visszatükrözésként, hanem szöveg és olvasó nyitott dialógusaként, produkció és recepció interakciójaként, az önmegértés és a károsodásmentes tapasztalatszerzés lehetőségeként tárja a jövő olvasók elé.

Jegyzet

- (1) V.ö. Kulcsár Szabó Ernő: *Hatástörténet és metahistória*. Literatúra, 1995/1. 76. p.
- (2) Idézi Kulcsár Szabó Ernő. In: *Az új kritika dilemmái*. Balassi Kiadó, Budapest, 1995. 91. p.
- (3) V.ö. Bojtár Endre: *A szláv strukturalizmus az irodalomtudományban*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest, 1978. 44–60. p.
- (4) V.ö. Bókay Antal: *Az irodalomtudomány alapjai*. Szombathely, 1992. 17. és 35–47. p.