

## Posztkultúra és irodalomtanítás

*Augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseiről. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szólott hozzá Cserhalmi Zsuzsa (Valójában mindannyian reménykedünk'), Fábíán Márton (Mi van a posztmodern után?), szeptemberi számunkban Arató László (Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával'), októberben Baranyák Csaba (Bús düledékeiden').*

Valószínű, hogy az irodalmi-művészeti tárgyakkal szemben egyetlen más tantárgynál, tantárgycsoportnál sem jelenthető ki az, amit Halmai Tamás avantgárd stílusú, határozottságot és kifejtetlenséget egyaránt nem nélkülöző kiáltványának az első oldalán olvashatunk, hogy tudniillik „az érték hagyományozás és értékteremtés mikéntjét és minőségét a média növekvő hatása mellett még mindig a közoktatás szemléleti módszertani kultúrája” és ezen belül a „művészeti tárgyak oktatása” határozza meg. Gondoljuk végig: ha ugyanezt a fizikáról mondanánk, abszurd következtetés lenne: a fizika tanítása nemcsak a fizikai világot nem befolyásolja, hanem a fizika tudományára is elenyésző hatással van. Kétségtelen, hogy az irodalomtanítás együtt születik a kultúra fogalmának felismerésével, megjelenésével, azzal az élménnyel és gondolattal, hogy létezik és folytonosan teremődik egy immanens, önreflexív, kreatív tér, olyan, amelynek kettős szerepe van: egyrészt kidolgozza, kimondja az ember, az emberiség rejtett lényegét, másrészt beépíti ebbe a lényegbe a fiatal, felnövekvő egyént. E kettős szerep legfontosabb közvetítője az irodalmiság, maga az irodalom, és annak két artikulált, intézményesített gépezete, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás. A kultúra, benne kiemelten az irodalom a modern ember számára betölti azt a szerepet, amellyel transzcendentális alapú ember-formálásával korábban a vallás bírt. Az irodalom tanára ettől a szereptől lett valamiféle prófétává, pappá, a műveltség felelőssévé. Kérdés természetesen, hogy jogos-e ma ez az elvárás. Egyáltalán, szükséges-e, jogos-e az az apokaliptikus hang, amelyet a „Műveltség nélküli nemzedékek?” cím hordoz?

Érdemes lenne Friedrich Schiller „Levelek az ember esztétikai neveléséről” szóló, nagy hatású, 1789-es művét elővenni vagy Matthew Arnold „Kultúra és anarchia” című, 1869-ben íródott esszéjét újraolvasni. Schiller írja, hogy a „kultúra legfontosabb feladatai közé tartozik tehát, hogy az embert már pusztán fizikai életében a formának vesse alá, s őt, amilyen messze csak nyúlhat a szépség birodalma, esztétikaivá tegye, mert csak az esztétikai, nem pedig a fizikai állapotból fejlődhetik a morális állapot”. A szépség Schillernél az önismeret pillanata, azé, amelyből utána a morális (és persze a politikai) cselekvés megtörténhet. Az esztétikai nevelés, az irodalom tanítása ennek az univerzális formának, a szépségnek a közvetítése, evilági megváltástan és megváltás-gyakorlat, a pedagógia eszméjének igazi esszenciája. Mindenki, aki irodalommal foglalkozik és irodalmat tanít, valamilyen mértékben e szerep hatása alatt áll, a lelkünk mélyén mindannyian schilleriánusok vagyunk, akármennyire is posztmodernnek hisszük magunkat.

A kérdés újra az, hogy van-e ma ennek a felemelő, de alig teljesíthető elvárásnak jogsága, alapja. Úgy tűnik ugyanis, hogy a kultúra, a művelődés területén a 20. század végén radikális átalakulás történt, az ember szubjektív dolgai kapcsán nem új témák buk-

kantak fel, hanem sokkal felforgatóbb dolog történt: új beszédmód született, mely mindent, ami a kultúrával, önismerettel, emberismerettel kapcsolatos, mélyen problematikusává változtatott. A szubjektív játéktér (és tudatosan nem használom a „valóság” szót) elkerülhetetlenül és visszaépíthetetlenül elszakadt a schilleriánus modelltől. *Knausz Imre* humán műveltségéről szóló meghatározása kiválóan érvényesíthető a modern emberre, de csak arra. A posztmodern „kultúra” ugyanis nem „elrendezett adatokra” épül, hanem összevissza vágyakat kielégítő élményekre, nincs „erős nyelvi vonatkozása”, hanem alapvetően multimediális, a nyelv nem közvetít benne „mélyebb tapasztalatot”, sőt ellenkezőleg: dekonstruálja, megbontja vagy éppen elfedi a tapasztalat tartalmi mélységeit és határozottan elutasítja a „szabálykövető fegyelmet”, sokkal inkább önélvezetre törekszik, szórakozik. Az új diszkurzus kapcsán többféle reakciónk lehet. Minden iskola intézmény, és mint ilyen, funkcionális felelősséggel tartozik a fenntartó közösségnek, ezért nem reagálhat felelőtlenül azonnal mindenre, idővel azonban fel kell ismernie, mi az, amire reagálnia kell. Ezért csak időszakos, ideiglenes lehet Cserhalmi Zsuzsa tiszteletre méltó, heroikus hozzáállása: „A közoktatásban dolgozók több évtizedes tapasztalata, hogy azok az értékek, eszmények és a hagyományok, amelyeket képviselnek, ott, és csakis ott, az iskola falain belül érvényesülnek maradéktalanul. Egy nagy magyar tanár szerint az iskolát például többek között az különbözteti meg előnyösen az élettől, hogy mindenekelőtt az igazságosság függőkertje tudott és akart lenni”. A baj az, hogy most más történt, nem egy részem cserélődött ki egy másikra az alapigazság fennmaradása mellett, hanem magának az igazságképzésnek az alapjai rendültek meg (ennek az episztemológiáját írta meg nagyhatású művében *Jean-Francois Lyotard*, 1993). Elzáródik lassan a függőkert locsolóvíze és lebontódik az iskola fala. Ennek a hozzászólásokban is gyakran felbukkanó jele az, hogy anakronisztikussá vált számos meghatározó eleme annak a kulturálódási folyamatnak, amely az irodalom eddigi tanítási stratégiáit vezérelte.

Halmi Tamás számos elemét felsorolta ennek az „új kulturális korszaknak”. Nehézzé teszi a dolgunkat azonban az, hogy ez a bizonyos „posztmodern” még nem eléggé világos, nem átlátható, túlságosan is a kezdetén vagyunk és ha egyáltalán lehetséges, elképesztő filozófiai, szociológiai, irodalomelméleti tudást kellene integrálnunk ahhoz, hogy egy olyan fogalommal rendelkezünk, amelyből a szükséges lépések elvonhatók. Olykor becsukjuk ezért a szemünket (mint teszi vitacikkében Fábíán Márton) vagy visszacsúszunk a modern már ismert, biztonságos terepére. Némiképp ironikus, hogy amikor megoldások fele tekint, Halmi Tamás maga is megteszi a visszautat, a posztmodern sajátosságok után egyfajta általános célként jelöli meg „a gyorsulva változó világban eligazodni képes, autonóm, integer személyiségek kialakulását”. A posztmodern azonban nem rendelkezik és nem is vár ilyen „személyiségekre”, a self, az integrált személyesség a modern nagy eszménye volt, és a posztmodern (*Lacan, Zizek, Derrida*) sokkal inkább a disszeminálódásról, szétszóródásról, az én retorizáltságáról, az imaginárius csalásával felépített, belső lényegének feneketlen és megérthetetlen mélységével küzdő próteuszi emberről beszél.

Az irodalomtanítás helyzetének értékelésekor, lehetséges feladatainak kijelölésekor én más utat javasolnék. Ez az irány arra mutat, amerre Arató László és Baranyák Csaba javaslatai, azaz: a köröttünk érzékelhető művelődési-kulturális folyamatoknak, tendenciáknak megfelelő átfogó irodalomtanítási stratégiákat („tantárgyi programokat”) kellene kidolgozni, amelyhez hozzá kellene rendelni a „metodikai kultúra radikális újjáalakítását” (Cserhalmi). Ez a (posztmodern) nemzedék sem művelődés nélküli, sőt talán minden eddigi nemzedéknél jobban, mélyebbre, sokszor tudattalan indulatainak szintjére hatolóan igényli önmaga megtalálását, élményei kidolgozását. A kultúra iránti elementáris igényt jelzi, hogy elképesztő méretű és hatékonyságú szolgáltatóipart (különleges televíziós programokat, speciális internetes szolgáltatásokat) működtet. Azonban az történt, hogy az elmúlt kétszáz évhez képest megváltoztak azok az olvasási, érzékelési stratégiák, mások azok a tartalmak, mások a célok, amelyekre ma az embereknek szükségük van. Úgy is

mondhatnánk, hogy máshonnan épül a kultúra. Kétségtelen, hogy nagy veszteség lenne, ha kisöprödnének a „régii” kultúra, a magas kultúra, a könyv kultúrájának dolgai, de ez csak akkor előzhető meg, ha sikerül a jelenlegi kulturális recepció modalitásainak megfelelő közvetítési rendszereket (például adekvát irodalomtanítást) kiépíteni.

A következőkben szűkebb szakmámhoz, az irodalomelmélethez és az ehhez kapcsolható irodalomtanítási stratégiákhoz kötve próbálom vázolni a helyzetet és lehetőségeinket. (1) A sikeres átalakulás kulcsa tehát a „közvetítési rendszer” kifejezés, azaz ahogy a tömegkommunikáció átfogó módon posztmodernizálódott (elsősorban a kereskedelmi televíziók ilyenek), meg kell találni az irodalomtanítás posztmodern médiumát, programját, paradigmáját. Pontosan az iskola szükségszerűen lassúbb megújulási módjából következően ennek még csak az igénye érezhető. Azért sem vagyunk egyszerű helyzetben, mert mint alább jelezni fogom, a magyar irodalomtanítás kultúra-közvetítő stratégiája tradicionálisabb, régebbi, mint sok más országé, és úgy vagyunk, hogy most kettőt kellene ugranunk, mikor egyet se szeretnénk. Kétségtelen, hogy 1990 óta számos nagyon érdekes, teljesen új módon gondolkodó irodalomtanítási tankönyv került a piacra. Az igazi gond azonban az, hogy – a régi irodalomtörténeti koncepció mellett, azzal szemben – nincs egyetlen olyan tankönyvcsomag, oktatási program, amely az irodalom tanítását teljes mértékben, koherens megközelítésben lefedné. Az új kezdeményezések így a régi rendszerbe, gondolkodási módba illeszkednek vissza.

A posztmodern tüneteinek és e tünetek kezelési ötleteinek felsorolása helyett ezért végig kellene gondolni, hogy mi változott az irodalommal kapcsolatos viszonyunkban és ez a változás hogyan képezhető le irodalomtanítási stratégiákra. Fel kellene használni azt, hogy az irodalom és irodalomtudomány viszonya alapvetően más, mint ami a fizika és a materiális világ között fennáll. Az irodalomtudomány ugyanis sohasem az irodalmat írja le, hanem azokat az olvasási stratégiákat, amelyeket egy bizonyos kor az általa irodalomnak definiált szövegekkel kapcsolatosan kidolgoz. Ugyanilyen olvasatot befolyásoló, szervező hatalma van az irodalomtanításnak

is, hisz nagy tömegeknek szabja meg, mit olvassanak, mit és hogyan értsenek. Annak következtében azonban, hogy az irodalomtudomány sokkal kidolgozottabb fogalmi apparátussal, koncentráltabb körülmények között működik, mint az irodalomtanítás, feltételezhető, hogy az ott megjelenő modellek tanulságosak az irodalomtanítás számára. Nem kizárólag a többször is emlegetett „hermenutikai fordulatra” (2) vagy bármely más egyedi elméletre gondolok, hanem az irodalommal kapcsolatos (Foucault-i értelmében vett) diszkurzusok alapelveire, gondolkodásmódjára, modelljeire. Ezek a modellek azt kérdezik, hogy hogyan is beszélnek, gondolkodnak az emberek, olvasók, befogadók az irodalomról, kultúráról, művészetről, hogyan élük át az irodalom létét, hol használják azt stb. Az egyes irodalomelméletek pedig sajátos fogalmi megoldását adják ezeknek az általános diszkurzusnak. A modern irodalomtudomány akkor jött létre, amikor érzékelhetővé vált (és ezzel megereméződött) az irodalom autonóm létezése, önreflexivitása, olyan léte, amelyről nyilvánvalóvá vált, hogy nincs más használatnak alávetve, azért van, mert kell irodalom. Nem véletlen, hogy ez a folyamat pontosan akkor teljessé lett ki, amikor a kultúra fogalma is megszületett. Voltaképpen egy nagyon egyszerű feltételezésen alapul,

*Az elmúlt kétszáz évhez képest megváltoztak azok az olvasási, érzékelési stratégiák, mások azok a tartalmak, mások a célok, amelyekre ma az embereknek szükségük van. Úgy is mondhatnánk, hogy máshonnan épül a kultúra. Kétségtelen, hogy nagy veszteség lenne, ha kisöprödnének a „régii” kultúra, a magas kultúra, a könyv kultúrájának dolgai, de ez csak akkor előzhető meg, ha sikerül a jelenlegi kulturális recepció modalitásainak megfelelő közvetítési rendszereket (például adekvát irodalomtanítást) kiépíteni.*

azon, hogy az irodalom három tárgyi komponens, a szerző, a mű és az olvasó összekapcsolódásából teremődik meg, és e három viszonyából egy negyedik, mentális-érzelmi természetű sajátos értelem, funkció jön létre. A következő kétszáz évben az irodalomtudomány alakulását az határozta meg, hogy milyen viszonyt tartottak a négy összetevő működésében meghatározó szerepűnek.

Az első és legkorábbi irodalomtudományi diszkurzus a szerző és mű közötti viszonyra építette az értelem fogalmát és az értelem kibontásának lehetőségét. Feltételezte, hogy az irodalmi értelem kontextuális-szerzői, történeti jellegű és tematikus-tartalmi hangsúlyú. Az első irodalomtudományi és irodalomtanítási modell a Bildung-eszmény alapján áll, azaz arra törekszik, hogy az olvasóban kiképződjék egy olyan eszme, egy kép, amely a befogadóban reprodukálja a hagyomány egy bizonyos értéktelített reprezentációját és rajta keresztül magát a hagyományt. A filológia, a pozitívizmusra épülő irodalomtudományi szövegek történeti fenomenológiája, azaz olyan jelentés-sorok felkutatásával foglalkozik, amelyek ember-képzést végző fogalmakként meghatározó szerepűek lehetnek a személyi közösségbe integrálásában. A filológia feltételezte, hogy egy ilyen kollektív érvényű szöveg jelentése mindig a megszületés tárgyi-történelmi környezete (a közösségi szándék) és az artikulálódó szerzői szándék kettőségekben ragadható meg. Az irodalom igazi lényege ezért az ő számára túl van az irodalmi művön, a mű igazából csak leképezi a történelmi-közösségi folyamat egyes nagy – írói fantáziában kidolgozott, de valóságosnak tűnő vagy valósághoz kapcsolódó – pillanatait, szereplőit. *Tolnai Vilmos* 1924-ben öt irodalomtudományi lépést sorolt fel az irodalmi jelentés feltárásához. Az első, a szűkebb értelemben vett filológiai, a szöveg technikai pontosítását, adatait, közvetlen forrásait veszi számba. A második a szöveg közvetlen szellemi környezetére kíváncsi, kik hatottak a szerzőre, milyen a mű viszonya a szerző más műveihez és az adott korban született egyéb írásokhoz. A harmadik már egy történeti jelentés-egységbe illeszti a művet, meghatározza a korszakhoz tartozást és ennek a jelentés kibontásában való szerepét. A negyedik a mű meghatározását a szerzői életrajzba illesztéssel bővíti ki, a szerző élete, szülei, neveltetése, iskolázottsága, emberi kapcsolatai, közösségi helyzete alapján bővíti ki, fogalmazza meg a homályos mű-jelentéseket. Végül megadja az esztétikai értéket, ez igazából a képzési, nevelési funkció, annak meghatározása, hogy a mű miként értelmezhető egy pozitív nevelő szándék megvalósulásaként (példaszerű hősök, követendő sors, magvas mondanivaló). A ma és a közelmúlt magyar irodalomtankönyvei közül nagyon sok teljes vagy jelentős mértékben e rendszer alapján működik. Életrajzot ad, áttekinti az író társadalmi és irodalmi kapcsolatait, szellemi elkötelezettségeit, iskolázottságát, részvételét az irodalmi intézményben, majd mindezekhez köti a műveket. A szövegek interpretációja elsősorban az eszmei intenció és közösségi nevelő szándék megvalósulása szempontjából lényeges mozzanatokkal, azaz a tartalom szolgáltatásban lévő formával foglalkozik. A történetiség rendező elve meghatározó, a tárgyalat vagy említett művek mintegy felfűződnek a kollektív történeti értelem folyamatára, annak átfogóbb jelentésvizonyai definiálják az egyes szövegek homályos jelentéseit. Ez az irodalomtudományi gondolkodásmód rendkívül hatásos volt és nálunk ma is az. Az ok egyrészt az, hogy ez volt az első valóban tudományos kidolgozottságú irodalomtudományi modell és tanítási mód, azaz egyfajta ösképként maradt fenn. A másik, talán lényegesebb ok az, hogy ez a modell a mindennapi jelentés-érzékelés ismert és sokat gyakorolt mechanizmusát követi, ugyanis minden érthetetlen szöveget úgy próbálunk megfejteni, hogy megkérdezzük a szubjektum intencióját, azt, hogy vajon mit is akart valaki vele nekünk mondani. Más országok irodalomtanítási rendszerei azonban ezt a megközelítést olykor nem is ismerik (például az USA) vagy már rég átalakították, hisz már valamikor a 20. század elején anakronisztikussá vált. A tradícióra, genezisre, példaszerű morális tartalmakra épülő irodalomtanítás azonban teljesen tehetetlen a jelenkori hatásokkal, elvárásokkal kapcsolatban.

A második irodalomtudományi és irodalomtanítási diszkurzus a modern irodalom nyomán született. A késő-modern irodalom legjelentősebb művei átfogó formai viszonyt

közvetítenek, nem pedig a világ tartalmait, ahistorikusak, tradíció, történelmi eredet nélkül érthetők, radikális önérvényvel, szemantikai autonómiával rendelkeznek. A történeti beágyazottság helyett szembetűnővé és kulcsjelentőségűvé vált egy bizonyos lényegi irodalmi modalitás, az irodalmiság. Ez a gondolkodásmód tagadja a műalkotások visszatüköröző jellegét és nevelő szerepét. Középpontjában az irodalom formális fogalma és ennek alapján egy formális sajátosságokat kifejtő irodalomtanítási fogalom áll. Kísérletet tesz arra, hogy operacionalizáltan megragadja és tantervképző elvvé avassa az irodalom *langue*-jának feltételezett szabályrendszerét. Ennek a modellnek a kidolgozása a formalizmusokban, a strukturalizmusokban, általában a nyelvészeti irányú koncepciókban történt meg. Mindennel foglalkozik, ami az irodalmiság formai kérdésével kapcsolatba hozható. A modern irodalomtudomány és irodalomtanítás nem az irodalom közösségi értelmével foglalkozik, hanem azzal az általános formával, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni. Célja az, hogy megtanítsa az irodalmiságot, az irodalmi beszélés formáját, mely ismeret – feltételezése szerint – lehetővé tenné az élet egyes tartalmaival kapcsolatos koherens, megformált reakciót, egyfajta kulturáltságot. Az ilyen irodalomtanítás nem valamit tanít, hanem irodalmilag látni tanít. Jellemzője továbbá, hogy bár a műalkotás-tárgy áll a figyelem középpontjában, elsődleges célja mégsem az adott műalkotás-egyed jelentésének megfejtése, hanem egy bizonyos típusú műalkotás általános, közös jellemzőinek megadása.

Az adekvát irodalomtanítás mellőzi az életrajzot, a korrajzot, a történelmi háttérrel, legalábbis abban az értelemben, hogy nem ezekből vezeti le a műalkotást. Tagadja az irodalom és irodalomtanítás közvetlen nevelő jellegét, feladatát, feltételezi, hogy az irodalom tanítása csakis és kizárólag az irodalom felfogására nevel, tanít (tehát idegen tőle a „hazafiságra nevelés”, „a család szeretetére való nevelés” igénye (nem tagadja persze, hogy az irodalom mélyre hatoló felfogásának képessége hasonló mélységet tesz lehetővé az élet más dolgainak – a hazának, a családnak – megértésében is, de ez már nem irodalomtanítási feladat). Centrumában azok a nyelvi és nem-nyelvi formák állnak, amelyekkel az irodalom rendelkezik. A formalizmusok, strukturalizmusok természetesen eltérő módon definiálták ezeket a formákat, az irodalmiságot és eltérő leírási stratégiákat alakítottak ki. Az irodalom modern, tárgyias-textuális modelljének három nagyon egyszerű, de igen átfogó terepét jelölhetjük meg. Az irodalommal kapcsolatban meg kell adni és mérni kell az irodalomhoz való eljutás előfeltételeit; meg kell határozni az irodalom jelenségének formai összetevőiről való szükséges tudást és azokat a tevékenységi formákat, amelyek a tárgyak adekvát elsajátítása kapcsán szükségesek. A három komponens az alábbi három irodalomtanítási összetevőben jelenne meg:

1. A kultúra mint beszéd-kontextus: irodalmi és kulturális szótár. Ahhoz, hogy irodalomról, kultúráról beszélhessünk, azaz ilyen üzeneteket megoszthassunk, bizonyos adatokkal, ismeretekkel kell rendelkezniünk, kell hogy legyen egy olyan közös beszéd-kontextus, amelyre az utalások és üzenet-kibontások kapcsolnak. Egy ilyen beszéd-kontextus szótár-szerűen, szavak listájaként, mintegy kulturális szókincként fogalmazható meg. A szótár szerzői és szereplői neveket, műcímeket, történelmi eseményeket, irodalmi vonatkozású földrajzi helyeket, az irodalom, a kultúra létezésével, működésével kapcsolatos alapvető terminusokat és kulturális vonatkozású idegen szavakat tartalmaz. Mai példája ennek *E. D. Hirsch* 'Cultural Literacy' című könyve, amely az amerikai ember számára szükséges kulturális alaptudást állította össze. Az ilyen kulturális tudás nem tradicionális, hanem enciklopédikus és archaikus, azaz a kulturális emlékezet morfémaiból épül fel.

2. A kultúra mint kód: metanyelvi alapok. Ide tartozna mindaz, amire az irodalom megfelelő, azaz irodalmi jellegű elolvasásához szükségünk van. Ilyenek a vers-érzékelés szintaktikai alapjai (*verstan*), a szemantikai érzékelési képesség, az irodalmi funkciójú többértelműség érzékelése (figurativitás, metaforizáció és szimbolizáció), a történetmondás stratégiái, a narratívikai, drámatechnikai kód-formációk ismerete és az irodalmi szó-

veg egészének, bizonyos történetileg vagy tipológiailag meghatározott átfogóbb fajtáinak formájáról (műnemelmélet, történeti mű-formák ismerete) való tudás. A formalizmus nagy jelentőségű irodalom-ismereti eredménye volt az, hogy érzékelt a nyelv áthatolhatatlanságát és önérvényűségét, az irodalmiságot – mint poétikai funkciót – bizonyos tipikus kód-artikulációk formájában vizsgálta.

3. A kulturális értelemteremtés tevékenységformái: az értelmezői tudatosság stratégiai. Az irodalmi tudás harmadik összetevője az a készség és tudásterület, amely egyes műalkotások megértéséből, a megértés fogalmakkal történő szabatos leírásából és elmondásából áll. A modernség nagy felfedezése az, hogy a nyelv nem magától értetődő és éppen legkényesebb, legizgalmasabb pillanataiban van szükségünk a rendszeres, megfejtő olvasásra. Ezért rendelkezniünk kell egy minél gazdagabb olvasási, megértési és értelmezési stratégia-gyűjteménnyel. Interpretációt nem lehet elvileg, általánosan tanítani, hanem csak interpretációval, csak példával. Ezért lényeges az éppen adott művel kapcsolatos sokféle, eltérő értelmezés ismerete, a saját értelmezés más értelmezésekkel kapcsolatos szembesítésének a képessége, azaz egyfajta meta-hermeneutikai tudatosság. Egy ilyen modellben sokkal kevesebb művel, sokkal lassabban kellene, lehetne haladni, radikálisan csökkentené az irodalomtanítás kánonjának mennyiségi mutatóit, szabadná tenné a művek lehetséges sorrendjét, gazdag és rugalmas kapcsolatot építhetne ki más művészeti ágakkal, más médiumokkal, és jelentős szabadságot biztosítana a művek kiválasztásában.

Nagyon valószínű, hogy a magyar irodalomtanításban előbb egy ilyen átfogó, formalista modellt kellene, lehetne létrehozni. A hetvenes években történt erre egy korai kísérlet *Veres András*, *Szegedy-Maszák Mihály* és mások középiskolai tankönyvével, amely korábban elképzelhetetlen vitát és ellenállást váltott ki, különösen az elsős tankönyv elméleti bevezetője, mely a modell-váltás koncepcionális alapja volt (vö. erről a 'Tankönyvháború' című könyvet [*Pála*, 1991]). Azóta számos ilyen irányú tankönyv jelent meg, de újabb átfogó tankönyvcsomag nem született. A hetvenes-nyolcvanas években ráadásul jelentősen és egyre erősödő sebességgel átalakul az irodalom és az irodalomtudomány, megjelennek azok az írásformák, elméleti koncepciók, amelyeket a posztmodern, posztstrukturalista, dekonstrukciós stb. kifejezésekkel szokás megjelölni.

A formalizmus utáni irodalomtudományi diszkurzus alapvető jellemzője a logocentrikus, megbízható formában és értelemben való hit megrendülése. A modernség tudományosságát, stabilitást és megbízhatóságot ígért, azonban nemcsak olvasati végeredményei bizonyultak megbízhatatlannak, hanem kiderült, magában a nyelvben rejtőzik konstrukciót és jelentést romboló mozzanatot. A formalizmus utáni irodalomtudományok megegyeznek abban, hogy ez az elkerülhetetlen labilitás az olvasó-mű viszonyban rejlik, ennek természetét azonban eltérő módon értelmezik. Az ontológiai hermeneutika önfelbontó-önteremtő tartalmak, létélmények működéséről beszél, a dekonstrukció a nyelv inherens retoricitásában rejlő felbontó erőt teszi a középpontba, a posztkulturális kutatás, a feminizmus, a posztkolonialitás stb. típusú elméletek pedig a személyesség és közöség rejtett, tudattalan, vágyalapú folyamatait tartják fontosnak.

Nehéz ebből a kontextusból irodalomtanítást tervezni, hiszen pontosan a tanításban olyannyira szükséges rendezettség és objektivitás hiányzik. Egy posztmodern irodalomtanításnak úgy kell felépülnie, hogy az egyes ember mindig ellentmondásos önteremtését, önmaga megköltését kövesse és mindig az adott pillanatban elérhető önteremtő élmények (retorikai stratégiák) alapján álljon. Ez egyfajta szórakozás-modell, belső logikája alapvetően a diákok adott élményvilágából, élményvilágára épül, ezért sem esztétikai, sem etikai-nevelő prekonceptiót nem érvényesít. Valahogy úgy festene egy ilyen irodalomtanítási modell, hogy az órán azt beszélnék meg, hogy kinek milyen művészihez kapcsolható tapasztalata volt és ez mit váltott ki belőle. Ez a modell sem parttalanul liberális, csak szervezethez tudunk kellene, hogy milyen egy adott korosztály él-

ményvilága, értenünk kellene az ezen élményt kiváltó kvázi-művészeti jelenségek (például videoklip, akciófilm) értelmezéséhez, és pontos ismerettel kellene rendelkezünk tanítványaink hermeneutikai képességeiről, valamint az önismereti-hermeneutikai képesség fejlesztésének lehetséges stratégiáiról is. Összefoglalóan a következő hét jellemzőt sorolom fel egy majdan létrehozandó posztmodern irodalomtanítás kapcsán:

– Befogadó-orientált irodalomtanítás, melynek nem célja a nevelés, nem célja a formátadás, hanem egyfajta önismereti terápiára, megosztható élmény-artikulációra törekszik.

– Játékos jellegű, nem intellektuális, hanem érintkezik a tudattalan jeleivel, a vágyakkal, érzésekkel.

– Háttére nem a történeti múlt, nem is az elérhető irodalmi művek formája, hanem a közönségesebb, a mindennapibb élmény-kontextus, elsősorban a popkultúra. Egy ilyen irodalomtanítás tömegkultúra-kiindulású, a tömegkultúra jelenségeinek az olvasása során jut el a magaskultúra jelenségeihez.

– Az ilyen irodalomtanítás elsősorban metatermészetű kérdésekkel foglalkozik, érdeklődése nem a műre, hanem a műről kialakult véleményekre irányul, azt kérdezi, hogy mi lehet az oka annak, hogy azonos szövegű műalkotásról olyannyira eltérő módon tudnak irodalmárok és diákok nyilatkozni.

– Egy ilyen irodalomtanítás intertextuális, azaz a jelentés nem az olvasó és a mű viszonyában realizálódik, hiszen a kulturális nyelv

olyan sűrűvé vált, hogy aligha használható „ártatlanul”. Jelentéseink a nyelv szándékainktól független összefüggés-szövedékéből származnak, és mi csak másodlagos módon tudunk valamilyen valóban szándékolt jelentést szavainkból kicsikarni. Az intertextuális irodalomtanítás elsősorban szövegek szövegekre való asszociálásával foglalkozik (nem pedig a közösségi referenciával vagy a látásmódot közvetítő formával).

– Az ilyen irodalomtanítás tárgyi apparátusa már nem a lineárisan felépülő tankönyv, hanem irodalmi kérdések (művek, élmények és élménytípusok, korok) hipertextuális tárgyalása. A hipertextualitást a komputer tette lehetővé, a könyv koncentrált, lineáris, térbeli-objektum (a polcon lévő könyv-tárgyba szerkesztett) ismeret-építésével szemben ez egy nem-lineáris, nyitott, végtelenül szétszóródó, temporális (a befogadó interaktív együttműködésével változó, alakuló) tevékenység.

– A posztmodern irodalomtanítás erősen érdeklődik, figyel a medialitásra, a kép és szöveg átmeneteire, konstrukciós és dekonstrukciós jellemzőire.

Kétségtelen, hogy a mai irodalomtanításban is vannak olykor posztmodern pillanatok, és lehet az is, hogy most még nincs is szükségünk másra. De ezekre feltétlenül, mert nélkülük, dinamikájuk nélkül a modern és korai modern irodalomtanítási aktusok érdeklenné, anakronisztikussá válnak.

Műveltség nélküliek-e tehát a mai nemzedékek? És tehetünk-e valamit ez ellen? Valószínű, hogy semmiképp sem műveltség nélküliek, sőt minden idegszálukkal egy olyan élményvilághoz kötődnek, amely szétszórtan, felszínesen ugyan, de mindent valamilyen műveltség, azaz valamilyen szubjektív jel-gyakorlat működésének vet alá. A magyartanítás kétségtelenül tehet valamit ennek fejlesztéséért, de ma már korántsincs meg az a profetikusan felelőssége, ami száz évvel korábban az irodalommal való foglalkozást jellemezte. A magyartanárnak papból tömegkommunikátorrá kell válnia.

---

*Egy ilyen modellben sokkal kevesebb művel, sokkal lassabban kellene, lehetne haladni, radikálisan csökkentené az irodalomtanítás kánonjának mennyiségi mutatóit, szabaddá tenné a művek lehetséges sorrendjét, gazdag és rugalmas kapcsolatot építhetne ki más művészeti ágakkal, más médiumokkal, és jelentős szabadságot biztosítana a művek kiválasztásában.*

---

## Jegyzet

(1) Ezekről részletesebben írtam egy hosszabb tanulmányban (*Bókay*, 1998) és egy könyvem bevezető fejezetben. (*Bókay*, 1993)

(2) A „hermeneutikai fordulat” a nemzetközi irodalomtudomány szempontjából nehezen értelmezhető, legfeljebb német és magyar jelenség, és *Heidegger–Gadamer–Jauss* megjelenése nyomán kialakult megközelítéseket jelzi. A hermeneutikai fordulat csak egyik komponense egy jóval átfogóbb változási tendenciának, amelyben a francia posztstrukturalizmus, a dekonstrukció, a gender studies, a posztkolonialitás, a posztkulturális kutatás legalább ilyen jelentőségű összetevő.

## Irodalom

Arató L. (2002): Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. *Iskolakultúra*, 12. 9. 103–110.

Baranyák Cs. (2002): Bús düledékeiden. *Iskolakultúra*, 10. 37–40.

Bókay A. (1997). *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban*. Osiris, Budapest.

Bókay A. (1998). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: L. Sipos: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk. 73–105.

Cserhalmi Z. (2002): ...valójában mindannyian reménykedünk. *Iskolakultúra*, 12. 8. 86–89.

Fábián M. (2002): Mi van a posztmodern után? *Iskolakultúra*, 12. 8. 89–93.

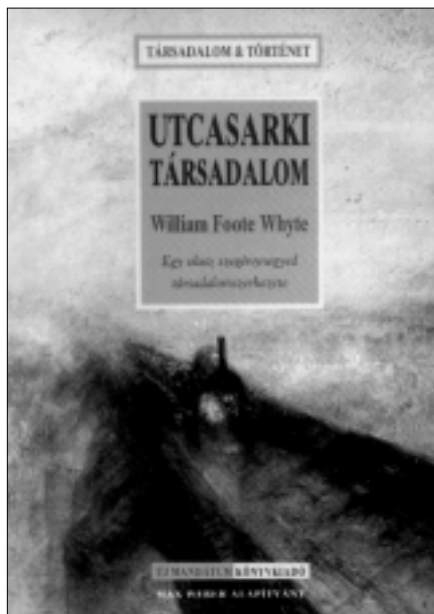
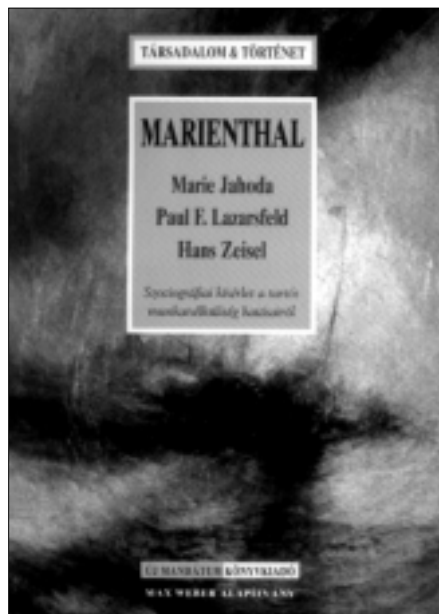
Halmi T. (2002): Műveltség nélküli nemzedék. *Iskolakultúra*, 12. 8. 81–86.

Knausz I. (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12. 9. 87–103.

Liotard, J. F. (1993). A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot – Habermas, Lyotard, Rorty*. Századvég – Gondolat, Budapest. 7–146.

Pála K. (1991, szerk.): *Tankönyvháború – Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években. Irányított irodalom*. Argumentum, Budapest.

Schiller, F. (1960). Levelek az esztétikai nevelésről. In: Vajda György Mihály (szerk.): *Schiller válogatott esztétikai írásai*. Magyar Helikon, Budapest. 166–277.



Az Új Mandátum Könyvkiadó könyveiből