

## **AZ IRODALOMÉRTÉS TÁGULÓ TERÜLETEI (Az irodalom kontextusainak és oktatásának alakulásáról)**

**Ferenc ALABÁN<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

At the beginning of the dissertation, the author emphasizes the importance of comparative approach and analysis in the historical and theoretical research of literary phenomena and works, and then summarizes the results of the research of Slovak-Hungarian literary relations. As a conceptual viewpoint, comparatism - like the practice of literary translation - protects individual national cultures against closure and isolation. In addition to this, more attention should be paid to the problem of reception, as the often monogenetic interpretations of the past and only the national angle are often not based on literary aspects. This presupposes the overcoming of regional differences in terminology and interpretation. The final part of the dissertation summarizes the aspects of the renewal of literary teaching by describing the "problem-centered literature teaching program" and further experimental creative methods (from chronology to hermeneutics).

### **KEYWORDS**

teaching methods, hermeneutics, Slovak-Hungarian literary relations, comparative literature research, literary translation, history of literature, teaching of literature

### **KOMPARATISZTIKA – TÁRSMŰVÉSZETEK – TUDOMÁNYKÖZISÉG**

Az összehasonlító megközelítés és elemzés fontos szempontként van jelen az irodalmi jelenségek és műalkotások történeti és elméleti kutatásában. Egyrészt az irodalomtörténet hagyományos, bizonyos értelemben leszűkített kategóriáinak a kibővítése, másrészt az elméleti általánosítások gazdagítása a célja. Ebből az is következhet, hogy a komparatiztika nem önálló tudományág (nincs is különösebben szükség arra, hogy az legyen), amelynek meghatározott kapcsolata lenne az irodalomtudománnyal, hanem sajátos kutatási eljárás, amely az irodalmi műalkotás mind elméleti, mind történeti kutatásában jelen van. Az összehasonlító irodalomkutatás célja az irodalmi jelenségek (művészi eszközök és eljárások, műalkotások, szerzők, irodalmi iskolák, műfajok, stílusok stb.) tipológiai és genetikai lényegének megismerése és felmutatása, azoknak a belső törvényszerűségeknek a feltárása, amelyek egy irodalmi jelenséget történelmi mivoltában, és általában (tehát a történelmi meghatározottságán túl) jellemeznek. A kutatás az irodalomtörténeti és az irodalomelméleti szempontot kapcsolja össze törvényszerűen és átlépi a nemzeti irodalom határait, s ezáltal a több irodalmat átfogó csoportok, valamint a világirodalom felé halad. Az összehasonlítás révén az egyes nemzeti irodalmak fejlődési törvényszerűségei általánosítható szintre kerülnek és a kutatás lehetővé teszi, hogy sokoldalúbban és árnyaltabban ismerjük meg azokat a jelenségeket, amelyek egy adott, specifikus feltételek között fejlődő nemzeti irodalomban jöttek létre.

Az elmélet terén fokozatosan szükségessé vált, hogy a komparatiztikának önálló módszertana és önálló módszerelmélete (metodológiája) is ki legyen dolgozva. A metodológiai kiindulópontoknak és konkrét eljárásoknak azonban még napjainkban is bizonyos rende-

---

<sup>1</sup> Prof. PhDr. Alabán Ferenc, CSc. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, ( Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno), professzor, alabanf@uj.sk

zetlensége tapasztalható az összehasonlító irodalomkutatás területén. Ezt a kérdést a legjobb szlovák (Mikuláš Bakoš<sup>2</sup>, Dionýz Ďurišin<sup>3</sup>) és magyar (Fried István, Dobossy László) kutatók is felvetették már, és javaslatot tettek az összehasonlító irodalmi kutatás terminológiájának átgondolására és rendszerezésére. A felvetődő elméleti problémák megoldását a szakemberek jórészt az alapfogalmak egységes értelmezésében és a terminológiai apparátus egységesítésében látják. Nyilvánvaló, hogy ezt a munkát nem normatív igénnyel, inkább csak ösztönző szándékon alapuló átgondolt szakszerűséggel lehet és kell a jövőben elvégezni.

\* \* \*

A közép-európai irodalmi komparatiztika egyik része a szlovák-magyar irodalmi és kulturális kapcsolatok összehasonlító elemzése és vizsgálata. Nyilván szükséges és fontos a szlovák-magyar kapcsolattörténet intenzív művelése, hiszen joggal állapítható meg, hogy az adatok jó része még feltáratlan, és főként a régebbi korokat tekintve várhatóak az új kutatási eredmények. Ugyancsak fontos a komparatiztikai elemzések (interpretáció) folytatása, mert ezen a téren is sok a pótolnivaló, egyúttal nem halasztható annak tudatosítása sem, hogy a komparatiztika megújulási törekvéseinek (új metodológia megteremtése, az egyes elméleti iskolák történeti – ideológiai – nemzeti – nyelvi alapjainak feltárása stb.) át kell hatnia a magyar-szlovák összehasonlító irodalomkutatást is, mert anélkül csupán a már megszokott és ismert kutatási utak és módszerek bővíthetnek – a ráfordított energiák ellenében aránylag kevés eredménnyel.

A mostani helyzetben úgy tűnik, hogy sem Sziklay László, sem Rudolf Chmel elmélyült monotematikus vállalkozásainak nem lett meg eddig a folytatása, pedig működnek magyarországi szlovákisták és szlovákiai hungarológusok is szép számban akadnak. Az utóbbi években sajnos nem születtek a szlovák-magyar viszonylatokat az irodalomközi eredmények és folyamatok perspektívája szerint elemző, értelmező és minősítő monográfiák, de még tanulmányok sem, amelyek eredményeiből számos hasznosítható felismerés származhatna mindkét nemzet irodalomtudománya számára. Amíg a szlovák komparatiztika eddig inkább (talán a formalista és strukturalista tradíciók miatt) a teoretikus kutatások terén ért el több eredményt, addig a magyar összehasonlító kutatás a konkrét művek elemzése kapcsán mutatott fel figyelemre méltó hozadékot. Ennél fogva a szlovák komparatiztika több évtizedig megalapozottabbnak látszott, meg kell azonban jegyezni, hogy az utóbbi időben a magyar irodalomelmélet megújulása hatékonyan ösztönzi az összehasonlító kutatásokat is, akár az irányváltásra, az önreflexióra, akár pedig a különböző elméleti irányzatokban való elmélyülésre gondolunk. Lényegében tehát – az újabb és korszerűbb komparatiztikai feladatok elvégzéséhez – fokozatosan kialakulhatnak az adekvát feltételek.

\* \* \*

---

<sup>2</sup> Bakoš, Mikuláš (1914-1972) szlovák irodalomtudós, műfordító és a szlovák irodalmi élet szervezője. Legjobb művei a strukturalizmus jegyében születtek: *Teória literatúry* (1941), *Problém vývinovej periodizácie slovenskej literatúry* (1944), *Avantgarda 38* (1969), *Literárna história a historická poetika* (1973).

<sup>3</sup> Ďurišin, Dionýz (1929-1997) szlovák irodalomtudós, a komparatiztika jelentős képviselője. Konceptiójában megkülönbözteti a genetikai kapcsolatokat (kontaktológia), mely az egymással érintkező és egymásra ható jelenségeket vizsgálja, és a tipológiai összefüggéseket (párhuzamok), melyek az egymástól független jelenségek közti hasonlóságokat és jellemző különbségeket kutatják. Legismertebb művei: *Problémy literárnej komparatistiky* (1967), *Z dejín a teórie literárnej komparatistiky* (1971), *Teória literárnej komparatistiky* (1975), *Dejiny slovenskej literárnej komparatistiky* (1979). Összehasonlító kutatásainak válogatásai német, angol, magyar és orosz nyelven is megjelentek.

Az irodalomnak, mint művészetnek az utóbbi években tapasztalt átalakulása, pontosabban a leírt szövegnek a hangnak, a képnek, egymáshoz való közeledése és a különböző közegeknek az egymáshoz kapcsolódása váltja/kényszeríti ki az irodalomtudománynak a tudományközi vizsgálatokra való kiterjedését.

Ez a tényszerű többlet – az eddigiekhez képest – új dimenziókat jelent a komparatistikai kutatások számára is. Túl lehet és kell lépni a szövegek közöttiségen, és teret kell adni a szöveg, a hang és a kép viszonyának vizsgálatára, mert ez a szféra is az összevetés tárgya lett. Mindig fontos kérdés az, hogy mikor magyarázza a szöveg a képet és a hangot vagy fordítva, és mikor lehet a kettő vagy a három összetevő kölcsönhatását vizsgálni, esetenkénti eltéréseit és ellentmondásait feltételezni.

Ezekről a jelenségekről az irodalmárnak tudomást kell vennie, mert a költészet természeténél fogva közel áll a zenéhez és a képzőművészetekhez. Már a görög mitológiában is a művészetek kilenc istennője együtt élt az Olümposzon. A Múzsák *”testvérisége”* és a létrejött műalkotások *”összetartozása”* számos régebbi és mostani példán igazolható. Az irodalomtörténetből tudjuk, hogy például Szabó Lőrinc verset írt Mozart hallgatása közben, Kodály Zoltán számos irodalmi művet megzenésített, a magyar avantgárd eredményeit szintetizáló Kasák Lajos képverseiben és képarchitektúráiban költészet és képzőművészet fonódik össze, nem egy modern író (elsősorban prózai) műveiben pedig filmszerűség figyelhető meg. A szöveg és a dallam kölcsönösen erősítheti egymás hatását, sőt a líra a nyomdatechnikai eljárásokkal is (*”tipopoézis”*) képes növelni a befogadóra tett hatást. A költészet a nyelvben megtalálható lehetőségek segítségével kölcsön veheti szinte az összes többi művészet kifejezési eszközeit. Megjelennek a versekben a különböző ábrák, jelek, rajzok, a költő bekeretezhet egyes szavakat a vers szövegében és nyilakkal jelölheti az olvasás irányát. Előtérbe kerülhetnek az *”extralingvisztikai eszközök”*<sup>4</sup>, hogy még láthatóbbá váljon a nyelv és határozottabb legyen a látványtöbblet.

Az avantgárd hatására teret nyert az irodalmi műfajok kifejezési lehetőségeinek még tágabb kiterjesztése. Például a párizsi Magyar Műhely<sup>5</sup> körének működése már a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején kezd ismertté válni, az első *”hangvers költők”* jelentkezésére a nyolcvanas években került sor. Az irodalmi közvélemény, a kritika és az olvasók fogadtatása azonban nem volt egyértelmű. Idő telt el, amíg a hangköltészeti kísérletek megkapták az elismerést. E művekben ui. elhalványul a hagyományos nyelvi közlés, szerepet kap a játék és a vizuális kísérletek már új dimenziókban teremtik meg a kapcsolatot a befogadóval. Több, avantgárdon nevelkedett költő manapság gyakran dolgozik (rock-, punk-, no wave) zenészekkel, együttesekkel, s alkotásaikat nem könyv formájában, hanem hangkazettán és CD-lemezen adják ki. Kísérleti alkotókörökben megjelent a multimediális performansz, amelyben fonikus, vizuális és zenei elemek, vetítés, valamint különböző költői akciók ötvöződnek.

Ezek a kiemelt jelenségek is azt bizonyítják, hogy nagy mértékben kitágulhat az összehasonlító irodalomtudománynak a tudomány- és művészetközi területek felé forduló figyelme. A felsorolt esetekben a kutatónak a sikeres munkához több tudomány- és művészeti ágban szükséges elmélyülnie és szakmai ismereteket szereznie, mert anélkül képtelenné válik

---

<sup>4</sup> A kommunikáció tanai értelmében *extralingvisztikai eszközök* használatának számít a testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása és gyakorlati megnyilvánulása.

<sup>5</sup> 1962 májusában jelent meg Párizsban a *Magyar Műhely* című irodalmi, kritikai és művészeti folyóirat első száma. A lapot az 1956 után Nyugatra kényszerült fiatal művészek alapították az egyetemes magyar kultúra szolgálatában. Alapító szerkesztői Nagy Pál, Papp Tibor, Bujdosó Alpár voltak. A Magyar Műhely könyvkiadóként is működött, és évenként-kétévenként találkozókat rendezett. 1972-től *d'Atelier* címmel francia nyelvű testvérlapot is megjelentettek. 1990-től kezdve Párizs-Bécs-Budapest megjelöléssel jelent meg, 1996-tól pedig már kizárólag Budapesten.

a párhuzamos, különböző művészeti ágakhoz tartozó jelenségek és megnyilvánulások összefüggéseinek megértésére, elemzésére és értelmezésére.

\* \* \*

Külföldi egyetemek és főiskolák programjaiból, tanterveiből kiolvasható, hogy az összehasonlító tanszékek egyre gyakrabban előfordulnak a szervezeti és szakstruktúrákban, esetenként még előtérbe is kerülnek az egyes nemzetek nyelvével, irodalmával, kultúrájával foglalkozó tanszékekkel szemben. Egy adott kultúra vizsgálata is nemegyszer nyelvek, etnikumok sokaságára, valamint az egyes szakterületek széles körére terjed ki, mindarra, amivel az egyes specializált munkahelyek és szaktanszékek nem foglalkozhatnak. Bizonyos értelemben pozitívista hagyománynak számít, hogy a jelenségek földrajzi közelsége indokolja az összehasonlítást, másrészt úgy is felmerülhet a probléma, hogy a távoli sokszor közelinek bizonyul, máskor pedig éppen fordítva.

Hivatkozási alapunk ismét az irodalom és annak tanítása. Az utóbbi években megjelent néhány magyarországi szakcikk tanúsága szerint akad modern magyar filológus és egyetemi oktató, aki alig vesz tudomást a magyar irodalomtörténet-írás valós átalakulásáról és szemléletváltásáról, a nemzeti érdekek *"védelme"* esetenként viszont azzal is együtt jár, hogy egyszerűen hátat fordítanak a külföldi jelenségeknek. Az egyik ezzel ellentétes irányú, de távlatos elképzelés szerint a cél *"a magyar és világirodalom kettősségének megszüntetése"* (Szegedy-Maszák Mihály)<sup>6</sup>, ami persze csakis olyan kutatói nemzedék számára lehetséges, amely már ennek az egységnek a szellemében nevelkedett és készült a pályára. Egy ilyen meghatározott cél eléréséhez bizonyára az oktatási és tudományos intézmények teljes átalakításával lehetne eljutni, melyben teljes mértékben szabad kezlet kellene adni azoknak a legjobb szakembereknek, akik értően figyelemmel tudják kísérni az irodalomnak, mint művészetnek és interpretációjának nemzetközi irányzatait.

Ide kívánczik egy további észrevétel, mely a komparatiztika oktatási vetületeként is felfogható. Kisebbségi viszonyaink között a tanárképzésben nem lenne célravezető az egyszakosság bevezetése, (például magyar nyelv és irodalomból), hiszen az említett szempontból nehezebbé annak lehetőségét, hogy a diákok a magyar és nem magyar irodalmat és műveket egymással kölcsönhatásban szemléljék. Távolság jöhetne létre a magyar és a nem magyar nyelvű irodalom olvasása és egyben oktatása között. Meglátásunk szerint a nyelvi szakpárosítást (kombinációt) tanuló tanárjelölteknél a magyarul (tehát anyanyelven), idegen nyelven és fordításban történő olvasás kölcsönhatása jóval megkönnyíti a befogadás feltételeit és a hatásküszöbök érzékelését. Még a nemzetközi felmérések szerint is olyan olvasóknak (szakembereknek) lehet hiteles értékítélete, akik rendszeresen olvasnak anyanyelvükön, idegen nyelven és fordításban. Ideális helyzetben ez a háromféle tapasztalat alkotja ugyanis a valódi irodalomértést.

\* \* \*

A komparatiztika szélesebb körben érezhető és történő újragondolása, mint igény, egyre inkább jelentkezik. Ez feltehetően szélesebb dimenzióban és a magyar-szlovák összehasonlító irodalomkutatásra is pozitív hatással lesz, mert az a saját eddigi útjával és múltjával is kénytelen lesz párbeszédet folytatni. A módszertani újraalapozásnak a hagyományos összetete-

---

<sup>6</sup> Szegedy-Maszák Mihály egyik szervezője és vezetője volt a magyar irodalom történetének többféle értelmezését összefogó háromkötetes könyve szerkesztésében és megírásában, amely 2007-ben *A magyar irodalom történetei* I-III. címmel jelent meg az Akadémiai Kiadónál.

vőkön túl a szövegszociológia, az ideológiakritika mellett a szemiotikai és az intertextuális szempontokat, valamint a tudományközi vizsgálatokat is be kell vonnia a kutatásokba, s a komparatiztikát már "*dialogikus tudományként*" szükséges elfogadtatnia, amely alkalmasnak bizonyulhat az irodalmi iskolák közötti közvetítésre is.

## **A SZLOVÁK-MAGYAR IRODALMI KAPCSOLATOK KUTATÁSÁNAK NÉHÁNY EREDMÉNYE**

Ha szakmai körökben az utóbbi évtizedben a komparatiztikai kutatások problémájáról esik szó, egyre gyakrabban kap hangot a kétely, a tisztázatlanság és a jövőkép helyzetének problémája. Különös módon észlelhető ez a szlovák-magyar összehasonlító irodalomkutatás területén: a huszadik század hatvanas-hetvenes éveire jellemző fellendülés után napjainkban megfogyatkoztak az ilyen jellegű írások és tanulmányok, holott az időszerűségük egyre inkább megnőtt. A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok tanulmányozásának a múltban jórészt történelmi-politikai szerep jutott, s a kutatások hosszú ideig nemzetiségpolitikai szempontoknak voltak alárendelve, melyeket leginkább a genetikus-kauzális jelleg határozott meg. A kutatások így főleg a primér tematikai hatások bizonyítására törekedtek, s az idealizált kétoldalú kapcsolatok vizsgálatánál a szempontok egyensúlyának felborításával figyelmen kívül hagyták a két fél egyenrangúságát, -értékűségét, amely aztán következményeiben sok megkötöttséget, sőt nacionalizmust is eredményezett.

A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok programszerű kutatása szlovák részről elsősorban a szlovák hungarisztika megalapítójának, Pavel Bujnáknak<sup>7</sup> köszönhető az 1918-as államfordulat után. Később e kérdéskör elhanyagolódott, bár érdemleges tanulmányok születtek Milan Pišút, Ján Mišianik<sup>8</sup> és más szlovák kutatók tollából. A magyar irodalmárok tevékenysége is sokszínűséget és ellentmondásos jelleget mutat, bár a legeredményesebbek, így Sziklay László, Csukás István, Angyal Endre és mások ez irányú munkássága módszertani szempontból már egyre inkább kényszerítőnek érzi az irodalmi specifikum központba állítását a komparatiztikai kutatásokban.

Néhány évtizede a két irodalom kapcsolatát mindinkább irodalmi, szerkezeti-funkcionális és tipológiai szempontból teszik a vizsgálat tárgyává. Szlovák részről ennek jó példáját nyújtják Rudolf Chmel<sup>9</sup> kutatásainak eredményei; tanulmányainak válogatott gyűjteménye 1980-ban magyar nyelven is megjelent (*Két irodalom kapcsolatai*). Vizsgálatainak egyik fontos eredménye a 19. századi kettős irodalmiságnak ("*biliterárnost*") a feltárása. Nem az egyik irodalom felsőbbrendűségének bizonyítása a másik rovására, s még csak nem is az úgynevezett pozitív és negatív megnyilvánulások kutatása köti le figyelmét, hanem éppen a körülhatárolt anyag irodalmi sajátosságainak a hangsúlyozása a történelmi igazság tükrében. A kapcsolatokat társadalmi-történelmi kontextusban értékeli, ahol a súlypont az irodalom területére helyeződik át, és ahol az irodalmi struktúrák egyenjogúak és sajátos irodalmi tényekként szerepelnek. Kutatásának tárgya a két irodalom jelenségeinek, a kölcsönös ösztönzéseknek, kapcsolatoknak és visszhangoknak, az irodalmak egymást kiegészítő jellegének, a kettős irodalmisággal, a tipológiai, műfaji, stílusbeli és a fordítással kapcsolatos kérdéseknek, valamint a személyi kapcsolatoknak a tanulmányozása. Mindez igényes alapot biztosít az azonosságok és a különbözőségek, ezeken túl pedig a szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok különle-

---

<sup>7</sup> Bujnák, Pavel (1882-1933) szlovák filológus, hungarista. 1918 után a prágai egyetemen magyar irodalmat, kultúrát adott elő és több tanulmányt publikált magyar írók és költők műveiről.

<sup>8</sup> Pišút, Milan (1908-1984) és Mišianik, Ján (1914-1972) neves szlovák irodalomtörténészek, akik, ha nem is foglalkoztak rendszeresen a magyar kultúrával, járatosak voltak a magyar irodalomban.

<sup>9</sup> Chmel, Rudolf (1939- ) szlovák kutató és politikus. 1990 és 1992 között a Csehszlovák Köztársaság magyarországi nagykövete, 1993 és 1997 között a pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője volt.

gességeinek pontosabb meghatározásához. Csak sajnálható, hogy a szlovák kutató az utóbbi években a komparatiztika szakterületének kérdéseiről keveset publikál.

\* \* \*

Magyar részről a témában fontos határkönek számít Sziklay László 1962-ben megjelent *A szlovák irodalom története* című terjedelmes monografikus munkája, mely a magyar irodalomtörténeti hagyományok felől összefoglalt szlovák irodalomtörténet. Ez a mű jelentős teret szentel a szlovák-magyar irodalmi és kulturális kapcsolatoknak is, s meggyőzően példázza, hogy a szlovák irodalom közép-európai kontextusában a magyar vonatkozásoknak és tényezőknek számottevő a szerepük. Az idő távlatából szemlélve mindez természetesnek tűnik, hiszen a két nemzeti irodalom több irodalmi periódusban együtt haladt, és hasonló feltételek között létezett. A két nemzet sorshasonlósága, sőt -azonossága és az együttélés sokszor hasonló irodalmi és kulturális reflexeket alakított ki és hívott életre bizonyos korokban, a kétnyelvűség valamint többnyelvűség, s az ezen alapuló több kultúrában, irodalomban való részvétel több szlovák író, költő művét teszi sajátossá és az interkulturális folyamatban jelentőssé. Jóllehet a szlovák nemzeti irodalomban ezek az alkotók egészen másért figyelemre méltóak és egyediek. Mindezt jól mutatják Sziklay László későbbi vizsgálódásai és kötetei<sup>10</sup>, résztermékben hozott eredményei, jelezve, hogy a recepciós feltételek és módok az irodalom különböző "olvasatát" jelenthetik, hogy nem létezik egyetlen lehetséges olvasat, még egyetlen nemzeti szempont érvényesítése esetén sem. Ezt hangsúlyozzák és erősítik Fried Istvánnak az utóbbi évtizedben publikált összehasonlító elemzései és elméleti tanulmányai<sup>11</sup> is, melyek szerint mindig van "továbbgondolhatóbb és megbízhatóbb vélemény", megállapítás és szövegmagyarázat. Ez a szemléleti szabadság és nyitottság teszi lehetővé a régebbi szövegek újabb megvilágításba való kerülését, amely nem volt megfigyelhető és észrevehető a konvencionális aspektusokból és a megszokások ismétlődő korlátai között. Az összehasonlító irodalmi konferenciákon és a szakmai szintű összejöveteleken is leginkább a hagyományosabb kapcsolattörténeti témák kaptak hangsúlyt és csak elvétve fordultak elő elméleti jellegű megközelítések és feldolgozások. Ebből következően a megújulási törekvéseknek a jövőben át kell hatnia a szlovák-magyar összehasonlító irodalomkutatást is, mert nélkülük csupán a már meglévő kutatási programok, elvi-módszertani kérdések vizsgálatai gyűrűzhetnek tovább az előre elképzelt és körülhatárolható eredményességgel.

A korszerű komparatiztikai gondolkodás kialakításának feltétele az elméleti tájékozódás, az irodalomelmélet újabb eredményeinek felhasználása és a nyugati irodalomtudományokban fellendülő intertextuális kutatások hasznosítása. Ehhez szükséges a komparatiztika hagyományos fogalomtárának felújítása, mert az "irodalomfogalom" csak tradicionális alkalmazása gátja lehet mind az irodalomközi folyamatok, mind a tágabb értelmű "zonális" felfogás újszerű kifejtésének, ill. megragadhatóságának. A terminológia felújítása és differenciált gazdagítása pozitív kihatással lenne az "irodalmisság" értelmezésére, az "integratív" megközelítések elősegítésére, a műfaji pontosításokra és az újfajta periodizáció létrehozására. A szlovák kutatók közül Dionýz Ďurišin nemzetközileg is elismert munkássága hozott újat

---

<sup>10</sup> Elsősorban az *Együttélés és többnyelvűség az irodalomban*, Gondolat, Budapest (1987) és a *Szomszédainkról – A Kelet-Európai irodalom kérdése*, Szépirodalmi Kiadó, Budapest (1974) című kötetekre gondolunk.

<sup>11</sup> Lásd az alábbi köteteket: *A közép-európai szövegüniverzum*, Lucidus, Budapest (2002), *Írók, művek, irányok. Kalandozások a világ irodalmában*, Tiszatáj Alapítvány, Szeged (2002), *Egy irodalmi régió ábrándja és kutatása*, Lucidus Kiadó, Budapest (2010), *Bevezetés az összehasonlító irodalomtudományba*, Lucidus Kiadó, Budapest (2012), *Bolyongás a (kelet-)közép-európai irodalmi labirintusban: Egy soknyelvű, sokműveltségű régió "természet"-rajza*, Lucidus Kiadó, Budapest (2014)

ebből a szempontból. Könyve (*Összehasonlító irodalomkutatás*, 1977)<sup>12</sup> elsősorban eredeti szakmai fejtegetéseivel, elméleti kísérleteivel, újszerű komparatiztikai modelljével fontos része a kialakulóban levő teljes, modern szemléletű komparatiztikai rendszernek. Vizsgálatai azt bizonyítják, hogy az összehasonlító megközelítések az irodalmi jelenségeknek mind történeti, mind elméleti kutatásában kötelező érvényűek, és az irodalomtörténet hagyományos, bizonyos értelemben korlátozott érvényű kategóriáinak a gazdagítása, másrészt az elméleti ismeretek specifikus bővítése alapvető feladatnak számít.

## KOMPARATISZTIKA ÉS MŰFORDÍTÁS A BEZÁRTSÁGGAL SZEMBEN

Egy nemzeti irodalom és egyben irodalomtudomány status quo-jának megértése szempontjából sosem érdektelen, hogy milyen képe van annak egy más (szomszédos) irodalomról. Azaz, hogy például a szlovák költők és műfordítók (de a kritikusok és irodalomtudósok) képe a magyar irodalomról mennyiben más, mint a magyar irodalomtudományé. Hol, milyen területeken és értékszférákban tapinthatók ki az eltérések? A leltározási módszereken és a bibliográfiák összeállításán túl (ami persze szintén fontos), éppen az említettek pontosítása és akceptálása is hozzásegít annak az irodalomköziségnek folyamatként való érzékeléséhez, jellemzéséhez és értékeléséhez, amely a nemzeti önelvűséggel és önmagába zártsággal szemben a nemzeti és világirodalmi vonatkozások kölcsönös hatásait, a nemzeti irodalmak differenciálódását és egyben a világirodalomba való bekapcsolódását jelzi. Bizonyos értelemben szakítást jelent ez még a romantikában megfogalmazódott és később abszolutizált *eredetiség* eszménnyel és azzal a gondolatkörrel is, amelyben az időbeli elsőség különös értéket képvisel. Nem jelenti viszont a mű elszakítását a hagyománytól, az alkotó leválasztását a nemzeti irodalmi és kulturális előzményektől, mert akkor de facto még a valóban újító mozzanatok sem derülnének ki, mert nem lehetne megállapítani, mihez képest van szó újításról. A hagyomány kifejti hatását jelenünkben is, mint egy *”működő örökség”*, amely megőrzi a régi értékeket, és ugyanakkor meg is haladhatja a jelenkori értelmezéseket. Az irodalomtudós időszzerű feladata egyfajta többlettudás megszerzése, melyen a megbízható emlékezet és az újszerű szemlélet alapul.

Az említett szempontból a komparatiztika részeként fontos lenne újragondolni a szlovák-magyar kölcsönös fordításirodalmat, mert az eredmény bizonyára nemcsak a két irodalom fordítás interferenciájáról nyújtana az eddiginél megbízhatóbb és teljesebb képet, hanem a fordítók, mint költők és írók, saját életművükön belül, szintén új motívumokkal gazdagodnának. A primér hatások megállapításánál azonban tovább is lehetne/kellene lépni, mert például E. Boleslav Lukáč, Valentin Beniák, Ján Smrek, a fiatalabbak közül Vojtech Kondrót, Lubomír Feldek, Karol Vlachovský, Mila Haugová<sup>13</sup> és más szlovák költők művéről többet tudunk meg, ha fordításaikat is elemezzük, azokat összevetjük eredeti verseikkel, és így számos új információt szerzünk művük komplexebb értékeléséhez. Ilyen értelemben a magyar irodalom kutatója és elemzője számára sem lehet közömbös, hogy egy, a magyarság közvetlen szomszédságában, sőt a magyarsággal együtt élő nemzet költői a magyar irodalomból mit, mikor és miért fordítottak. A műfordítás kérdésén túl azonban részletes figyelmet érdemelne a recepció (befogadás) problémaköre is, hiszen a múlt monogenetikus értelmezései és a csak nemzeti látószög sokszor nem az irodalmi megfontolásokat vette alapul, és mellőzte a kapcsolatokat

---

<sup>12</sup> Dionyz Ďurišin válogatott tanulmányait Tálasi István és Bába Iván fordította magyar nyelvre. A kötet a Gondolat Kiadónál jelent meg.

<sup>13</sup>A felsorolt szlovák alkotók egyben jeles műfordítók is, megbízható ismerői a magyar irodalomnak és műfordítói munkásságukkal sokat tettek azért, hogy a magyar irodalom ismert legyen a szlovák kultúrában.

hagyomány–jelenkor szintjének kontextusát. Ezáltal befolyást gyakorolt az egyoldalú recepció feltételek és módok kialakulására.

\* \* \*

A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatoknak van egy, a regionálisnál szélesebb vonzókör, amely feltételezi a terminológiai és az értelmezésbeli különbségek áthidalását, valamint az alap kutatások nélküli, mégis kézenfekvőnek tartott folyamatok és nézetek felülvizsgálatát. Ez elsősorban a nemzeti irodalomtörténetekbe került preconcepciók eloszlatása és annak a tudatosítása, hogy a szlovák-magyar kapcsolatok kutatása nem lehet végcél, mert az csupán egy részterület, amely az irodalmi hatások hálózati rendszerében alá van rendelve egy nagyobb zónát felölelő vállalkozásoknak. Nyilvánvaló, hogy a közép-európai ill. kelet-közép-európai szintézis nem képzelhető el olyan tanulmányok és monográfiák nélkül, amelyek két vagy több irodalmi jelenség világát és kapcsolatát ne vizsgálnák komplex módon.<sup>14</sup> Másrészt: a komparatiztika eredményeinek figyelembe vétele nélkül saját nemzeti irodalmunkat sem ismerhetjük meg igazán, mert nemzeti sajátosságnak minősít(het)jük azt, ami valójában közös, sőt nem csupán a magyar és a szlovák irodalomban és kultúrában az, hanem még további, kelet-közép-európainak tartott irodalmakban és kultúrákban hasonló vagy azonos. A feltárt komparatiztikai tények nemzeti irodalomtörténetbe való beillesztésével nyilván módosul a körkép; az új ismeretekkel a magyar és a szlovák irodalom történeteszemléletéhez szolgáltatathatunk újabb adalékokat, a műfaji vonatkozásokat színezhetjük és kiegészíthetjük, vagy éppen az irodalmi folyamatok intenzitását és differenciáltságát pontosíthatjuk. Ezek felismerése és tisztázása pedig az irodalom közvetett és közvetlen megismerését segítik elő.

## **A VÁLTOZÁSOK VETÜLETEI AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN. A TANÍTÁSI MÓDSZEREK GAZDAGODÁSA**

A szlovákiai magyar alap- és középiskolai tantervekben szereplő tantárgyak közül feltehetően az irodalom tanításának útkeresései a legszembetűnőbbek az utóbbi évtizedekben. Hazai és külföldi vonatkozásban is helytálló ez a megállapítás, a magyar irodalom tanításának újszerű koncepciói pedig még az összehasonlítások során is a legváltozatosabb képet mutat-

---

<sup>14</sup> Az eddigi kutatásaink során a komplex lehetőségek jó példáit láttuk a következő művekben: *La Littérature comparée en Europe orientale* (Szerk.: Sötér I., Bor K., Klaniczay T., Vajda Gy. M.), Budapest, 19630; Pichois, C. –Rousseau, A.: *La littérature comparée*, Paris, 1967; Đurišin, D.: *Problémy literárnej komparatistiky*, Bratislava, 1967; *Aktuelle Probleme der vergleichenden Literaturforschung* (red.: L. Richter), Berlin, 1968; Sötér István: *The Dilemma of Literary Science*, Budapest, 1973; *Nouvelles tendances en littérature comparée – Neue tendenzen in der Komparatistik I, II, III, IV.* (szerk.: Madácsy Piroška). Szeged-Amiens, 1991, 1996, 1999, 2004; *Az összehasonlító irodalomtörténet klasszikusai*, (szerk.: Lengyel Béla), Budapest, 1995; Käfer István: *A miénk és az övék. Írások a magyar-szlovák szellemi kölcsönösségről*, Budapest, 1991; Karol Tomiš: *A magyar irodalom a szlovák kultúrában. I. 1860-1918*, Bratislava, 2000; Karol Vlachovský: *Köztes szerepben. Párbeszéd a magyar és szlovák irodalommal – közös dolgainkról*, Budapest, 2001....



ják. A módszertani elvek, akár csak a kézi- és tankönyvek ui. a legkevésbé hasonlítanak egymásra. Az irodalom tanításának változó cél- és feladatrendszere jól tükrözi az igények és kívánalmak, a megfelelések és elvárások többféleségét. Sokszor nemcsak a szakemberek, hanem maga a szélesebb társadalmi közeg is elégedetlen volt az irodalomtanítással és annak eredményességével. Igaz, manapság sem elégedett: példának okáért joggal tartja hiányosnak az iskolából kikerült generációk irodalmi műveltségét, nemkülönben a gyenge írásbeli és szóbeli kifejezőképességet, akár a szegényes olvasottságot vagy éppen a csorbult nemzeti identitástudatot. Kifogásolhatja a művészeti ágak, így a költészet iránti fogékonyság színvonalát, valamint az olcsó kommersz irodalmi termékek és hasonlóan a videó és számítógép merész térhódítását sokszor az esztétikailag értékes szépirodalom olvasásának rovására.

A kialakult, válságosnak is mondható helyzet (s ez nem túlzás) leküzdésére különféle felfogások és koncepciók jöttek létre; ahogy az irodalomról kialakított képünk megváltozik, úgy változik meg fokozatosan annak tanításáról alkotott felfogásunk is.<sup>15</sup> A hagyományt az az esztétika jelenti, amely még annak idején, a klasszicizmus korában formálódott rendszerre. Kialakított elvét, miszerint minden mű mögött (mint motívum) fellelhető az alkotói szándék, amelyet aztán a poétikai közvetítők tesznek művészileg értékessé, a modern irodalomtudomány teljes mértékben megkérdőjelezte. A különböző tudományos iskolák (az orosz formalisták, a strukturalizmus) ily módon ellentétben állnak a hagyományos esztétikai gondolkodással, és egyetértenek abban, hogy a mű jelentése magában a szövegben található és abból bontható ki. Így az alkotás "*önmagában érvényes jelentése*" áll az interpretáció középpontjában. Az utóbbi évtizedben gyakran emlegetett hermeneutika pedig a befogadó (olvasó és értelmező) szerepét hangsúlyozva azt tartja fontosnak, hogy mi dekódolható (rakható össze újból az olvasó tudatában) a műből, és hogy az alkotások többféleképpen is értelmezhetők.<sup>16</sup> Ezeknek az elveknek a megvalósítását valójában már az impresszionista irodalomkritika is elfogadta és magáénak vallotta, előkészítve ezzel az irodalomtudomány később lezajló forradalmi változásainak lehetőségét, létrehozva azt a ma már örökségnek számító hozadékot, miszerint a műalkotások "*nem tudatos jelentésrétegeinek*" feltárására irányuló igény alapvető fontosságú tény az interpretáció során.

\* \* \*

---

<sup>15</sup> Az említett szempontból az egyik legjelentősebb összefoglaló publikáció *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (szerk. Sipos Lajos), Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk (1998), közel ezer oldalas tanulmánykötet, mely közel hetven szerző írásait tartalmazza az irodalomtanítás aktuális intézményeiről, szabályozási rendszeréről, elméleti pozícióiról, különböző kutatásairól, kísérleti programjairól valamint az irodalomtanítás és az irodalomtudományi modellek viszonyáról. Hasonló, szinte terjedelmes folytatásként ható tanulmánykötet az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (szerk. Fűzfá Balázs), Krónika Nova, Budapest (2006), címen jelent meg, melynek előszava hangsúlyozza: „*A sikeres megoldáshoz sok mindenre szükség van. A tanári tudás folyamatos megújítására, a műbefogadás ricoeuri lépéseinek tudatos alkalmazására, új munkaformák kialakítására, az előző tanévben felgyűlt anyag erőteljes csökkentésére, új tankönyvekre, segítő eszközökre, a kultúra fogalmának kialakítására. Ezt a folyamatot segíti a könyv. Megtalálhatók benne: az irodalomtanítás elméleti pozíciói, világtapasztalatok, a tanári szerep módosulásai, a szövegalkotás, szövegbefogadás új lehetőségei.*“

<sup>16</sup> Az idevágó szakirodalom alapvető darabjai a következők: Arisztotelész: *Hermeneutika*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1994; Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997; Orbán Gyöngyi: *Háttérelmézések. Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből*. KOMP-PRESS. Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000; Betti, Emilio: *A hermeneutika mint a szellemtudományok általános módszertana*. In: *Olasz filozófiai hermeneutika*. Athenaeum. 1992. I. kötet, 2. Füzet; Almási Tibor: *Hermeneutika*. GyuRó Art-Press, Budapest, 1997; Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete I-II.*, Szöveggyűjtemény, JATEPress, Szeged, 1987

A magyarországi, a szlovák (és a szlovákiai magyar) irodalomtanításban az utóbbi évtizedekben lényegében hasonló, a hagyományos értékközvetítő módszer változatai érvényesültek, azzal a különbséggel, hogy időben a magyarországi metódusok váltak a legkevésbé ideológia-centrikussá. A magyarországi irodalomtanítást meghatározó tantervek és tankönyvek ui. már a hetvenes évek vége (tehát a politikai rendszerváltás fokozatos megvalósulása) óta jelentős mértékben a szakszerűség és a tudományosság elvét igyekeztek érvényesíteni. Mindez a kíváncsi Szlovákiában csak egy évtizedes késéssel kezdett megvalósulni, jelentős kihagyásokkal és sajátos feltételek között. A túlkapasok és esetleges tévedések mint kísérőjelenségek azonban negatív hatásukat is éreztették ebben a fejlődési szakaszban: a túlzott múltra való koncentráció idejémműlttá vált, hiszen a megváltozott világban és az új körülmények között a kreatív szövegformáló kezdeményezés lett fontos, a kommunikációkészség fejlesztése nem kapta meg a jelentőségének megfelelő hangsúlyt, és a tudományos teljességre való törekvés szándéka esetenként átlépte a taníthatóság határait. A tanítási folyamat lényegében bemeveledett, mivel a pedagógusnak aránytalanul sok anyagot kellett közvetítenie mind az alapskolai, mind a középiskolai tanterv értelmében, a tanítási órák struktúrájából levezethetően a tanító, ill. a tanár maradt a tudás legfőbb forrása, minden ráhatás tőle indult ki.

Valamivel később módszerbeli változást jelentett az a tény, hogy az irodalomórákon a frontális osztálymunka helyett a csoportos tevékenység lett a meghatározó, bár ebben az esetben is a hivatalos tankönyv olvasatát kellett elfogadtatni, márcsak a felvételi vizsgák miatt is, melyeken elsősorban éppen erről kellett számot adni. Így nem érvényesülhetett a spontán élmény, és nem aktivizálódhattak a szubjektív észrevételek, tartalmak és olvasói érdekeltségek sem.

Menet közben a magyarországi pedagógiában több olyan elképzelés és tanítási program jött létre, amely kiválasztott szempontokat hangsúlyozott és érvényesített, illetve az irodalomtanítás minden kérdését érintő nevelési és oktatási vonatkozását igyekezett jobbra és komplexebbé tenni. Az említés szintjén emelünk ki néhány fontosat közülük.<sup>17</sup> A nyolcvanas és a kilencvenes években permanensen nőtt az érdeklődés a képességfejlesztő és értékközvetítő nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (ismertebb nevén a Zsolnai-módszer)<sup>18</sup> iránt. Ez a program a hetvenes évektől kezdődően szintetizálta néhány jelentős módszertani törekvés (a "cambridge-i" és a "londoni" iskola) eredményeit és módszereit, ezen túl pedig az irodalomtanítást a tantárgyak egészének keretében akarta megvalósítani, s így rendszerelvű gondolkodásra épített és épült.

Nem kis érdeklődést váltottak ki és hoztak figyelemre méltó eredményeket azok az irodalomórák is, amelyek a komplex esztétikai nevelési program szerint valósultak meg. Ez a koncepció a tanuló egész személyiségét, intellektusát, érzelmi kultúráját, ízlését és aktivitását fejleszti. Ezeken a tanórákon megtörténik a műbefogadói kultúra alapjainak lerakása, emellett a diákok megismerkednek az egyes művészeti ágakkal, azok formavilágával, kifejezési lehetőségeivel. E program keretében látogatást tesznek a színház-, a filmművészet és a televíziózás világában és ismereteket szereznek azok eszköztanáról. A tanulói önállóság, a személyiségfejlesztés mellett természetesen fontos tényező a tehetséggondozás is – a játszva tanulás elvének betartásával, a tehetség és a hajlamok kibontakoztatásának érdekében.

---

<sup>17</sup> Példának okáért itt említhetjük meg az emberközpontú *Waldorf-iskola* módszereit, valamint a *Montessori-iskola* alternatív oktatási módszert, melyet elsősorban az óvodai nevelésben lehet effektíven alkalmazni.

<sup>18</sup> Zsolnai József nevéhez fűződő alternatív pedagógiai programok (*Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program* - NYIK), valamint az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* - ÉKP) létrehozója. 1995 elején megjelent *Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia* című könyve, amely a magyarországi alternatív pedagógiai irányzatok közül az elsőként publikált összefoglaló munka.

A nyolcvanas évek elején *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek*<sup>19</sup> című, a kilencvenes évek elejétől alternatívaként elismert, felső tagozatos osztályokban használt program egy olyan lehetséges elképzelést mutat fel az irodalomtanítás számára, amelynek középpontjában a műértő olvasáshoz szükséges képességek fejlesztése áll. E program célja az, hogy olyan tanulókat képezzen, akik felnőtt korukban önállóan képesek dekódolni az irodalmi alkotásokat, s igénylik is a művészi élményekkel való találkozást, hiszen a műértő olvasás képességének birtokában fel tudják fedezni a művek nekik szóló jelentéseit. Itt az irodalomtanításban tehát minden mozzanat a képességfejlesztést szolgálja, az irodalomtörténeti, irodalomelméleti ismeretek, az olvasmányok és memoriterek sem jelenthetnek öncélú *"műveltséget"*.

S végül, de nem utolsósorban az un. *problémacentrikus irodalomtanítási programot*<sup>20</sup> emeljük ki, mely szakít a (viszonylagos) teljesség igényével. Ebben az esetben a közvetlen cél nem az irodalmi kánon átadása, hanem az értő befogadáshoz szükséges képességek fejlesztése, az iskola elvégzése után is működő olvasási szokások kialakítása, felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra (Arató László nyomán). Valójában olyan új programról van szó, amely modulokból áll, s melyeknek egy része (a tanítási folyamat kezdő-, illetve záró szakaszában) kötött, nagyobb részük azonban felcserélhető, szabadon választható. E koncepció szerint az olvasóvá nevelés nem valósítható meg az irodalomtörténet tanításának logikája szerint, mert a két elv ellentétben áll egymással. Az irodalomtanítás tengelyében a műértelmező órák állnak, a „*problémacentrikus modulok*” pedig hasonló témájú és többnyire összevetésre kínáló műfaji-poétikai megoldású művei lehetővé teszik, hogy az alkotások egymás értelmezhetőségét segítsék elő, s így megszüntessék a pedagógus monopolhelyzetét a tanítási folyamatban.

\* \* \*

A szakemberek többször felvetik az alapkérdést: milyen legyen a jövő irodalomtanítása? Egyesek úgy vélik, hogy erősíteni kell az irodalomtanítás filozófiatörténeti alapozását és határozottabban kell hozzájárulni (a tantárgy engedte határok között) a világban való eligazodáshoz. Az egyetlen filozófia dominanciája helyett a főbb filozófiai törekvéseket és áramlatokat kell az irodalomórák háttérébe vonni. Természetesen kell újragondolni a tantárgy tervezését és tananyagának összetételét: a kultúrákövetítést nem célszerű erőltetni, de a tisztán kommunikációfejlesztő szempontok sem bizonyulnak elégségesnek. A különféle iskolaformák megléte sem könnyíti a helyzetet, így az esetleges központi szabályozásnak sem szabad elfeledkeznie arról, hogy nem szabad korlátoznia a tanári és a módszertani szabadságot.

Igaz a tételszerűség: „*ahogy változik az irodalom, úgy kell változnia az irodalomtanításnak is.*” A tantárgystruktúrát illetően az irodalomtanításban egyre jobban jelen kell lennie az olyan alkotásoknak, amelyek az egymás mellett élő kulturális, etnikai, vallási, társadalmi rétegekre irányítják a figyelmet. Ennek nagy demokratizáló hatása is van. Másrészt, az értékrend-változás következtében meggondolás tárgyává kell tenni azt, hogy az alapiskolai és középiskolai tananyagból mely szerzőket és mely műalkotásokat kell kihagyni, pontosabban átutalni az egyetemi szakoktatásba. Azokról a művekről van szó, amelyeknek az esztétikai

---

<sup>19</sup> Lásd részletesebben Bánréti Zoltán: *Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára. Programleírás.* *Linguistica / Studia et dissertationes*, 6., Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1990.

<sup>20</sup> Arató László, a problémacentrikus irodalomtanítási program kidolgozója. Pála Károllyal megrendelésre írták meg a problémacentrikus tanterv és tankönyvek első változatait. Lásd még Arató László: *Bejáratok, átjárók, kitérők - avagy a problémacentrikus irodalomtanítás problémái* (<http://trezorkiado.freeweb.hu/994arat.html>)

érték mellett (esetenként azt meghaladva) más egyéb, így történeti, dokumentatív, morális funkciójuk és értékük van. Az alapiskolai és a középiskolai tanításból nem szabad kizárni az ún. "tömegirodalom" alkotásait, valamint a filmet, a köznapi szövegeket, a videót, és a reklámot sem. Szükséges megismertetni a diákokat további médiumokkal és nyilvánvalóvá kell tenni számukra, miben különbözik az egyik művészet jelrendszere a másiktól, meg kell értetni velük, hogy milyen olvasói (befogadói) reakcióra épít a lektűr, az akciófilm és a bűnügyi regény, s hogy milyen szempontjai vannak egy művelt embernek, amikor a médiumok és műfajok között választ.

Az újraértelmezett fogalomrendszerrel működő, filozófiai alapozású irodalomtanításnak bizonyára több szemléleti-stratégiai változata lehetséges. A hipotézis reális lehet, hiszen elképzelhető egy, a hagyományosnak tekinthető kultúráközvetítésen, a tantárgyak integrációján, a határozott személyiségfejlesztésen alapuló program létrehozása, s lehetne olyan tanterv is, mely lehetővé teszi a komplex esztétikai szemléletű tanítást, a hangsúlyozott kommunikáció fejlesztését, és a leghatékonyabb módszerek érvényesítését. Valóságosan elképzelhető egy rendszer, amely felvállalja a tehetséggondozást, s nem feledkezik meg a felzárkóztatásról, s egyidejűleg magas szinten biztosítja a *normál tanítást*. Mindemellett teret ad a különböző tanártípusoknak. Csak éppen a legjobb szakembereknek kell mindezt átgondolni, megvitatni és megalkotni, még akkor is, ha nem lesz küzdelmekről és akadályokról mentes a megformálás.

## A KRONOLÓGIÁTÓL A HERMENEUTIKÁIG

Az alapiskolai és középiskolai irodalomtanításban a tananyag hosszú évtizedeken át a kronológia (időrendi beosztás) fonálára volt felfűzve. A tananyag ilyen elrendezése és felépítése egyfajta hagyomány tiszteleteként és bevált módú kezeléseként volt értelmezhető. Számos előnye mellett azonban több vonatkozással nem számolt, így azzal sem, hogy milyen életkori sajátosságai vannak az olvasó diáknak, s hogy a befogadó (legyen az diák) általában nem a művek keletkezésének időrendjét követve válogatja meg olvasnivalóját. A középiskolai irodalomtanítás (irodalomtörténeti fok) programszerűen is a tananyag kronologikus elrendezését és feldolgozását tűzte ki célul – ez pedig már egyértelműen a megszokás erejével hatott. Tudvalévő pedig, hogy az aktuális jelen átfőrnálja a múltat, hogy a jelentős új művek létrehozzák a "saját" irodalomtörténetüket, s valójában meg is változtatják, "átírják" a meglévő irodalomtörténetet. A kronológiai elv alkalmazásának célja tulajdonképpen nem más, mint az irodalomtörténeti ismeretek átadása, valamint már adott műelemzések és -értelmezések elsajátítása.

A legújabb irodalomtanítási elképzelések az irodalmi művek olvasása nyomán elsősorban az értelmezést és a kritikus ítéletalkotás képességének fejlesztését helyezik a középpontba.<sup>21</sup> Ennek értelmében az irodalmi tananyag is – a kronologikus felépítéstől eltérően – új

---

<sup>21</sup> Válogatott elméleti és metodológiai művek: *Szöveg és interpretáció* (A. Danto, J. Derrida, H. G. Gadamer, M. Heidegger, P. de Man, P. Ricoeur írásai), szerk.: Bacsó Béla, Cserépfalvi, Budapest, 1991; Kulcsár Szabó Ernő: *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégén*, Budapest, 1994; Jefferson, A. – Robey, D. (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*, Budapest, 1995; Szegedy-Maszák Mihály: "Minta a szönyegen". *A műértelmezés esélyei*, Budapest, 1995; *A hermeneutika elmélete I-II.* (szerk.: Fabiny Tibor), Szeged, 1987; *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből.* (szerk.: Kanyó Z. – Síklaki I.), Budapest, 1987...

Válogatott kézikönyvek és programok: Péczeli László: *Bevezetés a műelemzésbe*, Budapest, 1973; *Tanulmányok a műelemzés köréből* (Szappanos Balázs, Bécsy Tamás, Harsányi Zoltán), Budapest, 1977; *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet.* Kutatási jelentés, 1981-1984. (Zsolnai József és kutatócsoportja), Budapest, 1984; Kelemen Péter: *Az irodalomtanítás kísérleti programjának alapelvei.* Budapest, 1987; Vörös József: *Iro-*

elvek szerint rendeződik, s változik ún. "problémacentrikussá". A problémacentrikus tanítás során pedig maga az időszerűsített "probléma" befolyásolja és determinálja a megfelelő művek kiválasztását, valamint a hozzá fűződő feladatok megfogalmazását és sorrendjét. A csoportokba sorolt irodalmi alkotások, melyek megtárgyalásra kerülnek egy témaegységen belül – az intertextualitás („szövegköziség”) elvére épülve – egymás befogadásának és interpretációjának is feltételezői, melyek rokon-kontextust képesek kialakítani. Joggal feltételezhető az, hogy az egymás mellé került (besorolt) művek elősegíthetik egymás befogadását, értelmezését és minél jobb megértését, esetenként egymástól való eltávolodását, sőt ellenpontosítását is. Egy nagyobb anyagrészebe olyan művek kerülnek, amelyek tehát párbeszédet folytatnak egymással, sőt részei is lehetnek egymás hatástörténetének.

Az ún. problémacentrikus irodalomtanítási program valójában tehát egy tágon, mégis funkcionálisan értelmezett szöveginterpretációt, szövegértelmezést és kritikát magában foglaló "olvasástanítást" jelent, ahol kellő hangsúly esik a műértelmezés módszereinek, eljárásainak bemutatására, gyakoroltatására és elsajátítására. Az irodalmi művek megértése és értelmezése végsősoron az „önmegértés” és „önértelmezés” egyik módja és eszköze is, ahogy Paul Ricoeur, a francia filozófus–hermeneuta állapította meg: "...önmegértés a szöveg előterében".<sup>22</sup> Ezzel lehet lényegesen több e tanítási módszer a kronológikus elrendezést alapul vevő, tradicionális, az irodalmi alkotásokat sokszor a történelmi fejlődésrajz illusztrációiként kezelő megközelítéseknél.

\* \* \*

Nem véletlenül fordul a figyelem – a kutatás területén és az oktatásban egyaránt – a hermeneutika lehetőségeinek és módozatainak feltáráshoz. A modern értelemben vett hermeneutika ui. már nem is az egyes szövegek értelmezésének eljárásait vonultatja fel, hanem a műalkotás (a szöveg), az író és a mindenkor olvasó (befogadó) hármasszövetőjének egymáshoz való vonatkozásait és összefüggéseit tárja fel.

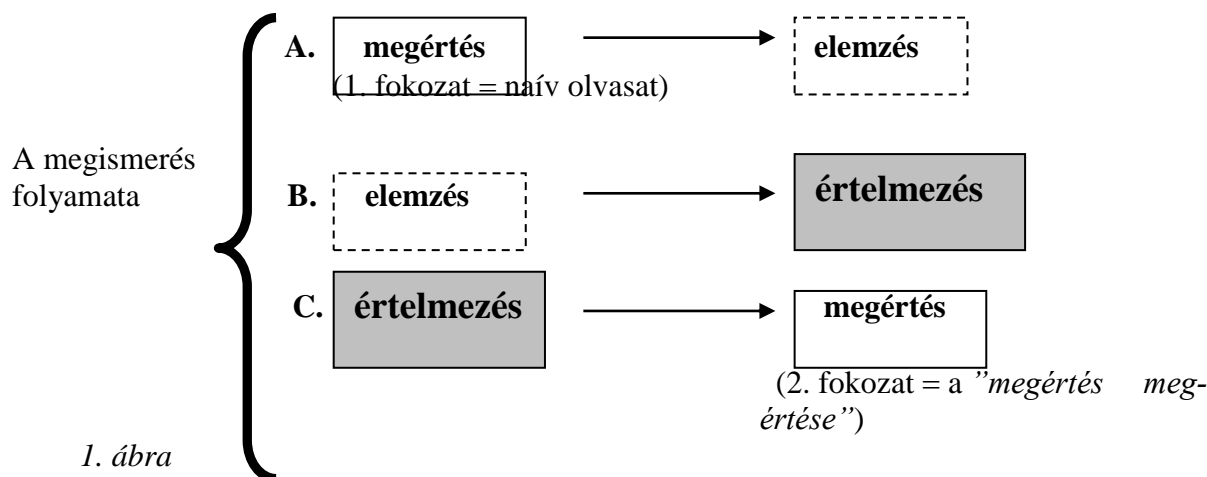
A szakirodalomban az utóbbi időben sokszor emlegetett ricoeuri hermeneutikai modell (Ricoeur híres kijelentése – "a szimbólum szüli a gondolatot" – a hermeneutika alapvető premisszáját fejezi ki), mely összefogja az új filozófiai iskolát és a tradicionális (a szövegértelmezés teóriájával és gyakorlatával foglalkozó) hermeneutikát. E modell szerint a művészet (így az irodalom) szimbólumai mind olyan üzeneteket hordoznak, amelyeket filozófiai interpretációval lehet megfejteni. Ennek megfelelően a hermeneutika a közvetett jelentések meg-

---

*dalomtanítás az általános és a középiskolában*, Budapest, 1987; Székér Endre: *Hagyomány és újítás mai költői nyelvünkben*, Budapest, 1988; *Az irodalomtanítás gyakorlata* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1989; *Műelemzés – műértés* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1990; *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*, Budapest, 1991; *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, ELTE BTK 20. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék és a Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadása, Budapest, 1991; *Irodalomtanítás I.,II.* (szerk.: Sipos Lajos), Budapest, 1994; Arató László – Pála Károly: *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés* (kézirat), 1994; *Középiskolai irodalmi lexikon* (szerk.: Kelecsényi László Zoltán), Budapest, 1997.

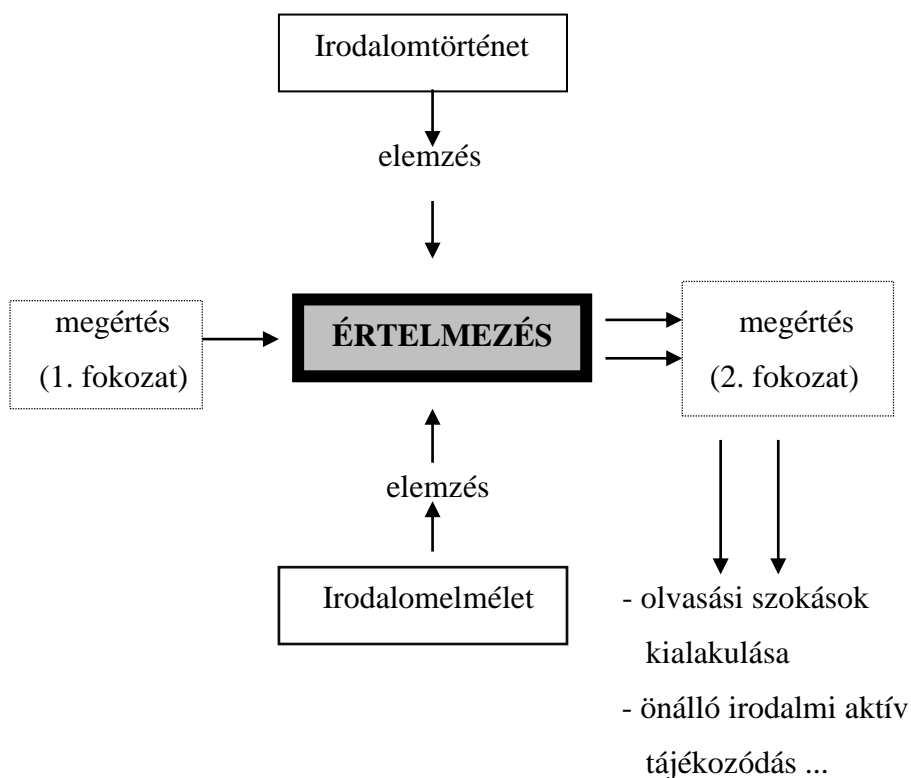
<sup>22</sup> A hermeneutikai (mű)értelmezés (az értelmezéssel, később annak elveivel, filozófiájával foglalkozó tudomány) megmutatja a különbséget az egyéb (mű)értelmezésekkel szemben. Elsősorban a lét kérdéseivel kapcsolatos művek értelmezhetők hermeneutikailag – ezek ui. bekapcsolódnak a hagyomány áramkörébe. Nem a tartalom, a mondanivaló, a koncepció feltárása a cél, hanem a szöveg nyelvi szintjének alapos olvasása, elsődleges értelmezése („close reading”, „explication du text”, „egzegézis”, „szoros olvasás”). A nyelvi szint kibontása: képek: metaforák, szimbólumok lehetséges jelentése(i)nek értelmezése. A hagyomány és a szemantikai egységek kontextusa fontos szerepet játszik a műveletben, s bekövetkezik az, hogy a mű értelmezi az értelmezőt, aki szinte újrateremti a művet. Ezért a hermeneutikai értelmezés „kreatív értelmezés”. Lásd részletesebben Fabinyi Tibor *A hermeneutika tudománya és művészete* című tanulmányát, mely *A hermeneutika elmélete* című szöveggyűjtemény előszavaként is megjelent (JATEPress, Szeged, 1998).

fejtésének módszere, amely koncepciójának részévé avatja a szövegelemző iskolákat (strukturalizmus, narratológia stb.), valamint a modern szemiotika és a befogadás esztétikai szempontjait és metódusait. Ez az elemzési modell a megismerés folyamatában a primér megértéstől az értelmezésen át az alkalmazásig vezet, hogy újból elérjen a komplex megértéshez, a "megértés megértéséhez". Sematikusan kivétítve e folyamat így ábrázolható:



Az újabb irodalomtanítási programok létrehozása és széleskörű megvalósítása tehát nem tartja meghatározónak a kronológia elsődlegességét, hanem a műértő olvasás képességének fejlesztését helyezi előtérbe a mennyiségen alapuló irodalmi ismeretek átadásával szemben. Végül is nem jelenti ez a történetiséggel való abszolút szembefordulást, hiszen a változás elsősorban az irodalom szemléleti kérdéseit érinti, ami azonban feltételezi az értelmezés középpontba helyezését. Az irodalomtörténet és irodalomelmélet a műértelmezés kiegészítőjeként és segédtudományaként természetszerűen vesz részt az olvasóvá nevelés folyamatában, s az irodalomtanítás alapvetően lényegi feladatát valósíthatná meg, hogy a diákokban az iskola után is fennmaradó és működő olvasási szokásokat hozzon létre, és felkészítsen az önálló és aktív kulturális és irodalmi tájékozódásra.

Az ilyen – értelmezésen alapuló – tanítási modell (program) lényegi meghatározói így foglalhatók rendszerbe:



2. ábra

Ez a felvázolt viszonyrendszer is azt látszik bizonyítani, hogy az olvasóvá nevelés és értelmezés lényegi vonása és logikája eltér az irodalomtörténet érvényesítésétől és logikájától. Az olvasás megszerettetése és a szövegértelmezés képességének kifejlesztése ui. szoros összefüggésben áll egymással. Példának okáért: régebbi korok irodalmi alkotásait alsóosztályos tanulókkal feltételezhetően nehezebben lehet megszerettetni, mint az idősebb diákokkal, egy teljesen új paraméterekkel rendelkező kontextusban, már olvasási tapasztalatokkal és élményekkel megalapozott olvasói (befogadói) világgal. Pedig az irodalomtanítás mindenkori sikerre is – szinte feltétel nélkül – ezen áll vagy bukik.

\* \* \*

Az újabb metodikai szakirodalom módszerek helyett inkább „modellekről” beszél, és igen fontosnak tartja azt, hogy a diákok több értelmezési modell alkalmazását is kipróbálhassák. Célszerűnek ítéli meg, hogy a soron levő irodalmi mű interpretációjánál/értelmezésénél a diákok más-más modell alkalmazásával kísérlik meg az művek megközelítését. Tekintettel arra, hogy a diákok többnyire kész elemzéseket, értelmezéseket és értékeléseket vesznek át az órákon, s nem gyakorolják/gyakorolhatják az önálló ítéletalkotást, háttérbe kerül a *”kritikus állásfoglalás”* kinyilvánítása és alkalmazása. Enélkül pedig az irodalomtanítás egyoldalúvá válik, és egyik fontos feladatát hanyagolja el, mert a megtanítandó elemzések mellett a saját értelmezések felszínre hozását elősegítő módszereket is el kell sajátítaniuk a befogadóknak. Az olvasók ui. különböző korokban másként érthették az adott irodalmi művet, az értelmezések különbözőek lehettek, s emellett az újabb interpretációk létrehozására is további lehetőség nyílik. Ez biztosíthatja kellő szinten a művészi megvalósulás minősítését, másfelől a műalkotásban megjelenített értékrendhez való tudatos viszonyulást is, mint a kritikai szemlélet meg-

nyilvánulását. Ezekhez az értékrendekhez való tudatos kapcsolódást, szembesülést (esetenként személyes állásfoglalást) tarthatjuk az említett Ricoeur hermeneutikai elemzési modell harmadik, tehát az alkalmazásra vonatkoztatható fokozatának.

## **BEFEJEZÉS**

Munkánkban kiemeltük azokat a jelenségeket, amelyek a komparatiztikának a tudomány- és a művészetközi területek felé való orientáltságát jelentik. Ezek nélkül ui. elképzelhetetlen a bonyolultabb jelenségek összefüggéseinek elemzése és megértése. Ezért is szükséges az összehasonlító irodalomkutatás újragondolása egy szélesebb körben és a hagyományos összetevőkön túl célszerűnek látjuk kibővíteni a komparatiztikai lehetőségeket a szakszókincs kibővítésével, a dimenziós szemiotika, az ideológia-kritika és további intertextuális vizsgálatok szempontjainak, eredményeinek felhasználásával, hogy kialakulhasson egy ún. „*dialogikus tudomány*”, miközben kitágulnak az összefüggések határai. Vonatkozik ez a szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok kutatására is, hogy az elméleti tájékozódás, akár az irodalomtudomány fellendülő intertextuális vizsgálatai az eddiginél jobban érvényesüljenek a kutatásokban.

Az irodalom alakulásának és változásának vetületei az irodalom tanításában, az alkalmazott módszerek változásában is megnyilvánulnak. Szükséges, hogy a szerteágazó problémakör, az irodalomtanítás megújítása az eddigiéknél jobban éreztesse hatását a nemzetiségi magyar iskolák életében, munkájában. A megújulás alapját képezi – ez egyre nyilvánvalóbban kap hangsúlyt – egy „*hermeneutizáló*” szempontokat érvényesítő, az irodalmiság fogalmát és lényegét nem pusztán az irodalmi nyelvben megtestesítő, hanem az irodalmi kommunikációs folyamatot egészében látó nyitott irodalomszemlélet. Bizonyára az újabb elméleti kutatások eredményeként és hatására átértékelődik az eddigi tanítási gyakorlat is, majd fokozatosan, kiegészül a kötött és a jelenünkben meghatározó kronológia szerepe, akárcsak az irodalmat csupán visszatükrözésként felfogó szemlélet, és felváltja azt a mű és az olvasó nyitott párbeszédeként jellemezhető, az önnevelést és „*önmegértést*” az eddiginél jobban elősegítő, a produkció és recepció kölcsönös aktív viszonyát előtérbe helyező irodalomtanítási felfogás. Mindez elsősorban az irodalmat elemző és értelmező tanárokon és tanítási gyakorlaton múlik.