

TÓTH CSILLA**Narrativitás, történetiség, értékpluralizmus a kánon újraírásában**

Az iskolai kötelezők listája nemcsak egy megmerevedett, a rendszerváltás óta lényegében csak additív módon átalakított ún. posztnemzeti kánon továbbélésének bizonyítéka, hanem a kánont formáló elavult irodalomfogalmainké is. Míg az aktuális kánonban (amit tulajdonképpen elolvasunk) és a jelentéskánonban (értékítéleteken alapuló kánon, a szakma alakítja ki) lejátszódott a kánonok újraírása, addig a képzési kánon az esetleges látszat ellenére sem sokat változott.¹ Jó néhány valóban pozitív kezdeményezés ellenére (korszerű tanítási segédanyagok megjelentetése, kerettanterv, a könyv-és tankönyvkiadás megújulása, az új érettségi rendszer bevezetése) a választhatóság és a sokszínűség elvei nem képesek áttörni a régi reflexeket: a képzési kánon, így pl. a kötelezők listája a kommunista rendszer örökségeként még mindig meghatározott, kötelező érvényű listaként él az oktatás gyakorlatában. Úgy tartjuk fenn ezt a nemzeti identitásunk letéteményesének tekintett listát, hogy közben az élő hagyománytól, a mai irodalom és művészetek befogadásától fosztjuk meg diákjainkat. Az oktatás nagymértékben hozzájárul ahhoz a társadalmi gyakorlathoz, mely a művészetet annak művelői jelentéktelen belügyének tekinti.

Az elavult kánon mögött elavult, mára már korlátozott érvényű irodalomfogalmak állnak. Nem tartható tovább az a felfogás, amely az irodalmat a nemzeti öntudat kifejeződésének vagy az önmagába zárt műalkotás eszméjének felelteti meg, pedig az oktatás során ez a kétfajta irodalomfogalom érvényesül. Ráadásul a tananyagból és a kötelezők listájából egyfajta organikus, célelvű fejlődést tükröző sor állítható fel, mely óhatatlanul azt sugallja, hogy az irodalomnak egyetlen története van, kizárva a történetek sokaságát. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy az irodalom kulturális jelenség, s mint ilyen történeti, időbeli változásnak kitett társadalmi értékpreferenciák függvénye. Annak tudatában, hogy nem szerencsés a kánont egy-egy irodalomelméleti irányzat jegyében újraírni, hiszen ezek is – éppúgy mint az irodalom – a kultúra változékony termékei, mégis hasznos lehet néhány olyan gondolat felidézése, amely segítségünkre lehet abban, hogy felismerjük a képzési kánont meghatározó irodalomfogalmaink törekenységét.

Az amerikai új historizmus, illetve a vele szoros kapcsolatban álló német kultúrtörténeti narratológia kísérletet tett az irodalmi szövegek visszahelyezésére keletkezésük és befogadásuk történeti és kulturális kontextusába. A nyolcvanas években kialakult New Historicism hangsúlyozza az irodalom jelenlétét a társadalmi energia körforgásában, összekapcsoltságát a különböző kulturális gyakorlatokkal, részvételét a hatalom és az elnyomás mechanizmusában.

Stephen Greenblatt *Az irodalomtörténet fogalma* című esszéjében² figyelmeztet minket arra, hogy az irodalmi műveltség fogalma a középkor évszázadain át a kora újkorig nem jelentett mást, mint pusztán az írni-olvasni tudás képességét, de főleg ez utóbbit, s az olvasni tudás is kizárólag a betűk hangokká alakításának képességét jelentette. Az irodalmi műveltség birtoklása szimbolikus tőkeként elkülönítette egymástól a műveltek kiváltságos vékony, és a tudatlanok széles rétegét. Az irodalom bevonódását a hatalomba a klerikusok illetékességi kiváltságának példáján mutatja be. Az egyháziak illetékességi kiváltsága azt a privilégiumot jelentette, hogy a klerikus fölött csak az egyházi bíróság ítélezhetett, amely gyilkosság elkövetése esetén sem szabhatott ki rájuk halálos ítéletet. A középkor korai évszázadaiban az egyházhoz tartozást elegendő volt tonzúrával igazolni, de mivel a visszaélések megszorodtak, a 14. században Angliában bevezették az olvasni tudásra vonatkozó vizsgát. Az elítéltek a püspök egy zsoltárt adott olvasni. Ez többnyire az 51. zsoltár volt, ami emiatt „nyakvers”-ként vált ismertté („Könyörülj rajtam én Istenem a te kegyelmességed szerint; irgalmasságodnak sokasága szerint töröld el az én bűneimet!”), majd a teljesítménynek megfelelően a bűnöst olvasni nem tudónak (non legit), vagy olvasni tudónak (legit) minősítették. Ha ez utóbbi forgott szóban, akkor az illető egyházi bíróság elé került, tehát ilyenformán megmenekült az akasztófától. Így az irodalom szó szerint a sírból hozhatta vissza az embert, az olvasni tudás élet és halál kérdésében döntött. A csalást így sem lehetett kivédeni. Hogy az útonálló ne válhassanak a középkori társadalom egyik legműveltebb csoportjává, a 15. században azt a rendelkezést hozták, hogy egy nagy T betűt égettek a delikvens bőrébe lopás, s egy nagy M betűt gyilkosság bűnéért. A bírósági periratok tanúsága szerint Ben Jonsont egy szerzőtársa meggyilkolásával vádolták meg, de mivel bizonyítani tudta, hogy az egyházhoz tartozik, megmenekült a bitófától.

Az egyháziak illetékességi kiváltságának példája szemléletesen érzékelteti az irodalom részvételét az adott hatalmi rend fenntartásában. Bár az írni-olvasni tudás és az irodalom szavak csak későn, a 19. században nyerték el mai jelentésüket, mégsem beszélhetünk az irodalom esetében konkrét meghatározásról: a fogalom mindig is elég képlékeny maradt ahhoz, hogy a társadalmi értékpreferenciák változásaihoz alkalmazkodni tudjon. Az olvasni tudásra vonatkozó vizsgát a 17. században eltörölték, az irodalom ugyan kevésbé nyílt módon, de a későbbiekben is hozzájárult a hatalmi struktúra működtetéséhez vagy éppen megváltoztatásához.

A szintén az új historizmushoz sorolható Nancy Armstrong könyve³ bemutatja, hogy a 18. századi angol regény jelentős szerepet játszott a társadalom átstrukturálásában. Mentalitástörténeti tanulmánya kiindulópontja, hogy a 18. században mindkét nemnél a hagyományosan a nőknek tulajdonított erények kerültek előtérbe, így például az érzelmek nyelvi artikulációjának képessége. Az elnőiesedés folyamata („process of feminization”) hozzájárult a származáson alapuló társadalmi rend lebontásához. A középrétegek hatalmi igényeit tükrözik az olyan regényhősnők, akiket már nem származásuk, hanem erényeik és tulajdonságaik alapján ítélték meg. A női tulajdonságok, a női észlelés és gondolkodásmód, a beszédkompetencia felértékelődése az új társadalmi struktúra kialakításának legfontosabb hatalmi tényezőjévé vált, melynek legszemléletesebb irodalmi példája Richardson *Paméla* c. regénye.

Paméla, a szolgálólány az érzelmek beszédben való kifejezésével képes visszaverni Mr. B. erőszakos közeledését, így győzedelmeskedni tud az arisztokrácia képviselője felett. A tudatműködés bemutatásának igénye mindemellett új narratív eljárások kialakítását követelte meg: a műfaj 18-20. századi története a lélektani analízist elősegítő eszközök változatainak gazdag tárháza a levélregénytől kezdve a belső monológig.

Felmerülhet a kérdés, hogyan kapcsolódnak a felhozott 13-15., illetve 18. századi, az irodalom státusára és szerepére vonatkozó angol példák a magyar képzési kánon sűrűítő átalakításához?

Közép-Kelet Európában irodalom és hatalom oppozíciója, az irodalom közvetlen politikai szerepvállalása az elnyomó hatalom ellenében túlságosan is magától értetődő jelenség, melynek egyedüli vetélytársaként az önmagába zárt műalkotás eszménye kínálkozott. Ez a tetszetős és eddig jól bevált oppozíció azonban a fenti példák fényében is mintha durva leegyszerűsítése lenne szöveg és annak mindenkori kulturális kontextusa bonyolult kapcsolatának. Az 1989-ban lejátszódó rendszerváltás után egy darabig járható útnak mutatkozott a diktatúra által átrendezett kánonnak a nemzeti identitást erősítő, illetve a műalkotás önelvűségének eszméje mentén történő felülírása. Annál is inkább, hiszen a folyamat már a puha diktatúra éveiben, a hetvenes években elkezdődött, melyet például a Kosztolányi-életmű fokozatos felértékelődése, Arany, Petőfi vagy József Attila költészetének átértékelése is jelzett. Az önelvű műalkotás eszméjének érvényesítése az ötvenes évek megcsonkolt kánonjával szemben politikai színezetet nyert, ami 1989 után természetesen elveszett. Így a hatalommal való szembenálláson alapuló irodalomfogalmaink légüres térbe kerültek, és elvesztették kapcsolatukat a valósággal.

A kilencvenes évek óta modernizálódó társadalom, a kialakult a könyvpiac, az utóbbi öt-hat évben jelentősen kibővült kulturális kínálat, az átalakult szórakoztatóipar mindeközben olyan kérdéseket vet fel, melyek már nem értelmezhetők az előbbi kétpólusú irodalomfelfogás fényében. Az irodalom egyoldalúan átpolitizált fogalmi mellett a kánonban erősen háttérbe szorultak, vagy meg sem jelentek olyan, ma már lényegesebbnek tűnő kultúrtörténeti kérdések, mint az irodalom részvétele a modernizációs folyamatban vagy az irodalom modernizációhoz való viszonya. Az élet és művészet hermetikus szétválasztásán alapuló irodalomfogalom ezt a kérdésfelvetést kizárta. Az irodalom mindenkori szubverzív funkciója, a modernizáció kritikája túlságosan is leegyszerűsödött, így a modernizmus kérdéseit radikalizáló posztmodern kortárs irodalom igen nehezen értelmezhetővé vált. A szerepeiben multiplikálódó személyiség, a képlékennyé vált identitás kérdései, az individuális tapasztalat érvényessége, a művészet szerepének átértelmezése, a tömegkultúra kihívása, s a posztmodern irodalom további kérdései és az oktatási gyakorlatban megjelenő irodalomfogalmak között szinte semmiféle kapocs nincs. A kánon átrása nem lehetséges annak belátása nélkül, hogy eddigi irodalomfogalmaink érvényessége korlátozott. Jóval termékenyebbnek tűnik a kultúrtörténeti vagy kultúraelméleti irodalomfelfogás, amely az irodalmi műveket kulturális objektívációknak tekinti, tisztában van a mű és a recepció jelszerű természetével, mindemellett érvényesíti a történetiség eszméjét, az irodalom változó fogalmait illetve funkcióit és a mögötte álló változó értékeket.

Az elméleti megfontolásokat leszámítva a kötelezők kánonja a mindennapi tanítási gyakorlat szempontjából is erősen kritizálható: valójában csonka kánonról beszélhetünk. A rendszerváltást követően a kánon ugyan additív módon, de átrendeződött, ennek hatása azonban az átlagos magyar középiskolában alig érezhető. A kánon átírása szinte kizárólag az 1945 utáni irodalmat érintette, ám a tapasztalat azt bizonyítja, hogy éppen azok a művek maradnak ki, a pedagógus éppen azokhoz a művekhez „nem jut el”, amelyek szembehelyezhetőek lennének az irodalom romantikus, illetőleg klasszikus modern fogalmával: pl. a művészet hagyományos státusát megkérdőjelező avantgarde, vagy a végtelen szemiozisként felfogott irodalom játékszerűségét és intertextualitást érvényre juttató posztmodern szövegek.

További alapvető ellentmondás feszül az oktatás általános didaktikai-metodológia irányultsága és a kötelezők kánonja között. A magyar irodalom oktatása erőteljesen líra centrikus, elsősorban a versolvasáshoz kínál kódokat a maga korlátaival, a kötelezők viszont főleg regények. Az epikai művek hangsúlyos jelenléte azonban nem jár együtt narratológiai alapfogalmak megismertetésével és alkalmazásával, ami óhatatlanul a művek világszerűségét erősíti föl. Azt sem mondhatjuk, hogy a regényolvasási kódok tanítása a 19. századi realista regénynél rekedne meg, hiszen tartósan szilárd helyüket valószínűleg nyelvük csaloéka áttetszőségének köszönhetik; így az a kényelmes és megnyugtató látszat alakul ki, hogy a narratív struktúra elemzésére nincs is szükség. A narratológiai alapfogalmak oktatása, a „Ki lát?” „Ki beszél?” kérdésének elkülönítése, a nézőpontváltás és a szólások témája, a tudatábrázolás alapvető eljárásainak tanításának óriási hozadéka lehetne a széles értelemben vett szövegértés, a differenciáltabb ön-és világmegértés szempontjából.

A történetiség és a tágran értelmezett, nem normatív irodalomfogalom mellett a narrativitás elvének érvényesítése a harmadik kulcsfontosságú tényező a képzési kánon átírásában. A strukturális narratológia hetvenes évekbeli áttörése a narratív elv megjelenésével folytatódott a társadalomtudományok szinte minden területén. Bruner a narratív pszichológia egyik megalapítója kétféle, egymásra visszavezethetetlen, narratív és paradigmikus gondolkodásmódról beszél, melyek a valóság eltérő konstruálását jelentik.⁴ Ricoeur szerint a történetmondás tevékenysége és az emberei tapasztalás közötti korreláció transzkulturális szükségszerűség: „Az idő csak oly mértékben lesz emberi idővé, mely mértékben elbeszélő módon artikulált”⁵ Ma a kultúrtörténeti narratológia kutatásai számára két út kínálkozik: az egyik a narratológia módszereinek kiterjesztése pl. a film és a képzőművészet területére, ami a didaktikában a film és a kép olvasásának tanítását jelenthetné. Ennek szükségességét a képi fordulat bekövetkezte, a kultúra minőségének megváltozása indokolja; a kép nyelvének ismerete a képi történet és a képértés szempontjából elengedhetetlen. Tudomásul kell vennünk, hogy diákjaink elsősorban képeket (álló- és mozgóképeket) olvasnak, nem pedig könyveket. Már magyar nyelven is könnyen elérhető az olyan narratológiai alapfogalmakat ismertető munkák, mely a narratív megértés eszközeit a filmre és a képre is alkalmazák.⁶

A kultúrtörténeti narratológia másik lehetősége az irodalom nem normatív fogalmának értelmében kiszélesíteni vizsgálódásának tárgyát, visszahelyezve a művet a keletkezés és a befogadás kontextusába.

Ez a jelenség is hasznos lehet az oktatás ill. a kötelezők kánonja számára: a diákok életkori sajátosságait a gimnázium felsőbb évfolyamain (a 14-16 évesekét is) jobban érvényesítő kánon nyithatna az ifjúsági irodalom és a populáris és magas irodalom közötti ún. határterületek felé. Ha szakítunk az irodalom l'art pour l'art felfogásával, akkor a sci-fi vagy a detektívregény hősei, témái összeköthetők az irodalom modernizációhoz való viszonyával, annak igenlésével vagy kritikájával.

A gyakorlati kérdések a kánon és a kötelezők oktatásban elfoglalt helyét érintik. Ha valóban az olvasóvá nevelés a fontos, akkor le kellene mondani az irodalomtörténet ekkora súlyú jelenlétéről a tananyagban. Fontosabb lenne a kötelezőket, a bennük megjelenő tartalmi kérdéseket minden esetben a bennük megjelenő narratív eszközök és eljárások tanításával összekötni. A már ismert narratív eljárások jelenthetik ugyanis a megfelelő recepció alapot a teljesen új, ismeretlen narratív technikák számára. Monika Fludernik⁷ mutatott rá, hogy az irodalmi formák szemantizálása (a jelentéstulajdonítás aktusa) igen nagymértékben a kortárs recepció módok függvénye. A mindenkori narratív tapasztalat színrevitelének különböző változatai attól is függenek, hogy az olvasó hozzászólt-e az adott ábrázolási eszközhöz, képes-e belőle történetet formálni. Ezért különösen veszélyes a már említett, az oktatási gyakorlatban megjelenő óriási hiány. Ez a hiány részben feloldható lenne, ha a nemzeti romantika, az irodalmi népiesség korszaka kisebb súllyal szerepelne a jelenleginél a középiskolai oktatásban (ma ez szinte az egész 10. évfolyamos tananyagot lefedi). Kitörlésük a kánonból nem lenne szerencsés, viszont kevesebb, de a nemzeti identitás kialakulásának kultúrtörténeti vonatkozásait jobban érintő, akár a történelemmel integrált tanításuk célravezető lenne.

A kánon, a kötelezők listája mindig választás és közmegegyezés eredménye. Hogy a mögöttünk lévő irodalmi hagyomány valódi gazdagsága megmutatkozzék benne, tudatában kell lennünk a kánon és az olvasmánylistákat meghatározó irodalomfogalmak sokféleségének. A kánon mindig értékpreferenciák eredménye, de ezek az értékek nem eleve adóttak, és ha olykor időtlennek tűnnek is, mégsem az időn kívül léteznek. A képzési kánon és a kötelezők listáját is vissza kellene helyezni a változó időbe.

Felhasznált irodalom

Altieri, Charles: *Az irodalmi kánon eszméje és eszménye*. In: *Irodalmi kánon és kánonizáció* (Szerk.: Rohonyi Zoltán). Osiris, Budapest 2001. pp.141-162.

Erl, Astrid – Roggendorf, Simone: *Kulturgeschichtliche Narratologie: Die Historisierung und Kontextualisierung kultureller Narrative*. In: *Ansgar Nünning - Vera Nünning: Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002. pp.73-113.

Nünning, Ansgar – Nünning, Vera: *Von der Strukturalistischen Narratologie zur postklassischen Erzähltheorie: Ein Überblick über Neue Ansätze und Entwicklungstendenzen*. In: *Ansgar Nünning-Vera Nünning: Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002. pp. 1-33.

Jegyzetek:

- ¹ Hansági Ágnes: *Klasszikus-korszak-kánon, Historizáció és temporalitástanulmány az irodalomtudomány történeti koncepcióiban*. Philosophia Doctores. Bp., Akadémiai, 2003.
- ² Greenblatt, Stephen: *What is the History of Literature?* In: *Critical Inquiry*, 23 Spring, 1997. pp. 460-481.
- ³ Armstrong, Nancy: *Desire and Domestic Fiction: A Political History of the Novel*, New York – Oxford, Oxford Univ. P., 1989.
- ⁴ Bruner, Jerome: *A gondolkodás két formája*. In: *Narratívák 5*. (Szerk: László János és Thomka Beáta).
- ⁵ Ricoeur, Paul: *A narratív azonosság*. In: Ricoeur, Paul: *Válogatott tanulmányok*. Bp., Osiris, 1999. 255.p.
- ⁶ Füzi Izabella: *Vizuális és irodalmi narráció*. Szöveggyűjtemény, Szeged, 2006. URL: <http://Szabadbolcseszet.elte.hu/mediatar/vir/szoveggyujtemeny/tartalom.html> Utolsó letöltés: 2009.03.28.
- ⁷ Fludernik, Monika: *Towards a Natural Narratology*, London – New York, Routledge, 1996.