

Szöcs Erzsébet

Hermeneutikai előfeltevések az irodalom tanításához

Napjainkban sokszor és sokféle fórumon hangzik el, hogy válságban az olvasás, a mai gyerekek, fiatalok már nem olvasnak, és hogy megváltozott a viszony a könyvhöz mint tárgyhoz és mint a kultúra évezredek szimbólumához. Korunk tipikus szimulákroma a számítógép. A „Gutenberg-galaxis” eltűnésében.¹ Gyökeres változás állt be az emberi érzékelésmódban, a világhoz, embertársainkhoz való viszonyban és a gondolkodásban. Míg az írott, majd nyomtatott szöveg, a könyv tárgyiasult mivoltában is rögzítette a figyelmet, együttműködésre, megértésre és elemzésre készítetett, addig a tömegművelés a maguk információtömegével, sőt alapvető képességével a felületességre, éppen csak súrló pillantásokra és gyors fogyasztásra ösztönöznek. Hiszen a képeket is olvasni kellene, az olvasás viszont időbeli folyamat, befogadást, elidőzést igényel – és a gondolkodás éberségét. Az aggodalom igazi forrása itt lelhető fel, az elaltatott gondolkodásnál. Közben mintha az öröm forrásai elzárulnának, mintha örömtelen korban élnénk. Almási Miklós egy tanulmánya szól erről az örömtelenségről, „a képzabáló szomorúságáról”.²

Az olvasás csökkenő tendenciáját és a válsághelyzetet érzékeltető jelkomplexumba illeszkednek a diákok szövegértési képességeit vizsgáló felmérések riasztó adatai is, legyen szó akár nemzetközi (PISA), akár hazai vizsgafelmérésekről. Ezen a ponton pedig a pedagógus érintettsége nyilvánvalóvá válik. Arról van szó, hogy diákjaink gyakran nem ismernek fel összefüggéseket, néha még az explicit állítások és következtetések is figyelmen kívül maradnak számukra, következésképpen a rejtett kapcsolatok feltárása, a kontextusfüggő jelentések megértése vagy éppen egy szöveg üres helyeinek kitöltése még nagyobb gondot jelent. Baj van a tanulási évek során elsajátított elméleti fogalmak működtetése, alkalmazása terén is. Mindez természetesen nem csak az irodalmi szöveg értésére vonatkozik, hasonlóan negatívumokról nyilatkoznak a reáliákat tanító tanárok is.

Ezeknek a jelenségeknek a felvázolása nem a panaszárdatot hivatott duzzasztani vagy az aggódók sorát növelni, sokkal inkább azt a belátást hangsúlyozza ki, hogy a magyartanárok és az általában vett irodalomtanítás is tehet valamit a helyzet javulásáért. „Nem a nevelés lényege-e a média szemétével szembeni polgári önvédelem?”³ – teszi fel az egyik lényeges kérdést McLuhan a Gutenberg-galaxisról írott felforgató erejű könyvében. Vajon nem az irodalomóra alakíthatja hatékonyan az értékszemléletet, esztétikai ízlést, a szubjektum önvédelmét?

Természetesen nem állítható, hogy egyáltalán nem olvasnak szépirodalmat a diákok, mert egy osztályban mindig vannak és remélhetőleg lesznek, akik szeretnek olvasni, a gond inkább

Szöcs Erzsébet (1965) – magyartanár, Cserey–Goga Technológiai Liceum, Kraszna (Szilágy megye), szocserzsebet@yahoo.com

¹ Marshall McLuhan: *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Ford. Kristó-Nagy István–Tótfalusi István. Bp. 2001.

² Almási Miklós: *A képzabáló szomorúsága*. = Uő: *Korszellemv@dászat*. Bp. 2002. 131–141.

³ Marshall McLuhan: *i. m.* 274.

az, hogy ők alkotják a kisebbséget. Általánosságban pedig az érzékelt problémákat az irodalmi művekkel kapcsolatban az olvasás hiánya mellett a reflexió hiánya, az asszociációs és az absztrakciós képességek gyengeségei, a felszínesség, az elidőzés hiánya jelentik.

Ezek a felismerések vezettek el ennek a tanulmánynak a megírásához, valamint az ezek nyomán körvonalazódó szándékhoz: az irodalomórát az olvasóvá nevelés elsődleges színterévé kell tenni. Viszont ez egy hosszabb időbeli folyamat, amelynek kezdete és vége nem eshet egybe egy tanév időbeli keretével: lassú, szinte észrevétlen alakulás, magatartásbeli formálódás. A célkitűzés megvalósíthatóságának premisszája az irodalmi szövegekkel való közvetlen kapcsolatteremtés az olvasás aktusában, annak tudatosítása, hogy amint a mindennapi tapasztalat- és ismeretszerzésünk a párbeszédben valósul meg, az irodalmi műalkotások létmódja is a dialogicitás. Ez a dialógus nem lehet fecsegés, csevegés – olvasói részvétel szükségeltetik, ennek minden súlyával és felelősségével. Az irodalmi szöveg megértése és értelmezése így válhat a világ és önmagunk megértésévé, amiben viszont érdekelték vagyunk. A megértés pedig örömforrás is.

Az olvasóvá nevelés elsődleges mozzanata ennek a dialogikus viszonynak a feltárása és megértése, hiszen ez nemcsak az életvilágbeli tapasztalatszerzésünk alapja és premisszája, hanem az irodalmi szövegek jelentéséhez való hozzáférést is egyedül biztosíthatja. Egy ilyen szempontú megközelítés lehetőséget biztosít egyrészt arra, hogy magát a szöveget és annak olvasását állítsuk az irodalomóra cselekvéseinek középpontjába, érzékeltetve a diákokkal, hogy semmiféle igazi kommunikáció nem lehetséges kapcsolatteremtés nélkül, másrészt pedig, hogy a jelentésteremtés folyamatában, a megértő-értelmező mozzanatok megvilágításában mindig is mozgósíthatassuk a diákok azon előzetes elméleti ismereteit és fogalomkészletét, amelyekre már az előző tanulási ciklusban szert tettek – mindeközben lehetővé téve új fogalmak induktív bevezetését és beágyazását egy olyan szókészlet bővítése érdekében, amellyel kommunikálni tudják megértésüket.

Ezek mellett alkalmat teremt arra is, hogy rávezethessük tanulóinkat az összefüggések keresésének és a reflexiónak szükségességére, valamint az újszerű kapcsolati lehetőségek kreatív feltárására, illetve a fentiekkel szoros összefüggésben egy olyan más, nem kronológiaelvű történeti szemléletmód kialakítását próbálhassuk meg, amely a megértés alkalmazási momentumában megmutatkozó új kérdésirányok mentén megváltoztatja az irodalmi hagyományhoz való viszonyt, amennyiben feltárja annak jelenvalóságát, vagyis megszólaltathatóvá tesz olyan régi szövegeket is, amelyeket a diák már önmagától nagyon távoli és idegen, lezárt értelemvilágnak tekint. Végül pedig lehetővé teszi, hogy a dialogikus szituációt kiterjeszthessük az irodalmi művek egymással való párbeszédére, az intertextualitásra, mely viszony létrehozója, közvetítője és fenntartója szintén csak az olvasó lehet, önmagát juttatva mélyebb megértéshez, új tapasztalatokhoz, újabb élmény- és örömforrásokhoz.

Mindezek alapján megalapozottnak tekinthető már IX. osztálytól az intertextualitás mibenlétének, természetes működésének megismertetése, tanítása és ezáltal az irodalmi műveknek egy élő, eleven és nyitott dialogikus viszonyrendszerbe állítása.

Jelen tanulmány legfontosabb elméleti háttérét az irodalmi hermeneutikának azon fontos belátásai kínálják, amelyek Hans-Georg Gadamer filozófiai hermeneutikája nyomán, az 1960-as éveket követően paradigmaváltáshoz vezettek az irodalomtudományban. Gadamer *Igazság és módszer* című művében⁴ a heideggeri hermeneutikát követve, de attól el is térve, az irodalmi alkotások létmódját a mű és olvasó dialóguspozíciójából értelmezte újra.

⁴ Hans-Georg Gadamer: *Igazság és módszer*. Ford. Bonyhai Gábor. Bp. 2003.

Átfogó és mélyreható vizsgálatai alapján egy mű jelentése az olvasás folyamatában tárulhat fel, mű és olvasó dialogikus viszonyrendszerében, mégpedig a kérdés-válasz horizontszerkezetében: a szöveg megszólítja olvasóját, az olvasó a maga megszólítottágában kérdéseket tesz fel a műnek, amelyekre a megértés-értelmezés folyamatában válasz érkezik. Minden olvasó azonban egy saját szituációból kérdez rá egy mű értelmére, egy olyan jelenidejűségből, amelyet mégis a hagyomány (a múlt) teremtett meg, hiszen mindenki egy eleve adott kultúrába, környezetbe születik bele, hatások érik, előítéletekre⁵ tesz szert, azaz már a műalkotással való találkozás előtt előzetes ismeretekkel rendelkezik.

Ez a hermeneutikai szituáció szoros összefüggésben áll a horizonttal, a látókör fogalmával. A horizont mégsem a hagyomány felől jött hatások matematikai összeadódása, hanem a szubjektumon átszűrt, egyéni artikulációt nyert horizont. Így nyer a közösségi eredetű hagyomány az egyénben saját arcot, vagyis mindig tovább folytatódik a meghatározása. Sőt, Gadamer azt mondja, hogy nem is egyetlen, önálló horizontról beszélhetünk, hanem több horizont egyidejű működéséről, amelyek egymásba olvadnak az értelmező tudatban.

Fontos külön figyelmet fordítani arra, ahogy a történetiség fogalma átértelmeződik: minden megértésnek előzetességstruktúrája van, tehát mindig csak úgy értünk meg valamely új jelentést, hogy már rendelkezünk előzetes ismeretekkel, benne élünk – ha nem is tudatosítjuk – a hagyományban, amely ily módon mindig jelen idejű, „hagyománytörténet”.⁶ A megértendő-értelmezendő szövegnek történetisége van, de az értelmező hermeneutikai szituációja is saját történetiséggel rendelkezik. E kétféle történeti horizont találkozásában, e találkozás feszültségében jön létre a megértés. „Ez a köztes hely a hermeneutika igazi helye.”⁷ A hagyománnyal való jelen idejű találkozás, ismerősség és idegenség feszültsége a meglévő előítéleteink felülvizsgálatát, sőt felfüggesztését is megkívánja, a mű értelemigényének érvényesülni hagyását, a másság elismerését egy új jelentésteremtés érdekében.

Gadamer gondolati rendszerében kiemelkedően fontos szerepet kap a kérdés, kérdezés lényegének vizsgálata. „A kérdés lényege lehetőségek feltárása és nyitva tartása.”⁸ A megismerésnek, tapasztalatszerzésnek is kérdésstruktúrája van, mert a valósághoz, a világhoz is kérdésekkel fordulunk, kérdezés nélkül nem szerezhetük semmiféle tapasztalatot. „A kérdés lényegében rejlik, hogy értelme van. Az értelem azonban irányértelem. Így tehát a kérdés értelme az az irány, amelyben a válasz bekövetkezhet, ha értelmes, értelemszerű válasz akar lenni. A kérdéssel egy meghatározott szempont alá kerül az, amire kérdezzünk. Egy kérdés felmerülése úgyszólván feltöri annak a létét, amire a kérdés vonatkozik.”⁹ A műalkotás megértésére vonatkoztatva ez azt jelenti, kérdést azért teszünk fel a szövegnek, mert valamit nem tudunk, viszont szeretnénk megtudni.

De vannak valódi és hamis vagy ferde kérdések.¹⁰ A valódi kérdésfeltevés úgy jelentheti a nyitottságot, hogy mindenkor a szöveg értelemigényében rejlő jelentéslehetőségek felől konstituálódik. Vagyis a kérdésnek el kell érnie ahhoz, ami még valóban nyitott. „Az értelem ugyanis mindig egy lehetséges kérdés irányértelme. Ami helyes, annak az értelme meg kell hogy

⁵ Gadamer megszabadította az előítélet fogalmát a felvilágosodás által ráruházott negatív jelentéstől.

⁶ Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 329.

⁷ Uő: *i. m.* 330.

⁸ Uő: *i. m.* 334.

⁹ Uő: *i. m.* 402.

¹⁰ Uő: *i. m.* 404.

feleljen egy kérdés által kijelölt iránynak.”¹¹ Gadamer következetesen bizonyítja, hogy a kérdés és a válasz effajta logikája távol áll attól, hogy a mű megértése pusztán a benne rejlő értelem rekonstrukciója vagy netalán a szerző által bele rejtett értelem feltárása volna: „[...] a megértés mindig több, mint egy idegen vélemény pusztá megismérlése. A megértés kérdez, ezzel értelemlehetőségeket nyit meg, s így az, ami értelmes, átkerül a megértő saját gondolatába. Csak a szó nem igazi értelmében tudunk olyan kérdéseket is megérteni, amelyeket mi magunk nem kérdezőnk, például olyanokat, amelyeket idejétműltnak vagy tárgytalannak tekintünk. Ekkor ez azt jelenti: azt értjük meg, hogy meghatározott történeti előfeltételek mellett hogyan tettek fel bizonyos kérdéseket. A kérdés megértése ekkor a mindenkori előfeltételek megértését jelenti, melyeknek mulandósága magát a kérdést is mulandóvá teszi. Gondoljunk például az örökmozgóra.”¹²

Ki kell emelnünk a megértés-értelmezés-alkalmazás triádját¹³ is, amelynek egyidejűleg és együttesen kell megvalósulnia a megértésben. Arisztotelészig visszamenve vizsgálódásaiban Gadamer kimutatja, hogy a régi hermeneutikai hagyományban ez az egység még megvolt, majd a romantika utáni tudománytan történeti tudata számára feledésbe merült. E hármasságot vissza kell nyerni a hermeneutika alapproblémájaként. Aki megért, az ugyanakkor értelmez is, a kettő elválaszthatatlan, de a hermeneutikai folyamatnak az alkalmazás is ugyanígy integráns része. Ha a megértés (az eddigiek fényében) hatástörténeti tudat, akkor a szöveg értelme mindig arra a konkrét hermeneutikai szituációra alkalmazódik, amelyben értelmezünk. Viszont ez a szituáció változó, állandó mozgásban, elmozdulásban van – a megértés is történik –, ezért a művet mindig, „minden konkrét szituációban újra és másképp kell érteni. A megértés itt egyben mindig alkalmazás.”¹⁴ Az „újra és másképp” értés pedig azt jelenti, hogy egy műalkotás értelme, jelentése sohasem lehet befejezett, lezárt jelentés; ellenkezőleg, lényegileg marad nyitott az újabb találkozás, újabb szituáció és újabb kérdéseink számára, és mindig másképp értjük meg, ahányszor olvassuk, újraolvassuk.

A gadameri hermeneutika kulcsfogalmainak kiemelése azért lényeges, hogy tisztázzuk azt az elméleti pozíciót vagy inkább attitűdöt, amelyet elfoglalhatunk, illetve vállalhatunk a diákokkal együtt végzett olvasói és értelmezői tevékenységben, és így bennük is formálhassuk azt. Maga az ontológiai hermeneutika nem módszert kínál (sőt, módszerellenes), hanem az olvasó és értelmező magatartás feltételeit jelöli meg. Bókay Antal *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban* című tanulmányában így nyilatkozik: „Ez a hermeneutika nem értelmezési módszer nehezen érthető szövegek feltárására. Joggal kérdezheti az irodalmár, hogy akkor mi, és miért van szükség rá. Az ontológiai hermeneutika a hermeneutikai természetű jelenségek létezésének előfeltételeivel, hátterével foglalkozik. Ezekből az előfeltételekből bizonyos tárgyasulások (megértendő faktumok) és bizonyos cselekvések (megértési tettek) látszanak. Kétségtelen persze, hogy az itt kapott információk segíthetnek egy irodalmárt a szövegek megértésében. Nem módszert adnak, hanem hozzáállást, olvasási attitűdöt tanítanak, és elsősorban önismeretet (Mit teszünk és mit nem teszünk meg annak érdekében, hogy a világon keresztül megértsük önmagunkat?).”¹⁵

¹¹ Uő: *i. m.* 44.

¹² Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 416.

¹³ Uő: *i. m.* 343. – „Subtilitas intelligendi, subtilitas explicandi, subtilitas applicandi” – e harmadik tagot a pietizmus fűzte hozzá a hermeneutikai problémához, mutat rá Gadamer.

¹⁴ Uő: *i. m.* 345.

¹⁵ Bókay Antal: *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Bp. 1997. 317.

Az eddigiekben felvázolt elvi keretrendszerből nem hagyható ki az a nyelvfelfogás sem, amellyel Gadamer kritikának veti alá a modern nyelvtudomány azon felfogását, hogy a nyelv természetét a jelölő-jelölt viszonyában lehet meghatározni, vagyis hogy a nyelv az objektív valóságot tükrözi, a szavaknak a valóságban van a referenciájuk.¹⁶ Az ontológiai hermeneutika olyan felismerésekkel szolgál, amelyek gyökeresen átértelmezik, új megvilágításba helyezik a nyelvhez és általa a világhoz való viszonyunkat. Könnyen belátható, hogy az irodalmi szöveggel, a műalkotással való találkozásnak, a megértés-értelmezés-alkalmazás történéseinek elsőrendűen nyelvi aspektusa van: a mű világa nyelvileg megteremtett világ, az a tradíció, amit hordoz, a nyelv által létező, és az a bizonyos hermeneutikai szituáció, amelyben a mássággal való találkozás megy végbe, azaz saját helyzetünk, előítéleteink, előfeltevéseink, elvárásaink, megértésünk – minden – a nyelv által, pontosabban nyelvileg van és történik. A hétköznapi élet színterein is, tapasztalat- és ismeretszerzésünkben, gondolkodásunkban, kapcsolatainkban, beszélgetéseinkben, önképünk, identitásunk felépítésében, véleményalkotásainkban a nyelvre kell bízunk magunkat.

Valami, ami van, a nyelvben tudja megmutatni magát, és ha valami van, de nem tud megmutatkozni a nyelvben és a nyelv által, akkor megmarad a maga elrejttségében, titokzatoságában, a kimondhatatlanban. Mindennapi kommunikációnkban ilyenkor szoktuk például azt mondani, hogy „el sem tudom mondani”, „hogy is mondjam csak”, „elállt a szava”, „beléfagyott a szó”. Vagy milyen találóan mondja egyik nyelvi fordulatunk, hogy „szóba hozza a dolgot” – a szóba hozás itt kifejezi, hogy valamit úgy segítünk létezni, hogy beemeljük a szóba, a nyelvbe. A nyelv tehát nem eszköz a valóság megismeréséhez, a világ birtokba vételéhez, hanem azért van világunk, mert beszélni tudunk. A nyelv világszerű.¹⁷

A hermeneutika igazi feladatát Gadamer az írásos szövegek megértésében látja. „Az írásosságban kezdődik a nyelvnek saját végbemenésétől való különválása. [...] Az írásbeliség önelidegenedés. Ennek legyőzése, a szöveg olvasása tehát a megértés legfontosabb feladata.” Minden írásos feljegyzés, minden írott szöveg azért jön létre, hogy az értelmet megőrizze és tartóssá tegye.¹⁸ A fent említett önelidegenedés voltaképpen azt jelenti, hogy a hangzó és elszálló szót anyagi megfoghatóságba, materiális rögzítettségbe tevő írás mégsem rögzít – azaz nem stabilizálja, véglegessé tesz valamit –, hanem éppen ellenkezőleg, az írottásban tárul fel igazán az az értelemmozgás, mely a nyelv, a szó lényegi sajátja.

Az írott szövegben feltárulkozik az értelem az olvasó számára az olvasás folyamán, állandó jelenidejűségben, de ez az értelem azért mutatkozhat meg, mert van, mert a szó hordozza; ez a jelenidejűség azonban az írás idejére is érvényes: amikor leírunk valamit, akkor a meglévő nyelv, a szavakban levő értelem szintén az írás jelenébe kerülve bontakozik ki mint értelemhorizont, és kerül dialogikus viszonyba az író ember értelemhorizontjával. Gadamer ezt írja: „Az a körülmény, hogy a hagyomány lényegét nyelviség jellemzi, nyilván ott válik hermeneutikailag igazán jelentőssé, ahol írásos hagyományról van szó. Az írásosságban kezdődik a nyelvnek saját végbemenésétől való különválása. Az írás formájában minden hagyomány minden jelen számára

¹⁶ Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 421–484.

¹⁷ Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 423. – „A hermeneutikában csupán a nyelvet kell előfeltételezni.” – Idézi mottóban Schleiermarchert az *Igazság és módszer* harmadik részének kezdetén Gadamer. És elkerülhetetlenül eszünkbe jut Wittgenstein: „nyelvem határai világom határait jelentik.” – Ludwig Wittgenstein: *Logikai-filozófiai értekezés.* Ford. Márkus György. Bp. 2004. 81.

¹⁸ Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 432–434.

egyidejű. Így tehát a múlt és a jelen egészen sajátos koegzisztenciája áll fenn benne, mert a jelenkori tudat bármihez, ami írásban hagyományozódott, szabadon hozzáférhet. A megértő tehát nem szorul rá a szóbeli továbbadásra, mely közvetíti a múlt tanúja és a jelen között, hanem közvetlenül fordul az irodalmi hagyomány felé, s így valóban lehetővé válik számára, hogy elcsúsztassa és bővítse a horizontját, s így saját világát egy egész mélységdimenzióval gazdagítsa.”¹⁹

Kicsit általánosítva és leegyszerűsítve ezt és újra utalva a hermeneutikai szituáció, a horizont(ok) és a horizontösszeolvadás fogalmaira, azt mondhatjuk, hogy amikor megértünk valamit, ez mindig a nyelviség által lehetséges, ám a szavak, amelyekkel rendelkezünk, és amelyeket megértő tudatunk belsővé, sajátjává tett, mégis máshonnan, a hagyományból érkeznek hozzánk ugyanúgy, ahogyan az írott szöveg jelenidejűsége a hagyomány történést jelent, tehát ismétli, és a megismétlésben újraérti. A nyelvnek ez a kivülisége transzcendens természetű, és kétségkívül van is ebben valami csodálatos. Felvetődhet így az eredetiség, az eredeti értelem kérdése, de a fentiek fényében ez számunkra megragadhatatlan, örökké ellian, és értelmetlen is a keresése, ha tudatosítjuk, hogy a megértés mindig történik, a jelenségek, tartalmak folyton áthelyeződnek a hermeneutikai szituációban. Ez azt is jelentheti, hogy szavaktól szavakhoz, szövegtől szöveghez jutunk.²⁰

Valóban, a hermeneutika nem azt mondja meg, hogyan értelmezhetjük az irodalmi szöveget, milyen módszerek segítségével juthatunk el a jelentésteremtésig, hanem a műalkotással való kapcsolatteremtés lehetőségeinek, az olvasói-értelmezői magatartásnak elvi feltételeit kínálja. Mindazonáltal éppen ez a filozófiai hermeneutika tette szükségessé az irodalomtudomány szemléletváltását és egy posztmodern irodalomtudomány kidolgozását, ezen belül pedig a műértelmezés, az interpretáció bizonyos módszertani eljárásait is. Bókay Antal már hivatkozott tanulmányában összefoglalja és értékeli mindazon törekvéseket, amelyek erre irányultak, jelezve, hogy egyáltalán nem volt könnyű közös álláspontra jutniuk a kutatóknak, irodalomtudósoknak; nem is lehet ilyenről beszélni, mondja a szerző, inkább „megengedő hermeneutikákat”²¹ hoztak létre, többféle irányvonal is érvényesült, az viszont közös tendenciának bizonyult, hogy túl kell lépni a korábbi strukturalista-formalista gondolkodáson, amely a műalkotást zárt rendszernek tekintette, és „az irodalomtudományi értelemképzés centrumába a befogadó-mű viszony”²² kell hogy kerüljön. Az áttörést a német recepcióesztétika jelentette, vezéralakja pedig Hans-Robert Jauss volt, Gadamer tanítványa.

¹⁹ Uő: *i. m.* 432–433.

²⁰ Hans-Georg Gadamer: *i. m.* 474–484. Gadamer átvizsgálja a nyelv és gondolkodás, a fogalomalkotás, a szó és fogalom viszonyát tárgyaló vagy csak felvető nyelvelméleti rendszereket, felfogásokat az ókori görög filozófiáig, illetve a keresztény álláspontokig visszamenően. Elemzésének eredményeként kimondja, hogy az absztrakciós fogalomalkotás nem elsődleges képessége az emberi szellemnek; ő természetes fogalomalkotásról beszél, melynek legfontosabb mozzanata az analógia, a közös mozzanatok, megfelelések, hasonlóságok észrevétele és az ezek alapján lehetséges átvitel, a metaforizáció. Hasonló gondolatokat találunk Michel Foucault-nál, aki *A szavak és a dolgok* című tanulmányában az emberi tudás előfeltételeit vizsgálva megfogalmazza, hogy valószínűleg a szavak és a dolgok kezdetben szorosabban, természetesebben tartoztak össze. A hasonlóságnak fontos szerepe volt a tudásban; ennek négyféle alakzatát, „négyféle hasonmást” az alábbiakban nevezi meg: *convenientia* (megfelelés, határosság), *aemulatio* (vetélkedés), analógia és szimpátiák összjátéka – mindez közeledések és távolodások, vonzások és tasztítások kölcsönösségeként: „A világ e játék révén marad azonos; a hasonlóságok azok maradnak, amik, és továbbra is hasonlítanak egymáshoz. Az Ugyanaz ugyanaz marad, magába zárva.” – Michel Foucault: *A szavak és a dolgok*. Ford. Romhányi-Török Gábor. Bp. 2000. 35–44.

²¹ Bókay Antal: *i. m.* 327.

²² Uő: *i. m.* 327.

A 20. század második felének többirányú elméleti és módszertani kutatásaiból azért fontos kiemelni Jauss recepcióesztétikájának legfontosabb mozzanatait, mert ez az elméleti rendszer a megértést szintén a mű és befogadó dialogikus viszonyában vallja megtörténhetőnek, e viszony kialakulása előfeltételének pedig az olvasást tekinti. A mi szempontunkból egy ilyen olvasásközpontú felfogás, amely a konkrét hermeneutikai tevékenységünkhöz ráadásul módszertani fogódzókat is kínálhat, alapvető fontosságú tehát.

A recepcióesztétikának középponti fogalma az esztétikai tapasztalat, amelyre szert téve az olvasó saját léttapasztalatait gazdagíthatja, s e fogalom egyúttal azt is jelzi, hogy a befogadó felől lehetséges megközelíteni és módszertani reflexió tárgyává tenni az értelemképzés folyamatát és e folyamat szakaszait. Jauss nagyon figyelmesen áttekinti azokat a hermeneutikai előzményeket, amelyek már régebben (a hatvanas évek előtt vagy még korábban) jeleztek egy másfajta történetiségényt mint a műalkotás keletkezési idejének és körülményeinek tényszerű rekonstrukcióját, vagy éppen közel kerültek olyan felismerésekhez, amelyek a hatástörténeti tudatra terelhetnék volna a figyelmet.²³

A gadameri hermeneutikát megalapozónak tekinti, annak olyan alapfogalmai, mint a horizont és horizont-összeolvadás nála is kulcspozícióban állnak, de ugyanakkor rámutat arra, hogy mestere gondolati rendszerében maradtak félreérthető vagy ellentmondásos helyek: a horizontok összeolvadása nem megy végbe magától, hanem ezt meg kell előznie a mű idegen és az olvasó saját horizontja elválasztásának. Az olvasás révén teremtünk kapcsolatot a szöveggel, ám a műalkotás elsődlegesen éppen esztétikai karaktere által hat ránk, vagyis éppen idegenségében, tőlünk különböző másságában érint meg. És nem feledhetjük, hogy a műalkotás (az irodalom esetében) nyelvi megalkotottságot jelent, tehát az olvasóra gyakorolt esztétikai hatás egy másik beszédmódon keresztül kelt esztétikai élvezetet; ennek a másságnak, idegenségnek tapasztalata még hangsúlyosabb a tőlünk időben is távol álló, régi szövegek esetében. A másság megértése, az esztétikai hatást hordozó poétikai struktúrák feltárása és értelmezése tehát a mű értelemhorizontja és az olvasó elváráshorizontja közötti közvetítés premisszája. Az értelmezés ugyanis még nem az igazi megértés.²⁴ A hermeneutikai feladat az objektivációjában megértett másságot visszahozni a dialogikus szituációba,²⁵ a jelenbe, és a saját véleményyt, előzetes tudást a másikon, a szövegen, kérdés és válasz útján „próbára tenni”.²⁶ „Mert amilyen biztos az – mondja Jauss –, hogy egy áthagyományozott szöveg csak a kérdező számára válhat kérdéssé, olyan bizonyos az is, hogy »a múlttal való párbeszéd«, ha nem akar a tradicionalizmus vagy az aktualizálás egyoldalúságának áldozatául esni, egy átsajátító, vagyis a szöveg (= a másik) horizontját a saját horizonthoz közvetítő megértés végrehajtási formáját igényli (amit a »horizont-összeolvadás« okulás metaforája gyakran félreérthetővé tett).”²⁷

Az esztétikai tapasztalathoz való jutás fent vázolt folyamata ily módon a gadameri triadikus (megértés-értelmezés-alkalmazás) egység megvalósulásának felel meg. Az interpretáció

²³ Hans-Robert Jauss: *Horizontszerkezet és dialogicitás. = Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Szerk. és ford. Kulcsár-Szabó Zoltán. Bp. 1997. 271–319.

²⁴ Jauss a strukturalista szövegértelmezés lemerevítő egyoldalúságát utasítja el.

²⁵ Hans-Robert Jauss: *i. m.* 294.

²⁶ Uo. 294.

²⁷ Uo. 294.

módszertani modellezése céljából Jauss elvégzi Baudelaire *Spleen II.* című versének elemzését.²⁸ A leírhatóság érdekében elkülönít egymástól három olvasási szintet: az esztétikai érzékelés progresszív horizontját, az értelmező megértés retrospektív horizontját és a történeti megértés recepciós horizontváltását.

Az esztétikailag érzékelő olvasás szintje az első olvasásé: a befogadó ekkor elsődlegesen a mű esztétikai karakterét (a másságát) érzékeli (hangzás, ritmus, beszédmód, képiség, fokozatosan kitöltődő forma) a szöveg felől jövő hatásban. Sokszor persze többszöri olvasás után valósul ez meg, tehát nem időbeli szempontból elsődleges, hanem prioritása révén, hiszen amit az olvasó az érzékelő olvasás szintjén felfog – például „a nyelv virtualitása és a világ jelentésteljessége”²⁹ –, előzetesen megért, a következő, retrospektív értelmező olvasásban válik tematizálhatóvá.

Az értelmező olvasás a jelentésteremtés szintje, ám csak olyan jelentéseket tárhat fel (és konkretizálhat), amelyek az előző olvasás horizontjában lehetőségként felmerültek vagy felmerülhettek volna. A reflektáló értelmezés, amikor az érzékelő olvasás után, a szövegegész vége felől a kezdethez, az egésztől az egyeshez fordul vissza,³⁰ akkor a mű lehetséges jelentéseinek egyikét, az olvasói kérdés számára válaszként érkező jelentést konkretizálhatja, azaz „ez a jelentésegész nem valamifajta objektívnek vélt leírás útján érhető el, hanem csak kiválasztó perspektíválás révén lelhető fel”.³¹

A harmadik, a történeti olvasás szintje egyfajta kontrollfunkciót is betölt, amennyiben akadályozza az önkényes belemagyarázást, a mütől idegen jelentéstulajdonítást. A történeti olvasás a mű kora elvárashorizontjának rekonstrukcióját jelenti, azoknak a kérdéseknek feltárásával, amelyekre a szöveg a maga idejében választ adhatott. Jauss szerint éppen a műalkotás esztétikai karaktere lesz az a hermeneutikai híd, amely a korok távolságán átívelve lehetővé teszi a történeti megértést. Az eredeti elvárashorizont rekonstruálása azonban pusztán historizálás maradna, ha nem következne be a horizontok közötti közvetítő megértés, amely nemcsak arra kérdez rá, hogy mit mondhatott a szöveg a korabeli olvasónak, hanem arra is, hogy most mit mond nekünk, és mi mit szólnunk hozzá. Az alkalmazás hermeneutikai momentuma „gyakorlati cselekvésre nem vezethet ugyan, ám a múlttal folytatott irodalmi kommunikációban kielégítheti azt a nem kevésbé jogos igényünket, hogy saját tapasztalásunk horizontját más tapasztaláshoz mérve tágítsuk”.³²

Jauss elemzését ösztönző példának tekinthetjük, belátva viszont azt a tényt, hogy a tanórák keretei között hasonlóan átfogó, elmélyült, sokoldalú értelmezésekre bizonyára nem lesz módunk. Viszont az *Olvasókönyv*³³ címmel ellátott líceumi tankönyvünk munkáltató és a művel állandó dialógusban tartó jellegénél fogva eleve ösztönzőleg és inspirálólag szolgálhat az irodalomtanárok számára. A feladatvégzések és az olvasás során megvalósítható jelentésteremtések módszertani kivitelezhetősége értelemszerűen mindvégig csak az együttműködő, kooperatív tevékenységek által képzelhető el, amelyek megtervezéséhez kiváló újabb módszertani munkák

²⁸ Hans-Robert Jauss: *A költői szöveg az olvasás horizontváltásában.* = *Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Szerk. és ford. Kulcsár-Szabó Zoltán. Bp. 1997. 320–373.

²⁹ Hans-Robert Jauss: *i. m.* 325.

³⁰ Vö. Schleiermacher hermeneutikai kör fogalmával, melyet mind Gadamer, mind Jauss felülvizsgált.

³¹ Hans-Robert Jauss: *i. m.* 328.

³² Hans-Robert Jauss: *i. m.* 329.

³³ Orbán Gyöngyi: *Olvasókönyv a középiskolák 9. osztályának.* Sepsiszentgyörgy 2004.

állnak rendelkezésre;³⁴ a párbeszéddel kapcsolatos feladatokhoz pedig anyanyelv-pedagógiai kiadványokat forgathatunk haszonnal.³⁵

Hermeneutical Presuppositions for Teaching Literature

Keywords: time to be spent, establishing contact, dialogicity, intertextuality, interpretation, reception of aesthetics, paradigm shift

The thoughts expressed in this study about the possibilities of making the encountering and understanding of literary texts more experiential were generated by the crisis of reading and the problematic nature of students' reading comprehension. Our time's mostly visual culture doesn't favor the necessary dialogic connection with literary works. It doesn't allow time investment, moreover it promotes superficiality and ignoring correlations. This is why it is crucial for literature courses to become a means and scene of connecting with literary works and reading. Hans-Georg Gadamer's hermeneutics provide a solid basis and background for a change of approach which defines dialogicity as a relationship of mutual understanding and at the same time it presents the possibility of a non-chronological historicity. Hans-Robert Jauss's reception of aesthetics also provides clues for literature teachers on the methodological dimension of the process of reading and understanding.

³⁴ Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Bp. 2007.

³⁵ Fóris-Ferenczi Rita: *Anyanyelv-pedagógia*. Kvár 2006.