

Az irodalomtanítás ellentmondásai

II. rész*

FENYŐ D. GYÖRGY

Második dilemma: a keletkezés és/vagy a befogadás pillanata

Ha elfogadjuk, hogy az irodalmi mű létrejöttét az imént leírt folyamatok előzik meg, s magában a műben ezek objektiválódnak, akkor el kell fogadnunk azt is, hogy a művet olvasó ember tudatát szintén ezek határozzák meg. ("A történelem végpontja adva van – írta József Attila –: saját énünk.") Azaz a befogadás pillanatának is megvan a maga politika-, társadalom-, kultúr-, és gondolkodástörténeti helye, megvan az az irodalmi kódrendszer, ami a befogadó sajátja vagy legalábbis ismerős a számára, és megvan az egyén életének, élményvilágának és érzékenységének is a története. A két pillanat (alkotás és befogadás) viszonya és távolsága persze sokféle lehet. Elképzelhető, hogy ugyanazon fejlődési sorba tartozik: egy magyar olvasó a 20. század végén elolvas egy huszadik század eleji magyar regényt. Ám ha ugyanezen olvasó egy kínai regénnyel találkozik, akkor sem a társadalomtörténet, sem a kódrendszer szempontjából nem egyazon fejlődésvonal részei. A két pillanat időben lehet egymáshoz közel, de lehetnek – még ha egyazon fejlődési sorban vannak is – akár többszáz, többezer évnyi távolságban egymástól. A befogadás értékelése szempontjából mindenképpen figyelembe kell venni tehát, hogy a történelem változása, a kódrendszer változása és az egyéni létsors (illetve ezek összefüggései) mélyen befolyásolják azt. Ez viszont egyszerre indokolja és legitimálja a különféle olvasatok és értelmezések meglétét. A 20. század történelmi tapasztalatai birtokában másként olvassuk Az ember tragédiája falanszterét, mint olvasták azt 100 évvel ezelőtt; Ady után másként olvassuk Petőfit, és más típusú érzékenységgel közelít A Karamazov testvérekhez egy hívő és egy ateista.

Márpedig tudjuk, hogy a befogadás során a mű újra-alkotása történik meg. A többféle adekvát értelmezés különféle elemeket, rétegeket és összefüggéseket mozgat meg, aktivizál egy alkotásban, s ez nemcsak megengedi, hanem ki is kényszeríti az újra- és újraértelmezést. Az irodalom tanítása számára ez újabb feloldhatatlan ellentmondást hordoz. Az ugyanis talán még rögzíthető, hogy mely szövegeket kelljen tanítani, az azonban már nehezebb kérdés, hogy ezek a szövegek milyen jelentéssel bírnak. Vagyis azt még kijelenthetjük, hogy például a Bánk bánt tanítani kell, azonban azt már, hogy "melyik" Bánk bánt, tehát milyen értelmezésű Bánk bánt, már sokkal bonyolultabb eldönteni; a ma tanítandó Bánk bán ugyanis már nem egészen ugyanaz, mint egy 1832-es, egy 1848-as, egy 1875-ös vagy egy 1952-es. Ha egy nemzeti tudás- (műveltség-, ismeret-) standardet képzelünk el az azt jelenti, hogy bizonyos szövegeket kanonizálunk, ám azok értelmezését már nyitva hagyjuk. Csakhogy ez megkérdőjelezheti magát a kánont is: ha értelmezés nélküli művek vannak csak, mi indo-

* Az I. rész az Iskolakultúra 1991/7-8. számában jelent meg. A tanulmány az Eötvös Alapítvány és az OKKFT-TS/4 szíves támogatásával készült.

olja, hogy éppen azok a művek legyenek a standard elemei. Sőt a különféle értelmezések más és más szövegeket igényelnek, azaz az értelmezés nemcsak követi, hanem meg is előzi a kiválasztást. Így szükségszerűnek tűnik, hogy a standard tudás időről időre átalakuljon.

Kínálkozik e dilemma feloldására egy másik út is: próbáljuk meg minden mű korabeli jelentését a lehető legpontosabban, legtörténelmiben megtalálni és rekonstruálni, tanítsunk minden művet a maga (történeti, esztétikai stb.) kontextusában. Ez tudományos és tisztességes megközelítésnek tűnik, valószínű hát, hogy az erre való törekvésről nem lehet lemondani. Ám tökéletesen megvalósítani sem lehet. Elméletileg azért nem, mert – s ebből indultunk ki – a befogadói tudat szükségképpen teremtője is a műalkotásnak, gyakorlatilag azért nem, mert ha akarnánk, sem tudnánk kétszáz évvel ezelőtti füllel hallgatni, szemmel látni, fejfel gondolkozni. Nem függetleníthetnénk magunkat a saját tudásunktól és a saját élményeinktől még akkor sem, ha akarnánk. De nem is akarjuk – ez ugyanis az irodalom lényegének mondana ellent. Ha ugyanis egy mű az emberről beszél, emberi élményeket fogalmaz meg, az ember "nembeli lényegéhez" visz minket közelebb, miért is akarnánk halott múzeumi tárgyként szemlélni? Ez a történeti beállítottság tehát – minden erőnye és tisztessége ellenére is – rendkívül korlátozott érvényű lehet csak. Ami ebbe a korlátozott érvényességbe belefér: nem képzelhető el olyan adekvát későbbi olvasat, ami független lenne a mű saját korában érvényestől. Ebben az értelemben, mint minden más értelmezés kiindulópontja, s mint valamiféle – rekonstruálhatatlansága ellenére is – rekonstruálható értelmezés, továbbra is egyik célja, de csak egyik célja lehet az irodalomtanításnak.

Marad akkor a másik lehetőség: a saját korunknak megfelelő szelekció és értelmezés. Csakhogy: mit jelent a "saját korunk"? Vállalhatja-e az iskola, hogy minduntalan változó tudást és értékrendet tanítson? S ha ezt felvállalja – tekintve, hogy nincs más lehetősége –, rögtön szemünkbe ötlük, hogy mindezidáig leegyszerűsítettük a kérdést. Eddig ugyanis homogénnek tekintettük egy-egy kor értelmezését, holott a történelmi idő csak egyike a befogadást meghatározó tényezőeknek. Tehát: "saját korunk" *melyik* értelmezését? Tudjuk és tapasztaljuk, hogy egy adott korban egyszerre és egymással egyenértékűen több, sőt rengeteg értelmezés lehet. Miközben tehát – az előbbiekről értelmében – egyszerre kellene "aktuálisnak" és "történetinek" lenni, egyszerre koherensnek és ugyanakkor nyitottnak is: következetesen végigvinni egy értékrend, egy szemléletmód szerinti értelmezést, ugyanakkor – vállalva, hogy ez csak bizonyos nézőpontból igaz – nyitottnak a más, lehetséges nézőpontok irányában.

Ha ezt elfogadjuk, annak több következménye van. Az egyik a tankönyvekre vonatkozik. Az eddigi irodalomtankönyvek és tantervek ugyanis mindezidáig elsősorban a mű mögött fellelhető történelmekre és a műben objektiválódott tartalmakra figyeltek, és teljesen vagy többé-kevésbé figyelmen kívül hagyták a befogadás pillanatát. Még pontosabban: úgy érvényesítették saját attitűdjüket, hogy nem tudatosították: ez csak egy lehetséges, és történelmileg (mindhárom értelemben) meghatározott látásmód, éppúgy, mint mondjuk a tankönyv olvasójának látásmódja. (Ez igaz arra a tankönyvírói gyakorlatra is, amikor a múltat határozottan jelen idejű értékek szerint írják meg, amikor tehát az "aktuális" réteg nem hiányzik – mondjuk az ötvenes évek irodalomkönyveiben. Ezek ugyanis azzal, hogy szemléletüket abszolútnak tüntették fel, nemcsak történelmietlenül váltak, de igazából saját jelenükhöz sem szóltak.)

Előző dilemmánk egyik kérdését – történeti vagy esztétikai értékeket tanítsunk-e elsősorban – szintén módosítja e mostani dimenzió. A jelen fényében ugyanis egyik sem abszolút kategória. Látszólag ugyan csak az esztétikai érték kiszolgáltatója a befogadó idejének – mi is azt látjuk-e szépnek (stb.), mint száz (stb.) évvel ezelőtt –, valójában azonban a történeti érték is mindig egyfajta történetiszemlélet alapján, egyfajta történelmeképben lesz fontos vagy elhanyagolható, lényeges vagy esetleges.

Nemcsak az esztétikai ítéletnek van meg a történelme, hanem a történelmi ítéletnek is. Abban az értelemben is, hogy új jelenségek miatt más válik fontossá a múltból (pl. egy újralfedezett költő esetleg többszáz évvel a halála után válik igazi művészi hajtóerővé), s abban az értelemben is, hogy a múlt megítélése változik, máshová tesszük a hangsúlyokat, másként korszakoljuk az eseményeket, más jelenségeket állítunk a fénybe, s másokat hagyunk árnyékban. A "műegyed" és a "történeti folyamat" összefonódását tehát a "történetiség" és "jelenidejűség" egymást kiegészíthető ellentétpárja folytatja.

Harmadik dilemma: egyéni műélmény és/vagy kollektív tanulási folyamat

Eddigi előfeltételezéseink alapján – elfogadtuk egy mű aktuális olvasatának létjogosultságát, elfogadtuk, hogy számtalan releváns olvasat lehetséges, és végül elfogadtuk, hogy ezeknek is helyük van az iskolában. Ám ezzel majdnem azt állítjuk, hogy végtelen sok műértelmezés lehetséges. Valóban, csakhogy ezek az értelmezések különböző szinteken helyezkednek el, vagy hangsúlyokban térnek el egymástól, s csak nagyon ritkán találunk egymásnak valóban ellentmondó, ugyanakkor érvényes értelmezéseket. Ezzel azonban saját gondolatmenetünk csapdjába esünk, ugyanis bizonyos értelmezéseket "érvényesnek", másokat – ezáltal – "érvénytelennek" tekintünk. Hogy ezeket miként lehet elkülöníteni tudományosan és miként az oktatásban, újabb kérdésként mered előttünk. Ha most feltételezzük, hogy ezek valamiképpen elválaszthatók egymástól, és ki tudjuk választani, melyeket tartjuk elfogadhatónak, még akkor is rendkívül sok ilyen értelmezés van. Ez a művek gazdagságából és "világszerűségéből" következik – s ezért ezeknek az értelmezéseknek az irodalomtanításban helyük van.

Ez viszont újabb csapdát állít az irodalomtanítás útjába. A kérdés az irodalom szempontjából úgy merül fel ezek után, hogy van-e ez esetben értelme egy közös értelmezést kialakítani, van-e értelme a közös műelemzésnek. A pedagógiai kérdés pedig az, hogy elképzelhető-e közös munka, közös értékrend és közös tudásanyag, ha minden egyéni értelmezést elfogadunk és az irodalomtanítás részének tekintünk?

Egyrészt nagyon sok közös mozzanat van a különféle értelmezésekben, hiszen maga a mű kijelöli értelmezése határait. Ám ez abból is fakad, hogy az értelmezők pozíciójában sok a közös: egyazon történelmi korban, egyazon életkorban és egy közösség tagjaként találkoznak a művel, közeli élményekkel a hátuk mögött és hasonló megoldandó problémákkal előttük, rokon élethelyzetben. Legnehezebb e szempontból a tanár pozíciója, hiszen ő más generáció tagjaként más konfliktusok és feladatok között, más történelmi tapasztalatok birtokában elemez egy művet. Ez a tény önmagában is viták és meg nem értések forrása lehet, s ezt a tanár és a diák iskolabeli érdekülönbsége és -szembenállása komoly szakadékká mélyítheti. Éppen elég nehézség, hogy a tanár gyakran valamiféle kész értelmezés közvetítésére hivatott, hogy tanítania, értékelnie, fegyelméznie stb. kell, éppen elég, hogy eleve sok olvasat lehetséges, ezekhez most az az ellentmondás járul, hogy a tanár egyéni véleménye szükségképpen gyakran távolabb áll a diákok véleményétől, mint az egyes diákoké egymáséitól. Nem kizárólag így lehet ez, nem valamilyen áthághatatlan törvényről van szó (a diákokat és a tanárt sok szempontból azonos élmények érik, illetve egyszer az egyik, más-szor a másik tanuló véleményéhez lehet közeli vagy azonos a tanár véleménye), de arról, hogy – meghatározottságaik különbözősége miatt – gyakran szükségképpen másként vélekedik egy diák, egy osztály és a magyartanár. Ebből az is következik, hogy sem a "hivatalos" (tankönyv, szakirodalom stb. által legitimált), sem "a tanári" vé-

leménytől való eltérés nem tekinthető eleve devianciának. Illetve csak annyiban, amennyiben az egyes vélemények szükségképpen eltérnek, deviálnak egymástól.

Tudomásul véve az eltéréseket, hogy lehet ezek után "közös" célt megfogalmazni az irodalomtanítás során? Egyrészt emlékezhetünk arra, hogy a különbségek ellenére is nagyon sok közös mozzanat van az egyes elemzésekben, közös élményeket eleve-nít meg egy mű, hasonló érzelmeket mozgat meg, hasonló indulatokat és gondolatokat vált ki. Egyik lehetőségként kínálkozik ezek felkutatása és megfogalmazása. Másrészt a tanítás megpróbálkozhat azzal, hogy egyéni értelmezésükhöz juttassa el a diákokat, és ezeket az értelmezéseket megfogalmaztassa, teret, lehetőséget, eszközöket adjon ezek kifejezéséhez és alátámasztásához. Csakhogyn lehet-e, kell-e? S hogy lehet – ha egyáltalán kell és lehet? Hiszen az iskolának dolga, feladata, hogy tudást adjon, s ebbe a tudásba művek értelmezése is beletartozik. Hiszen hogy alkothat értelmes és koherens értelmezéseket egy tizenhat éves diák művek egész soráról, olyanokról, amelyeket egyszer-kétszer olvasott, amelyek évszázadokkal korábbiak, amelyek megértéséhez komoly előismeretekre van szükség. Hiszen arra való az irodalomtudomány, hogy megalapozott, kiérlelt, tudományosan alátámasztott megoldásokat adjon. Ám tegyük fel, hogy mindezek ellenére szükségesnek látjuk az egyéni értelmezések, gondolatmenetek kialakítását, mivel – s innen indultunk – az irodalom mint művészet, mindenkítől személyes, egyéni viszonyt követel meg. Ám elérhető-e ez? Hiszen ez a viszony személyes ügy kell legyen, s nem iskolai tantárgy. Hiszen nem biztos, hogy egy osztály minden tanulója képes és akar ilyen személyes viszonyt kialakítani. Hiszen mindez nem, vagy alig értékelhető, mérhető. Hiszen egy tankönyv vagy egy tanterv sem tartalmazhat végtelen sok értelmezési variánst, a tanár pedig – láttuk – szintén rabja saját gondolkodásának. Hiszen ez ismét oda vezet, hogy a közös tevékenységet szünteti meg, az iskolai közös munka létjogosultságát kérdésessé vagy lehetetlenné teszi. És végül ott a hogyan kérdése. Hiszen arra még vannak módszerek, hogy valamit megtanítsunk, arra is, hogy egy probléma megoldásának különböző útjait megtanítsuk, ám arra vannak-e, hogy a különböző módszerek mellett különböző végeredmények is jöjjenek ki? Mi visz közelebb ehhez a – sok kétellyel megfogalmazott – célhoz: módszerek, eljárások tanítása vagy eredmények tanítása, kész elemzések megismertetése vagy lehetőségek felvillantása? S mindez nem áll-e ellentétben az ember fejlődéslelektani törvényszerűségeivel, tehát a diákkori tudásszomjával, a zárt, stabil ismeretek utáni vággyal, a biztonságigénnyel, nem áll-e ellentétben az iskolának és az oktatásnak a természetével, az ismeretátadás, a kultúrahagyományozás következményével?

Persze ugyanilyen mély kételyek fogalmazhatók meg a másik véglettel szemben is. Hiszen a művek úgy szólnak "mindnyájatoknak", hogy "egyenként, külön" szólnak hozzánk, hogy "csak egy meg egy" értheti meg őket. Hiszen nincs sok értelme zárt, mások által kigondolt és megfogalmazott értelmezéseket tanítani, ha ez nem jelenti, hogy az irodalommal (művészettel) érvényes viszonyt lehet általuk kialakítani. Hiszen az irodalom nemcsak intellektuális, hanem emocionális képződmény is. Hiszen – ezt már láttuk – amúgy sem lehet azonos elemzéseket tanítani.

Elképzelhető-e olyan tanítási gyakorlat, amely a közös mozzanatok felkutatása mellett az egyéni gondolatmenetek kialakítását tűzi ki célul, amely megfogalmaztatja és konfrontáltatja az egyes véleményeket, ezáltal újabb közös pontokat hozva létre, és újabb eltéréseket fedve föl. Amely számol a diákok közös és eltérő élményeivel, a tanár és a diákok azonos és különböző látásmódjával, amely valamilyen együttes tevékenységben mégis egyéni végeredményeket produkál. Elképzelhető-e, megvalósítható-e?