

Bodrogi Ferenc Máté

## Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai”

*A cikk témája az a szemléletváltás, amely az irodalom taníthatóságának terét erőteljesen kitágítja, jellemzően a tömegkultúra, illetve az embert körülvevő bármiféle (esztétikai töltetű) mediális stimulus megszólításának, interpretálásának irányába. Ez a perspektíva már nem is annyira irodalomtudományról, mint inkább kultúratudományról beszél, ami a világ „szellemi”, nyelvi, vagyis hermeneutikai alapbeágyazottsága mellett annak „testi”, szenzomotoros, vagyis performatív jegyeit is egyenrangúként kezeli és elemzi. Ebből a kiindulópontból történik meg ebben az írásban annak számbavétele, hogy az optimális (esztétikai) élmény milyen szövetségekre léphet a kreativitással, s ezek a kapcsolatok miként aknázhatók ki módszertanilag egy mindenkori tanítási órán.*

Az elmúlt évek intézményes irodalomtudományának, felsőoktatási irodalomtanításának „mikrotörténete” bizonyos szempontból arról a folyamatról szólt, melynek során egyre több helyen irodalom- és kultúratudományi intézetek alakultak. Történt mindez olyasféle elméleti – nálunk főként hermeneutikai, kultúrantropológiai, posztstrukturalista, illetve médiatudományi – belátások nyomán, melyet manapság a kultúratudományok (cultural studies) ernyőfogalmával illetünk, s melynek egyik kitüntetett részterületévé éppen az irodalmiság vált. A folyamat talán két legfontosabb, a középiskola világát érintő dokumentuma az *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (1998), illetve az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (2006) című vaskos tanulmánykötetek, melyek egyike közvetlenül megelőzi, másika bevonódva figyel a magyarországi irodalomtudomány jelenleg is tartó, nagyívű átalakulását, az úgynevezett kulturális fordulatot (cultural turn). E szemléletmód a hatástörténeti dialógusviszonyt, a kulturális megelőzöttség tanát, a nyelv eredendő retorikusságát, a világ mediatizáltságát, a kommunikáció materialításait, vagyis a világ diszkurzív (szellemi-nyelvi) és performatív (dologi-testi) aspektusait egyaránt kitünteteti figyelmével – ami azért lényeges, mert eleddig az előbbi volt uralkodó –, ezen belül pedig kialakulni látszik egy radikálisan „nem-hermeneutikai”, illetve egy integratív ága.

Ebben a metakeretben az „időszerűség” és a „társzerűség” is jelentőséget kap. Az idő annyiban, hogy a hagyomány beszédszerűségét, a szövegek játékos egymásrahatását, a szövegekben különbözőképpen élő jelen-múlt dialogicitást, illetve a szövegek egymásra való rákapcsolódását, rejtett vagy nyílt, tudatos vagy öntudatlan polilógusát lényeginek tekinti azzal együtt, hogy ezen intertextuális világot általában mélyen a társadalmi cselekvésekbe ágyazottnak tekinti, illetve az internetes mediális váltás nyomán kiegészíti a hipertextuálisással. A tér emellett annyiban releváns, hogy különböző mediális feltételrendszerben kü-

lönbözőképpen valósulhat meg egy-egy esztétikai találkozás. A film, a televízió, az irodalom kultúrtechnikái más és más módokon érintik meg a kommunikáló „testét”: egy élő szavalt verszenije másképpen hatol fülünkbe, mint egy televíziós színházi premier felvétele, egy barokk képvers a korabeli dísznyomtatványban másképpen űz játékot szemünkkel, mint egy új regény számítógép-animációs hirdetése. Bár az ilyen értelmű térszerűség is lehet történeti vizsgálat tárgya – ahogy a technomédiumoknak is van históriája –, ez az aspektus mégis ahistorikus és akulturális: a felkelő nap esztétikája, a ritmus irodalmisága, a nemzeti himnuszok zeneisége, elemi és egyetemes emberi alapeffektusok, melyek sokkalta közelebb állnak a kulturalitás univerzális „mély”, mintsem partikuláris „felszíni” struktúráihoz.

Az adott irodalmi mű e horizontban kizárólag egy reflektált és reflektálatlan összetettségű olvasói tudásmintázat kulturális „háttere” előtt jelenhet meg, egyfajta „figuraként”. A szöveg voltaképpen mindig azonos materialitásában, szövegszerűségében, de mindig különleges, mindig változó hermeneutikájában, világszerűségében, mivel mindig más és más olvasó lépteti be az értelmezés processzusába. Az olvasat ugyanakkor nem csupán egyének között változik, tehát nemcsak életmód vagy éppen műveltségi szint függvénye, hanem kicsit mindig más és más egy adott egyén olvasatain belül is. A szövegszerű kulturális produktum (a novella, a dalszöveg, a blog, az eposz) jelentéstudajdonításaiban tehát továbbra is rögzíthetetlennek tartatik, azzal együtt, hogy mindegyiknek „olyan nyelve van, mely igényekkel lép fel, s nem bocsátja magát szabadon és meghatározatlanul a hangulatszerű értelmezés rendelkezésére, hanem jelentéseiben meghatározva szólít meg bennünket” (GADAMER 2003, 84). A tradíció hatalmának tana a kultúranthropológia egyik alapbelátása is: a kulturális kontextus érvénye kikapcsolhatatlan, fenomenológiai értelemben is, hisz nem tudunk valamit nem kulturálisan értelmezni. Agyunk szociális előhuzalozottsága folytán egy irodalmi találkozás esetén lehetetlen a kulturális determinációk kiiktatása, sőt lehetetlen általános létünk tekintetében is. A tradíció ugyanakkor nem zárka, hanem viszonyítási alap: lehetősége annak, hogy ehhez képest hozzunk létre valami újat, valami így még nem meglévő egyedit, mely bár közösségből jön és közösségbe tart, mégis kizárólag *általam* létesülhet, juthat szóhoz. Ez a személyes eredmény pedig olyan szellemi termék, amely szépirodalom vagy reklámszöveg éppúgy lehet, mint egy versértelmezés, vagy mint egy irodalomtörténeti korszakmodell. Ezek formája, nyelve, jelentésstruktúrája öntudatlanul is mélyen merít abból a kultúrából, melyben fogant, ám úgy, hogy igenelhet bizonyos hagyományvonalakat, illetőleg elvethet, leválthat másokat, vagyis saját és kulturális produktum egyben. Kulturális eszköztudást, tartalomtudást, értékrendet, intézményes és egyéni lételmeletet és életfilozófiát, ön- és emberértést egyaránt hordozhat, ami csak arra vár, hogy egy *másik* szembesüljön vele. Ez a befogadás megdolgozás, tolmácsolás, szétszerelés és azonosulás egyben: lehet olvasó önmagamtól eltávolító kritikai, olvasó önmagamat végletekig bevonó rajongó, az olvasó önmaggal hatékonyan megértető szisztematikus vagy éppen olvasó önmagamat benne involválni képtelen felszínes találkozás. Olvasás idején írott és íratlan világ harcol egymással: belemélyedő olvasáskor összerendezhetünk a csengő hangjára, bonyolultabb szöveg olvasásakor elrévedezhetünk, kibámulhatunk a könyvből az udvarra. A világ dolgai térszerűen megérintik érzeinket, ezen túl azonban minden, aminek valami-

lyen jelentése lesz számunkra, az az időbeliség párbeszédére lép velünk. Minél több dolog, jelenség, ember, szöveg kerül velünk dialógusba, annál értelemteibb lesz életünk. A világ tehát időbelileg és térbelileg, kultúrspecifikusan és akulturálisan, performativitásában és hermeneutikailag egyaránt létezik, vagyis fogalmi (szellemi) és nem-fogalmi (érzéki) tudást egyaránt hordoz. A kortárs irodalomtanítás célja az kellene legyen, hogy a performativitást megtanítsuk élvezni, a hermeneutikát pedig alkalmazni, illetve e kettőt egyeztetni. Az e szempont mentén szerveződő folyamat kimenete az optimális esztétikai élmény, esztétikai tapasztalat lenne.

Főművében Gadamer az *élmény* alapfogalmának eredeti ontológiai státuszát igyekszik kimutatni, értelmezéstörténetének eredendő kettős meghatározottságát domborítva ki, mely a valami valóságosat megtapasztaló „közvetlenséget”, illetve ennek „maradandó” jellegét jelenti: „valami annyiban válik élménnyé, amennyiben nemcsak megélték, hanem megélésének különös súlya volt, mely maradandó jelentőséget kölcsönöz neki” (GADAMER 2003, 93). Az élmény lételméleti jelentősége a német hermeneuta számára abban mutatkozik meg, hogy a többi élménytől ugyanúgy elkülönül, mint az életfolyamat egyéb részeitől, mégsem szakad ki az életmozgás egészéből, melybe beleolvad, s állandóan továbbkíséri azt: „nem felejtjük el gyorsan, feldolgozása hosszú folyamat, s voltaképpen léte és jelentése épp ebben áll, nem csupán az eredetileg tapasztalt tartalomban mint olyanban”. Az élmény „valami felejthetlent és pótolhatatlant” jelent; kiemelkedik az élet folytonosságából, ugyanakkor saját életünk egészére vonatkozik; benne „jelentésbőség” van jelen (GADAMER 2003, 98–102). Gadamer az élmény struktúrája és az esztétikum létmódja közötti viszonyt kitünteti: „Az esztétikai élmény nemcsak egy élményfajta a többi mellett, hanem egyáltalán az élmény lényegét reprezentálja. Ahogy a műalkotás mint olyan magáért való világ, úgy az esztétikailag megélt is mint élmény eltávolít minden valóság-összefüggéstől. Egyenesen a műalkotás rendeltetésének látszik, hogy esztétikai élménnyé váljék, tehát hogy a megélt a maga erejével egy csapásra kiragadja életének összefüggéséből, s ugyanakkor mégis visszavonakoztassa létének egészére” (GADAMER 2003, 101–102).

Az érzékek episztemológiai jelentőségének apologétájaként Hans Ulrich Gumbrecht célkitűzése, hogy leváltsa a karteziánus világnézetnek a posztmodern konstruktivizmusig ható „metafizikai” dichotómiáját, melyben matéria és jelentés túlságosan élesen különböztetik meg az utóbbi javára, s helyette „anyag” és „szellem” elválaszthatatlanságának régi-új tanát dolgozza ki. A közelmúlt legjelentősebb élmény-rehabilitálójaként éppen azért beszél (esztétikai) *élményről* (esztétikai) *tapasztalat* helyett, mert hagyományosan emennek jelentéstudajdonító értéke az uralkodó, míg ő fogalmi és nem-fogalmi tudás, akulturális érzéki észlelés és kultúrspecifikus értelmezettség, az emberi test körül létesülő *jelenlét-effektusok* és a mindig kapcsolódó *jelentés-effektusok* ingaszerű összjátékának elképzelését vallja, egyiknek sem adva elsőbbséget, de az előbbit tüntetve ki figyelmével. Olyan eseményekre és folyamatokra koncentrál tehát, melyeknél a jelen lévő „tárgyak”, észleletek behatása az emberi testre, az érzékek nem-fogalmi világára „fellép vagy fokozódik”. Az élmény itt, többek között Gadamer nyomán, egy „tárgy” fizikai érzékelése és az annak való jelentéstudajdonítás közötti intervallumot jelenti, pontosabban performatív jelenlét-hatások és

hermeneutikai jelentés-hatások interferenciájának eseményjellegű létesülését. A hangsúly e felfogásban – a kognitív tapasztalat és a dologszerű érzékelés újraegyesítésének programjaként – az érzékekre ható „fizikai érintés” aktusán van a térben, a jelenlét előállításán, amely „megérinti a kommunikáló testét”, jelentésadó folyamatok humánspecifikusan mindig viszont-aktivizálódó környezetében. Ezen esemény gumbrechtli jellemzői: fizikai közelség, extrém időbeliség, az intenzitásérzés semmiből jövő pillanatai, vonzerő, igézettség (GUMBRECHT 2010, 77–107).

Kulcsár-Szabó Zoltán Gumbrecht kapcsán élmény és tapasztalat különbségét domborítja ki, amennyiben az élmény (egy naplemente, egy szimfónia felhangzása) jelenlét-hatásként megelőzi a tapasztalatot, amely jelentés-hatásként az értelem dimenziójával látja el azt, mintegy utólagosan. Az ilyen „nem-hermeneutikai” élményszófogalom a környező világ kulturális tárgyainak anyagi megtapasztalására korlátozódna tehát, az „élmény érzékiségére” (KULCSÁR-SZABÓ 2005, 23). A különbségtétel igen szemléletes, és levezethető a gumbrechtli érvvezetésből, ugyanakkor Gumbrecht mindig jelentés és jelenlét *oscillációjáról* beszél, *performancia és hermeneutika, érzékek és értelem, vagyis élmény és tapasztalat ingaszerű összjátékáról*. Bár ezek eltérő arányú kölcsönhatások lehetnek területileg és történelmileg is – inkább „jelenlétkultúra” például a távol-keleti régió vagy a középkor, inkább jelentés-kultúra Nyugat-Európa vagy a felvilágosodás kora –, mégsem gondolhatók el egymás nélkül. Láthattuk, hogy Gadamernél az élmény „közvetlen” és „maradandó”, „jelentésbősége” van, és az esztétikummal elemi viszonyban áll. Gumbrechtnél élmény és tapasztalat jobban elválik egymástól, mégis ezek ingaszerű együttműködése lesz a tulajdonképpeni esztétikai élmény. Kulcsár-Szabó Zoltán egyébiránt maga is úgy tartja, hogy kifejezés és érzékiség „metszés- vagy ütközőpontja produkálja az esztétikai értelemben igazán megragadó vagy fogvatartó effektusokat” (KULCSÁR-SZABÓ 2005, 23).

Egy ilyen felemelő, élményszerű találkozás Gumbrechtnél komplexitásredukciót feltételez, amennyiben itt nincsen olyan mértékben jelen a mindenkori elidőző hermeneutikai (elemző) teljesítmény, mint egy elmélyült és alapos (időbeli) értelmezésben, mely egyben szükségszerűen el is távolít a közvetlen élménytől. Az intenzitás pillanatai, az esztétikai élmények azonban – úgy tűnik –, nem kizárólag komplexitásredukcióval érhetőek el, bár természetesen vannak ilyen megvalósulásai is. A gadameri „jelentésbőség”, egy „világégesz” egy csapásra történő megnyílása ugyanígy elérkezhet, mely nem hosszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem olyan történés, mint egy villámló jelenléthatás. Ez lesz a kreativitás forrásvidéke, a kreatív processzus adományszerű első fázisa a művészetek terén. Gadamer minderről *ötlet-koncepciójában* beszél.

Az ötlet szerinte mindenekelőtt „beesés”, sokkal inkább elszenvetés, mint tevékenység. „Ami eszünkbe jut, az zuhanva jut be az eszünkbe, szabályosan belénk esik. Ez a beesés ugyanakkor »betörés« is, *Einbruch*: az ötlet, amikor kérdés formájában felöltik az értelmezőben, akkor nem pusztán beesik vagy bezuhan az illető elméjébe, hanem törve-zúzva becsapódik, szétrombolja az elme kontúrajait, ledönti az elmét behatároló korlátokat” (FOGARASI 2004, 54). Az ötlet eljövetele, mely a hermeneutikai megoldóképlet nyitja egy feladathoz, „viharos beesést” jelent: nem intencionális aktus, az értelmező nem tehet semmit, bár

áldásos tehetetlenség rabja. „Minden ötletnek kérdésstruktúrája van. A kérdés felötlése azonban már az elterjedt vélemény elegyengetett területére való betörés. [...] A kérdés fel-tolul, immár nem lehet kitérni előle és kitarítani a megszokott vélemény mellett” (GADAMER 2003, 406). Az a leírás, amit Gadamer az ötlet eljövételéről ad, ugyanazt a dinamikát írja le, amit Gumbrecht ír az élményről, ami azért fontos, mert ezáltal látható, hogy a hermeneutika is elismeri a „besűrűsödő” pillanatok reflektálatlan működésének értelmezői lehetőségét a komplex szövegkezelés reflektáltsága mellett. Komplexitássűrűsödés itt sincs, de meg-teremtődnek a feltételei, ugyanolyan módon, ahogy a jelenlét-effektust is jelentésadás kell, hogy kövesse minden egyes esetben. Az élmény intenzitása és a komplexitás redukciója kö-zötti fordított arányosság elképzelése tehát tartható lehet, az ingaszerű összjáték érvénye azonban e ponton még inkább hangsúlyozandó, mely sokszor drámai egyenes arányosság-hoz vezet: az erőteljes „csúcselmények” a művészetek világában ugyanis rendszerint óriási jelentéssűrűséget hoznak magukkal a rákövetkező feldolgozó interpretációban. Mindennek pedig igen sok köze van a pszichológia által újabban leírt *flow* (*áramlat*) fogalmához, ami az adott tevékenységben való örömteli elmélyülést, feloldódást jelöli. Ez szintén a közvetlen részvétel és kontrollált távolságtartás együtthatásában modellezi a felfokozott élményi-ség, a totális tapasztalat milyenségét (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997; KULCSÁR-SZABÓ 2005, 105). Azzal együtt, hogy inkább folyamatjellegű és aktív modalitású, míg az esztétikai élmény pont-szerűbb, váratlanabb, történés-, nem pedig cselekvésstruktúrájú, és kevésbé jellemző rá a tudat erős fókuszáltsága.

Mindez azért fontos, mert az utóbbi idők egyik legjelentősebb és legszínvonalasabb magyar szakmai vállalkozása, az úgynevezett *Élményközpontú irodalomtanítás* programja éppen az ilyen csúcselmények és a követő-élvező hermeneutikai csúcsteljesítmények elő-mozdítására fókuszál. A Savaria Egyetemi Központoz kötődő projektum középpontjában az „irodalomtörténes” áll: az az alapbelátás, hogy a diákokhoz meg kell érkeznie az irodalom-nak, olyan jelenlét-effektusként, mely a humor, a kreativitás, a megrendülés, az inspiráció, a buzdítás, a gyönyör, a fájdalom hatásmechanizmusain át elementáris jelentéshatásokat, tehát mintaszerű „ingajátékot” – ideális (esztétikai) élményt/tapasztalatot/áramlatot ered-ményez. Mindennek van két igen szemléletes és gyönyörű platonikus mítosza.

A *Lakomában* Erósz szerelemisten Szókratész szerint „durva és elvadult, mezítlás és hajléktalan, földön alvó és takaratlan, kapuk alatt, úton-útfélen, szabad ég alatt hál, mert az anyja természetét örökölte, s örökös társa a szükség. Apja természete szerint viszont mindig a szépet és a jót keresi” (PLATÓN 1999, 70). Erósz itt olyan *elragadtatott*, aki elvadult-ságában is örökké a jóra és szépre sóvárog. A szerelmi vágyakozás ebben a kontextusban elemi erejű érzés, amely az embert leigázza, szolgaságra veti és megfosztja józan eszétől, ugyanakkor azt is jelöli egyben, hogy az ember költői, ihletett állapotba kerül, melyben nem hogy nem veszíti el önmagát, hanem éppen hogy kiteljesedik és az „istenéhez” kerül közelebb. Alkibiadész így dicséri Szókratészt: „ha téged hallgat az ember, vagy a te be-szédedet mástól, akár a legsilányabb előadótól – bárki legyen, aki hallgatja: asszony, férfi vagy ifjú –, mindnyájan mélységesen megrendülünk s szinte elragadtatásba esünk” (PLATÓN 1999, 86). A Szókratészt hallgatók tehát maguk is részesülnek Erósz természetéből: tehe-

tetlenül, a hermeneutikai ötlet-elv hirtelenségével ihletettké válnak. „Platón ezt a külső és belső rendkívüliséget nevezte isteninek, a találkozás felfokozott, a normalistól eltérő, önkívületi pillanatát pedig istennel való elteltségnek, entuziaszmosznak” (RITÓOK 2005, 36). Az igazi lelkesültség azonban a lélek olyan emelkedettsége itt, amely együttműködik az ésszel, s így tesz képessé a végső igazságok megragadására; az önmagunk fölé emelkedésként elgondolt lelkesültségnek természetes alapja van az emberi lélekben: az arányok, a számok, a harmónia ereje.

A platonikus hagyományban a szép abban különbözik a jótól, hogy sokkal kézzel foghatóbb: a szép az, ami a leginkább „kivilágló”. Saját fénye van, önmagáért ragyog elő: az a kitüntetett sajátossága, hogy közvetlenül vonja magára az emberi lélek vágyakozását, a létmódján alapul. A *Phaidrosz*ban található szárnyas fogatról szóló mitológiai hasonlattal élve ugyanakkor azt mondhatjuk, hogy a lélek szép általi „szárnyasodása” teljessé csak akkor válhat bennünk, ha mértékletesség társul hozzá. A szépség nem pusztán „előragyogás” és nem pusztán „szimmetria”: előragyogás, mely a szimmetrián alapul. Gadamer mindezt úgy írja le, hogy ebben a hagyománytartalomban a szép matematikai természetű lényegrendjei és az égbolt rendje közt fennálló szoros összefüggés azt jelenti, hogy a kozmosz, a jólrendezettség mintaképe egyben a szépség legmagasabb példája a láthatóban. Az érzékeny közép, a mértékarányok pontossága a szép legrégebbi lényegállományához tartozik; a mérték, a részarányosság, a szimmetria a szépség döntő feltételei (GADAMER 2003, 528–531). E ponton találkoznak végleg az eddigiekben megidézett távlatok, s egyben az implicit módon végig jelen lévő  *kreativitás* dolgozatbeli vezérfogalmához érkezünk el.

Az intenzitás elragadtatott hatásjelenségei a térben létesülnek, és sokszor olyan elementárisak, hogy fel is függeszthetik kognitív, sőt olykor testi kompetenciáinkat is. Ezek azok a bizonyos rabul ejtő pillanatok, a megrendültség effektusai, amikor valóban valamiféle végtelen és időtlen eloldódásról tudunk utólagosan számot adni, ahogyan Alkibiadész is tette. Amikor valami úgy érint meg azonban, hogy azt jelentésbőség követi, az válik valódi esztétikai élménnyé, tapasztalattá a jelenlét és jelentés összjátékában. Performatív élmény és hermeneutikai tapasztalat ilyen együtteseinek előállító műveletei, ilyesféle történésláncok menedzselése lehet a jelenkori magyar irodalmi kreativitásfejlesztés leghatékonyabb útja is. Az irodalmisággal találkozó diák kreativitásának első fázisa az az entuziasztikus élmény kellene legyen, amely elemi erővel érinti meg a „testét”, mely egy csapásra kiemeli őt életének mindennapiságából, inspirálva, provokálva, undorítva vagy felemelve. Ezt az első, igen intenzív és érzéki szakaszt pedig, melyet egy mindenkori szövegszerű kulturális termék (egy videoklipp, egy blogbejegyzés, egy dokumentumregény vagy egy haiku, tehát bármiféle elit- vagy tömegirodalmi produktum) ajándékoz neki, egy önértékében is jutalmazó, erősen motivált, ugyanakkor újszerű, érdekes és mély értelmező kvázi-párhuzamosságnak, hermeneutikai műveletsornak kellene követnie: az ötlet után a kidolgozásnak, mely mindkettő egyazon *áramlat-élmény* szerves része. A kreatív entuziaszmus kiindulópontja üdvözlendő tehát, ezt azonban olyan józan aprómunkának kellene követnie, amely ugyanilyen intenzitással elégíti ki azt az igényt, hogy a „szép” élmény „jó” tapasztalattá is váljon egyben. Az ilyen értelmű élmény és tapasztalat kölcsönviszonyában pedig e ponton hangsúlyozandó

az öngerjesztő körkörösség: minél gazdagabb az irodalomtörténeti, irodalomelméleti előismeret, annál kifinomultabb a fül és a szem a performanciára, annál gazdagabb lesz az élményrepertoár, amely tovább dúsítja a tapasztalatok egyénspecifikus rendjét, melyek aztán már régebbi olvasmányélményeket is új megvilágításba helyezhetnek – és így tovább. Ahogyan tehát a platonikus hagyományban függvénye a lélek „szárnyasodásának” a mérték és szimmetria, úgy kellene, hogy szövetkezzen a kreativitás kirobbanó első szakasza a feladat erudíció és komoly előzetes tudáson alapuló elmélyült végigvitelével.

A szakirodalom hasonlóképpen fogalmaz: „Az élményközpontú irodalomtanítás [...] mindenekelőtt az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményszerzést tartja fontosnak. Úgy véli, hogy a diáknak rendelkeznie kell bizonyos irodalomtörténeti ismeretekkel, de az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményeket nem pótolhatja semmi. [...] Elsősorban nem tananyagot kér számon és akar megtanítani, hanem a szellemi munka önélvezetére s a művészetben – az irodalomban – rejlő szépségek élvezetére szeretne rávezetni: egyszóval szabadságra szeretne nevelni” (FÜZFA 2002, 23). „Az irodalomtanítás sajátossága kétségtelesenül egy bizonyos fajta elengedhetetlen kreativitás és élményszerűség [...] azzal az általános formával foglalkozik, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni.” (BÓKAY 1998, 73, 93). „Mint minden »valódi beszéd«, a műalkotás is, ha elérte címzettjét, »ébredlést ébreszt«, azaz megértésre szólít. Az »odahallgatás«, mely több, mint a hangok fizikai rezgésének érzékelése, mert a nekem mondottak megértésére vonatkozó törekvés többletével telített, válasz, beteljesítő végrehajtása az elhangzottaknak” (ORBÁN 2006, 87). Mindez pedig a kreatív tanulóknál rendre így is történik. Kevés igazán kreatív fiatal hagyja félkész állapotban ötletét, s kevesen vannak azok is, akiknek érzelmi bevonódás nélkül mozgatja meg a fantáziáját egy-egy szöveg, vagy nem okoz gyönyört az utólagos hermeneutikai kifejtés – náluk élményszerű(!) – munkája.

Az előzőek alapján fontos rögtön megjegyezni, hogy az alap- és középfokú irodalomoktatás kreatív alkotófolyamataira rendszerint nem jellemző az *előkészület* és *lappangás* fázisa, viszont kiemelkedő fontossága van – mert a művészetek hatásrendjében lényegi – az ihletett *megvilágosodás* szakaszának, az *ellenőrzés* és esetleges *átrendezés* lezárása pedig ugyanolyan fontos, mint minden más tantárgyi területen. A kreatív gondolkodásmód mint alkotókészség jellemzőit (könnyedség, rugalmasság, eredetiség, problémaérzékenység, kidolgozottság) az irodalomtanítás világában főként a tanulók szöveges teljesítményeiben érhetjük tetten. A kreatív effektusok egy versszavalat újszerű és bátor színrevitelében is megnyilvánulhatnak, egy élőszóbeli feleletben is előbukkanhatnak, ezek mégis atipikus megjelenüléseknek minősítendőek, legalábbis a magyar oktatási gyakorlatban, ahol az órai szóbeli számonkérések általában sietősek és reprodukív arculatúak, „performanszokra” pedig még ennél is sokkal kevesebb idő jut (ha jut). Az irodalomtanítás világában tehát a kreativitás tettenérésének legfontosabb formája a fiatalok által írt zárthelyi vagy beadandó szövegteljesítmény. Ennek két alapvető – egymással mindig összefüggő – típusa van, a kreatív szövegértés, illetve a kreatív szövegalkotás. A kultúratudományok távlata nem súlyozza már az elit- és populáris műveltség különállóságát, ugyanakkor végletesen toleráns az intermedialis átmenetekkel szemben: „szövegként” teszi olvashatóvá világunk minden diszkurzív természetű képződ-

ményét, tehát a digitális médiumok különféle textualizált termékeit, illetve még a különféle képi, illetve filmes narratívumokat is. Ebből kiindulva szövegértés minden olyan művelet, ami jelentéseket rak rá bármely ilyesféle kulturális produktumra (étteremkritikára, képregényre vagy egy DVD-borítóra). Az interpretáció e kiterjesztett – és a legtöbb magyar iskolában jellemzően még el nem terjedt – fogalma mellett a „megértés” fogalmát is tágan kell felfognunk: szövegértés egy „szöveg” színjátszóköri adaptációja, lerajzolása, megzenésítése, retorikai, avagy eszmetörténeti elemzése, tehát bármifajta hermeneutikai megoldozása egyaránt. Mindebből azonban, mint az már szóba került, a hazai realitás igen keveset tesz lehetővé, tehát elsősorban a hagyományos, írásos szövegelemzésekre kell fókuszálnunk, mely egyben szövegalkotás is. A szövegalkotás vegytisztább típusa egészen egyénspecifikus produktumokat vár el, elsajátított tradicionális minták és sémák alapján, de az egyediség többletével, a páratlanság színezetével, tehát nem szövegfeldolgozásból származó elemzéseket, hanem önálló témakifejtéseket jelent (vö. *kreatív írásgyakorlat*). Az ilyesféle szövegalkotás Magyarországon általában szintén hagyományos módon történik, jellemzően otthoni feladatként.

A kreativitás-diagnosztika oktatási gyakorlatunkban nagyrészt tehát a tanulók írásos művei alapján történik, vagyis a szövegértés kapcsán is inkább a szövegalkotásban. Az „irodalomórai kreativitás” természetesen megnyilvánulhat érdeklődésben, viselkedésbeli hozzáállásban, hozzászólásokban, elkötelezett magatartásban, művészi hajlamban, színészi képességekben is, elsősorban mégis akkor derül ki, amikor azzal szembesülünk, hogy az adott diák mit és hogyan ír. A magyar sztenderd diagnosztika tehát, némi sarkítással, igen egyszerű az irodalmat illetően: a diákok szövegértelmező, témakifejtő dolgozatait kell monitoroznunk, amelyet egyéb élethelyzetbeli – főként órai – megnyilvánulások megerősíthetnek, árnyalhatnak vagy problematizálhatnak.

A diagnosztika szempontjából fontos, hogyan definiálja Fűzfa Balázs a kreatív műértelmezés és írás fogalmait: a *kreatív műértelmezésben* a diák és a tanár egyaránt hatványozott szabadságfokkal rendelkezik, melynek olyan paraméterek szabhatnak csupán határt, mint például a jó ízlés vagy a morál. „Minden ötletnek helye van egy ilyen könyvben, egy ilyen órán vagy egy ilyen pillanatban. Lehet a művet szétszedni, továbbírni, meghúzni, hozzáolvasni, keresni hasonló motívumokat, lerajzolni a szereplőket, filmet csinálni belőle, eljátszani, parodizálni” (FÜZFA 2002, 24). A *kreatív írás* megfogalmazásában lehet „versírás kötött és szabad formákra, prózai és drámai művek alkotása különböző terjedelemben, különböző témákra. Tanulmányírás versenyekre, újságcikkek írása helyi-megyei lapba s akár országos lapokba. Külön kategóriát képeznek a paródiák, a stílusutánezatok és az ezekkel kapcsolatos felismerési versenyek, a humor különböző válfajainak, műfajainak és szintjeinek megismerése és gyakorlása” (FÜZFA 2002, 25). Ezek alapján elmondható, hogy minden olyan jelenség diagnosztikai találat, amely a fentebb leírtakat reprezentálja. Az irodalmi kreativitásfejlesztést azonban nem csupán a „megtalált” tanulókkal kell elkezdenünk, hiszen jelen dolgozat első felének egyik lehetséges vizsgálati végeredménye éppen az, hogy a kreativitás nem valami okozat, hanem egyáltalán a történő irodalom egyik *létmódja*, mind a szöveg, mind a befogadó szempontjából. Az irodalom a kreativitás egyik elsődleges, élményszerű

forrásvidéke, az iskolai tantárgyak közül az egyik, mely legkoncentráltabban hordozza, kínálja fel a kreatív kiteljesedés lehetőségét, még hozzá tananyag- és tantervszerű érvénnyel. A kreativitásfejlesztés ilyen értelemben pedig független a diagnosztikától: „találat” nélkül is ez az irodalom egyik legfontosabb feladata, lehetősége az iskola világában.

A paradigmátikus alapelv az angolszász/amerikai irodalomoktatásban többek között éppen az, hogy a tanulót egész egyszerűen el kell „varázsolni”, meg kell nyerni a mindenkori szövegnek, annak világába a lehető legnagyobb mértékig bevonva őt. Alapelv az a közhely is, hogy nincsen nagybetűs Értelmezés, hanem kizárólag egyénspecifikus értelmezések vannak, mely értelmezési folyamatokat áramlatszerűvé, élményszerűvé kell tennie a tantárgynak. Nem az irodalomtörténeti vagy éppen esztétikaelméleti önérték a fontos, hanem a diák ízlésének, érzelmeinek, céljainak, vágyainak, világfelfogásának dialógusa azzal a kulturális produktummal, amire figyel, vagy ami éppen „megéri” őt. A módszer egyszerre igyekszik frenetikussá tenni az esztétikai találkozás kezdőlökését – másképpen: olyan anyaggal dolgozni, ami optimális jelenlét-hatásként jó eséllyel involvál –, illetve áramlatszerűvé tenni a jelentés-effektusok viszontaktivizálódó folyamatát, hogy a produktív bevonódás az értelmező kidolgozásban is megmaradjon, az ismeretszerzési, nevelési többlet ígérését is jó eséllyel biztosítva az esztétikai élvezet mellett.

Mindennek szellemében a tanulók híreket szerkesztenek, újságcikket állítanak össze, diákelőadásokat írnak, internetes mélyfúrásokat végeznek. Elsősorban kortárs, illetve helyi érdekeltsgű szövegekkel foglalkoznak, azon bátor és karakteres elven, hogy a fiatalok inkább „bármit” olvassanak, mint semmit. Különbéféle projekteket kapnak, mely során például három hét alatt össze kell állítaniuk egy adott költő személyes versantológiáját, melyhez „My Best Of” címmel előszót kell írniuk, zárt láncú iskolatévés programot kell összerakniuk a hellenisztikus kultúrhatyagaté regionális nyomairól, vagy éppen a *Zorba, a görög* című filmet kell értelmezniük, miközben görög táncokat sajátítanak el (vö. GORDON GYÖRI 2003a).

Igen beszédes, hogy az angolszász/amerikai oktatási modelltől mélyen inspirált *japán* központi szöveggyűjteményekben miképpen hangzik az első instrukció a szépirodalmi szövegeket megelőzően: „A művek élvezete révén próbáljatok közel kerülni a novellákhoz!” (GORDON GYÖRI 2003b, 140). Ez az a hozzáállás, melyet egyre inkább követnek az igényesebb hazai szakmai körök is, s melyet persze nem lehet utasításba adni, csak remélni, vagy „ravaszul kiügyeskedni”. Roland Barthes szerint az örömszöveggel való találkozás lényege, hogy benne saját *gyönyörtestünk* minden mástól és másiktól elkülönül – ez a saját pozíció pedig, mondja, „az öröm (mely kulturális) és a gyönyör (mely nemkulturális) ellentmondásos játékát” szabályozza a maga történeti, társadalmi beágyazottságában (BARTHES 1996, 113). Barthes és Gumbrecht írásai még véletlenül sem hozhatók közös nevezőre, mégis szembeszökő az az indirekt és deformált egymásratalálás, melyben a gyönyör, jelenlét, test, illetve az öröm, jelentés, szellem összjátéka itt lényegében ugyanazt hirdeti a *kulturális/nem-hermeneutikai* fordulat előtt és után: az olvasás többértelmű, kreatív nagyszerűségét.

## IRODALOM

- BARTHES, R. (1996): *A szöveg öröme*. Babarczy E. et al. (ford.), Osiris Kiadó, Budapest.
- BÓKAY A. (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In Sipos L. (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pazu–Westermann, Celldömölk.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (1997): *Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Legéndyné Szabó E. (ford.), Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FOGARASI GY. (2004): Borzalmas ügyesség, Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában. *Alföld*, 9.
- FŰZFA B. (2002): Élményközpontúság az irodalomtankönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In: Uő. (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont Kiadó, Budapest.
- GADAMER, H. G. (2003): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*a. Bonyhai G. (ford.), Osiris, Budapest.
- GORDON GYŐRI J. (2003a): Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In Uő. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI J. (2003b): Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban. In: Uő. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest.
- GUMBRECHT, H. U. (2010): *A jelenlét előállítása. Amit a jelentés nem közvetít*. Palkó G. (ford.), Ráció Kiadó, Budapest.
- KULCSÁR-SZABÓ Z. (2005): *Hermeneutikai szakadékok*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- ORBÁN GY. (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In Sipos L. (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest.
- PLATÓN (1999): *A lakoma. Platón összes művei kommentárokkal*. Steiger K. (gond.), Atlantisz, Budapest.
- RITÓÓK ZS. (2005): Utószó. In *Platón összes művei kommentárokkal: Ión, Menexenosz*. Steiger K. (gond.), Atlantisz, Budapest.