

## Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak?

*A felvetett kérdésre Pléh Csaba (2012) hasonló című tanulmányához kapcsolódó széljegyzetekkel igyekszem – részleges – választ adni.*

*A „széljegyzetek” tanári és tankönyvírói tapasztalatokat, illetve irodalomelméleti párhuzamokat igyekeznek majd fölhasználni.*

*Először is mit jelent az, hogy az elbeszélés metateória? Azt, hogy az elbeszélés e koncepció szerint mind a világ megismerésében, magunk számára értelmessé rendezésében, mind az emlékek felidézésében, a benyomások-élmények belső reprezentációt teremtő átgondolásában, mind az én megalkotásában kulcsszerepet játszik, azaz az elbeszélésről szóló teória nem pusztán irodalmi, hanem megismerés- és ismeretelméleti, ontológiai, lélektani és antropológiai metaelmélet a fabuláló emberről és kultúráról.*

### Az emlékezeti narratívák szövegtani modelljétől az iskolai értelmezési modellekig

Az *elbeszélés és a szövegintegráció* című részhez az iskolai gyakorlatból természetesen kapcsolódik a nyolcvanas elejétől polgárjogot nyert, de a mai tanítási gyakorlatban és tankönyvekben sajnálatosan visszaszorult szövegtan. Az itt említett mikroszerkezettel természetesen korrelál az iskolában tanított lineáris kohézió (konnexitás), illetve az úgynevezett grammatikai kapcsolóelemek. (E kettőt az iskolai gyakorlat sokszor hibásan teljesen azonosítja, noha van lineáris-lokális szemantikai kohézió is.) A makroszerkezetnek pedig a globális kohézió fogalma felel meg, melyben kétségtelenül meghatározóbbak a szemantikai elemek. A grammatikai konnexitás (?), a szemantikai kohézió és a pragmatikai koherencia hármasságát a szövegtanban ma igyekszik meghaladni a procedurális felfogás (lásd: *Tolcsvai Nagy*, 2001). Azonban valójában a metateória-tanulmányban narratív mikro- és makroszerkezetről, nem pedig szövegszerkezetről van szó. Kérdés tehát, hogy a valószínűleg később tanított szövegtan nyújthat-e segítséget az elbeszéléserő értelmezéshez. Természetesen elbeszélések elemzését az iskolában sokszor és sokféleképpen gyakoroljuk. Lehet, hogy olyan pedagógiai szakasz is lehetséges, ahol az iskolai „népi narratológia” (vesd össze: *Bruner*, 2004a, 52–68. o.) tudatosulásához és meghaladásához hozzájárulhat a szövegnyelvészet is. Az azonban nyilvánvaló, hogy a később szóba kerülő tartalmi modell, amely az elbeszéléseket hősök céltételezése, motivációja és problémamegoldása köré szerveződik véli, jóval korábban és spontánabb módon használatba vétetik, mint a szövegnyelvészeti analógiákra épülő értelmezési modell. Pléh Csaba ebben a tanulmányában is, de már 1984-ben (*Pléh*, 1984) is állást foglalt a történetnyelvtanokkal operáló formai megközelítés „ellen” és a hősökkel és intencióikkal operáló narratív megismerési modell mellett. Pontosabban az utóbbit a történetemlékezet leírásában eredményesebbnek találta. Fontos, hogy mindkét megközelítés sémaalkotásról beszél, csupán a formai megközelítés egy zártabb szabályrendszerű

történetgrammatikának tulajdonítja a sémák eredetét (illetve ezekben leli fel létformájukat), míg a tartalmi megközelítés kevesebb, de az elbeszélésben egyedibb, idioszinkratikusabb módon konstituálódó szervező elemmel, kevesebb elemű, de rugalmasabb, tágabb modellel dolgozik.

Saját tankönyvírói és tanári tapasztalatom részben megerősíti, részben megkérdőjelezi a tartalmi megközelítés preferálását. Már korábban említettem, hogy a hősökre az indokokra, okokra, célokra és tettekre, illetve problémákra irányuló kérdések korábban is működnek a történetrekonstrukcióban és -értelmezésben, mint az erősebben formalizált sémák. Miért veszett el Jancsi nyája, miért kellett elmennie a faluból, miért ölte meg a zsványokat, miért nem vette feleségül a francia királylányt? Ezek a kérdések kétségtelenül spontán módon adódnak, és a gyerekek szívesen válaszolnak rájuk, hisz a történet maga teszi fel őket. A megszakításos, kifejeleti jóslatokat (predikciókat) kérő olvasás is részben ebből a tartalmi modellből táplálkozik, hiszen az okokból és indítékokból következhet az elkövetkező eseményekre, miközben megkonstruálja a szereplőt, akit maguk a leírások és cselekedetek attribúciója teremt meg. Ahogy Pléh Csaba (2012, 10. o.) írja: „[e]rősebb bejósoló ereje van a cselekvéses típusú sematizáción alapuló értelmezésnek, mint a grammatikainak”. A mi tanítási programunkban példa erre a *Pofon* című Vámos Miklós-elbeszélés, melynek megszakításos felolvasása során újra és újra azt kérdezzük, hogy az előzmények és jellemzők ismeretében a szereplők (a Nagyfiú és a Kisfiú) mit fognak a következőkben tenni, illetve visszakerdezzük arra, hogy az adott cselekvésnek mi lehet az oka, a célja, az indítéka (Arató és Pála, 1994, 15. o.)<sup>1</sup>. (Ugyanígy dolgozzuk fel Tóth Krisztina *Tolltartó* című novelláját, de természetesen rengeteg más elbeszélésre is alkalmazható a módszer.) Ugyanakkor a megszakításos felolvasás során sem csupán a hősök (az olvasó által nekik tulajdonított) intencióitól függ a folytatás, hanem műfaji sémák, konvenciók is alakítják olvasói elvárásainkat, illetve az elbeszélés menetét. Bruner (2004b) joggal beszél a műfaj elsődlegességéről az egyedi történethez képest, igaz ő a műfajt tágan, nem csupán irodalmi értelemben érti. Határozottan állást foglal amellett, hogy műfaj időbeli és logikai elsőbbséget élvez az egyedi történettel szemben: „[e]gy történet szereplői és epizódjai az őket körülvevő narratív struktúráktól kapják jelentésüket, nyerik el funkciójukat”. Természetesen nem csupán irodalmi műfajokról beszél, hanem tágabban érti a fogalmat: „[ú]gy összegezném, hogy a műfajok az emberi körülmények elképzelésének, és az azokról való beszédnek a kulturálisan meghatározott formái” (Bruner, 2004b, 125. o.). A műfaji partikularitással közvetlenül összefügg a „Burkolt kanonizálás” (5. univerzálé). A burkolt kanonizálás itt a konvenció gyakran rejtett, de elkerülhetetlen működését jelenti. Az irodalomtanítás szempontjából különösen fontos ez a szempont, mivel az irodalom története konvenciók és innovációk történeteként is felfogható, illetve tanítható. Elképzelésem szerint az irodalomtörténet taníthatatlan óriásnarratívája helyett kis narratívákon, konvenciótörténeteken keresztül adhatunk betekintést az irodalomtanításban közvetlenül aligha megragadható nagy-történetbe, bár az irodalmi nevelésnek nem az az elsődleges feladata, hogy megismertessen ezzel a nagy-történettel. „Az innovatív történetmesélő szükségképpen jelentős kulturális figurává válik, mert történetei meghaladják a szokásos narratív foratókönyveket, és olyat láttak velük, amit még nem vettünk észre.” (Bruner, 2004b, 128. o.) Ez a megállapítás az irodalomtanítás legitimációja számára is igen fontos, hiszen egyrészt az következik belőle, hogy az irodalomból olyasmit is megtudhatunk, amit máshonnan nem, másrészt, hogy ez az új tudás, ismeret formai eredetű, a narráció újfajta módjából ered. A valóság narratív megkonstruálásának gondolata azért is fontos az irodalomtanítás számára, mert meghaladhatóvá teszi a tükrözéseméleti és az immanens műmegközelítés hamis alternatíváját. Hiszen számunkra csak megkonstruált valóság létezik – mind személyes életünkben, mind kultúránk életében, mind az irodalmi művekben, az olvasás pedig valóságkonstrukciók termékeny összevetése.

Visszatérve a formális megközelítés védelméhez, a *János vitéz* kizárólag hősökkel és intenciókkal foglalkozó „népi” megközelítése nemigen teszi lehetővé sem a metaforák történetértelmező, sőt történetmozgató voltának (itt például a rózsáét, a Toldiban például az állatmetaforák és az állatlegyőzések összefüggését), sem kezdet és vég összehajlásának mélyebb értelmezését. Azt, hogy a *János vitéz* „faltól falig”, pontosabban víztől vízig, csóktól csókiig történet. Az első csók a patakban, az utolsó Tündérország tavában csattan. Mindkettőtől, mindkettőben megszűnik az idő. Csakhogy míg az első csókban (szeretkezésben) csak a szerelmesek számára szűnik meg az idő, és a külső idő folytatódik, s ebből adódik az útnak indító bonyodalom, a nyáj elvesztése, addig a befejezésben mindkét idő áll, így nem jön létre konfliktus külső és belső idő között. Kicsit föléfoglalmazva: a *János vitéz* a külső és belső idő aszinkronitásáról, szerelem és társadalom ebben manifesztálódó ellentétéről, majd ennek olyan utópisztikus feloldásáról szól, ahol csak szerelem van, csak szerelmi öröklét, a társadalom pedig elpárolog, illetve az utópisztikus tündértársadalmi idő teljes szinkronba kerül a szerelem időtlen idejével. Természetesen ez az értelmezés ötödikben még nem „elengedhetetlen”, de később az efféle értelmezések aligha hiányozhatnak az irodalomórákról. Az ilyen értelmezések viszont szerintem csak mesterséges-formális értelmezési modellek alkalmazásával hozhatók létre. A fenti esetben az elbeszélésnek mint állapotváltozási folyamatnak az elemzésével, melyben a kezdő- és a záróállapotot vetjük össze a szereplők adott ponton jellemző attribútumainak összevetésével.<sup>2</sup> Jancsi rózsája vagy a *Toldi* farkasai, bikája, túzokja – ahogy *A kulcs* című Kosztolányi-novella íróasztala, repülője vagy ugyanitt a főnök aranykeretes szemüvege – olyan „figurák”, melyek olyan funkciókat töltenek be, amelyek eljuttatják a hőst a kezdőállapottól a záróállapotig.

A problémamegoldásként felfogott elbeszélés véleményem szerint nemigen juttat el a történetértelmező metaforák jelentésének a történetértelmezésbe való integrálásához. Egyébként is nagy feladat mind a narratív metateória, mind az irodalomértés és irodalomtanítás számára, hogy a narratívák és a metaforák értelmezése közötti szakadást befoltozza. Erre többen tettek már kísérletet, Bezeczy Gábor (2002) kiváló tanulmánya inkább csak a megoldási lehetőségeket körvonalazza, míg Ricoeur (1981a) egy Bezeczy által nem idézett tanulmányában, illetve például Northrop Frye (1996) erre szerintem megfontolandó javaslatot is tesz. Természetesen ez így csak odavetett megjegyzés, a probléma, illetve a megoldási javaslatok kifejtése önmagában disszertációnyi téma. Ugyanakkor annyiban szorosan hozzátartozik ezekhez a széljegyzetekhez, hogy az emlékezésnek az elbeszéléshez láncolása, az emlékezet narratív jellegének hangsúlya óhatatlanul felveti, s bizonyosan sokan foglalkoztak is ezzel, hogy nincs-e ugyanilyen jelentőségű metaforikus-metaforizáló emlékezet. Freud lehet ennek a megközelítésnek vagy akár a két emlékezési-alakítási modell ötvözésének az egyik úttörője, útmutatója. Az archetipikus kritikának (Maud Bodkin, Northrop Frye) pedig nagy előnye van a narratívák és a metaforák együttes kezelésében, hisz az archetipusok (ősképek) egyúttal mítoszokká és rítusokká narratíválódnak, és viszont. Tankönyvszerzői gyakorlatomban a beavatás archetipusára, rítusára jól lehetett ilyen tananyagot építeni (*Arató*, 1999), azonban később azt kellett tapasztalnom, hogy valójában kevés archetipus ennyire rítus-jellegű.

Tehát azt állítom, hogy az irodalomtanításban a formális narrációmodellnek is helyet kell biztosítani, azaz szükséges formalizált értelmezési modelleket is tanítanunk az epikaértelmezés elmélyítése, az olvasási stratégiák kialakítása érdekében. Miért? A választ Paul Ricoeurnek a magyarázat és a megértés közötti, hosszú előtörténetre visszanyúló megkülönböztetésére építem. A francia filozófus-teológus-irodalmár úgy véli, hogy a naív megértést követi a magyarázat (a hermeneutikai 'subtilitas explicandi'), amely elvezet az igazibb megértéshez ('subtilitas intelligendi'). Ricoeur (1981) szerint a strukturális magyarázat segít az én illúzióinak leépítésében, abban, hogy a hermeneutikai kör „végére érve” ne csak ugyanannyit tudjunk az értelmezett szövegről (élettényről, törté-

netről, önmagunkról), mint a megértés kezdetén. Véleménye szerint az elsajátítást ('appropriation', 'subtilitas applicandi') meg kell előznie a distanciációnak ('distantiation'), ez utóbbit biztosítja a strukturális magyarázat. A ricoeuri magyarázat és megértés kettőségét, eltávolításra ('distantiation'), majd elsajátításra ('appropriation') építő értelmezési modelljét szívesen rávetíteném a Bruner által komputációs és kulturalistának nevezett elmemodellekre, illetve megközelítésekre. E kétszer két, szerintem rokonítható út vagy fázis a jelentésteremtésben, illetve az oktatásban talán nem ellentétei, hanem kiegészítősei egymásnak még akkor is, ha Bruner túllépett a piaget-i kognitívizmuson és a francia strukturalizmuson, illetve a komputációs modellel szemben a kulturalista modellt részesíti előnyben. Az – egyelőre csak ötletszerűen jelzett – egybeolvashatóság alapja az, hogy mind a megismerés komputációs modellje, mind az irodalmi mű strukturalista modellje erősen algoritmizált, s ennek megfelelően a strukturalista-immanens műfelfogás jegyében alkalmazhatóak a tanításban is az erősen algoritmizált („komputációs”) értelmezési stratégiák. Tankönyvsorozatunk (*Arató és Pála*, 1994, 1995, 1997), illetve a már említett *Beavatás* fejezet négy értelmezési modellt javasol és kínál fel alkalmazásra, ezek négy felszólító mondatban fogalmazhatók 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!

Az első modell van a legközelebb a tartalmi megközelítéshez és egyúttal a cselekmény hagyományos expozícióra, bonyodalomra, tetőpontra, fordulatra és végkifejletre való bontásához. Hogy az irodalom szűkebb világából – „metateoretikus” irányba – kilépjünk, a hagyományos „bonyodalom” fogalma a helyett a „probléma” köznapibb, közkeletűbb fogalmát használjuk. Ezzel máris tágabb cselekvéseméleti mezőbe vittük ki a novellaelemzést.<sup>3</sup> Ugyanakkor a sematikus modell az alkalmazás során többféle finomítást kíván. „A modell finomítását elkezdhetjük, például, azzal, hogy megkülönböztetjük a *gyakorlati* és a *lelki-szellemi célt*, a kifejletnek pedig *cselekményszintjét* és a *hangulati*, illetve *értékszintjét*. Értelmezésünk finomodik, ha e szintek konfliktusát is bemutatjuk. Például Takács Pista elérte célját, teljesítette a megbízatást, elhozta a kulcsot, mégsem az elégedettség a meghatározó érzése. *Miért nem?* Az értelmezés valójában ezzel a kérdéssel veszi kezdetét.

Különösen termékeny, ha megvizsgáljuk az apa, Takács *céljait* és a célok elérésére választott *eszközait*, *cselekvéseit*, valamint az ezek által elért *eredményeket*.” (*Arató és Pála*, 1995, 19. o.) „A cselekmény *problémamegoldásként* való vizsgálata világossá tette, hogy a kisfiú ugyan sikeresen hajtja végre a mamájától kapott feladatot, de eközben apjáról és a hivatalról olyan tudás birtokába jut, ami elveszi a siker örömét. Felfedezhettük továbbá, hogy Takács oly módon igyekszik a munkatársai előtt, főképp pedig fia előtt megőrizni a tekintélyét, hogy éppen ezáltal veszíti el.” (*Arató és Pála*, 1995, 31. o.)

Az azóta eltelt évek azt a tapasztalatot hozták, hogy a gyerekek leginkább az átértékelődés-modellt és problémamegoldás-modellt kedvelik, illetve használják szívesen, lebutítva az állapotváltozás-modellt is eredményesen alkalmazzák, de az általam leginkább reklámozott, a strukturalista narratológusok által kidolgozott (bináris oppozíciókat hierarchiába szervező) ellentétpárok-moddellel csak a legjobbak tudnak valamit kezdeni. Általában keveseknek sikerült az átfogó, fölérendelt ellentétpárt megtalálni, illetve ez alá a többi ellentépt mint kontextuális szinonimákat (izotópokat) besorolni. Ugyanakkor, ami nyolcadikban például Sánta Ferenc *Emberavatásán* vagy Sylvia Plath *Bevatásán* nem működött igazán, illetve csak a tanár csilloghatott vele, az érettségien váratlanul sokaknál visszajött. Érdemes lenne megvizsgálni egyfelől, hogy 13–14 éves korban miért nem működik jól a modell, illetve, hogy 18 éveseknél hogyan és miért „jött vissza”.

Szerintem sorozatunk, illetve a suliNova szövegértési-szövegalkotási programcsomagja<sup>4</sup> (2005–2008) a maga problémacentrikus moduljaival, amelyek mint az ellipszis, két fókusz köré épülnek, egy tematikus-motívikus (például a felnőtté válás traumája) és egy poétikai-képességfejlesztő fókusz (például novellaértelmezési modellek) köré, a kronológia fonalán előrehaladó sorozatoknál jobban követi az alaklélektan, a kognitív pszichológia, sőt a narratív pszichológia részben egymásra épülő belátásait. E modulokban mind a műveket, mind a feldolgozást segítő feladatsorokat az említett két fókusz választja ki, határozza meg. A hasonló témájú és műfajú művek a körük szervezett manipulált minikontextusban mintegy bevilágítják egymást. Ha narratív sémák segítik a megismerést a világ és a self narratív megkonstruálását, akkor nem az irodalom története adja a befogadás egyetlen s legadekvátabb keretét, hanem az egyedi történeteket és metaforákat mindig megelőző műfajok és archetipusok. Ahol a műfajokat az irodalmi műfajoknál természetesen tágabban kell felfogni.

### A narratív self és az irodalomtanítás

A Pléh-tanulmányban a Ricoeur és Dennett által reprezentált narratív metateória szerint az elbeszélések, illetve az elbeszélés aktusa hozza létre az Ént, a selfet. A terjedelmi korlátok miatt azonban nem vizsgálom meg ennek lehetséges irodalompedagógiai konklúzióit. Pedig izgalmas lenne annak vizsgálata, hogy egy lány, csak a történetek gravitációs központjaként szolgáló self hogyan adhat elfogadható pedagógiai emberképet. Szerintem adhat, noha ma a posztmodern énfelfogás csak abban mutatkozik az irodalomtanításban, hogy a művek kánoni helyét eldöntő értékszempontnak teszi meg a személyiség (késő)modern osztozottságát.<sup>5</sup> Termékeny lehetne a folyton formálódó self, a narratív identitás gondolatát összekapcsolni a szerteágazó mentalitástörténeti-művelődéstörténeti gondolatmenettel, amit Charles Taylor (1989) fejt ki *Sources of the Self* című munkájában. A történelem narratívái és a self-narratívák ebben a könyvben mintegy ötvöződnek. Kérdés és kihívás, hogy ennek az ötvözetnek készíthető-e pedagógiai adaptációja. Ian Watt David Lodge által idézett gondolatai, illetve regényelemzése (lásd: *Pléh*, 2012, 13. o.) *Rise of the Novel* című könyvében hasonló irányban tettek lépéseket 56 évvel ezelőtt. A *Robinson* ma is igen jól lehet tanítani mint a gazdasági individuum megteremtődését megragadó regényt, csak hogy azután nem igazán folytatódik ez a self-történeti nézőpont. (A *Vörös és fekete* vagy a *Goriot apó* kínálna magát az ilyen Lukács Györgytől vagy B. Mészáros Vilmtól sem idegen megközelítéssel, de a marxizmussal valós szakítással együtt irodalomtanításunk szakított ezzel a fajta történetiséggel is.)

(Nem térhetek ki a narratív self, az empirikus szerző, a lírai én és a hősök közötti viszonyra sem. Pedig ez a viszony fontos kérdés az irodalomtanítás számára, s nem egészen értem, hogy Pléh Csaba [2012, 4. o.] miért azonosítja az elbeszélőt automatikusan a protagonistával. Mi ugyan valóban protagonistái vagyunk magunkról szóló elbeszéléseinknek, de a fiktív protagonisták, az elbeszélő, a beleértett szerző ('implied author') és az empirikus szerző viszonya nyilván összetettebb ennél.)

### Az irodalom haszna

A megjegyzetelt tanulmánynak *A történetmondás evolúciós alapjairól* szóló zárófejezete három, az irodalom hasznával kapcsolatos álláspontot ismert. Mindhárom teória (Steven Pinkeré, Geoffrey Millsé, illetve Sebeoké és Boydé) termékenyen hathat az irodalomtanításra, amely egy olyan időszakban kívánja újraértelmezni és legitimálni magát, melyben az irodalmi műveltség társadalmi presztízse már nem tantárgylegitimáló

és motiváló erő. Különösen vonzó a harmadik elmélet, mely szerint „[a] művészet játékos gyakorlásokat tesz lehetővé”. Ehhez az állásponthoz közel áll H. R. Jauss (1997) elképzelése, mely szerint „az olvasó azáltal van előnyösebb helyzet, mint a (feltételezett) nem olvasó, hogy – Popper hasonlatával élve – nem kell előbb akadályba ütköznie ahhoz, hogy új tapasztalatot nyerjen a valóságról. Az olvasásból nyert tapasztalat segítségével megszabadult élettapasztalatának másoktól átvett formáitól, előítéleteitől és

kényszerhelyzeteiből”. Az irodalomolvasás károsodásmentes tapasztalatszerzés. Tankönyvsorozatunk irodalomelméleti fejezetének az irodalom hasznáról való része<sup>6</sup> erre a gondolatra épül, illetve Paul Ricoeur (1987, 325. o.; 1984, 59. o.) ezt kiegészítő gondolatára, mely szerint a művészet egyik legősibb funkciója „egy olyan laboratórium létrehozásában áll, amelyben a művész a fikció révén kísérleteket folytat az értékekkel”.

*A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepcióshatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbeli szerző művei nem értékelődnek és értelmeződnek folyamatosan át.*

### Még mit is hallhatna meg az iskola?

Széljegyzeteimben nem tértem ki a legalapvetőbb pedagógiai implikációkra. Például arra, hogy a kulturális kognitívizmus, a szociális s nem pusztán individuális reprezentációkban, közös és szociokulturálisan konstruált narratív sémákban gondolkodó narratív pszichológia természetesen a kölcsönös tanulási közösségeket, azaz a kooperatív tanulási-munkaszervezési formákat részesíti előnyben. Valamint az olyan kompetenciafejlesztést, amely rendelkezésre bocsát ismereteket, illetve ismeretforrásokat, tisztában van azzal, hogy a tényszerű ismeretek is gyakran képességpotenciálok, de inkább ezek narratív keretbe foglalását, kompetenciává válását gyakoroltatja, ennek nyit teret. A narratív pszichológia nyitott értelemkereséséből és nyitott énfelfogásából, konstrukcionizmusából nem a szólista, a „minden tudás forrása a prelegáló tanár” szerep következik, hanem az idegenvezetői vagy a karmesteri (Bruner, 2004c) tanárszerep, illetve akár a pincér szerepe.<sup>7</sup> Az irodalomtanításra vonatkozó egyik alapvető

következtetést csak vonakodva vonom le. Ugyanis abból az elbeszélés- és énfelfogásból, amely csak változatokat ismer, csak labilis értelmezéseket, az következik, hogy a tanítás során nem sugallhatunk kész értelmezéseket. Sőt talán az általánosan olyannyira kedvelt értelmezési modellek is túlzottan direkt módon vezérlik a jelentésteremtést. Nyitottabb végű kérdésekkel, feladatokkal kell dolgozni, mint azt ösztöneim diktálják. (Pethőné Nagy Csilla [2000a, b, c, d; 2009a, b, c, d] kitűnő vagy Fűzfa Balázs [2010a, b, c, d] merészen személyes és szeszélyes, néhol kissé egyenetlen tankönyvsorozatai már ezt a

szemléletet tükrözik.) Ezzel a nagyobb nyitottsággal én részben egyet is értek, azonban az 'anything goes' hermeneutikájában nem hiszek, miként abban sem, hogy nem kell a diákoknak értelmezési mintákat nyújtanunk. A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepció-s-hatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbéli szerző művei nem értékelődnének és értelmeződnének folyamatosan át. Ha az elbeszélést a jelenből és történetek gravitációs központjaként felfogott én felől írjuk, akkor a tanításban is haladhatunk a jelen felől a múlt felé, és a közös, többszálú és változó kánonon kívül saját narratív identitásunknak megfelelő személyes kánont is megalkothatjuk. Sőt az irodalomtanításnak meggyőződésem szerint ebben a személyes kánonalkotásban vagy inkább személyeskánon-alkotásban kell segédkeznie.

### Irodalomjegyzék

- Arató László (1994): Az irodalomóra rétegei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. I. szerk. Pauz-Universitas. 99–127.
- Arató László (1999): Beavatás. In: Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó. 3–59.
- Arató László és Pála Károly (1994): *A szöveg vonzásában. I. Bejáratok*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1995): *A szöveg vonzásában. II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1997): *A szöveg vonzásában. III. Kitérők*. Műszaki Könyvkiadó.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bezeczy Gábor (2002): Metafora és narráció. In: uő: *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 170–279.
- Bezeczy Gábor (2008): *Irodalomtörténet a senkiföldjén*. Kalligram, Pozsony.
- Bruner, J. (2004a): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (2004b): A valóság narratív megalkotás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest. 121–136.
- Bruner, J. (2004c): Kultúra, elme és oktatás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Csúri Károly (1987): Az irodalmi szövegmagyarázat mint elméletalkotási folyamat. In: uő: *Lehetséges világek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 149–190.
- Frye, N. (1996): The Koine of Myth: Myth as a Universally Intelligible Language. In: uő: *Myth and Metaphor*. University of Virginia Press. 3–17.
- Fűzfa Balázs (2010a): *Irodalom\_9*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010b): *Irodalom\_10*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010c): *Irodalom\_11*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010d): *Irodalom\_12*. Krónika Nova, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pléh Csaba (1984): A történetemlékezet formális és tartalmi megalapozottságú modelljéről. *Pszichológia*, 2. sz. 375–384.
- Pléh Csaba (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–24.
- Ricoeur, P. (1981a): Metaphor and the Central Problem of Hermeneutics. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981b): What is a Text? Explanation and Understanding. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984): *Time and Narrative*. I. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1987): *Hármas mimézis*. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. I. Szeged.
- Scholes, R. (1974): *Structuralism in Literature*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1982): *Semiotics and Interpretation*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1986): *Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1989): *Protocols of Reading*. Yale University Press.
- Sipos Lajos (1994, szerk.): *Irodalomtanítás*. I. Páuz-Universitas.
- Taylor, Ch. (1989): *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szöveg-tana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A módszertani eljárás leírása ma a sulíNova Szövegértés-szövegalkotás programcsomagjának 7-es Kisfiúk és Nagyfiúk című tanári útmutatójában található, illetve az *Irodalomtanítás* című könyvben (Sipos, 1994, I., 245–264. o.).

<sup>2</sup> Vesd össze például: *Csúri*, 1987 Az „kezdő- és záró-allapot”, a „figura” és az „attribútum” szavakat itt az ő – részben Proppra visszavezethető – értelmezésében használom.

<sup>3</sup> A modell kidolgozására erős hatással volt Pléh Csaba (1984) dolgozata, amit a sorozat előkészítése során, a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek legelején olvastam újra. Ugyancsak tanulni igyekeztünk Bartlett (1985) és Ulric Neisser (1984) Pléh említett tanulmányával, illetve *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák* (Pléh, 1986) című munkájával egy időben megjelent könyveiből. Nagyjából ezzel egy időben – megkésve – foglalkoztam a középiskolai irodalomtanításban való felhasználhatóság szempontjából Greimas és Bremond, illetve Genette és Barthes néhány narratológiai tanulmányával, valamint Jakobson, Lotman és Bahtyin magyarul a hetvenes években megjelent könyveivel. Azaz tankönyveink alapvetően strukturalista-szemiotikai szemléletet tükröztek s erre épült fokozatosan rá a recepcióesztétikai-hermeneutikai szemlélet. A tankönyvsorozatra közvetlenebbül hatott a korban divatos Wolfgang Iser, H. R. Jauss, Paul Ricoeur és a nálunk soha nem túl divatos Northrop Frye. És mindenekelőtt a teoretikusként kevésbé jelentős, de az irodalomtanítás iránt mélyen elkötelezett Robert Scholes (1974, 1982, 1986, 1989). De Man és Derrida a '80-as évek végi népszerűsége ellenére számomra nem kínálkozott az iskolai adaptációra. A sorozat harmadik, *Kitérők* című kötetében már Harold Bloom hatásviszony-elméletét is alkalmazni igyekeztünk. Frye-nak a hagyományt mint harmonikus kontinuitást és Bloomnak a hagyományt mint az

elődökkel folytatott ödipális harcot (egyik kötetének címe *Agon*) értelmező irodalomtörténeti koncepciója szépen egészíti ki egymást és együttesen alkalmazható az irodalomtanításban. Mindezt azért tartottam szükségesnek elmondani, mert elmélet és tanítás kölcsönhatásáról szólnak ezek a széljegyzetek is, tehát ennek korábbi, személyes narratíváját, úgy érzem, fel kellett vázolnom, hiszen a narratív metateóriához való viszonyomat ez az előtörténet befolyásolja.

<sup>4</sup> [http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1\\_szovegertes/index.html](http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html) – Csak az A-típusú modulok az 5-12. évfolyamon. Egyetlen, a sietség következményeit mutató monumentális torzó (három év alatt 8 év tananyaga s annak a tapasztalatok alapján [?] való korrekciója [?]), amelyből azonban talán ki lehetne indulni.

<sup>5</sup> Lásd Kulcsár Szabó Ernő munkásságát s ennek hatását a később említendő Pethőné Nagy Csilla- és Füzfa Balázs-sorozatokra. Egyoldalú, kevésbé méltányos, de éles elméjű kritikáját adja e koncepciónak Bezeczy Gábor (2008) *Irodalomtörténet a senkiföldjén* című könyve

<sup>6</sup> *Az Átjárók* (Arató és Pála, 1995) című kötet *Hét-köznapos és művészi kommunikáció* című fejezete (178–197. o.), illetve *Mire való az irodalom?* című alfejezete (193. o.).

<sup>7</sup> Bruner e kategóriákat megadó tanulmányát még nem ismerve *Az irodalomóra rétegei* című dolgozatomban (Arató, 1994) magam is a karmesterszerepről szóltam a szölista- és a pincérszerep mellett. A tanári szerepekről a 101. oldalon.

**Arató László**

egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott  
Humántudományi Intézet