

Utak a művek elemzéséhez

Van annak már negyedszázada is, amikor dr. Dobcsányi Ferenc főiskolai előadásai és szemináriumi keretében – a maga csendes, de határozott modorában – felhívta a figyelmünket arra, nevezetesen: próbáljuk meg úgy elemezni-értelmezni költészetünk reprezentatív alkotásait, hogy az *esztétikai-stilisztikai értékek kerüljenek érdeklődésünk középpontjába*, az úgynevezett történelmi vonatkozású információktól pedig igyekezzünk eltávolodni. A tanár úr arra is bízott bennünket, hogy tanítási gyakorlatunkban is igyekezzünk alkalmazni ezt a műmegközelítési stratégiát. Természetesen volt berzenkedés, hiszen neveltetésünk, iskolázottságunk alapján elképzelhetetlennek tartottuk az esemény- és/vagy irodalomtörténeti megfeleltetés esetleges háttérbe helyezését... De az okos érvelés, sőt a példaadó bemutató órák, meg a húszhoz közeli ifjonti lelkesedés igazolta: az irodalompedagógia képes a saját törvényszerűségei mentén működni, s az úgynevezett történeti aspektust alkalmi, kiegészítő mozzanatoknak is hagyhatjuk.

A fentieket nem az öregkori kényszeres emlékezés hívta elő tudatom mélyrétegeiből, hanem

- a) Jauss híres tanulmányának időszerűsége (1),
- b) Széplaki György „Magyartanítás”-beli elmélkedése (2),
- c) a NAT-nak az irodalom tanításával összefüggő általános fejlesztési követelményei (3).

Az eddigiek azt voltak hivatva körvonalazni, hogy is állunk *műelemzési kulturáltság* dolgában, illetőleg meddig is terjednek lehetőségeink az irodalompedagógiai gyakorlatunkban, azaz: *miféle utak adottak/nyílnak az irodalmi műveltséghez tartozó ismeretek elsajátítására?*

A lírai, epikai, drámai *műalkotások* szépirodalomként való folytonos *létezésének alapfeltétele* a szüntelenül megisméllendő *befogadás*, vagyis az *utóéletük* alakulása. A poétikai szövegművön kívül eső, úgynevezett külső kontextus tényei, adatai, például a keletkezési körülmények, az alkotói életrajz vonatkozó szegmensei rendeződhetnek időrendbe, ám csupán a műalkotáson túl szempontokat jelentik – a *szépirodalom elevenségét* csak és csakis a (mindig) megújuló *befogadás folyamata* biztosítja. Többek között ezért is voltak helytállóak Kádárné Fülöp Juditnak az olvasóért aggódó gondolatai az irodalmi kánonunkkal foglalkozó cikkében (4).

Amikor az öntörvényű műalkotások zárjának felpattintására, vagyis a művek elemzésére tanítottuk növendékeinket, az eddigiekben legalábbis, segítségünkre lehetett/volt a történelemoktatással kapcsolatos szinkronitás. De már az 1981–82. tanévtől erőteljesen megbicsaklott ez a párhuzamoság, tudniillik Csokonai és Fazekas okán a hatodikos diákjainkkal már beszélgetnünk kellett a felvilágosodásról, miközben erről történelemórán hetedikes korukban tanultak – eddig! Hogy mi lesz ezután? Tudja a NAT!

Korunkban a *poetikai szövegmű*, tehát a szépirodalmi alkotás *esztétikai-stilisztikai funkciója* vált *domináns*sá. Ezt a tényt ismerté(k) fel/el a NAT illetékese(i), amikor rögzítetté(k):

- a) irodalmi kifejezésformák, kifejezés módok és változatok stílusbeli sajátosságainak vizsgálata,
- b) esztétikai jellemzők, elemek feltárása/felfedezése,
- c) a mű hatásai forrásainak elemzése,
- d) az irodalmi mű jelentésének a poétikai szövegből történő kibontása kerül az alkotások elemzésének előterébe.

Széplaki György – a már hivatkozott elmélkedésében – arra int, hogy a „*mű (...) nem történelmi relikvia*”. Kétségtelenül így igaz, még akkor is, ha opponálhatnánk támadna, például a régebbi korok irodalma kapcsán, vagy A walesi bárdok esetében, illetőleg ha A köszívű ember fia

című regényt még olvastatjuk és közösen fel is dolgozzuk. (Természetesen ki-ki felkészültsége, vérmérséklete alapján folytathatja, bővítheti a fenti sort.)

A szépirodalmi szöveg az olvasója segítségével felépít egy lehetséges világot, majd ki is fejezi a hozzá való viszonyát úgy például, hogy együtt küzd, sír, nevet, haragszik, utazik, lélegzik, él vagy hal meg a hősökkel, ugyanis vele: az olvasóval történik, általa formálódik a műbeli világ, ahogy formálódik. A szépirodalmi mű sajátos előfeltevéseket is elvár az olvasójától, például a címzett-szerep elfogadását. A címzett-szereppel való azonosulás nem más, mint az irodalmi mű befogadásának első állomása (5). A poétikai szövegmű megértésének/elfogadásának lényeges alkotóeleme a belső látással létrejövő mentális kép (6). A befogadó szövegértelmezése, a szövegről való vélekedés azonban nemcsak a kulturális és szociális tapasztalataitól függ, hanem azoktól a kognitív komponensektől is, mint a szakszólalásokat felépítő irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak (7). Summázatul azt mondhatjuk, hogy attól a kommunikatív kompetenciától függ a felső tagozatos olvasó interpretációja is, amelynek szintjére addig eljutott (8).

Jakobson közismert megállapítása, miszerint a műbeli világ olyan nyelvhasználat, amelynek szabályait a mű olvasása közben sajátítjuk el, tanuljuk meg, ma is érvényes (9). Sőt! A NAT-ban is érvényre jutott esztétikai-stilisztikai szemlélet irodalompedagógiai kiteljesítése ezt a gondolatot evokálja. A kutatásaimban megvizsgált tanulói műelemzések és az ezekből feltárt – a gyermekek által használt – szakszólalások mennyiségi s minőségi vonatkozású tanulságai még határozottabban kell, hogy irányítsák tanítás-, tanulásszervező figyelmünket Jakobson kijelentésének érvényességére. Az irodalomtanárnak abból kell kiindulnia, hogy a mű és olvasójának a találkozása természetes, dinamikus folyamat legyen, amelyben lehetőleg az elfogadás jellege érvényesüljön. A 10–14 évesek szűkös olvasói tapasztalata és különböző színvonalú irodalomelméleti felkészültsége áll szemben a poétikai szövegmű sokjelentésű, többretegű üzenetével. Éppen ezért jelent ez a találkozás mindig sajátos szellemi erőpróbát az alkotó és a befogadó között. Nagy Attila szóhasználatával élve, „küzdelem” zajlik itt, de „de ez a küzdelem nem egyszerűen az elszegényítés, a leegyszerűsítés irányába tolódik el, hanem az olvasó sűrítő, kiemelő, kihagyó, átszerkesztő, rövidítő manőverei révén a személyiség szükségképpen saját stílusa, sémája szerint rendezi át, szerkeszti meg az élményeket” (10).

Nemcsak szaktanácsadóként, hanem a 10–14 évesek irodalomértésének kutatása idején is megfigyeltem, hogy tanár kollégáink rendszeresen biztatták tanítványaikat: szóljanak az olvasottak által kiváltott érzelmeikről, hangulatuk alakulásáról, fejtsek ki benyomásaikat. Gyakorta a műfajismeretek hasznosításával juttatták diákjaikat a szépirodalmi alkotás mélyebb szintjeihez. A költői mű rejtettebb világához vezető úton a szerkezet tüzetes vizsgálata biztosította a legtöbb sikert gyermeknek és pedagógusának. Sajnos, az alkotó egyéni stílusának tanulmányozása, az esztétikai többletinformáció értelmezése kivételes irodalomórai pillanatok voltak az általános iskolában.

A nyelvi képek eredetisége fokának vizsgálata, az egyéni leleményű, a konvencionális, az exmetaforák minősítése nagymértékben az olvasó egyéni ízlésétől és stilisztikai felkészültségétől függ, talán ezért is állapíthattam meg: alig fordult elő ilyen megoldás kutatásaim idején. A NYIK-programmal is tanító kollégáknál a nyelvi képek eredetiségének elemzése természetes eljárás – segítségükre van a program stílus blokkja.

A tanítási gyakorlat a befogadói értékítélet fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitás-növelő, hatáskeltő formaszervezeteit, így a hangtani formákat, a stilisztikai szerkezeteket a jelentéstöbbletet adó vizuális formát sajnos csak alkalmanként hasznosítja, tudatosan a legritkábban, pedig meg lehet tanítani az általános iskolás korú olvasókat az alkotás szövegstruktúrájának a mű egészében betöltött szerepe elemzésére, a hatáskeltő formaszervezetek többletjelentésének feltárására, az esztétikai élmény megragadására. Tehát nem szabad elvesztegetni sem az időt, sem a lehetőségeket, ki kell alakítania minden irodalomtanárnak a saját alkotói mozgásterét, de mindig figyelemmel az egyetemes elvárásokra, a verbális kommunikációs képesség részterületeinek (=beszéd, olvasás, írás) szakadatlan fejlesztésére.

Örvedetesnek tartom azt, hogy a NAT a szerzők és a művek tanításának minden lehetséges megoldása előtt nyitva hagyja az utakat, vagyis a *tematikus elrendezést* ugyanúgy engedí, mint a *történeti csoportosítást*, illetőleg az *ezek* (=tematikus és történeti elv) *kombinációt* sem veti el. Kérdés, hogy a tankönyvek, munkafüzetek készítői miféle rendezőelveket vallanak. Magam a 10–11 évesnek írt *Hetedhét határban* című feladatgyűjteményemben a tematikusság híve voltam. A 11–12 évesek *Legendák nyomában* című feladatgyűjteményében egyrészt még a tematikus elvet követtem, másrészt fokozatosan áttértem a történeti szempontú rendszerezésre mind a szerzők, mind alkotásaik vonatkozásában. A *Régmúlt kövei között*, a 12–13 éveseknek szánt feladatgyűjteményem és a 13–14 évesek részére készített *Jelek az úton* című feladatgyűjteményem a történeti és a tematikus elvek kombinációja nyomán született.

De azt a problémát, hogy melyik elv, a tematikus és/vagy a történeti legyen-e a domináns, kevésbé hangsúlyos kérdésnek tartom. Az én felfogásom és szaktanári tapasztalatom, valamint gyakorlatom a *beszéd, olvasás, írás, előtérbe állítása* mellett a *könyv- és könyvtárhasználati ismeretek* állandó *kondicionálását* véli szükségesebbnek. S ebbe a kontextusba ágyazódik – irodalompedagógiai gyakorlatomban – a *műelemzés tanítása*. Mivel a köznapi nyelvtől közlésmódjában alapvetően eltérő az irodalmi kifejezőrendszer, ezért a kifejezőeszközök funkcionális látását, dekódolását a mű egészére nézvést végeztettem már ötödiktől, vagyis a *Hetedhét határban* című kötetből kezdődően. Így a művek sokszempontú elemzése egyáltalán nem nevezhető megoldhatatlan szakmai kihívásnak.

A magam tanári és tankönyvírói gyakorlatát nemcsak a bevezetőben felidézett élmények alapozták meg, hanem Kelemen Péter gondolatmenete is: „*a műértés nem kevesebbet jelent, mint egy egészen újfajta, sajátos, igen bonyolult dekódolási eljárás alkalmazását. Ezzel senki nem születik, ezt meg kell tanulni, mint egy idegen nyelvet*” (11). Az irodalom folytonos létezéséhez, utóéletéhez a befogadás megtanítása által mi, irodalomtanárok nagymértékben járulunk hozzá. Hozzájárulunk? Nem mindegy hogyan.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Jauss, H. R.: *Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja*. Helikon, 1–2., Budapest, 1980.
2. Széplaki György: *Petőfi*. Magyartanítás, 2., Trezor Kiadó, Budapest, 1998.
3. Korona Kft ügyvezető igazgatója (felelős kiadó). *Nemzeti Alapterv: Anyanyelv és irodalom*. Korona Kiadó, Budapest, 1995.
4. Kádárné Fülöp Judit: *Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus*. Magyartanítás, 5., Trezor Kiadó, Budapest, 1997.
5. Cs. Gyimesi Éva: *A műelemzés módszertanához*. In: Szabó Zoltán (szerk.): *A szövegvizsgálat új útjai*. Kriterion, Budapest, 1982.
6. Cs. Jónás Erzsébet: *A Szépirodalomban jelölt nem-verbális kommunikatív eszközök szövegtérmező szerepe*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadása)*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest, 1994.
7. H. Tóth István: *„Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (kandidátusi értekezés)*. Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest, 1997.
8. Weinrich, H.: *Von der Alltäglichkeit der Metasprache*. In: *Sprache und Texte*. Stuttgart, 1979.
9. Jakobson, R.: *Hang – Jel – Vers*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1972.
10. Nagy Attila: *A felső tagozatosok olvasási szokásairól*. In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1972.
11. Kelemen Péter: *A képességfejlesztő irodalomtanítás (Kézirat)*. ELTE BTK XX. századi Magyar Irodalomtörténeti Tanszék – Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1988.