

Molnár Gábor Tamás

## Irodalom, elmélet, tanítás

■ Mielőtt megválaszolnánk azt a kérdést, hogy miként jelenhet meg az irodalomelmélet a köznevelésben, érdemes röviden átgondolni a kortárs irodalomelmélet főbb szerepköreit és módozatait. Ebben kiindulásként Martin Middeke és Christoph Reinfandt összefoglalására támaszkodom. A német anyanyelvű anglista szerzők az általuk szerkesztett nemzetközi tanulmánykötet bevezetőjében az elmélet négy válfaját különítik el.<sup>1</sup> A jelző nélküli elmélet<sup>2</sup> – noha alapvetően az irodalomelmélettel „jogfolytonos” – az irodalomnál tágabb illetékességi körrel rendelkezik, a filozófia hagyományos kérdéseibe is beleszól, valamint közvetít is az irodalomtudomány és a társtudományok között.

A bevezető tanulmány szerint az elmélet módozatai közül a legáltalánosabb, legabsztraktabb a metaelmélet, amely a megismerés és az igazság, a reprezentáció és a közvetítés problémáit érinti, így mindenfajta bölcsészeti kutatási, oktatási és egyéb tudást létrehozó tevékenység reflexiójára vállalkozik. A következő szinten egymás mellett helyezkedik el a kultúraelmélet, amely a kulturális és irodalmi intézmények „külső”, társadalmi-történeti elemzését tűzi ki célul, valamint a kritikai elmélet, amely ezzel párhuzamosan az értelemalkotás tudati-pszichikai, „belső” folyamatainak kritikájára vállalkozik. A leggyakorlatiasabb a szövegelmélet, amely a maga anyagszerűségében felfogott szöveg problémáival és döntően filológiai kérdésekkel foglalkozik, noha a szerzők szerint ez a materiális hangsúly nem jelenti, hogy a szaktudomány maga mögött hagyhatná az értelmezés tanának modern problémáit.

Sőt, a szerzők ezeket a kortárs kutatási irányokat is besorolják az olvasási-hermeneutikai stratégiák időrendi sorába, amely ugyanakkor az értelmezési kérdések átalakulását jeleníti meg.<sup>3</sup> A XX. század második felének nagy elméleti robbanása előtti időkre jellemző fő olvasási stratégiának a „jóakarát hermeneutikáját” tekintik, amelyben a befogadó feltételezi az értelem egységét és célirányosságát, és tekintetét a megcélzott értelemre füg-

gesztve aláveti magát<sup>4</sup> a szöveg (és a szerző) autoritásának. A kérdés itt az: mit jelent a szöveg? Ezzel szemben a XX. századi nagybetűs Elmélet olvasója mintegy a szöveg „ellenében” olvas, a szöveg mögé kérdez, annak rejtett vagy öntudatlan rétegeit igyekszik feltárni.<sup>5</sup> Az ilyen „szimptomatikus” (például pszichoanalitikus, feminista, marxista, dekonstrukciós) olvasás kérdése: miért jelent a szöveg? Végül a kortárs, „Elmélet utáni” elméletek a szövegek materiális hatásai, működésmódjai, felszíni összefüggései iránt érdeklődnek,<sup>6</sup> és kérdésük ez: hogyan jelent a szöveg?

Middeke és Reinfandt az elmélet négy lehetséges funkcióját is felsorolja: ezek ugyan inkább a bölcsészettudományi kutatásra vonatkoznak, de bizonyos keretek között megfeleltethetők tanítási problémáknak is. Habár ez a négyesség nem vetíthető rá az elmélet válfajainak korábbi négyesére, itt is megfigyelhető talán az absztrakttól a konkrét felé tartó mozgás.

1. Az elmélet lehetővé teszi a vizsgált tartomány heurisztikus körülhatárolását.

2. Az elméletek a tudás létrehozásának feltételeiről szóló hipotéziseket alkotnak.

3. Az elméletek fogalmi, terminológiai és szemléleti (perspectival) kereteket biztosítanak a szöveges és kulturális elemzéshez.

4. Az elméletek érdekes kérdések feltevését teszik lehetővé. Ugyanakkor érzékelhető jelentéshordozóként is működnek: akár egy-egy korszakot, kultúrát vagy értelmező közösséget is jellemezhetünk valamely elmélet révén.<sup>7</sup>

Ami az elmélet taníthatóságát illeti, érdemes megfordítani a sorrendet, és a konkrét-gyakorlatiasabb funkciók felől közelíteni az általánosabbak felé. Ezzel az is lehetővé válik, hogy az irodalomelméleti problémák, fogalmak, szemléletmódok bevezetésének lehetséges sorrendjén gondolkodjunk. Sőt: az a szempont is joggal merülhet fel, hogy az oktatási folyamat résztvevői közül kinek érdemes megismerkednie elméletekkel, azaz mikor és mennyiben

van szüksége a tanulónak, a tanárnak, a tankönyvszerzőnek, a tanterv összeállítójának, a tanárképzésben részt vevő oktatóknak valamilyen elméleti tudásra. Ebben a rövid dolgozatban leginkább kérdések feltevésére, néhány kortárs jelenség ismertetésére és legfeljebb egy általános válasz megfogalmazására vállalkozom.

Amennyiben az elméleteket a kérdések, kérdésfeltevések médiumaként és jelentéshordozó közegként gondoljuk el, ebből az is következik, hogy a tanári kérdések megfogalmazásához és a közös jelentésszöveghez szükség van valamiféle elméletre. Persze elsősorban abban az esetben, ha a kérdéstől valódi párbeszéd kibontakoztatását és az órai megbeszéléstől a valódi megértés elősegítését várjuk. Az elmélet ebben az esetben nem explicit ismeretként jelenik meg az osztályteremben, hanem olyan háttértudásként, amely a tanár kérdéseit, tevékenységszervező munkáját irányítja. Erre kínál példát Cserhalmi Zsuzsa az irodalmi szöveg teremtettségére, megalkotottságára rávezető kérdésekről szólva.<sup>8</sup> A szereplők motivációira és a szöveg feltűnő jellemzőire való rákérdezés a műelemzés legitimálására, a „belemagyarázás” vádjának megelőzésére is szolgálhat, de természetesen csak akkor, ha az órán elhangzó kérdések találkoznak a tanulók saját előzetes megértéséből származó kérdésekkel. Ezekre remek példák az alábbiak: „Hol a legkönnyebb eltéveszteni mondás közben a szöveget? Melyik részletet volt a legnehezebb hibátlanul megtanulni?”, „Mit gondoltok, miért nem engedi Petőfi, hogy János vitéz életben találja Iluskát?”<sup>9</sup> Az első kérdéstípus a modern befogadélméletek azon megfigyelésére utalhat, hogy a szöveg automatikus olvasását megakasztó részletek kínálják a legfontosabb fogódzókat a szövegek irodalmiságának (költőiségének) reflexiójára.<sup>10</sup> A második pedig a fikcionalitás olyan belátását készíti elő, amely „nagyon hosszú tanulási folyamat eredményeképpen”<sup>11</sup> eljuttathatja a tanulót a szerzőség nem-empirikus elképzeléséhez, lényegében az „implicit szerző” vagy a „minta-szerző”<sup>12</sup> fogalmát alapozva meg. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek az elméleti fogalmak és problémák legfeljebb áttételesen jelennek meg, a tanulónak nem kell közvetlenül tudnia róluk. Nehéz azonban elképzelni, hogy a tanár képes tudatosan és hatékonyan alkalmazni ezt a kérdezői módszertant, amennyiben nem rendelkezik mélyen megértett, átsajátított koncepcióval az irodalom és az irodalomértelmezés mibenlétéről.

A fogalmi, terminológiai, szemléleti keretek dilemmái az irodalomról szóló beszéd kifinomultabb módozatainak elsajátítására vonatkoznak. Az első és legalapvetőbb kérdés éppen az lehet, hogy mikor és mennyiben

van szükség fogalmi nyelvre, kritikai-szaktudományos terminológiára az irodalomértés fejlesztéséhez. Lehetőséges-e elméleti fogalmak, technikai terminusok mellőzésével (vagy legalábbis az előtérbe helyezésük nélkül) fejleszteni bármilyen, az irodalomhoz kapcsolódó képességet vagy érzéket? Ezek a kérdések mindenekelőtt a hátrányos helyzetű, részképesség-hiányos vagy egyszerűen alulmotivált diákokra vonatkozóan kerülnek elő, akiknél az irodalomhoz való bármilyen kapcsolódás sikerként könyvelhető el – akkor is, ha ennek eredményeképpen nem születik mélyen rétegzett diskurzus, fogalmilag megalapozott értelmező dolgozat. A „poszthermeneutika” horizontja ily módon kapcsolható a kortárs irodalomtanítás problémáihoz: az irodalommal mint művészettel való találkozás nem-diszkurzív, nem-fogalmi módjainak a magyartanításban való jelenléte az „elmélet utáni elméletek” felől nyerhet újabb szaktudományos legitimitást. Az irodalomtanítási közbeszédben már évtizedes hagyománnyal rendelkező „élményközpontú irodalomtanítás”, a drámapedagógia vagy a kreatív írás képviselői joggal hivatkozhatnak például Richard Schusterman „szomaesztétikájára” vagy Hans-Ulrich Gumbrecht jelenlételméletére egy alapvetően nem-analitikus irodalomtanítási koncepció megalapozásában.<sup>13</sup>

A fent említett megközelítések az irodalom művészet-jellegét állítják előtérbe, és ennek megfelelően a társművészetek analógiájára gondolják el az irodalom tanítását. Például a kreatív írás gyakorlata mellett hozható föl érvként, hogy a zene vagy a képzőművészet sem tanítható pusztán a szakértő befogadó, az értelmező szempontjából. Ahogy a diák tanul rajzolni és (legalább) énekelni, úgy az irodalom mibenlétének megtapasztalásához is hozzátartozik a gyakorlati, alkotó tevékenység.<sup>14</sup> Ezekből a teljesen jogos érvekből azonban nem következik az elméleti és a gyakorlati oktatás merev ellentéte. A gyakorlati képzés sem nélkülözhet bizonyos fogalmakat, legkézenfekvőbben azokat a műfaji, poétikai (verstani, retorikai) terminusokat, amelyek kijelölik egy-egy gyakorlati tevékenység játékerét.

A terminológia, a szakmai fogalomtár elsajátításának, elmélyítésének problémája tantervi, tananyagszervezési kérdés is. Beleférnek-e a hagyományosan túlszűfolt és a középiskolában szinte kizárólag kronológiailag szervezett irodalmi tananyagba olyan, körkörösön visszatérő anyagrészek, amelyek például a poétikai fogalmak, műelemzési terminusok – és az ezekkel járó szemléleti komponensek, eljárások – fokozatos elsajátítását teszik lehetővé? Ennek felelőssége annál is sürgetőbb, mert a jelenleg érvényben lévő magyar érettségi írásbeli szöveg-

alkotási feladatai műértelmező szövegek előállítását várják a diákoktól. A közelmúlt magyar szakirodalmából két, jelentős kísérlet is említhető a poétika fogalomtárának összekapcsolására a közoktatási gyakorlattal – hasonló igényű elbeszéléseleméleti kísérletről nem tudok. Fenyő D. György *Poétai iskola* című munkája 1998-ban jelent meg, és a középiskolai alkalmazásra vonatkozó tematikus tervet is magában foglalt. Hauber Károly 2018-as kötete, *A verselemzés iskolája* inkább kiegészítő kötetként, tanári kézikönyvként vagy fakultatív anyagként határozza meg magát. Mindkét kötetre jellemző, hogy a költői műhöz analitikus módon közelít, vagyis a vers egyes aspektusait egyenként tárgyalja, fejezetenként változtatva a látószöveget. Hauber eközben a hermeneutikai kör elvét is alkalmazza, vagyis folyamatosan emlékeztet arra, hogy mindig az éppen vizsgált mű kérdéseinkre adott válaszai alapján kell megválasztani az elemzési szempontokat és azok fontossági sorrendjét.<sup>15</sup> Nála a vizsgálati szempontok: téma és motívum, felépítés és szerkezet, hangzás és ritmus (metrika), versnyelvtan és alakzatok, szóképek és költői képek, a vers beszélője, a keletkezés körülményei, értékelés.

Ez a megközelítés több szempontból is kapcsolódik az itt megfogalmazott kérdésekhez. Egyrészt a szerző saját tanári tapasztalatából kiindulva hangsúlyozza, hogy a műértelmező feladatok magas szintű kivitelezéséhez kevés a pusztán gyakorlás; az elemzési szempontok szisztematikus áttekintése is szükséges hozzájuk. Ez a rendszeres áttekintés komoly elméleti tudást jelenít meg, még ha nem egy jól körülhatárolt, konkrét irodalomelméleti irányzat keretein belül jött is létre. Nyilvánvaló, hogy az elméletalkotás ebben az összefüggésben sem elsősorban reflektív, önmaga meghatározásával és ellenőrzésével foglalkozó tevékenység, hanem gyakorlati érdekű, célirányos folyamat. Hauber ezért is hangsúlyozza például, hogy „egy-egy költői kép megértése, a versben betöltött szerepének megvilágítása fontosabb a megnevezésénél”.<sup>16</sup> A terminológia tehát rugalmas eszköztár létrehozását teszi lehetővé, amely elsősorban nem hézagmentes, önmagára záruló elméleti rendszer felépítéséhez, hanem az értelmezői tevékenység heurisztikájának kidolgozásához járul hozzá.

Ezért is lehet, hogy az ilyen típusú segédletek ritkán vagy csak közvetve rendelhetők valamely konkrét irodalomelméleti iskolához. A széles körben alkalmazott értelmezői heurisztika igényéből következhet egyfajta szinkretizmus: az oktatási pragmatika szükségessé teszi, hogy az elméletalkotót inkább foglalkoztassa az alkalmazhatóság, mint az elmélet koherenciája. Ha egy szigorú irodalomelmélettel kapcsolatban ez a megjegyzés

bírálatként lenne is felfogható, sokkal kevésbé az egy eleve oktatási célú anyag esetében. Mégsem érdektelen rákérdezni az ilyen oktatási segédletek elméleti megalkotására. Az itt említett mindkét összefoglalóban talán a legerősebb inspirációt a klasszikus ókortól megöröklött poétikának és alakzattannak a strukturalizmus szempontrendszerén átszűrt változata jelenti, amelyet viszont rendszeresen ellenpontosznak a hermeneutika alapelveire vonatkozó figyelmeztetések, valamint az egyes versek keletkezési és történeti körülményeire tett utalások.

A műelemzés szempontrendszerének kidolgozásakor alighanem megkerülhetetlen az „ékeszólási és költészet-i institúciók”<sup>17</sup> klasszikus hagyományának, valamint a modern formalizmusnak és strukturalizmusnak a figyelembevétel. Mit kezdhünk ellenben azzal a szakadékkal, amely egyfelől az irodalomelmélet mint gyorsan változó kortárs tudományos diszciplína és másfelől a tanítási segédanyagokban felhasználható, időtállóként tételezett tudás között fennáll? Az itt hivatkozott módszertani kötetekben szinte nyoma sincsen az 1990-es évektől kezdve Magyarországon is megjelent „elméleti robbanást” követő irányzati sokféleségnek, a különböző kulturális „fordulatok” és tematikus érdeklődések (például etikai kritika, ökokritika, gender szempontú kritika, tételmeleletek, testelméletek) egymásmellettségének.

Hogy miként vélekedünk erről a szakadásról, az attól is függ, mit gondolunk az elméleti megközelítések pluralitásáról; arról, hogy miképpen modellezhető az eltérő irodalomelméleti iskolák és irányzatok egymáshoz való viszonya. Az irodalomelmélet egyetemi oktatásában a mai napig domináns az irányzattörténeti megközelítés, amely szerint a szaktudomány belső fejlődése egymásra épülő, de egymást váltó paradigmák egymásutánjaként írható le. Ebből a megközelítésből egyrészt következhet a korszerűség igénye, a már leváltott paradigmák érvénytelenségének tétele, de éppannyira az is, hogy a legújabb elméleti irányzatokat csak a tudomány történeti áttekintése után lehet megérteni, amennyiben mindig a megelőző iskolák megválaszolatlan kérdéseire adott új válaszként értjük őket. Ezt a paradigmatisztikus gondolkodást testesíti meg Bókay Antal háromosztatú koncepciója, amely a XIX–XX. századi irodalomelméleti megközelítésmódokat osztja fel premodern, modern és posztmodern paradigmákra. Ez a hármasság nem egészen felel meg a dolgozatomban elején idézett történeti felosztásnak: Middeke és Reinfandt más kérdések alapján és más történeti távlatból jellemzi az elméleti irányzatokat. Bókay felosztását követve joggal mutattak rá többben is, hogy a döntően szerzőközpontú, rögzített értelemkánonnal

dolgozó magyar irodalomtanítási modell alapvetően XIX. századi karakterű (premodern),<sup>18</sup> de még a fentebb ismertett műelemző kézikönyvek terminológiája is leginkább a XX. század közepének (Bókaynál: modern) elméleti irányzatait idézi. Amit Bókay korszerű, „posztmodern” irodalomtanítási paradigmának tekint, ahhoz leginkább a fönt már szintén említett élmény-, tanuló- és cselekvésközpontú, a tananyag autoritását és tulajdonképpen a szigorúan vett irodalomelméletet is háttérbe szorító megközelítések állnak közel.<sup>19</sup>

Ez a tény utal a kortárs irodalomelmélet alkalmazásának igényében rejlő paradoxonokra. Egyrészt arra gondolhatunk itt, hogy a „posztmodern” címke hány ellentmondásos, egymással is konfliktusban álló irányzatot foglalna össze – a filozófiai hermeneutikától a poszthumanizmusig. Másrészt a korszerűség szempontjának a fejlődés feltételezésével, valamiféle teleológiával való összekapcsoltságára utalhatunk, amelyet éppen a korszerűnek tekintett „posztmodern” megközelítések némelyike helyez hatályon kívül. A fentebb tárgyalt segédanyagok szinkretizmusa és elméleti „korszerűtlensége” ilyen értelemben nagyon is korszerűnek bizonyulhat. Másfelől azt is kortünetnek tekinthetjük, hogy a mai elméleti tudomány is kevésbé formál igényt az általános és középiskolai irodalomtanítás korszerűsítésére. Mivel a fokozottan plurális elméleti mezőnyben nehéz kijelölni azt a látószöveget, amely garantálhatná egy ilyen feladat szemléleti koherenciáját, ezért a feladat rendkívül komplexnek látszik.

Aki mégis feladatának tekinti, hogy közvetítsen a kortárs elmélet és az irodalomtanítás között, annak két, egymásnak részben ellentmondó szemléletmód összehangolásával kell megbirkóznia. Az egyik a fönt említett szinkretizmus, amely úgy törekszik valamely szakmai heurisztika kidolgozására, hogy eközben csekély figyelmet fordít a felhasznált megközelítésmódok elméleti ellentmondásaira. Eltérő utat jelenítene meg az elméleti pluralizmus, amely a felhasználandó fogalmakat, terminusokat nem egyetlen, lazán összeállított heurisztika keretében tárgyalná, hanem eltérő olvasási stratégiákat tanítana. Egy ilyen megközelítésmódra ad példát az amerikai Deborah Appleman lencse-metaforája, amely néhány, középiskolások számára is megérthető irodalomelméleti megközelítést (például a befogadáselméletet, archetípus-elméletet, formalizmust, a gender elméletét) szemléltet a szemüveg-lencse analógiájával. A megfelelő elméleti előkészítés után az olvasó mást-mást lát a szövegben (például Harper Lee *Ne bántsátok a feketerigót!* című könyvében) attól füg-

gően, hogy éppen melyik kérdésirány felől közelíti meg. A metafora egyrészt azt sugallja, hogy egyazon szöveg értelme is jelentősen megváltozhat attól függően, hogy milyen fogalmiság, milyen elmélet olvasási stratégiája szerint olvassák. Másrészt viszont a lencse cserélhetőségéből az is következhet, hogy még ha a perspektívák nem is egészen szabadon megválaszthatók, a közöttük való átjárás megteremthető, amennyiben egyazon szöveg fénytörésében és egyazon olvasón (vagy olvasóközösségen) keresztül átszűrve mutatkoznak meg. Ez a megközelítésmód nem a szakmai jártasságot, hanem az eltérő elméleti perspektívák felismerésének pedagógiai hasznát hangsúlyozza: a gyakorlat arra készít fel, hogy a miénktől eltérő nézőpontokhoz is viszonyulni tudjunk, aminek nemcsak a szövegek, hanem a minket körülvevő világ megértésében is hasznát vehetjük.<sup>20</sup> A szinkretizmus és a pluralizmus közötti viszony azonban ebben a modellben nem tisztázott: mi az a szakmai minimum, fogalmi vagy szemléleti konszenzus, amelynek alapján valamely perspektívából felkínált értelmezés egy másik elméleti nézőpont felől is joggal mérlegelhető és bírálható? Ha feltételezünk ilyen szakmai minimumot, ennek kidolgozása elméleti feladatnak tekinthető-e vagy olyan „elmélet előtti” alapnak, amelyre az eltérő tematikus megközelítések építhetnek?

Middeke és Reinfandt megkülönböztetései ebben a tekintetben is hasznosak lehetnek: talán el lehet úgy gondolni ezt a problémát, hogy a gyakorlati alkalmazáshoz közelebbi szövegelméletek biztosítják a szakmai alapot a tágasabb elméleti perspektívák összehasonlításához. Ez nem jelenti azt, hogy filológiai, textológiai, alakzatelméleti vagy narratológiai kérdésekben ne lehetnének jelentős elméleti különbségek, de a szövegközeli munka mégis könnyebben lehetővé teszi a közös viszonyítást, mint a nagyobb távlatú kultúrakritikai vagy metaelméletek.<sup>21</sup> Egy feminista és egy jungiánus szövegértelmezés szemléleti alapjai rendkívül távol állhatnak egymástól, de abban a tekintetben talán mégis összevethetők, hogy miként járulnak hozzá egy költemény képeinek vagy hangnemi összetevőinek megértéséhez, hogy milyen mélységben tárják fel egy elbeszélés strukturáltságát, hogy magyarázatot adnak-e egy mű eltérő szövegváltozatainak egymáshoz való viszonyára stb. Ezért is tekinthető fontosnak a szinkretikus és a plurális megközelítések váltogatása vagy egymásra építése, a közös alap és az eltérő nézőpontok lehetőségének párhuzamos feltételezése.

Ehhez kapcsolódik Hansági Ágnesnek egy interjúban tett, fontos megjegyzése, hogy az irodalom tanításában az irodalomelmélet biztosíthatja az egyik legprak-



tikusabb mozzanatot: „Az irodalomelmélet pontosan a gyakorlatra tanít meg, arra, hogyan kell szöveget értelmezni, és gondolkodni egy szöveg értelmén, a saját életünkre vonatkoztatni, következtetéseket levonni belőle.”<sup>22</sup> Az elméletek mint lehetséges olvasási stratégiák a gondolkodásra tanítás eszközei, és ezért – paradox módon – éppen az elmélet, az olvasási stratégiák tanításának mellőzése teheti életidegenné és „elméletivé” a tananyagot. Alapvető feladatnak látszik tehát, hogy a tanárképzésben részt vevők megismerjenek legalább néhány kortárs elméleti perspektívát, amelyek között képesek navigálni, egymáshoz és az olvasott művekhez képest is megtapasztalni és mérlegelni magyarázó érvényüket. Amíg a szinkretikus megközelítés egy adott feladat egyre komplexebb elvégzésére készít föl, és eként inkább a képességfejlesztés célját szolgálja, addig a pluralizmus inkább a reflektív gondolkodás fejlesztési céljának rendelhető alá. Utóbbi funkciójában ahhoz is hozzásegít, hogy az egyes perspektívákat a maguk korlátosságában ismerjük fel, és ezzel ráismerjünk az egyes megközelítésekben ott rejlő kizárólagos magyarázó igény veszélyére, az ideológia csábítására is – legyen ez a perspektíva a nemzeti historizmus, a marxizmus vagy éppen a befogadáesztétika angol-amerikai válfajához kapcsolható szubjektívizmus.

A neves intelligenciakutató, James Flynn nevéhez köthető az a megfigyelés, hogy a XX. század során a nyugati világ populációjának IQ-ja állandóan növekedett – egészen a század utolsó éveig, amióta megfordulni látszik ez a tendencia. A mi szempontunkból azonban mindegyelőre az a fontos, hogy milyen tényezőkkel indokolja a szerző az intelligenciahányados tartós növekedését. Gondolatmenetében a szociális és gazdasági tényezők mellett az oktatás átalakulása is fontos szerepet játszik. Az átlagos népesség kognitív fejlődését egyebek között azzal kapcsolja össze, hogy az oktatásban a hangsúlyok a konkrét-empirikus tényekről egyre inkább a feltételes, spekulatív-logikai összefüggésekre helyeződtek át. A XX. század eleji pszichológiai kísérletekben szereplő orosz parasztlányok például – bizonyos szempontból nagyon is helyesen – nem voltak hajlandók következtetéseket levonni a számukra felkínált szillogizmusokból, mondván: lehetetlen látatlanban megállapítani, hogy egy ismeretlen német városban vannak-e tevék vagy hogy milyen színűek a medvék Novaja Zemljában.<sup>23</sup> A mai átlagember kognitív előnye azonban – Flynn szerint – részint éppen annak köszönhető, hogy megtanultuk komolyan venni az empirikus módon ellenőrizhetetlen hipotézisek által kínált elméleti kihívásokat.

Az irodalom szükségképpen magában hordoz valamilyen feltételes, nem-empirikus mozzanatot (amelyet persze kiegészít, ellensúlyoz a mű egyediségének és megismételhetetlenségének, konkrét érzékiségének tapasztalata). A „lehetséges világok elmélete”<sup>24</sup> pontosan erre alapoz: soha nem jártunk a középkori Helsingörben, és nem is járhattunk Sárszegen, mégis képesek vagyunk következtetéseket levonni a *Hamlet* vagy a *Pacsirta* világával kapcsolatban. Az irodalom elméletei, értelmezési modelljei olyan jelenségekre kínálnak modelleket és magyarázatokat, amelyek ugyan nem a kézzelfogható, tapasztalati világban jelentkeznek, a hozzájuk való viszonyunk mégis befolyással van létünkre a társas, történeti és nyelvi valóságban. Ha igaz Flynn megfigyelése, akkor az irodalom értelmezése, értelmezési feltételezések megfogalmazása és megvitatása nagymértékben hozzájárulhat az általános kognitív képességek fejlesztéséhez is. Ezért fontos, hogy a tanulók találkozhassanak – mind szinkretikus, mind plurális keretben, és mindig a megfelelő pedagógiai transzformáció, kérdés révén és a korostályhoz illő tevékenység során – elméleti problémákkal, hogy megtapasztalhassák a hipotézisalkotás mibenlétét, valamely nem-empirikus, nem-konkrét jelenség magyarázatának felszabadító erejét.

#### JEGYZETEK

- 1 MIDDEKE, Martin – REINFANDT, Christoph: *Introduction. the Place of Theory Today = Theory Matters. The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today.* Eds. MIDDEKE, Martin, REINFANDT, Christoph London, Palgrave, Macmillan, 2016, 2–3.
- 2 Erről a fejleményről talán legelőször Jonathan Culler adott hírt. CULLER, Jonathan: *Dekonstrukció.* Ford. MÓDOS Magdolna, Bp., Orisis, 1997
- 3 MIDDEKE–REINFANDT: *i. m.* (2016), 4.
- 4 Ehhez vö. az eredetileg Wayne Boothtól származó megkülönböztetést a szövegnek alárendelt megértés (understanding) és a szöveg fölé helyezkedő, azt kifagató overstanding között. Ezt idézi és továbbértelmezi CULLER Jonathan: *In Defence of Overinterpretation = Interpretation and Overinterpretation.* Eds. ECO, Umberto, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 115.
- 5 CULLER: *i. m.* (2001), 116.; RICOEUR, Paul: *Az interpretációk konfliktusa.* Ford. MARTONYI Éva = *Ikonológia és műértelmezés 3. A hermeneutika elmélete.* Szerk. FABINY Tibor, JATE Press, Szeged, 139–150.

- 6 Itt a szerzők Michael Warner „kritikátlan [uncritical] olvasás”, Rita Felski „reflektív olvasás”, valamint Stephen Best és Sharon Marcus „felszíni olvasás” fogalmára támaszkodnak.
- 7 MIDDEKE–REINFANDT: *i. m.* (2016)
- 8 CSERHALMI Zsuzsa: *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Bp., Korona, 2001, 71–79.
- 9 Uo., 71., 74.
- 10 Például RIFFATERRE, Michael: *Költői struktúrák leírása. Baudelaire A macskák című költeményének kétféle megközelítése.* Ford. SZEGEDY-MASZÁK Mihály = *A modern irodalomtudomány kialakulása.* Szerk. BÓKAY Antal, Bp., Osiris, 2001, 608. „A szöveg minden pontja, amely megakasztja a »szuperolvasást«, kísérletképpen a költői struktúra összetevőjének tekintendő.”
- 11 CSERHALMI: *i. m.* (2001), 72. Lásd még uo.: „lassan, fokozatosan dolgozni kezdhet a tanár a kitalálás, a *teremtettség, fikcionalitás* fogalmaival”. (Kiemelés az eredetiben.)
- 12 Az implicit szerző fogalma szintén Wayne Boothtól ered, a *The Rhetoric of Fiction* című, klasszikussá vált elbeszéléseleméleti munkából. A „mintaszerző” Umberto Eco fogalma, egy általános „hangot” vagy „stílust” jelöl, amely az egyes elbeszélőkön túl szervezi az elbeszélő szöveget. Lásd ECO, Umberto: *Hat séta a fikció erdejében.* Ford. SCHÉRY András, HORVÁTH László, Gy., Bp., Európa, 1995, 24–26.
- 13 Mindenekelőtt BODROGI Ferenc Máté: *A fesztiválizáció paradigmája.* Reflektált élményközpontúság = BODROGI Ferenc Máté – CZIMER Györgyi – FÜZFA Balázs – SZAKÁLY Szilvia: *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrákezelés a digitális korban.* Szombathely, Savaria University Press, 2016, 45–81. <http://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>
- 14 Például SÜLYOK Blanka: *Kreatív írás középiskolás fokon = Helikon*, 2015, 1. sz., 87.
- 15 HAUBER Károly: *A verselemzés iskolája. Iránytű és kalauz a lírai művek megközelítéséhez.* Veszprém, Szülőföld, 2019, 27.
- 16 Uo., 175.
- 17 TOLDY Ferenc: *A magyar nemzeti irodalom története. A legrégebb időktől a jelen korig (1864–1865).* Bp., Szépirodalmi, 1987, 16. Toldy itt arról panaszkodik, hogy „az irodalom elméletének [vagyis a retorikának és a poétikának] rendszeres tanítása gimnáziumi tanrendszerünkben, fájdalom, kitalatott.”
- 18 Például KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón = Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 10. sz. <http://ofi.hu/tudastar/magyar-nyelv-irodalom-090617-1>; PETHÖNÉ NAGY Csilla: *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetencia-*
- fejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamán.* Bp., Korona, 2005, 50–54.
- 19 BÓKAY Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Krónika Nova, 2006, 41.
- 20 *Multiple Perspectives to Engage Students in Literature =* BEACH, Richard –APPLEMAN, Deborah – HYNDS, Susan – WILHELM, Jeffrey: *Teaching Literature to Adolescents.* New York, Routledge, 2011, 154–155.
- 21 A magyar nyelvű szakirodalomban is létezik hasonló megkülönböztetés. Bernáth Árpád és munkatársai az „elméleti irodalomtudományt” a poétika, stilisztika és műfajelmélet problémakörével azonosítják, míg „meta-irodalomtudományként” jellemzik a szemléleti és módszertani kérdésekre reflektáló tudományos munkákat. Vö. BERNÁTH Árpád – OROSZ Magdolna – RADEK Tünde – RÁCZ Gabriella – TÖKEI Éva: *Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés.* Bp., Bölcsész Konzorcium, 2006, 38. <https://mek.oszk.hu/05400/05477/05477.pdf>
- 22 ELEKES Dóra: *A kevesebb több lenne. Interjú Hansági Ágnessel = Litera*, 2011. november 16. [https://litera.hu/magazin/interju/a\\_kevesebb\\_tobb\\_lenne.html](https://litera.hu/magazin/interju/a_kevesebb_tobb_lenne.html)
- 23 FLYNN, James: *What Is Intelligence?* Cambridge (UK), Cambridge University Press, 2007, 25.
- 24 Magyarul lásd elsősorban CSÚRI Károly: *Lehetséges világek.* Bp., Tankönyvkiadó, 1987