

NORMAN N. HOLLAND

*Az irodalmi folyamat és az egyéni elme**

Eljutottunk az irodalmi folyamatnak egy olyan képéhez, amely Robinson versét negyvenöt egyéni tapasztalatként tünteti föl a negyvennégy professzor és Frost számára. Ugyanez a kép azt is megmutatja nekünk, hogyan „kommunikál” Robinson ezekkel az elmékkel – erről szól ennek a fejezetnek az első fele. A második részben ezt a képet fogjuk használni, hogy felmérjük, mihez kezdhünk az irodalomórán előforduló különféle tipikus szituációkkal. Végül a hierarchiát vezérlő identitás képe felvértez bennünket azzal a képességgel, hogy észrevegyük, mi történik, mikor egy Robert Frost identitását „olvassuk”.

Robert Frostot vagy éppen az Ötös Számú Professzort elképzelhetjük egy bizonyos központi téma által létrehozott jelentésként, amelynek keretében mindannyian számos variációt eljátszanak, vég nélkül. Az identitás részben az Ötös Számú Professzornak az anyákkal kapcsolatos hiedelmeiben, a Kettes Számú Professzornak a nyelvvel kapcsolatos előfeltevéseiben, vagy Robert Frostnak a New Deallel kapcsolatos véleményében manifesztálja önmagát. A felsoroltakat nevezhetjük az ő „értékeiknek”, mert ténylegesen a részét képezik egy személyes azonosságtudatnak. Ha az irodalomra akarunk fókuszálni, hívhatjuk őket az interpretáció kánonjainak, és egy olyan irodalmi értéknek, amelyet a Kettes vagy az Ötös Számú Professzor vagy Frost kiválasztott az irodalmi kultúránk által felkínált kánonok sokaságából. Alacsonyabb szinten az identitás kódokon keresztül működik, az angol nyelvű beszélők által használt hétköznapi készségekben. Az identitás megképezi a kánonok standardjait, és úgy gondolkodhatunk róluk, mintha azok – a megképzett standardokon nyugvó – kódokat alkalmaznának. Végző soron pedig létezik egy fizikai szöveg, amelyet ezek a kódok és kánonok fémjeleznek.

Továbbhaladva ezen az úton: a visszajelzett kép finomítja a koncepciókat arról, hogyan „kommunikál” Robinson az olvasóval. Az irodalmi folyamat Robison művével mint saját identitásának kifejeződésével veszi kezdetét. De hogyan

* Részlet a szerző *The Brain of Robert Frost: A Cognitive Approach to Literature* (New York, Routledge, 1988.) című könyvéből. Ebben a művében Holland az irodalmi befogadás visszacsatolási (feedback) modelljének empirikus ellenőrzésére vállalkozik. Hogy ezt végrehajthassa, írásban tesz föl kérdéseket angoltanároknak Edward Arlington Roberts *The Mill* című verse kapcsán. A költemény egy-egy sorának értelmezésével a szintaktikai tudásra, az olvasás közös elveire kérdez, majd a vers legfontosabb szavát és a választás miértjét firtatja, a vers központi figurájának kinézetére kérdez, és végül személyes asszociációkra e figura kapcsán. A kutatás arra vezette Hollandot, hogy a befogadó tevékenysége kizárólagos, s hogy a szöveg az értelmezésben még a szintaktikai visszacsatolás elemi szintjén sem játszik szerepet, magyarán nem szab határt az olvasónak. Ezzel érvel például az olvasó Iser-féle felfogásával szemben, mely szerint a jelentés a szöveg és az olvasó interakciójának eredménye. (A szerk.)

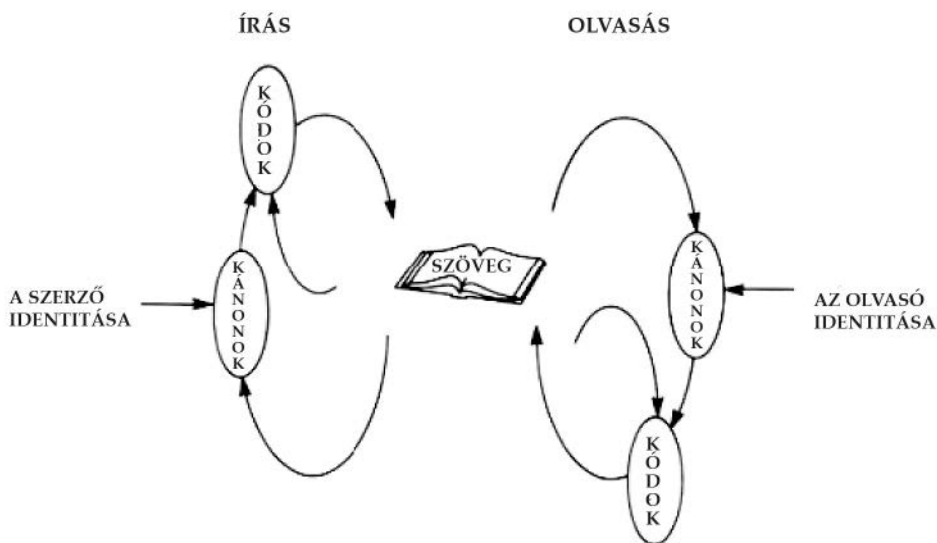
beszélhetek Edwin Arlington Robinson identitásáról? Részemről az ironikus, ki-mondatlan ellentétet választanám kiindulópontul az anyagi világ és a spirituális vagy pszichológiai világ között. Valahogy úgy gondolkodom, ahogy ő beszél *The Man against the Sky* (Az ember az éggel szemben) című versében:

De tudjuk azt, ha tudunk bármit is
 Hogy talán nevetni fogunk és harcolni és énekelni
 És mulandóságunkból áldozat ered
 Egy keleti Igének, amelyet semmi sem töröl el,
 Vagy kimondhatatlan fényekben őrződik meg
 Túl állandó az álmoknak,
 A rátalálásnak vagy a tudásnak.

Eltekintve a keserű ellentétől az absztrakt, közömbös örökkévalóság és a szenvedő emberiség között, Robinson története egy molnár feleségéről szól. A verset az anyagi világ kegyetlenségéből alkotta meg, a pszichológiai szelf kétségbeeséséből, a részvételen környezetből, és egy olyan csavaros, ironikus tónusból, amelyből kihallom a szerző keserű nevetését a molnárnak és feleségének a gazdasági összeomlással vívott harca felett.

Robinson saját személyes eszközeire támaszkodik, illetve olyan költői eljárásokat alkalmaz, amelyek legalább néhány másik költőt is jellemeznek a korban; ezek a visszatérő rímek, az absztrakt, elliptikus szóhasználat, az elbeszélés és a líra keveredése, a drámai időzítés iránti érzék, és elsősorban mindannak az iróniája, amit kimondatlanul mer hagyni, habár nem mindig ott érzem ezeket az elhallgatásokat, ahol szerinte kellene éreznem. Ezeket az eljárásokat nevezem kánonnak. A költő továbbá kevésbé személyes készségeket is használ, amelyeket kódoknak hívok: ezek az angol nyelvtan, szintaxis és fonetika, a szókinccs, a versmérték és a rím szabályszerűségei. A visszajelzések hierarchiáján kívül a megfelelő angol szavak megtalálásával, az angol rímek és mondatok rendszerbe foglalásával, egy cseppnyi irónia alkalmazásával ott, ahol megfelelőnek érzi, Edwin Arlington Robinson létrehoz valamit: a *The Mill* (A malom) fizikailag létező szövegét. A valódi világnak ez az új darabja sokféle visszajelzést hordoz Robinson számára. „Jónak érzi” – vagy nem jónak. Az emberek csodálják – vagy nem. A vers működik – vagy nem.

Robert Frost Robinson versét *saját* visszajelzési hierarchiája felől olvassa, mind privát, mind közösségi szinten. Ezt a hierarchiát Frost identitása vezérli, a kevés ismert kezeli a nagy ismeretlent (ami meglehetősen eltér Robinson halálos iróniával telített absztrakciótól). A saját visszajelzési rendszeréből kiindulva, a nyelvtani mondatok keretbe foglalásával, ennek vagy annak a szónak a kiválasztásával, az egy bizonyos módon hangzó mondatok hallgatásával Robert Frost szintén létrehoz valamit, nem egy külső tényezőt, hanem Robinson versének a saját, rá jellemző belső tapasztalatát.



1. ábra: Írás és olvasás

Amint láttuk, az egész folyamat magában foglalja Frost saját, egyéni kánonstandardjait, amelyekben osztozik ugyan néhány olvasóval (mint például Pound vagy Robinson), de nem mindegyikkel; viszont az a fajta identitása, amely a kódok révén áll össze, valamennyi angol olvasóéval közös. Ahogyan Frost újraalkotja Robinson *The Mill* című versét, ahhoz hasonlít, mintha saját maga hozna létre egy verset. Mikor ír, ugyanazon az olvasási folyamaton keresztül ítéli meg a saját művét, mint amellyel egy másik költő versét olvassa.

Olvasóként gondolkodva Frost a következőt írta Robinsonnak az egyik általa kedvelt darabjáról: „Ez egy jó írás, de ami ennél is nagyszerűbb, hogy minden mondata jól ragadja meg az élő beszédet. Azok a beszédtonusok, amelyek ezeken az oldalakon megjelennek, csak annyit bíznak a színészre, hogy felismerje, és aztán átadja, kifejezze őket”.¹ Más szóval Frost azért kedvelte Robinson írásait, mert Robinson a mondat hangzását annak értelme előtt ragadja meg, és ezt Frost minden másnál többre becsüli a költészetben: „A jelentés hangja [...] A beszéd absztrakt vitalitása [...] tiszta hang – tiszta forma”.² Frost Robinson sorait ugyanolyan „élőben megragadott jó beszédnek” találta, mint amilyennel ő próbált szolgálni a saját olvasóinak. Más szóval Frost a saját, a mindennapi beszéd mesterké-

¹ BARRY, ELAINE (Ed.): *Robert Frost on Writing*. New Brunswick NJ, Rutgers UP, 1973, 94.

² BARRY, ELAINE (Ed.): *I. m.*, 59.

letlen ritmusához szokott fülével hallja Robinsont. Robinsont olvasva azt a bámulatos fogást alkalmazta, amellyel a saját köznyelvi költészetét írta, és amelyet más íróknak is ajánlott: „Az olvasó nem kaphat kevesebbet egy helyesen megformált mondatnál”. „Semmi esetre sem szabad leírni egy olyan mondatot, amelynek a hangneme nem illik az *adott helyzethez*.”³

Szintén nyilvánvaló, hogy Frost azokkal az ismeretekkel felvértezve olvassa Robinsont, amelyekkel minden angol nyelvű olvasó rendelkezik: az A-t A-nak olvassa, a m-i-l-l-e-r-t millernek; aztán ott van a nyelvtan, a szintaxis és a szókincs, a rímelés és az időmérték kötöttségei, amely szabályok ismeretében a legtöbb, bár nem minden olvasó osztozik vele. Mikor olvas, Frost tehát ugyanazokat a készségeket alkalmazza, mint amikor ír. Úgy olvas, mintha írna, és úgy ír, mintha olvasna.

Mint ahogy mi mindannyian. Sok évvel azután, hogy Frost Robinsonról írt, az Egyes Számú Professzor orra alá toltam egy anyagi létezőt, a *The Mill* egy sokszorosított példányát. Ezt a fizikai objektumot a saját visszajelzési rendszerének fényében nézte, melynek egyes elemeiben Robinsonnal, másokban Frosttal osztozott, megint másokban velem, és akadtak olyanok, amelyek speciálisan csak rá voltak jellemzőek. Kipróbálta ezt vagy azt a hipotézist a szövegen, és amelyikről úgy érezte, hogy jó, hogy működik vagy éppen nem az ő számára találták ki, annak megfelelően érezte, hogy hozzáad-e valamit a személyiségéhez vagy sem, hogy örül-e neki vagy sem.

Az olvasás és írás visszajelzési modellje így biztosítja mind a szerző, mind az olvasó számára a saját egyéni szelfjének a kifejezését. Lehetőséget biztosít mindkettejük egyénisége számára, illetve a köztük megoszló szemantikai kódok, tanult eljárások, értelmező közösségek, vagy általában az olvasás mindazon elemei számára, amelyek sok olvasó esetében közösek.

Egyes és Kettes Számú Professzor fizikailag valószínűleg nagyon hasonló módon olvassa és látja a betűket és a vonalakat. Minden bizonnyal hasonlóan értelmezik az angol nyelvet. Elmehetnek például a Modern Nyelvi Szövetség éves ülésére, és megvitathatják az értelmezéseiket. Akár még a malmokról, az óceánokról vagy az irodalomról is lehetnek hasonló elképzeléseik. De lehet, hogy nagyon különbözően látják a többi embert, hogy mi hangzik jól a számukra, vagy hogy mit kellene olvasniuk. Az a tény, hogy osztoznak az értelmezés néhány folyamatában (szükségszerűen alacsony szintű folyamatokban), lehetővé teszi számukra, hogy kommunikáljanak egymással. De a magasabb szinteken fennálló különbségek miatt másképpen értelmezik a verset.

Robinson, Frost, Egyes és Kettes valamennyien beszélhetnek egymással a *The Mill*ről, mert valamennyien osztoznak a nyelvi feldolgozás alacsony szintű módjaiban. Vannak közös kulturális kódjaik is, de a verset más- és másképpen, egyéni módon tapasztalják meg. Egyikőjük számára feleslegesek az olyastíle drámái

³ BARRY, ELAINE (Ed.): *I. m.*, 60.

stratégiák az egyén kultúrájától való elidegenítéséhez, mint például a következő kijelentésben foglalt: „A nyelvem nem az enyém, miként a tudattalanom sem az enyém”.⁴ A másikuk Freudhoz hasonlóan felteheti a kérdést egy álomról (az álomról, amely még sokkal inkább *másnak* tűnik, mint a nyelv): „Kinek az álma ez egyáltalán?” „Ha egy álom tartalmát [...] idegen szellemek ihlették, az is a saját valóm része” – írta Freud.⁵ Nyilvánvaló, hogy a nyelvem az enyém – és az Öné és Frosté és az egész kultúránké. Ha valami valakihez tartozik, az még nem zárja ki azt, hogy máshoz is tartozzon. A visszajelzés inkább egyfajta gondolkodásmódot tükröz, hogy a nyelv hogyan tartozik ugyanúgy mindannyiunkhoz. Ebből nem következik, hogy egyikünkhöz sem tartozik. Tény, hogy bár különbözőképpen tapasztaljuk meg a dolgokat, mégis tudunk róluk kommunikálni. Még taníthatjuk is őket.

A helyszín: egy átlagos osztályterem. A nagy ablakokon beárad a fény. Közintézmény-színű falak. A szereplők: egy tanár, aki a helyiség elejében áll. Tucatszerű vagy több tanuló ül vagy görnyed előre a figyelem különböző szintjein. A tanár mögötti táblán egyetlen szó áll, mint egy prófécia, a félig már letörölt korábbi feljegyzések maradványai közepette. A kréta illata.

Mindezt leszámítva persze nem létezik olyan, hogy átlagos osztályterem. Mi van azokon az ablakokon kívül? Egy szürke folyó a szürke ég alatt? Piszkos hó a száraz fűvön? Kék ég, vörös téglák és pálmák? Az írólapos székek. Régi, fából készült darabok, amelyeket már televéstek a diákok az évtizedek alatt? Vagy karcálló fajták, amelyeknek kemény műanyag felületén az unalom üli diadalmas történetét? (Floridában, ahol színkódokat alkalmaznak, a jobbkezes írólapos székek kékek, a balkezesek narancsszínűek.) A falak salakblokkból készültek, „szép” pasztellárnyalatúak, vagy sárga festéket kentek a már megrepedezett vakolatra? Ez egy nyilvános helyiség, annak minden jellemzőjével.

A tanulók. Vajon pufidzsekít viselnek, amitől úgy néznek ki, mint a Michelin abroncsembere? Vagy Dolphin rövidnadrágot? A mai szereposztás: jelen vannak az Okosok (nincs különös ismertetőjegyük, de az ember őket veszi észre először), a Csinos Lány(ok), a Szépfü(k), a Költő (fel fogja hívni magára a figyelmet), az Arisztokrata (az akcentusa elárulja), a Szélhámos (Fiú vagy Lány), a Dühös, az Összezavarodott, a Segítségre Szoruló és Azok, Akikre Az Ember Nem Is Emlekszik. Mindannyiukat ismerem. Mindig ugyanazok, és mindig nagyon-nagyon mások. Ahogy a tanár is – tipikus? Milyen lehet egy ilyen ember? Az osztály a jól ismert *Bevezetés az irodalomba* kurzuson vesz részt, amely jellemzően arra próbálja megtanítani a kezdő főiskolai hallgatókat, „hogyan olvassanak” (valójában: ho-

⁴ CULLER, JONATHAN: Prolegomena to a Theory of Reading. In: SULEIMAN, SUSAN–CROSMAN, INGE (Eds.): *The Reader in the Text*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980, 46–66, 56.

⁵ FREUD, SIGMUND: Moral Responsibility for the Content of Dreams. Some Additional Notes on Dream-Interpretation as a Whole. In: UŐ: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. The Ego and the Id and Other Works*. Volume XIX (1923–1925), 1925, 123–138. 133.

gyan értelmezzenek, vagy legalább hogyan figyeljenek oda a nyelvre). A szkript lehet a következő:

Tanár: Mire utalhat az a kifejezés, hogy „mi lógott a gerendán”?

Tanár: Mire utalhat az, hogy „mi más volt ott”?

A tanár felteheti úgy ezeket a kérdéseket, mint az 1. és 2. számú Tűzvédelmi Felügyelő. A kérdésekre adható „jó” és „rossz” válasz – a költemény megközelítéséhez. Valószínűleg így szeretné elérni, hogy a diákok is hangot adjanak véleményüknek, azután, hogy már birtokában van azoknak a válaszoknak, amelyeket más professzorok korábban megadtak.

A következő egy érdekesebb szkript lehet:

Tanár: Vajon Robinson azt mondja, hogy a feleség nyomtalanul akar távozni?

Diák: Igen.

Tanár: De miért? Mit gondolsz, miért akarja ezt tenni?

Ez a kérdés biztosan vitát eredményezne a feleség motivációival kapcsolatban, s e vitában a diákok nagy többsége részt venne, még akkor is, ha látszólag nem túlzottan érdekli őket a vers. A hozzáértőbb tanulók valószínűleg arról beszélnek, hogy a feleség valamely tematikus szükségszerűségnek engedelmessé válik; Robison témája esetleg itt is az, hogy valaki a saját kezébe veszi a sorsát, még ha mindent előlről is kell kezdenie, mint ebben az esetben a molnárnak kell. A feleség semmit sem hagy maga után, még a teát, a hamut vagy a kölest sem. Az ennél is hozzáértőbbek megkérdőjelezhetnék magát a kérdést. Mi nem foglalkozunk az emberek realista ábrázolásával.

Tanár: Hogyan illeszkedik a „gát” a vers egészéhez?

Ez a kérdés fényt deríthet a tulajdon megtartására, a próbálkozásra a fennmaradáshoz – ami gazdasági vonulatnak számít a versben. A gát megpróbálja visszatartani a víz elháríthatatlan áradását. Egyéb tartalmak a versben: a teáskanna, a malom, minden egyéb, ami a gerendáról lóg, és így tovább.

Tanár: Hogyan változtatja meg a „bársony” szó a verset? Tegyük fel, hogy az szerepelt volna helyette: „csillagos ében”?

Tanár: Mi a helyzet a „fodros” jelzővel? Tegyük fel, hogy a „hullámos” állt volna helyette?

Bizonyára még a közepes tanulók is eljutottak volna az öltözék vagy az öltözködés témájához. Ezek talán más módon váltják ki a kitartás egyetemes témáját: a gát, a molnár, a teáskanna.

Tanár: Mi a hatása annak, hogy Robinson csak közvetve utal arra, mi történt a molnárral?

Itt talán az elveszített dolgok témája merül fel. A költemény mintha a saját erőfeszítéseinket mozgósítaná: birtoklásra, megtartásra, kitartásra.

Tanár: Hogyan illeszkedik ebbe a „nincs forma” kijelentés?

Erre a kérdésre érkezhethet olyan „dekonstruktív” válasz is, mely szerint a költemény szabályos vers. Sok formális tényező jellemzi, mint például a metrum, a rímek és a versszakokra való felosztás. Ez az erőteljes formalitás pedig dekonstruálja a vers azon állítását, hogy a félelemnek nincs formája. Vagy valami ilyesmi.

Az én álláspontom egyszerűen a következő: a *visszajelzés és identitás* elképzelés azt teszi lehetővé számunkra, akik irodalmat tanítunk, hogy sokatmondóbban tegyük fel magunknak a kérdést, mit csinálunk, amikor az osztályteremben mozgunk. Arra használhatjuk a modellt, hogy kimondjuk vagy újragondoljuk mindazt, amit ott teszünk.

Néhányan például úgy tanítják az irodalmat, hogy nemes egyszerűséggel szembesítik a tanulókat a leírt betűkkel. „A szerdai osztály olvassa el a *The Mill* című verset.” A visszajelzési kép fogalmai szerint ez az eljárás a tanulókat egyszerűen azzal kapcsolatosan helyezi el, amit [...] „környezetnek” vagy „külsőségnek” nevez[tünk]. A tanár azt várja a diákoktól, hogy a *The Mill* elemzésekor már készen álló, korábbi hipotézisekre támaszkodjanak. Ennél tovább is mehet, valószínűleg a tankönyvek modorában, ahol „Ellenőrző kérdéseket” szokás feltenni (hasonlóan a fenti szkriptekhez). Egy ilyen tanár kész hipotéziseket próbál ki a tanulókon (amint én is tettem a kérdőívemben).

Az olvasó, aki csak nemrégiben kezdte az iskolát, megtanulja, hogy a különféle alakzatok hogyan alkotnak betűket, a betűk szavakat, a szavak mondatokat, a mondatok pedig egy teljes költeményt. Első osztályban megtanuljuk egy ismeretlen szó hangalakját vagy jelentését. Néhány osztállyal feljebb ki tudjuk következtetni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból, még akkor is, ha korábban nem találkoztunk vele. Egy képzetesebb olvasó megtanulja, hogyan alkalmazzon úgy egy hipotézist, hogy az egész szövegnek értelmet adjon.

Az összes modern kritika megköveteli a nyelvnek szentelt komoly figyelmet. Ezért minden kritikai mozgalom rutinszerűen olyasféle igaz-hamis kérdésekkel kezd az elemzéshez, mint például: „Mire utalhat az a kijelentés, hogy »ami a gerendáról lóg«?” Vagy: „Mire utal az a kijelentés, hogy »mi más volt még ott«?” Hasonlóképpen az alapfokú olvasat olyan ok-okozati összefüggésekkel, hatásokkal vagy motivációkkal foglalkozik, mint a „Miért akar a feleség nyomtalanul távozni?” A képzetesebb olvasó ezt a figyelmet a költemény nyelvezetére és arra fordítja, hogy felállítson egy hipotézist vele kapcsolatban, mint például: „Képes leszel arra, hogy többet láss bele a versbe a nyilvánvaló tárgyánál, a molnár szakma

elavulásánál”. Ezek a nagy hipotézisek összhangban vannak a kritika különféle „értelmező közösségeivel” vagy iskoláival. Az Új Kritika azt állítja: képes leszel arra, hogy a költeményt egy kerek egészé formáld. Ez az iskola olyasféle kérdéseket tesz fel, mint a „Hogyan illeszkedik a »gát« a vers egészéhez?” Az ilyesfajta eljárás révén a versben minden szó jelentőségteljessé válik, és bármelyiknek a kicserélése kihatással lesz az egészre, mégpedig valószínűleg ront rajta. Mint a kérdésben a „bársony” vagy a „fodor”. Tegyük fel, az a szerkezet szerepelt volna helyettük, hogy „csillagos égben”. Illetve az szerepelt volna, hogy „hullámos”. Az olvasó valószínűleg még ebben az egységben is képes érzékelni az ironiát a vers átszerkesztésében, amely még bonyolultabbá teszi az összerakását (mint a „bársonyos” víz, amit az egyik professzorunk említett).

A fenomenológiai kritika szerint az olvasó valószínűleg képes utalást találni a versben annak létrejöttére. Ez gyakran olyan hivatkozás, amely láthatóan áthatol a költemény látszólagos jelentésén vagy „dekonstruálja” azt – ez a dekonstrukcionizmus. „Hogyan illik bele a »nincs forma« kifejezés?” Miközben a vers erősen kötött formailag.

Az interpretáció tanításának ezen a magasabb szintjén egy „kritikai iskola” vagy „értelmező közösség” olyan hipotézisekkel igyekszik szolgálni a tanulónak, amelyek bármilyen szöveggel kapcsolatban érvényesek. Még magasabb szinten azzal a képességgel próbáljuk felvértezni a diákokat, hogy olyan hipotéziseket állítsanak fel, amelyek a legtöbb hasznot nyújtják az adott szöveggel kapcsolatban. Mikor irodalomelméletet tanítunk, úgy tekintünk a szövegeinkre, hogy a hipotéziseket, amelyekkel találkozunk, professzionális elemzők alkalmazták egy szövegre, és feltételezéseink vannak magukról a hipotézisekről.

Figyeljük meg, fenti jelenetünkben leginkább arra használtuk a hipotéziseket, hogy a tanulót közelebb vigyük a szöveghez. Az *identitásvezérelt visszajelzés* modell hasznos lehet annak ábrázolásában, hány különféle szintje van a félrevezető, hamis érvelésnek az irodalomtanításban, megfelelően a hipotézisben fellelhető különféle absztrakciós szinteknek, amelyeket alkalmazunk, vagy amelyekről beszélünk. A modell a tanítás másféle módozatainak vizualizációjához is hasznos lehet, mivel a tanítás, különösen haladó vagy felsőbb szinteken, többnyire ezt a mintát követi. Az osztályban, foglalkozzon akár Robinsón versével, akár az egerek a labirintusban kísérlettel, vagy egy LISP-es számítógépes programmal, a tanár olyan hipotézisekkel dolgozik, melyeknek segítségével a tanuló nekigyürkőzhet az adott kérdésnek. A tanár bármelyik pillanatban átadhat a tanulónak egy hipotézist, javasolhat egy hipotézist egy másik megtalálásához, vagy ellenőrizhet egy hipotézist a visszajelzések fényében. Ezek mind-mind elterjedt tanítási stratégiák. Mindegyik a tanulótól vár választ. Mindegyik ugyanolyan jellegű válaszokat vár – jó válaszokat. Egy „félreolvasat” (a visszajelzett kép tekintetében) olyan, mint egy rossz hipotézis, egy rosszul alkalmazott jó hipotézis, vagy egy rosszul felfogott jó visszajelzés.

Az effajta helyes-helytelen differenciát alkalmazó tanítási módszer általában csak olyan válaszokat használ, amelyek általánosíthatóak, megoszthatóak, vagy más módon, de elérhetőek minden diák számára. Szinte csak többes számban foglalkozik a tanulókkal. Elvárja, hogy minden diák zavartalanul megegyezzen a költemény ugyanazon olvasatában, ugyanazokban az eredményekben az egerek a labirintusból kísérletet illetően, vagy abban, hogy a kimenetel a LISP programból mindenki számára azonos.

Azonban, amint arra a feministák rámutattak, a tanításnak ebben a módozatában semmiféle szentség nincs. (Lehet, hogy ennek az állításnak az ellenkezője pusztán csak abból ered, hogy a professzorok döntő többsége férfi.) Az a fajta tanulás, kutatás vagy tanítás, amely olyan gyorsan próbálja megtalálni a „helyes” választ, amennyire csak lehetséges, nem feltétlenül bír több joggal, mint az egyéb módszerek. Lehet, hogy az a kilencéves, programozást tanuló kislány, aki ugyanolyan oda-visszajelzési kapcsolatban van a számítógéppel, mint embertársaival, más elképzelést alkalmaz, mint az a kilencéves fiú, aki a „jó programozás” „felülről-lefelé, oszd meg és uralkodj” stratégiáit használja. A fiúk és a lányok különbözőképpen közelítik meg azt a kérdést, hogyan lehetnek a legjobbak abban, amit tanultak. A szociológus Sherry Turkle, aki gyerekekkel és számítógépekkel is foglalkozott, a fiúk „parancsuralmát” a lányok „puha” eljárás módjával, a mérnökuralmat a művészurolommal állította szembe.⁶

A feministatanulmányok ehhez hasonlóan azt sugallják, hogy a tudományágak szétválasztása az ELVÁLASZTHATÓ RÉSZEK metaforából ered. Egyre több pszichoanalitikus állítja, hogy a fiúcsecsemők erősebben különböztetik meg magukat az anyjuktól, mint a lányok. Agresszívan próbálják ellökni magukat az ellenkező nemű szülőktől. Ebből a megfigyelésből „maszkulin” módra következtetnek a más emberekhez és az élettelen dolgokhoz való viszonyulásban. Az effajta nevelés következtében általában a fiú önállóbb – agresszívebb, függetlenebb, kategorikusabb – lesz, mint a lány. A lányok fenntartják a kötődést a velük azonos nemű „első szerelmükkel”, az anyjukkal. A tudomány elkötelezett azon elképzelés iránt, hogy annak a tudósnek, aki élesen elválasztja magát attól, amit tanulmányoz, férfinak kell lennie. Egy olyan tudománynak, amely méltányolja a tudós részvételét abban, amit tanulmányoz, nőiesnek kell lennie. Az, hogy a tudós kiterjedt interakcióban kell lennie a tárgyával, inkább nőies vagy feminista viszonyulásnak számít. Bár hogy mi szükséges ahhoz, amely azt vizsgálja, hogyan lehet felülemelkedni a megkülönböztetésen, az egy olyan tudományághoz tartozik, amelyet még nem ismerünk.⁷ A harmadik világban előforduló kultúrák,

⁶ TURKLE, SHERRY: Women and Computer Programming: A Different Approach. = *Technology Review*, 1984/November-December, 47–50. Lásd még: TURKLE, SHERRY: *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. New York, Simon and Schuster, 1984.

⁷ Lásd: HARDING, SANDRA – HINTIKKA, MERRILL B. (Eds.): *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht, D. Reidel, 1983.; FOX KELLER, EVELYN: *Reflections on Gender and Science*. Yale, Yale University Press, 1985.

amelyekben a tanulás szóbeliségen és magoláson alapul, és a diákok kórusban mondják fel a leckét, a tudás más módozatait mutatják, következőképpen más jellegű hipotéziseket kell alkalmazni a tárgyra.

Az *identitás és visszajelzés* modell megmutatja, hogy tanítási módszerünk maszkulin-e vagy feminin, a terminusnak ebben a (kultúrához kötött) értelmében. Hipotézist alkotva arról, hogy egy diák hogyan dolgozik egy verssel, egy kísérlettel vagy egy programmal, továbbá az ezekhez kapcsolódó előfeltevésekkel, mi, tanárok biztosítjuk a nyersanyagot mindahhoz, ahogyan majd a diákok tapasztalatai alakulnak. [...] Ez a fajta tanítási mód „objektívnek” tűnik, mert a tanár a háttérbe húzódik, hagyja, hogy a tanuló saját maga hozza létre tanulási tapasztalatát. Ebben az elkülönülésben a „férfias” tanítási mód rejlik.

Valójában viszont, ha az *identitás és visszajelzés* modell helyes, ha egyáltalán használhatjuk ezt az elképzelést, minden olyan megközelítése egy versnek, egy kísérletnek vagy egy programnak, amelyet egy tanuló helyesnek érez, a saját egyéni identitásától függ. A diák egyéniségétől függ, hogyan használja azt a nyersanyagot, azokat az elképzeléseket, amelyeket a tanártól kap, amint egy művész esetében is a saját önazonossága irányítja azt, hogyan nyúl a színekhez, a vászonhoz vagy egy jelenethez. A tanulás, ahogy annak mindig is lennie kell, „szubjektív”. Nekem úgy tűnik, a tanulás és a tanítás fogalma valójában jobban megközelíthető a „feminin”, mint a „maszkulin” jellegű tudománnyal.

Természetesen bárki kitérhet a diákok egyéni, sajátos válaszai elől. A tanárok néha mindössze úgy reagálnak az ilyen feleletekre, mintha a tanítási órákon kívülre tartoznának. Akad, aki az osztályt olyan csoportként kezeli, amelyben a tagok tudása, módszerei és magyarázatai közel azonosak. A legtöbb osztályteremben ez történik, és ez a dolog évszázadok, ha nem évezredek óta remekül működik.

Az elmúlt években azonban, legalábbis az irodalom tanításában, az egyéni, sajátos válaszok használatának új iránya hódított teret. A tanár magának az olvasás folyamatának a természetét vizsgálja, ahelyett, hogy egy olyan hipotézist alkalmazna, amely az egyik vagy másik kritikusi iskolához kapcsolódik. Mikor a tanár olyan kérdéseket tesz fel, mint például: Hogy néz ki a molnár felesége? (habár a vers ezt nem említi), vagy: Kire emlékeztet ő téged?, akkor a diák verssel kapcsolatos élményeire kíváncsi. Az ilyen kérdések a diák benyomásait tisztázzák, ahelyett hogy a tanár valamilyen iskolában tanult értelmező stratégiát használna. Ez a modell lehetővé teszi számunkra, hogy átlássunk a már jól ismert ellentéteken, mint az igaz-hamis, jó válasz-rossz válasz, „objektív” és „szubjektív”. Néha.

A mi esetünkben a tanár azt kérdezte: Milyen hatása van annak, hogy Robison csak közvetve utal rá, mi történt a molnár feleségével? A kérdés látszólag csak a diákok verssel kapcsolatos benyomásait firtatja. Mégis, a tanár eltávolította magát a személyes válasz lehetőségétől, mert a kérdése tartalmaz egy általános választ: a *hatással* szót. A kérdezőt nem az érdekelte, hogy *rád* milyen hatással van Robison eljárása? *Te* hogy érzel? És természetesen a *hatás* szó feltételez egy ellenhatás, egy inger-válasz, egy szöveg-akció modellt. Ellentétben azzal a tanári

kérdéssel: Mit tudsz kihozni abból, hogy Robinson csak közvetve mondja el, mi történt a molnárral?

A visszajelzett kép által láthatjuk, hogyan egészíti ki ez a fajta tanítási módszer a diákok benyomásai révén a tradicionális módszert. Az a tanár, aki az olvasói visszajelzésekre kíváncsi, nem olyan interpretációs hipotézisről beszél, amelyet csak be kell táplálni a diákokba, mint egy „komparátorba” jobboldalt, hogy aztán baloldalt előkanyarogjon a „válasz”. Ahelyett hogy azt kérdezné, a *bársony* szó hogyan viszonyul a vers többi részéhez, azt is kérheti a diákoktól, hogy figyeljék meg, mit éreznek, amikor a *bársony* szót olvassák. Egy ilyen tanár (bár nem szükségszerűen) tovább is mehetne. Az osztály akár arra is rájöhetne, hogy egy adott hipotézis vagy visszajelzés hogyan illeszkedik az egyes olvasó diákoknak az órán megnyilvánuló személyiségéhez;⁸ úgy, ahogyan megfigyeltük, a Kettes Számú Professzor mennyire a nyelvre összpontosít, vagy a Négyes az anyákra.

Egy ilyen visszajelzőközpontú osztályban kérdéses közben nem vethetjük el a „félreolvasás” gondolatát. Azt kérném azonban, hogy aki az ilyen „félreolvasást” hirdeti, az állítson fel valamilyen szabályt, amely kifejezi, hogy mi teszi a „félreolvasatot” „félre”-vé. Mi tanárok, egy megkövesedett meggyőződés részeként, túl sokszor vesszük egy válasz helyességét biztosnak, mint ahogy azt is, hogy bizonyos olvasatok maguktól értetődőek, megkérdőjelezhetetlenek, örök igazságúak, nyelvileg kompetensek, szilárdan kódoltak, objektívek, olyan jelölők, melyek egyszerűen jelölőkből alakultak, szövegek által megszabott értelmezések. Gyakorlatilag túl automatikusan alkalmazunk egy olyan elméletet, amely csupán kényelmes konvenció a tanítás során. Lehet, hogy néha kényelmes kitérnünk az egyedi feleletek elől annak érdekében, hogy homogén csoportként kezelhessünk egy különböző egyedekből álló osztályt. De ez nem jelenti azt, hogy ők tényleg homogén csoport.

A visszajelzések segítségével ábrázolni tudom a kapcsolatot e között a két meglehetősen különböző tanítási módszer között. A tanár foglalkozhat egy diák benyomásaival. A tanár vizsgálhatja egy hipotézis jó vagy rossz alkalmazását. Az olvasói visszajelzésen alapuló tanítási mód feltárja [...] az összehasonlítás folyamatát és a szabályokat, amelyek az egyes egyéni elmékre vonatkoznak.⁹ A tradicionális „hogyan olvassunk” jellegű irodalomtanítás két dolgot old meg: hipotéziseket ad, és válaszokat kap rájuk. Azáltal viszont, hogy a régi irodalomtanítási módszer az éppen olvasott hipotézissel foglalkozik, *eltereli* a figyelmet a személyről, aki alkalmazza azt. Az új eljárás éppen az ellenkezőjét teszi. Az *olvasói*

⁸ A Delphi típusú oktatáshoz lásd: HOLLAND, NORMAN N. – SCHWARTZ, MURRAY M.: The Delphi Seminar. = *College English*, 1975, 36, 789–800.; HOLLAND, NORMAN N.: Transactive Teaching: Cordelia's Death. = *College English*, 1977, 39, 3, 276–285.; továbbá HOLLAND, NORMAN N.: Poem Opening: An Invitation to Transactive Criticism. = *College English*, 1978, 40, 2–16.

⁹ Az olvasói visszajelzésen alapuló tanítás tehát összhangban áll HANS-GEORG GADAMER: *Igazság és módszer* (New York, Seabury Press, 1975, 235–240.) című művének javaslataival, melyek szerint akkor olvasunk a leghelyesebben, ha magunk előtt is nyilvánvalóvá tesszük a ránk jellemző torzításokat és előítéleteket.

visszajelzésen alapuló tanítás a személyt vizsgálja, az ő egyéni beszédmódját, hogy hogyan alkalmazza a hipotéziseket, rákérdez a benyomásaira, és figyel arra, mit mond, amikor ezeket a hipotéziseket alkalmazzuk. A 3-as, 4-es és 5-ös kérdések a kérdőívben tipikus visszajelzéses kérdések voltak. Ennélfogva ez a fajta tanítás nem a feltevések kritikáira vagy azok alkalmazásának módszerére mutat. A két-féle tanítás különbözik egymástól, de nem inkonzisztensek. Mindkettő része egy modellnek [...]

A két tanítási módszer lényegében független egymástól. Egyik sem helyettesítheti a másikat. Az emocionális megközelítés nem helyettesítheti a gyakorlatot, ahogy a gyakorlat sem az érzékenységet. A kettőnek inkább ki kellene egészítenie egymást. Ha ez sikerül, akkor nincs arra indok, hogy valaki ne taníthatna ugyanolyan jól kémiai vagy pszichológiát vagy számítógépes programozást a tanulók visszajelzései alapján. Valójában minden oka megvan erre. Nem dolgozna jobban a kémikus, a programozó vagy a pszichológus (utóbbi biztosan!), ha tudná, hogyan éreznek a foglalkozásával kapcsolatban, vagy hogy miért az egyik vagy a másik technika illik jobban személyes szükségleteihez, illetve hogy milyen adott feladatot tehetnek meg vagy épp nem tehetnek meg érte pszichológiailag?

Hogy biztosak lehessünk ebben a két módszerben, a feltevéseket és az érzékenyen alapuló tanításban, helyezük a tanárt ellentétes szerepekbe, engedékenybe és szigorúba. Nem látok azonban okot rá, hogy két vagy akár egy tanár miért ne alkalmazhatná mindkét módszert, ha mind a kettőt megfelelőnek látja. Kettes és Hármas Professzor, akik előszeretettel koncentrálnak a nyelvre, csak a szokásos tanítási módot alkalmazzák, a hagyományos módszert. Ötös és Hatos Professzor, akik sokkal érzékenyebbek az egyéni elemekre az általuk kapott válaszokban, csak azokra próbálnak összpontosítani, mivel az olvasói visszajelzésre építő osztályok erre hajlanak. Mi több, egy tanár önmagában is képes lehet felváltva tekintettel lenni a feleletekre, hol egy egyedi személyiség megnyilvánulásaként, hol egy kiválasztott és alkalmazott hipotézisként.

Már rég elfogadtuk a gondolatot, hogy amit a diákok tanulnak, mondjuk kémiaiából, annak a könyvekben leírtak kézzel fogható tapasztalatának kellene lennie. Miért ne eredhetne ugyanebből érzelmi tapasztalat is? Miért kellene utóbbit inkább magánügyként, az osztály többi részétől elkülönítve kezelni, mint azt a fizikai tapasztalatot, hogy kémcsöveket melegítünk, floppy lemezekre írunk, vagy egerekkel kísérletezünk a labirintusban?

Ám amikor az irodalomtudós olyan távol kalandozott a verseitől és történeteitől, mint a kémia és a számítógépek, pontosan tisztáznom kell, hogy mennyire terjed túl ez a könyv Robert Frost megjegyzésein és eszmefuttatásain. Ez a könyv, ahogy már az előzetesben is felhívtam rá a figyelmet, sokkal inkább szól az elméről általában véve, mint a Robert Frostéről önmagában. Mindezen túl a saját következtetéseit írja le. Az egyik ilyen következtetés, hogy valami újat tanultunk ennek a könyvnek az egyik alapfogalmáról – az identitásról. Hadd ismétljem meg.

Amikor Frost vagy a professzorok elolvasták a Robinson-verset, az elméjük (vagy a személyiségük, vagy kevésbé szigorúan megfogalmazva, „a szubjektumuk”) legalább négy különféle módon lépett be a visszajelzőkörbe. Először az identitás vagy az elme volt a cselekvő. Frost leült, hogy elolvassa a Robinson-kötetet, hogy lapozgassa az oldalakat és fürkésze a sorokat. Még a professzorok is, habár a kérdőívem miatt teljesen elteltek az olyan a hipotézisekkel, amelyekkel a vershez lehetett közelíteni, éppen olyan egyedi módon olvasták és alkalmazták azokat, ahogyan később a válaszaikat írták. Továbbá a vers nem ad egyértelmű feleletet Frost vagy a professzorok puhatolozására. A „válasz” nem volt mind-egyikük számára ugyanaz. Frost és az összes professzor *hallott* egy választ, de mind a saját fülükkel, a saját nyelvhasználatuk és a saját belsőleg megfogalmazott mondataik útján. (Amint már láttuk, úgy értelmezzük a mondatokat, úgy halljuk vagy olvassuk őket, hogy „belső mondatokat” hozunk létre, hogy teszteljük őket a beérkező mondattal szemben. Hogy megértsük a nyelvet, aktív nyelvi elképzelések generálására van szükség.¹⁰) Láttuk a kérdőívet, és hallottuk a *The Mill* című verset, a válaszokat a kérdésekre, amelyeket feltettünk vele kapcsolatban – minde-re a mi 46 személyiségünk nyelvhasználatában. Az identitás épp annyira volt a következménye ennek a tapasztalatnak, mint az, ami ennek a tapasztalatnak a formáját determinálja.

Harmadszor: az identitás vagy az elme, összehasonlítva a belső normákkal. Ami „helyesnek”, kielégítőnek vagy inkoheregensnek hangzott számunkra a vers válaszaiban az egyes feltevésekre, az attól függött, hogy milyen normákat használtunk. A 4-es és 5-ös kérdés például sok professzor számára úgy tűnt, hogy „túlmutat a szövegen”. A többiek viszont ezeket is ésszerűnek érezték. Mind-egyik professzor részt vállalt és egyetértett abban a kánonban, hogy alkalmazkodniuk kell mások szövegolvasatához, mégis egyéni módon alkalmazták ezt normát. Mindannyian úgy hitték, hogy muszáj elolvasni a verset (legalábbis egy kezdőnek), hogy feltárja annak koherenciáját, azonban ami az egyiknek összefüggőnek tűnhet, az a másoknak már nem annyira. Ami tetszik a passzív Egyesnek, az talán nem annyira tetszik a félelmetes Ötösnek. Ahogy Frost érzékeli „a mondat hangzását”, különbözhet még attól is, amit maga Robinson érzett. Amit Négyes elfogad válaszként az első kérdésre, az nem biztos, hogy megfelel Kettes finoman kiélezett nyelvtani érzékeinek. Ezek a feltételek mind jól mutatják, hogy a sajátos egyéniségek egyéni normákat használnak válaszul a hipotézisekre, és ezek lehetnek csak egyvalakire jellemzőek, de néhányban többen is osztozhatnak.

S végül az identitás is beszáll az identitás megfigyelésébe. Ahhoz, hogy valakinek az identitását szavakba foglaljuk, azt az interpretációs hipotézist kell alkalmazni, amelyet a saját értelmező közösségünk használ (ahogy én tettem az első és a második fejezetben). Az én közösségemből azt a hipotézist vettem alapul,

¹⁰ LURIA, ALEKSANDR ROMANOVICH: *Higher Cortical Functions on Man*, 2d ed. Trans. Haigh, Basil. New York, Basic Books, 1980, 113–116.

amely kombinálja a pszichoanalízis személyiségteóriáját a hipotéziseket tesztelő kognitív tudományok visszajelzéseivel.

Akár egy „fentről lefelé haladó” ágens, a személyiség olyan, mint egy rangsor, fentről a legalsó szintig halad, megteremtve a hipotézist, amely ezt a rendszert irányítja. Az identitás a szövegről vagy a világról kérdez, meghallgatja a választokat, majd eldönti, hogy tűrhető összhangban vannak-e az említett hipotézissel, vagy teljesen elviselhetetlenek számára. Az identitás ebben az értelmezésben a szelf aktív alapelve. Az identitás működés.

Máskülönben az identitás passzív, avagy lentől-felfelé haladó rendszerű. Ahogy láthattuk az ötödik fejezetben, a hipotézis kipróbálásából eredő tapasztalatok, és azok sikere vagy sikertelensége identitásépítő élmények. Tehát egyaránt vagyunk mindaz, amit hozzáteszünk ezekhez az új élményekhez, illetve mindaz, ami ugyanezen élmények révén létrejön. Az identitás: következmény. Az első fejezetben az agykutató elmondta, hogyan működik mindez. Sokkal több agysejtünk fejlődik ki csecsemőkorban, mint amennyit használni tudnánk, ezért a serdülőkorban a feleslegesek eltűnnek. Mind a ki-, mind a visszafejlődés azon múlik, hogyan dolgoztatjuk ezeket a sejteket. Ennélfogva agyunk fizikai formálódása azon múlik, milyen tapasztalataink vannak. Az agyunk az általunk előnyben részesített dolgok nyomait tartja meg. Azok a tevékenységek fogják serkenteni és megtartani a neuronokat, amelyeket kedvelünk. Azok a tevékenységek pedig, amelyeket kerülünk, nem. A tapasztalatainknak ez a fajta bevéődése egész életünkön át elkísér. Egész életünkben identitásokat adunk hozzá az elménkhez.¹¹

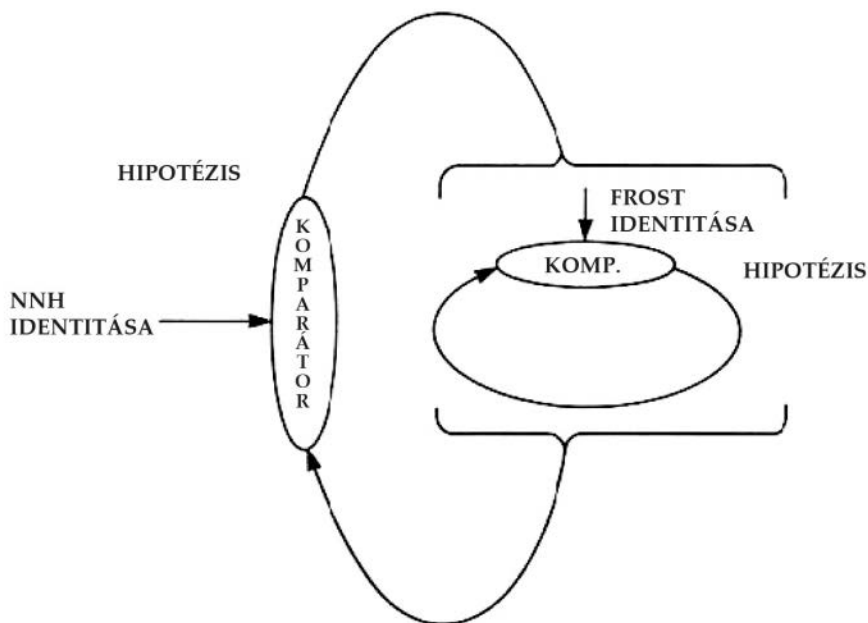
A személyiség reprezentáció is, és ez a harmadik elem. Az én megfogalmazásomban a téma és a variációk Frostról vagy a professzorokról csak annyira a saját ábrázolásaim, amennyire az ő olvasatuk Robinsón verséről az övék. Amikor azt mondom, a „félelmetes” Ötös, akkor az én olvasatomban értelmezem az ő veszteséggel és fájdalommal kapcsolatos standardjait, annak alapján következtetve azokra, amit ő leírt, de az én normáim és hipotéziseim fényében öntöm szavakba azokat. Emlékeznünk kell arra, hogy van egy másik identitás is a képben, amely a professzort reprezentálja a diszkusszió során. Amennyire az ő reprezentációik a saját személyiségük funkciói, az enyéim éppen annyira a sajátjaim.

Az identitás mind a hármat magában foglalja: a működést, a képviselést és a következményt. Ha Ön hozzám hasonlóan kedveli a betűszókat, látni fogja, hogy a három fogalomra az MKK rövidítéssel fogunk utalni. Az identitás MKK-k kapcsolatba lépnek a világgal, amely a válaszokat a szelfnek küldi meg. Ily módon az identitás az olvasás (illetve, úgy vélem, bármiféle percepció vagy észlelés) visszajelzési képébe kerül, méghozzá legalább négyféle módon. Az identitás keretbe foglalja és kipróbálja a hipotéziseket, az identitás meghallja és befogadja a visszajelzést, egyúttal pedig érzi az ellentmondásokat e visszajelzés és a saját belső

¹¹ Lásd: NORMAN, HOLLAND N.: Not So Little Hans: Identity and Aging. In: WOODWARD, KATHLEEN – SCHWARZ, MURRAY M. (Eds.): *Memory and Desire: Aging – Literature – Psychoanalysis*. Bloomington, Indiana UP, 1986, 51–75.

standardjai között. Végül a saját identitásom megfogalmazza azt az identitást, amely mindezeket a dolgokat teszi.

Más szóval, úgy kell elképzelnünk, hogy egy identitás minden állítása önmagában feltételez valakit – egy identitással rendelkező valakit –, aki ezt az állítást megteszi (lásd a 2. ábrát).



2. ábra: Identitást értelmező identitás

Az ábra ugyanazt a felfogását alkalmazza egyszerű módon az identitás visszajelzés-elvének, mint az irodalmi szöveg vagy akármi más percepciójánál.

NNH előterjeszt egy hipotézist egy másik személyről, nevezetesen Robert Frostról. A feltételezésem része, hogy *képes vagyok* úgy értelmezni Frostot, mint egy identitástémát és annak variációt, amelyek különféle visszajelzési rendszereket irányítanak. Részben köze van az adott témához is, amely a Frost szavaival és tetteivel kapcsolatos olvasatomból ered. Részben köze van az azzal kapcsolatos saját ismereteimhez is, hogy hogyan válnak el egymástól az anyák és gyermekeik, hogyan működik a paranoia, hogyan védekeznek az emberek a vágyaik és félelmeik ellen. Aztán látom és hallom azt, amit Frost írt, mondott és tett (vagyis amit a való világban érzékelek belőle), és hogy a való világ hogyan igazol vagy cáfol bármely hipotézist. Megváltoztathatom a hipotézist, amíg el nem jutok Frostnak egy olyan ábrázolásához, amelyet helyesnek érzek. A hipotézis, amelyet kidolgozok, a mód, ahogy az eredményekről értesülök, és a folyamatból eredő érzéseim,

ezek mind a saját identitásom funkciói, a képességem az egyesítő szabadságra és ugyanakkor a különbözősége, ahogy Murray Schwartz mondta: „Bőségesen lett volna rá bizonyítékom, hogy megerősítsd az ő olvasatát, de végül a sajátodhoz jutottál”.¹² Az én saját identitásomat csak az ismerheti meg, aki ugyanezen a folyamaton megy keresztül.

Soha nem leszek képes eljutni Frost valamely végérvényesen „igazi” megismeréséhez, mert az mindig az én megismerésem. Az Ön Frostról való felfogása *szükségszerűen* különbözik az enyémtől, még ha ugyanazokban a pszichológiai és pszichoanalitikus hipotézisekben hiszünk is, bármilyen óvatosan alkalmazzuk is őket. Ebben az értelemben kell különböznie a Frost-olvasatunknak, úgy, ahogyan *The Mill*-olvasatunknak is, mivel *mi* magunk is különbözünk egymástól.

De tegyük fel, hogy egy személy ugyanazt a személyt (saját magát) értelmezi. Az 1. ábra azt mutatja meg, hogyan interpretálja valaki (NNH) egy másik ember (Frost) identitását. Abban az esetben, ha kivenném Frostot, és NNH-ként írnék, az úgy mutatna be engem, mintha a saját identitásomat értelmezném. Az önvizsgálat bármely más esetében el tudom magam képzelni mintegy kettéosztva, külső nézőpontból. Ő és én, mind a ketten egyszerre vagyunk megfigyelők és megfigyelték, szubjektumok és objektumok. Az érme mindkét oldalán ott vagyok. Amikor a saját identitásomat próbálom olvasni, az interpretáció nagyon lényeges elemeként van jelen az az én, amelyet olvasni próbálok. Az identitás az, ami interpretál, de egyúttal interpretálódik is. Ezért valójában nem is tudom megosztani magam, csak elképzelni vagyok azt képes. Nem tudok közelebb jutni a saját identitásom „végső” vagy „objektív” igazságához, mint Robert Frostéhoz. A végső önismeret ugyanannyira lehetetlen, mint egy másik személy tökéletes ismerete. Filozófiai terminussal élve, mind a kettő „szisztematikusan megfoghatatlan”. Még a pszichoanalízis által elérhető önismeretnek is van egy végső határa.

Felmerülhet, hogy az identitás keresése dekonstruálja a kereső identitást – de ebben nem vagyok biztos. Arról meg *vagyok* győződve, hogy bárki kijelentheti: az identitás keresése végtelen regresszióval jár együtt, ugyanúgy, ahogy a kettő négyzetgyökének a kutatása is. A regresszió végtelensége viszont nem jelenti azt, hogy ilyesmi nem is létezik, ahogy a végső érték elérhetetlensége sem bizonyítja azt, hogy a kettőnek nincs négyzetgyöke.

A posztmodern teoretikusok szívesen beszélnek a „tárgy haláláról” vagy a „szelf eltűnéséről”. Érveik jellemzően a következőek: mivel minden, amit mondok, vagy teszek, olyan (nyelvi, politikai vagy kulturális) kódoktól függ, amelyeket nem én választottam, és amelyekre *nekem* nincs befolyásom (feldereng Saussure árnya), valójában nincs értelme minderről beszélnem. Jonathan Culler a tőle megszokott egyértelműséggel hoz – egy sereg más dolog mellett – erre is példát:

¹² SCHWARTZ, MURRAY M.: 27th Annual Meeting: Keynote Speaker. = *Academy Forum*, 27.2 (1983), 13. [...]

„[...] a jelentés jelek rendszerének fogalmain keresztül fejeződik ki – olyan rendszerekről van szó, amelyeket a szubjektum nem befolyásol. A szubjektum nem állhat a jelentés forrásának szerepében. Természetesen ismerem a nyelvet, de mivel egy nyelvész kell ahhoz, hogy elmondja nekem, mi az, amit ismerek, a státusza és a természete ennek az »ismerő« Énnel megkérdőjeleződik... Bár [a bölcsész tudományok] abból indulnak ki, hogy megteremtik az embert, mint a tudás tárgyát, a behatóbb vizsgálódás során arra jutnak, hogy ez a szelf feloldódik az imperszonális rendszerek azon különféle funkcióiban, amelyeken keresztül működik.”¹³

Amint láttuk, ez a megkülönböztetés, amelynek során az Én szemben áll a kódokkal, a szelf szemben áll a Másikkal, a szubjektum szemben áll az objektummal, ezek a SZÉTVÁLASZTHATÓ RÉSZEK metaforák azok, amelyek a konfúziót okozzák. E metaforák nem megfelelően veszik figyelembe az olyasféle tényezőket, mint a professzorok és Robert Frost a *The Mill*-el kapcsolatos olvasatai. A negyvenhat olvasat osztozik bizonyos kódokon, olyanokon is, amelyekkel kapcsolatban nincsenek választási lehetőségeink (mint például a szintaxis, vagy az A betű). Sok kód viszont „más is lehetne”. Ezek mindegyike alkalmazható egyéni módon – mint egy identitás funkciói –, és úgy is használják őket. A teoretikusok elhatárolják a kódokat a szelftől, és autonómiával ruházzák fel őket. Azonban ha így teszünk, nem leszünk képesek indokolni a kódoknak a negyvenhatféle különböző alkalmazását.

De nem determinált-e az identitás önmagában? Nem kevesebb-e ezért a szelf, mint a környezete? Nem vagyunk-e pusztán a génjeink, a neveltetésünk és a kultúránk termékei? (A meghatározott mód a meghatározók terméke.) Az identitás eszköz és következmény és az *identitás reprezentációja*. Az első két fogalom determinisztikus, de a harmadik csak annyira meghatározott, mint amennyire a professzorok olvasatait meghatározza a *The Mill*, vagy – és ez közelebb áll a dekonstruktív pozícióhoz – amennyire a *The Mill*-t meghatározzák az olvasatai. De ez a két megfogalmazás túlságosan leegyszerűsítő.

Az identitás olyan eszköz, amelyet visszajelzések vezérelnek. Következésképpen az őt irányító visszajelzéseknek. És valaki értelmezésének az eszköze és következménye. E három fogalommal kell zsonglórködni, egyszerre alkalmazva őket, hogy az identitásnak ez a modellje működjön. Bármelyik figyelmen kívül hagyása romba dönti az egészet.

Főleg ha valaki nem veszi tekintetbe az identitás által megkövetelt határokat vagy ellentmondásokat a reprezentáció során, az nagyon gyorsan determinisztikus, naivan realista verzióját teremti meg a szelf témájának és variációinak. Az identitás témájának ilyen megfogalmazása börtönné válik, amelyből nincs többé

¹³ CULLER, JONATHAN: *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca NY, Cornell UP, 1981, 32–33.

szabadulás. Továbbá ha valaki ignorálja a tényt, hogy az identitás egy következmény, az egy „transzcendentális jelölőt” képzel el, olyan szelfet, amely mintha szabadon lebegne a valóság merevítőszálain. Nem. Az identitást folyamatosan képezik meg mindazok a visszajelzés-hurkok, amelyek az identitást vezérlik. Tehát mivel az identitás: reprezentáció (fikció, ha úgy tetszik), mindig de-centralizált. Mindig az interpretátor és az interpretálandó dolog között áll.

Ha két dolog visszajelzési viszonyba kerül (olvasó és szöveg, szelf és környezet), akkor a viszonyukat és magukat a dolgokat megértendő, meg kell határozunk azokat a folyamatokat, amelyek által a maguk összefüggésében egymást definiálják. Ha elkülönítjük az olvasót a szövegtől, vagy az interpretáció valamely szabályát attól, ahogy azt alkalmazzák, meghamisítjuk a folyamatot. Ahhoz a haszontalan paradoxonhoz kell tartanunk magunkat, amellyel Ambrose Bierce definiálta az „észt” az Ördögi kislexikon lapjain:

ÉSZ, fn.: Az agyban rejtőző titokzatos anyagforma. Legfontosabb tevékenysége az a törekvés, hogy megismerje tulajdon természetét, s e kísérletének eredménytelensége annak tulajdonítható, hogy nincs más, amivel megismerje önmagát, csak önmaga.¹⁴

Nyilvánvaló, hogyha az ész „anyag”, ha „valami”, akkor képtelen megismerni önmagát. Amennyiben azonban az ész „folyamat”, egy ige, akkor fel tudja dolgozni a saját koncepcióját. Egészen biztosan ki fog derülni, ez a processzus legalább olyan korlátokba ütközik, mint más koncepcióknak a feldolgozása, de talán másokba is, amelyek azokból a nehézségekből fakadnak, amelyek során valaki a saját tudattalan folyamataival szembesül.

Miután az identitás folyamatot reprezentál – a létezés, az értelmezés, a tapasztalás folyamatát –, minden olyan törekvés, amely e folyamatot statikus formulában kívánja látni, eleve kudarcra van ítélve, még akkor is, ha valaki azért állít fel egy identitást, hogy visszajelzést kapjon ezen állításról. Az identitás egy folyamat, de hogy a nyelv micsoda, azt nehéz másképp reprezentálni, mint produktumot, mint valamiféle kijelentést, amely már „készen van”. Ettől még minden ilyen kijelentés ideiglenes, és nem végleges, mindegyik csak az identitáshoz kapcsolódó gondolatok cseréjére készlet.

Az identitás körüli nézeteltérések hasonlóak a szövegeken való vitákéihoz. Ahogy valaki szellemesen megállapította, az irodalmi viták a következő formulát követik:

„Tegnap elmentem a Niagara-vízeséshez.”
 „Nem, én *nem* mentem el!”

¹⁴ ÉSZ szócikk = BIERCE, AMBROSE: *Ördögi kislexikon*. Ford. Greskovits Endre. Budapest, Eri, 2003.

Az analógiát ki is terjeszthetjük:

„Tegnap remekül szórakoztam.”
„Nem, én *nem!*”

„Ez egy nagyszerű vers!”
„Nem, *nem* az!”

„Ez a vers a gazdaságról szól.”
„Nem, *nem* a gazdaságról szól!”

Ha az identitásnak azt a képét alkalmazzuk, amely a fentiekben felsorolt állításokat eredményező visszajelzéseket vezérel, akkor látni fogjuk, hogy mindegyik magában foglal olyan kommenteket, amelyek valami „odakintről” szólnak, de ezt az „odakintet” egy „idebent” irányítja. Hogyan birkózzunk meg akkor az ilyen vitákkal? Erről publikálnak az irodalomtudósok, ezért nem halnak ki sosem.

Ha nem hagyjuk nyugvópontra jutni ezeket a kérdéseket, egy idő után „az igazság” valami mássá alakul át, mint „az” igazság. Fordulhatunk a német teoretikus, Jürgen Habermas elképzeléseihez. Ő az igazságot vagy valaminek az érvényességét olyan igényként határozza meg, amelyet mindig megteremtünk, valahányszor igénylünk valamit: igazolni tudjuk azt, amiről beszélünk, ha elég sokat beszélünk róla. Elképzél egy „ideális beszédssituációt”, amelynek minden résztvevője szabadon beszélhet, anélkül hogy bárki domináns pozícióban volna (mint ahogy domináns a tanár a diákkal, a főnök az alkalmazottal, a férfi a nővel, a kritikus a szerzővel vagy a szöveggel vagy az állam a polgáraival szemben). Habermas számára az a konszenzus a legtisztább garancia az igazságra, amely egy ilyen szabad beszélgetésből létrejön.¹⁵ „Az igazság” az identitásról olyan, mint „az igazság” az irodalomról: folyamat, folytonos diszkusszió, valami nyitott, nem pedig zárt.

Az ennél kortársközelibb gondolkodásmód az irodalomról a szofisztikált posztmodern kitételekkel szemben egy olyan „az” igazságot talál meg, amely független a hozzá eljutott emberi létezőtől. A teoretikusok a könyvet az emberektől elkülönítve kezelik, amelyben olyasféle relációk léteznek és működnek, mint a „jelentés”. Csak kevés olyan irodalomtudós van, aki az aktuális olvasó „szabad” válaszaival foglalkozik. Valószínűleg ezért különböznek az aktuális olvasókat tanulmányozó kognitív pszichológusok elméletei az irodalomelmélet „jeles” szövegeitől. „A szöveg jelentése az olvasó elméjében rejlik. Maga a szöveg csak utasításokat ad neki azzal kapcsolatban, hogyan nyerve ki vagy konstruálja meg a

¹⁵ HABERMAS, JÜRGEN: Wahrheitstheorien. In: *Wirklichkeit und Reflexion: Walter Schulz zum 60 Geburtstag*. Pfullingen, Neske, 1973, 211–265.

jelentést.”¹⁶ Figyeljünk az igékre! Az irodalomteoretikusok gyakran főnevek olvasatán keresztül próbálnak gondolkodni, amelyek látszólag jól írják le az olvasási folyamat egyes elemeit – „a” szöveg, „az” olvasó, szubjektivitás, kompetencia. De a főnevek, amelyek olyan jól határozzák meg az egyes elemeket, kevésbé alkalmasak az olyan interaktív folyamatok leírására, mint az olvasás. A főnevek megkövetelik, hogy valami itt vagy ott, ilyen vagy olyan, objektív vagy szubjektív, a szelf vagy a másik legyen. Egy visszajelzési folyamat dialektikájának leírásában ezeknek az erőltetett dualizmusoknak egyike sem működik jól, mivel AZ IRODALOM ELKÜLÖNÜLT RÉSZEBŐL ÁLL jellegű metaforákhoz vezetnek. Láttuk, hogy az ilyen metaforák nem segítenek hozzá különösebb mértékben annak a két alapvető kérdésnek a megválaszolásához, amelyeket ez a könyv vizsgál. Hogyan olvasunk és írunk egyénileg? Milyen módon?

Az olvasási folyamat olyan képét dolgoztam ki, amelyben egy agy vagy identitás a visszajelzések hierarchiáján keresztül vetül ki a világba. Egy olyan író, mint Robinson a saját személyes témáit, irodalmi kánonjait és kódjait alkalmazza, hogy verset írjon egy molnárról. Valamiféle „kreatív” módon ír, és valamennyien tudjuk, mennyire komplikált egy ilyen koncepció. Mikor azonban megítéli, amit írt, ugyanúgy olvassa, mint bármely más olvasó. Miután Robinson megalkotta a verset, Robert Frost a *saját* személyes témáit, és a saját irodalmi eszközeit használja, hogy kielégítő tapasztalatot nyerjen a szöveggel kapcsolatban. Ehhez hasonlóan az Egyes Számú Professzor és a többiek valamennyien mind a maguk eltérő értékrendjét használják, viszont hasonló eszközöket alkalmaznak, amelyek révén többé-kevésbé hasonló vagy eltérő módon tapasztalják meg a költeményt, mint Frost vagy Robinson.

A szerzőnek és az olvasónak ezt a modelljét úgy használhatjuk, mint amely azonosítja a visszajelzés különböző vezérlő szintjeit, illetve segít megérteni a hasonlóságot és a különbözőséget, a saját írás- és olvasásmódunk egyéni mivoltát és szeparáltságát, és azt a módot, ahogyan megosztjuk azt másokkal. A következő kérdésünk az, hogy képes-e ez a modell jobb metaforákkal szolgálni az irodalmi folyamatról szóló beszédhez?

Fordította: *Prax Levente* – Tóth Gergő

(Norman N. Holland: *The Brain of Robert Frost : A Cognitive Approach to Literature*. New York, Routledge, 1988.)

¹⁶ ADAMS, MARILYN LAGER: Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading. In: SPIRO, RAND J. – BRUCE, BERTRAM C. – BREWER, WILLIAM F. (Eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale NJ, Erlbaum, 1980, 11–32, 23.