

ORBÁN GYÖNGYI**Ugyanúgy, mint eddig.****A hermeneutika helye az irodalomtanításban****I.**

„Semmi sem fekszik olyannyira az ember szívében, mint hogy embertársaival megértesse magát.”

(Emilio Betti)

A címben rejtőző kérdés – tudniillik, hogy milyen szerepet tölthet be a hermeneutika mint a szövegek értelmezésének régi keletű tudománya az irodalom oktatásában – nyugtalanító mivolta, megválaszolhatóságának kétségessége azonnal megmutatkozik abból a nézőpontból, amelyből ezt a kérdést egyáltalán érdemes feltenni: a gyakorló irodalomtanár pozíciójából. Az ő naponként megújuló tapasztalata ugyanis hasonló ahhoz, ami a hajdani szókratészi kritikákban lelepleződő szofista ígéretnek hamis mivoltát igazolta: nincs olyan szabály vagy módszer, amelynek a megtanítása biztosíthatná, hogy valaki erényessé váljék; az erény tehát nem tanítható, s erre éppen a mindenkori hiteles tanítás legnagyobb mestere, Szókratész ébresztette rá tanítványait.

Az irodalomtanároknak abban a tapasztalatában, miszerint a hermeneutikai szabályok és módszerek pusztán érvényesítése nemcsak azt nem garantálja, hogy tanítványaik jó szöveg- illetve műértelmezőkké váljanak, de még az irodalomórának a sikerességét sem, magának a hermeneutikának a problémája, problematikussága mutatkozik meg, mégpedig igen éles megvilágításban. A szövegértelmezés módszereinek ismerete bizonyára szükséges, de semmiképpen nem elégséges feltétele az irodalmi alkotások megértésének illetve értelmezésének.

A hermeneutikának, amennyiben eredeti rendeltetése az értelmezés, vagyis az értelem, az üzenet közvetítése, nincs is helye valójában. Létmódja ugyanis a szakadatlan mozgás a közötlenség terében, ami nem (rögzített) hely a szó megszokott értelmében, de nem is nem-hely, nem helynélküliség, hiszen a hermeneutika mindenütt ott van, ahol az üzenetközvetítés, az értelmezés, a megértetés, a fordítás, a tolmácsolás, a közbeszólás szükségessé válik. Ott van tehát az osztályteremben is, folytonosan átvonulóban.

Hermész, a hírvivő isten, aki az istenek parancsait közvetíti, tevékenységével világok közötti ontológiai szakadékot hidal át azáltal, hogy az isteni üzenetet nemcsak kimondja, hanem magyarázza, illetve lefordítja az emberek számára. Ennek a közvetítő mozgásnak a nyelv a médiuma: Hermész a nyelv, a beszéd és az írás feltalálója is. E szerepkettősége rávilágít a hermeneutika és a nyelv problémájának mély összefüggésére. Amennyiben a hermeneutika helye az ontológiai szakadékok közötti ugrás nem

rögzíthető helye, mozgásának médiuma, a nyelv sem lehet a gondolatok, az intencionált jelentések („igazságok”) rögzítésének az eszköze, mint ahogyan azt a közfelfogás szerint tudni véljük. Az irodalom is gyakran tematizálja a nyelv birtokolhatatlanságának mindannyiunk által ismert tapasztalatát.

„Nem jók a szavak. Valahol talán tudja a dolgokat, szavak nélkül; s ezért nem szeret magyarul beszélni. Minél jobban ritkulnak a szavak, annál jobban sűrűsödik az igazság, s a végső lényeg a hallgatás táján van.”

Ottlik Géza Iskola a határon című regényének ebben a részletében a narrátor arra a gyermekkori emlékre reflektál, amikor édesanyja először látogatta meg a katonaiskolában, s a kisfiú nem tudta neki elmondani, szavakba foglalni, mi bántja. A nyelv az élet határhelyzeteiben áll a legkevésbé rendelkezésünkre, ott ítélt a leginkább hallgatásra, dadogásra, miközben „megtanítja” nekünk, hogy sem a nyelv, sem az általa megragadhatónak vélt „igazság” nem a mi tulajdonunk, a viszony sokkal inkább fordított. Ezért a hermeneutika értelemközvetítő mozgása nem a nyelv használatában, hanem a keresésében zajlik, amelynek során részesedünk az „igazságban”, anélkül, hogy végérvényesen megragadhatnánk azt. Más szavakkal: a nyelv állítja a (modern) embert a leginkább a világ és önmaga tudásának és uralhatóságának teljesíthetetlen tapasztalata elé, mivelhogy nem áll rendelkezésre a dolgok fogalmi megragadására és az individuuum kimondására tett erőfeszítéseink során, így kényszerítve ki az értelmezés állandóan megújuló hermeneutikai mozgását.

*„Vagyok, mint minden ember: fenség,
Észak-fok, titok, idegenség,”*

Ady Endre versének ismert sorai jól kifejezik annak a kornak az alapérzését, amely nem tagadhatja többé a világ s benne az ember titokszerűségét, azt, hogy egyedül egyéni különbözőségünk az, ami közös bennünk és általánosan érvényes. A vers következő sorai ennek az állapotnak nemcsak arra a következményére utalnak, hogy az ember számára önnön individualitása szenvedés és teher, hanem arra is, hogy szabadságának záloga ennek vállalásában rejlik:

*„De, jaj, nem tudok így maradni,
Szeretném magam megmutatni,
Hogy látva lássanak,
Hogy látva lássanak.”*

*Ezért minden: önkínzás, ének:
Szeretném, hogyha szeretnének”*

Az individuuum rejtélye és kimondhatatlansága az, ami állandóan megértésre és értelmezésre szorul, és magában hordozza azt a felismerést, hogy az ember interszubjektív szituációban létező lény. Ebből a helyzetéből adódik, hogy nincs szilárd helye ezen a világon, mert állandó ugrásra kényszerül a lét szakadékai fölött, világok közötti átjárásra, megértésre és megértetésre szorul; ugyanakkor ez az állandó mozgás, keresés a feltétele annak, hogy részesüljön a mindenkori Másikkal való találkozás felvilágosodást, igazságtörténetet is magában hordozó, felszabadító eseményeiben. Ez a rögzítetlen hely, az állandó átjárás és vándorlás helye, mint fentebb láttuk, magának a hermeneutikának a terepe.

II.

„A dialógusban-lét (...) önmagunkon túl-létet jelent, együttgondolkodást a másikkal és visszajövetelt önmagunkhoz.”

(Hans-Georg Gadamer)

Az individuum kimondhatatlansága, amely állandóan értelmezésre szorul, szövegekben ölt testet. A hermeneutika problémája – amely, mint láttuk, egyben a nyelv problémája is – éppen ebből adódik: hiszen a kimondottban nemcsak egy nyelvi formába öntött üzenettel, hanem a másik másságának áthatolhatatlanságával is találkozunk. Ez készítet bennünket a nyelv dialogikus használatára (pontosabban arra, hogy rábízunk magunkat a nyelv dialogikus természetére); vagyis arra, hogy állandóan megújuló kísérletet tegyünk a másik által mondottak megértésére, miközben kockára tesszük a magunk előzetes véleményét. A dialógus arany szabálya – tanította korunk egyik nagy filozófusa, Hans-Georg Gadamer –: olyan erőssé tenni a partnert a véleménymondásban, amilyenné csak lehet. Vagyis a dialógusban nem a magunk véleményének a közvetlen érvényesítése a gyümölcscsőző, sokkal inkább az idegen vélemény meghallása, a ráállásunk annak hullámhossz-változásaira, másságára, ami nyelviileg, azaz létmódjában formálja át – s ezáltal gazdagítja – a saját véleményét is. Ezért a dialógus nem egyszerűen nyelvi formába öntött gondolatok cseréje, hanem lezárhatatlan közvetítés a másik idegensége és az – éppen a beszélgetésben kialakult – értelem közössége között.

Mindezek a belátások sajátos kihívást jelentenek azok számára, akik szövegek értelmezésének feladatával állnak szemben (gondolhatunk itt a leghétköznapibb helyzetektől – használati utasítások böngészésétől, újságolvasástól stb. – jogi szövegek értelmezésén, régi kéziratok és nyomtatványok vizsgálatán, a szentírás-magyarázaton át az irodalomórai szövegértelmezési gyakorlatokig minden olyan szituációra, ahol valamilyen értelem előzetes feltételezésével fordulunk egy szöveghez, amely a maga rendjén ellenáll annak, hogy értelem-elvárásunknak megfelelően).

Hogy ezeket a helyzeteket valódi dialógusszituációknak kell tekintenünk, azok a nehézségek igazolják a leginkább, amelyek a dialógus fentebb említett arany szabályának betartására – vagyis a szöveg elsődlegességének biztosítására – figyelmeztetik az értelmezőt. (Vissza kell térni a szöveghez, ha elakadunk az olvasásban; a használati utasítás szövegéhez is, ha félreértettük; úgyszintén a törvény szövegéhez, alkalmazásának minden egyes vitatott helyzetében; a Szentírás vitathatatlan alapját képezi minden exegézisnek stb.)

Mivel minden interpretáció célja a szöveg megértése, azt gondolhatnánk, hogy a szöveggel való kapcsolat befejeződik, mielőtt a megértés eléri végpontját; tehát a cél éppen e végpontra jutás lenne: a szöveg értelmének teljes birtokba vétele. Ám az ilyen használat, amely a szöveget valamely jelentés átadása eszközének tekinti, megszünteti magát a szöveget mint szöveget, mielőtt elérte célját. A használati utasítást végérvényesen félre lehet tenni, mielőtt az alkalmazásban bebizonyosodott, hogy maradéktalanul megértettük; a feljegyzés eldobhatóvá válik, mielőtt eszünkbe jut, amire a feljegyzésekor gondoltunk. A valódi szöveg ezzel szemben nem enyészik el, mégpedig azért nem, mert mint szöveg idegenségével kitűnve áll elénk és szólít meg; s

mert a megértésében támadt zavar az értelmezés folytatására késztet: arra, hogy újra meg újra visszatérjünk hozzá és kísérletet tegyünk rá, hogy érvényre juttassuk értelemigényét.

Az irodalmi alkotásokkal – az irodalomóra „főszereplőivel” – történő találkozásaink meggyőző erővel bizonyítják, hogy a valódi szöveg megértése nem a jelentés birtokba vételében, hanem inkább a szöveg iránti „megértő” odafordulásban, figyelemben, a beszélgető viszony elfogadására való készségben nyilvánul meg, ami tekintettel van a szövegben testesülő „másik” áthatolhatatlanságára és kimondhatatlanságára. Az ilyen megértés természetes módon magában hordozza a termékeny nem-értés tapasztalatát is.

„Alvó szegek a jéghideg homokban.

Plakátmagányban ázó éjjelek.

Égve hagyta a folyosón a villanyt.

Ma ontják véremet.”

Pilinszky János Négysoros című költeménye a sokadik olvasásakor is azzal tart ellenállhatatlanul a vonzásában, ami benne megfejtethetlen marad. A versmondatok külön-külön minden nehézség nélkül érthetőnek tűnnek, a négysoros vers egésze mégis az idegenséget előtérbe helyezve áll előttünk. Ha elidőző figyelemmel válaszolunk a vers kérdező szólítására, éppen ez az idegenség válik benne egyre ismerősebbé; éppen az élet határhelyzeteiben – a krisztusi magányban és elhagyatottságban – átélte, végső nem értés sötétje, szenvedése és kimondhatatlan realitása az, ami a váratlan vágásokkal tagolt, széttartó sorokat együvé fogja.

Az idegenség és az ismerőség egymással ütköző egybeesése a befogadásban kiváltja a szöveghez való értelmező visszatérés igényét, miáltal lezárhatatlanná teszi annak megértését. Ezért nem tűnik el a(z irodalmi) szöveg, ezért nem emésztheti fel a megértés aktusa; sokkal inkább előtűnik, saját követelményeket támaszt a megértéssel szemben, s így bevonja a megértőt az értelemkeresés történéseibe.

Az irodalomoktatásnak az a gyakorlata, amely a hermeneutikának helyet ad – amely maga nem más, mint az idegenség és az ismerőség közötti hely –, nem törekszik a nem-értés tapasztalatának felszámolására, hiszen azt nem a megértés ellentettjének, hanem részének tekinti. Ennek termékenysége sehol másutt nem mutatkozik meg jobban, mint az irodalomórán, ahol az osztálynyi olvasóra kiterjedő értelmező beszélgetésben a résztvevők tapasztalatot szereznek arról, hogy a hol egymást erősítő-kiegészítő, hol egymással ütköző értelmezések megtorpanásokon, félreértéseken át és sokféle változatban valósítják meg újra és újra a művet, s hogy éppen ezért nincs végső és egyetlen, „igaz” értelmezés.

A hermeneutikailag helyes értelmezői gyakorlat nem „objektív” művelet, hiszen nincsen olyan kitüntetett módszer, amellyel biztosítani lehetne a mű végérvényes megértését, de nem is „szubjektív” aktus, mert nem az értelmezői önkény dönt a mű értelmének megszületésében, hanem dialogikus tevékenység. Az értelmező arra törekszik, hogy minél pontosabban elmondja vagy leírja, hogy ő miképpen érti a szöveget, valamint arra, hogy értelmezésében maga a mű váljék felismerhetővé.

Az irodalomórai műértelmezés éppen ezért nem tanári előadás formájában, hanem dialógus-, illetve polilógus helyzetben valósítható meg a leghitelesebben. Az olvasók – a tanár irányításával – eszmét cserélnek arról, ki hogyan érti a művet, miközben meg-

tapasztalják, hogy az interpretáció nem esetleges kiegészítője, járuléka a műnek, hanem annyiban műalkotás, amennyiben az értelmezés létezésbe hozza azt. A dialógus „aranyszabályának”, a szöveg elsődlegességének a biztosítása alapkövetelmény, amelynek betartása arra nevel, hogy az értelmező, kilépve saját énjének szűkösségéből, átlépjen a személyköziség tágasságába, hiszen érveivel nem a saját, hanem a szöveg „igazát” kell érvényre juttatnia. Az osztályteremben lehetőség nyílik arra is, hogy az értelmezés résztvevői a nyilvános beszédet gyakorolják, ami közösséget teremt; e közösség tagjai érdekeltté válnak abban, hogy egymás érveit is meghallgassák, amelyek fényében a sajátjuk nem veszíti érvényét, ellenkezőleg: árnyalódik, gazdagodik

A monologikus irodalomoktatási gyakorlat abszurd, mert nem irodalmat, hanem „leckét” tanít: egyetlen értelmezést – legyen az a tankönyv vagy a tanár értelmezése – emel „az igazság” rangjára, s azzal elfedi, helyettesíti a művet. A mostanában divatos eljárás – a tankönyv mellőzése – nem oldja meg, csak tovább élezi a helyzet abszurditását; hiszen az értelmező közösség bármely potenciális résztvevőjének – így a tankönyvnek – a kirekesztése nem más, mint az interperszonalitás elutasítása, ami az énésségbe való bezárkózást, elhallgatást és közönyt eredményez. Ezzel szemben a szövegértelmező munka mint dialogikus esemény, a mindenkor másik beengedése-elfogadása az értelemkeresés történésebe: közösségteremtő, ugyanakkor kiinduló-egyben végpontja annak a felismerésnek, amely szerint: a mű helyettesíthetetlen.

III.

„Nincs különbség egy kézszorítás és egy vers között.”

(Emmanuel Lévinas)

Tandori Dezső:

A damaszkuszi út

*Most, mikor ugyanúgy, mint mindig,
legfőbb ideje, hogy.*

E versszöveg, hiányos mondataival, amelyek, úgy tűnik, épp a „lényegét” hallgatják el, már első olvasásra ellehetetleníti azt a (dekódoló) olvasási módot, amely arra irányul, hogy mielőbb felismerjük: „miről is van szó” a szövegben, mi az „üzenete”.

Mindazonáltal van valami a szövegben, ami az ismerősség sejtető erejével támpontot nyújt a megértéshez: a cím, amely elsőként egy másik szövegre utalva irányítja önmagára a figyelmet, amikor a bibliai “pálfordulás” útját, Saul megtérésének történetét felidézi. (Ap. Csel. 9.) Ha a keresztényüldöző katona megtérésének ismert történetét rávetítjük a vers szövegére, az – egyszerű kiegészítéssel – mintha csak összefoglalná a Szentírásban elbeszélteket: *Most, mikor ugyanúgy, mint mindig*, (üldözi a keresztényeket), / *legfőbb ideje, hogy* (Saul megtérjen). Ám a kihagyásos szerkezetű mondatok, amelyeket a legváratlanabb módon, a folytatást ígérő kötőszónál zár le a pont, mégsem engedik a megértést nyugvópontra jutni: valami visszatérít a magát talányos módon nem-érteni engedő szöveghez. Mintha a verszáró írásjelnek éppen az lenne a rendeltetése, hogy megakadályozza a mondatok kiegészítését, a túllépést a szövegbe foglaltakon. A vers nem találós kérdés, és nem is tesztfeladvány, amelynek a

megfejtésével letudható volna a feladat, amelyet a szöveg olvasójára ró.

Azt sem tudhatjuk például, hogy ki beszél a költeményben.

Ha lírai versként olvassuk, az a legkézenfekvőbb, ha egyes szám első személyű ént hallunk megszólalni benne. Kicsoda ez a lírai én? Talán maga Saul, aki – a bibliai elbeszélés kezdetén – „*még fenyegetéstől és öldökléstől lihegve*” halad a Damaszkusz felé vezető úton, elfogatóparancsokat ad ki „*az Úrnak tanítványai ellen*”, mert hivatásának tudja, hogy erőszakkal szerezzen érvényt a világi törvénynek, s aki – ugyanennek az elbeszélésnek a végén – már „*nagy bátorsággal*” Jézus nevében tanít? Ugyanaz a Saul, aki majd a páli levelek, a szeretethimnusz szerzője lesz? Ha a hebegésre, dadogásra emlékeztető hiányos beszéd ennek a radikális átváltozásnak az útján, e felfoghatatlan szakítás és kiszámíthatatlanság közegében Saultól hangzik el, akkor azt mondhatjuk: hitelesen dadog a vers! Aki a hatalom, az élet fölötti uralom birtokosának tudta magát, most a földre esvén, háromnapos vaksággal sújtottan tapasztalja meg a kegyelem botrányos érthetlenségét.

Azonban mindaz, ami a damaszkuszi történet kezdete és vége, a legfőbb parancsolatok megszegése és a teljes önátadás eseménye között zajlott, nem fér be egyetlen (emberi) megnyilatkozásba. A háromnapos böjt a beszéd böjtje is, a nem-értés és a hallgatás ideje. Lehet, hogy a vers beszélője mégsem Saul, hanem az őt egyes szám második személyben megszólító Jézus? Hiszen ő az, akinek a szava, a mennyből sugárzó fény kíséretében, a Szentírásban is felhangzik. Vagy talán maga az Úr foglalja össze harmadik személyben választottjának bűnét és a kegyelmet, amely által a bűnből fakadó szenvedés célt és értelmet fog nyerni Jézus követésében?

Az igeragozási játék tovább folytatható; a többes számú alakok nemcsak, hogy mind értelmesen egészítik ki a vers hiányos mondatait, de újabb és újabb jelentésrétegek feltárulására készítik fel az értelmezést. A többes szám első személy – paradox módon – az egyes számú személyesség, az individualitás átélését teszi lehetővé Saul történetében. Azt, hogy nemcsak róla, az időben-térben távoli elbeszélés szereplőjéről van szó, hanem rólunk, valamennyiünkről külön-külön is, akik, miközben folytonosan jogot formálunk a mások megítélésére, vádlókként nem vesszük észre, hogy már nem az igaz úton járunk, s hogy önlétünk zártságából, a bizalmatlanság szorongásából csak a mások felé megnyíló bizalom és szeretet kegyelemteli állapota emelhet ki és indíthat el a nekünk rendelt úton. Ám, hogy az önmeghaladás nehéz útjára téréshez nem elég az egyén tudása és elhatározása – ellenkezőleg, az énközpontúság béklyójában az ember egyre mélyebbre merül létének gyötrő paradoxonaiban –, s hogy szabadulásának záloga az, ha be tudja fogadni a feléje áradó bizalom, irgalom, ingyenes kegyelem ajándékait, azt a többes szám második személyű megszólítás teszi nyilvánvalóvá. A harmadik személy pedig azt, hogy bár Kain óta az emberiség egésze a testvérgyűlölet rossz útjára tért, folytonosan és kinek-kinek személyre szólóan készen áll a megváltás ajándéka, a megigazulás útja. Amivel nemigen tudunk élni, ezért kezdődik minden elől. A szöveghez való visszatérés is, da capo...

*

Miképpen tehető termékennyé az irodalomórán az a felismerés, amely szerint a műértelmezés nem valamely szövegbe rejtett „üzenet” megfejtése, hanem értelemkereső válasz a műalkotás szólítására, amelynek intenzív személyessége a leginkább a

köszöntéshez, a kézfogáshoz vagy az öleléshez hasonlítható? Hogyan gyakorolható a (mű általi) megszólítottág érzékelése, és a válaszolás személyes dramaturgiája? – Ezek a fentebbiek nyomán felvetődő kérdések az irodalom oktatásában halaszthatatlanul válaszra várnak. Ámde – mivel az interperszonalitás, mint tudjuk, többnyire nem szabályok és előírások követésében, hanem az elfogadás vagy az elutasítás eseményeiben valósul meg – a szövegértelmező munka hogyanjára adandó válaszok sem annyira módszertani előírások formájában, hanem az értelmezés történésére való reflektálások révén oszthatók meg a leginkább, és állíthatók az iskolázott figyelmet igénylő műértelmezés szolgálatába. Másképpen szólva: az elidőző figyelem képességének tornáztatása a feladatunk.

A fentebb olvasott költemény példája megmutathatja, mire is kell itt gondolni. Ez a szöveg – rövid terjedelme ellenére – nem engedte, hogy úgy „szaladjunk végig” rajta, mint amikor végigfutunk egy távot, s végül elérjük a célt; ellenkezőleg, már első olvasásra feltartóztatott, majd hol előrelendített, hol pedig – újra meg újra – visszatért: önmagánál tartott. Minél tovább időztünk, annál inkább igényelte, hogy nála maradjunk. Mindeközben egyre gazdagabban tárultak fel az interpretáció lehetőségei, anélkül, hogy a szöveg bármit is veszített volna értelmezésre szólító talányosságából.

Az elidőzés korántsem passzív állapot, ugyanis a vers – megformáltságának erejével – azt igényelte tőlünk, hogy magunk végezzük el poétikai felépítésének munkáját. A költői szöveg ugyanis nem a „mondanivalót”, hanem magát a nyelvet állítja előtérbe. Míg más szövegek esetében elsősorban az „üzenetre” irányul a figyelmünk, s ennek hordozó közegét, a nyelvet nem is vesszük észre, mintegy „átlátunk”, illetve „áthallgatunk” rajta, az irodalmi alkotásban a nyelvi megformálás mikéntje egybeesik a tartalommal (a mű pontosan „azt” mondja, „ahogyan” mondja), ezért önmagára irányítja a figyelmet; nem „áthallgatást”, hanem „odahallgatást” igényel. (Versünk – megformálásának módjával – nemcsak az ismert bibliai történetet idézte fel, sokkal inkább hallhatóvá tette azt a lélegzetelállító szakadást, amely Saul öldöklő lihegését a majdani Pál apostol szeretethimnuszába fordította át; a szöveghez való többszöri visszatérésben jelenvalóvá vált a kegyelem örökké személyes, elmondhatatlan realitása.) Az irodalmi szöveg azt kéri olvasójától, hogy „csupa füllé” váljon, hogy egyre mélyebben időzzön a múltán, ami nem az idő vesztegetése, hanem intenzív, értelemteremtő beszélgetés, együtt-alkotás.

Ha az olvasás olyan alkotótevékenység, amelyhez a szöveg szolgáltatja a partitúrát, akkor az irodalomórai műértelmezés zenekari előadáshoz hasonlítható, ahol a tanár tölti be a karmester szerepét. Az előadásnak, amely minden esetben megismételhetetlenül egyedi, alapkövetelménye a pontosság, a szigorú alkalmazkodás a partitúra előírásaihoz: a műnek felismerhetőnek kell lennie a mégoly egyéni előadásokban is. Hogy ezt miképpen lehet megvalósítani, arra nincs általánosan érvényes recept, de számtalan példa van arra a sok-sok gyakorlást, újrakezdést, ismétlést, értelmezést magában foglaló munkára, amely ezt mégis sikeresen véghezviszi. Minden egyes esetben rá kell hangolódni a mű (vers vagy próza) saját időjére, ritmusára, tempójára, meg kell beszélni, hogy mit miért hallunk éppen úgy, ahogy. Mint minden előadásban, az irodalomórai műinterpretációban is fontosak az egybehangzások és az értelmes csöndek, az együtt-hallgatások is.

IV.

„És ez számít itt, ez az ígéret, a felelősség elköteleződése, amely sem az elméletre, sem a gyakorlatra nem vezethető vissza.”

(Jacques Derrida)

Annak a belátásnak a következményei, amely szerint a hermeneutikának nincs, nem lehet rögzített helye, olyan mértékben elmozdíthatják az irodalomoktatás megszokott alapjait, hogy az így beálló tanácstalanság a cselekvésképtelenségig fokozódva ellehetetleníti az irodalomoktatást – így gondolhatják sokan. Holott ami valójában okot ad az elbizonytalanodásra, az az irodalom szerepszűkülése és minden, ami ezzel összefügg: az olvasók számának visszaesése a számítógép civilizációjának térnyerésével, az általános műveltség hiánya, a kultúra válsága, az oktatás válsága (hogy a társadalom válságát ne is említsük, miközben – természetesen – nem hagyhatjuk figyelmen kívül)... Mindezeknek a problémáknak a megoldása meghaladja a lehetőségeinket, ám a szembenézés velük, a megértés lehetőségeinek keresése, feltételeinek tisztázása, a tapasztalatok kicserélése már nem lehetetlen, sőt létfeltétel és mint ilyen, kötelesség.

Miközben a technikai lehetőségek azt sugallják, hogy kommunikációs társadalomban élünk, valójában a dialogikus kapcsolatteremtésre, a megértő odafordulásra való képesség elégtelensége nehezíti mindenütt, hogy az egyén megtalálja helyét világában. Ez – sok egyéb mellett – összefügg az érzékelés ritmusának megváltozásával is: a vilámgyors hírközlés, a kliptechnika, a csetelés tempógyorsítást követel, ami az idő kiüresedésével járhat, hiszen a hírek tömkelegében elvész az üzenet, a képek inváziójában már nem látni a képet, az események felpörgése megöli a történetet, az emlékezés és a képzelet működésének hiánya megfoszt az időtől.

Ezzel szemben az elidőző figyelemnek a művészet olvasásában megvalósuló tapasztalatai időt adó események. Ahol ez a felismerés meggyőződéssé erősödve meghatározóvá válik, ott az irodalom oktatását többé nem a tantervi előírások, a mindenáron „befejezni a tananyagot” kényszerítő ereje, hanem a „hogyan hozható dialógushelyzetbe az adott mű?” szüntelenül innovációra készítő kérdése működteti. A tervezés szükséges eleme a munkának, de nem az idő erőltetését, hanem annak „betöltését” hivatott segíteni.

A műalkotás, mint láttuk, akkor lép be az őt beteljesítő beszélgetésbe, ha a befogadó megszólaltatja. Az olvasásban megvalósuló változatos és drámai párbeszéd kezdeményezője mégis a mű; az olvasás voltaképpen olyan válasz a mű szólítására, amely megelőzi a kérdések megfogalmazását, megelőz minden szavakba foglalható értelmezést: a mű általi megragadottságban és az önkéntelen figyelemben, odafordulásban érhető tetten. Helyet adni a mű megszólító hatásának; lehetővé tenni, hogy szabad, befogadásra nyitott olvasókra találjon: ez lenne az az irodalomórán teljesülésre váró legfontosabb „dramaturgiai” feladat, amelynek meg kellene előznie bármilyen más, didaktikai indíttatású, információközlő tevékenységet. Hogy miképpen teljesíthető ez az igény, arra – tudjuk jól – nincs általánosan érvényes, előírható eljárás – annál is inkább, mert azt minden egyes esetben, az adott körülményektől is függően

más-másképpen kell kidolgozni, ami nemcsak szakmai felkészültség, de intuíció és empátia, bölcsesség dolga is –, ám megvalósulásának feltételei tisztázhatók és tisztázandók.

*

A költészet ellenállhatatlanul magával ragadó erejének példáival már a homéroszi eposzokban is találkozhatunk; gondoljunk például Odüsszeuszra, aki, hogy ellenálljon a szirének csábító énekének, hajója árbocához kötöztette magát. E történetben számunkra az a legsokatmondóbb, hogy a szirének énekét éppen egy Odüsszeuszról szóló Iliász-sor vezeti be: az ének varázslatos erejének titka nemcsak szépségében, hanem abban is rejlik, hogy éppen arról szól, aki hallgatja. A művészeti alkotások hatása abban a személyes érintettségben valósul meg a legerőteljesebben, amely által az olvasó életproblémaként érzékeli a művet, olyanként, mint ami az emberi létnek, mint saját, személyes létnek a lehetőségeire kérdez rá. Más szavakkal: a műalkotások - más szövegektől eltérően – nem információigényt elégítenek ki, hanem – azáltal, hogy olvasóikat saját egzisztenciális problémáikra ismertetik rá – önmegértéshez segítenek. Ebben rejlik a művészet ma sem tagadható „nevelő” ereje: azzal, hogy önismereti folyamat részesévé tesz, élni segít.

Nyilvánvaló, hogy a műveknek az iskolai használatra „zanzásított” változatai, „műértelmezéseknek” becézett leírásai, tartalmi kivonatai ezt nem teszik lehetővé. Meseterapeuták hangsúlyozzák, hogy a mese gyógyító hatása érdekében nem szabad a mese rejtett jelentését nyilvánvalóvá tenni; magának a gyermeknek kell azt felfedeznie, mintegy magára ismernie a mesében. Ugyanez érvényes minden mű és befogadója „egymásra ismerésének” eseményében; ezért kell óvni benne a személyes érintettség és az idegenség feszültségében létrejövő csodálkozás mozzanatát, hogy az olvasás műveletében valósulhasson meg, ami a műben értelmezésre vár. A tartalmi kivonatkészítés és a formai elemek mechanikus számbavétele azonban – az irodalomórák jól ismert tevékenységformái – éppen azt az energiát semlegesítik, amely alapja lehetne a művek és az olvasók vonzalmának, dialogikus közösségük kialakulásának.

Megvalósulhat-e irodalomórán a mű elementáris hatásának a nem-értés, a kimondhatatlanság mozzanatait is magában hordozó reflexiója?

Ennek a pedagógiai törekvésnek azok a hermeneutikai megfontolások lehetnek a segítségére, amelyek az irodalmi műalkotás esztétikai, érzéki hatásának a befogadásban játszott elsődlegességét hangsúlyozzák. A műalkotás érzéki mivoltában válik értelmezhetővé; az értelmezés voltaképpen azoknak a jelentéseknek a konkretizálása, amelyek az esztétikai érzékelésben az értelmező számára lehetőségként felmerültek vagy felmerülhettek volna. Az érzékelés és a gondolkodás mozzanatai azonban nem különíthetők el a befogadásban; ellenkezőleg, feszültségteli együttállásukban válik lehetővé, hogy a befogadónak „érzéki igazságtapasztalatban” legyen része. A mű érzéki hatása ugyanis nem merül ki a közvetlen érzéki benyomásokban; az érzéki megjelenés közvetít érzékelés és reflexió között; a mű érzékelése pedig értelmezés is egyben: azt jelenti, hogy valamit igaznak veszünk.

Az értelmezés tehát nem a műtől elkülöníthető, annak valamilyen módon fölérendelt másik szöveg, nem az a rendeltetése, hogy mintegy utólag rámutasson a mű

esztétikai jellegére, „formai sajátosságaira” – mint ahogyan azt az irodalom oktatásában is uralkodó monologikus szemlélet és beszédmód sejteti –, hanem a mű érzéki megjelenésén töprengve, az érzékelő tapasztalás folyamatában születik meg. Az irodalomóra dramaturgiája ennek az adott műhöz kapcsolódó, elidőző, érzékelő reflexiónak, a megtorpanásokat és visszatéréseket, jelentésteli elhallgatásokat is magában foglaló, közbeszóló értelmezésnek a forgatókönyvei szerint alakuljon! (Miért a pont *A damaszkuszi út* végén, holott értelemszerűen kerülhetett volna oda három pont is; mit mondanak el az Edvárd királyban dülő indulatokról *A walesi bárdok*nak azok a helyei, ahol spondeusok vagy anapestusok törnek meg a jambikus alapritmust; mit árul el Juranics sorsáról a barokkos invencióval elrejtett ekhós rím a *Szigeti veszedelem* IX. részében; miért telitalálat *A Tisza című* Petőfi-versben a rossz hangzású, hebegő sor: „*Mely nyelv merne versenyezni véled?*”; adott mesében miért nincs neve a királykisaszonnynak; mit mond szavak nélkül a szöveg nyomdai tagolása, szüneteinek egy körtefa fotóival való kitöltése Nadas Péter *Saját halál* című könyvében?) A meditatív lassítás időigényes, de a revelatív hallást és látást segítő kérdései a poétikai s egyben az önismereti szembesülés helyévé tehetik az irodalomórát.

*

Mindezek fényében az irodalomtanárt foglalkoztató legfontosabb kérdés nem az, hogy milyen információkat kell átadnia, hanem, hogy – esetenként – miképpen láthatja el tanítványait olyan feladatokkal és információkkal, amelyek ahhoz szükségesek, hogy válaszolni tudjanak az adott mű esztétikai kihívására. (Ebben a tekintetben nincs lényegi különbség az olyan tantervek illetve tankönyvek használata között, amelyek irodalomtörténeti ismeretek vagy pedig irodalomelméleti alapfogalmak elsajátítását írják elő, és ezeknek rendelik alá, mintegy illusztrációképpen az irodalmi anyagot. Az így elsajátított tudás mindkét esetben egy hatalmi diskurzus jegyében áll, és felszámolja azt az alkotóteret, amelyet a mű a befogadás számára megnyitott. Az értelmezés nyelve gépiesen betanult nyelvként idegen marad, amely nem alkalmas az értelem természetes használatára és az eleven kapcsolatteremtésre.)

Az interpretáció – eredeti jelentése szerint – közbeszóló beszéd, tolmácsolás, beszélők közötti közvetítés, amelynek nyelve magában a dialógusban, a nyelv használatában jön létre. Minden dialógus megteremti a maga nyelvét; ezért fontos, hogy a műértelmezéshez szükséges fogalmak és ismeretek a művel folytatott beszélgetés folyamatában formálódjanak és kapjanak értelmet újra és újra. Ne a művek tapasztalata álljon a fogalmi beszéd szolgálatában, hanem fordítva történjék ez! A fogalmak trónfosztása (de nem felszámolása!) érdekében tett fontos lépés, ha nem besorolási kategóriákként, hanem a mindig új kérdésirányokat megnyitó kérdező-értelmező nyelv szerves részeként működtetik azokat. (Hogyan alakítja olvasói elvárásainkat az a hagyományos lírában szokatlan eljárás, hogy egy műfaji megnevezés – *Óda* – kerül címként József Attila költeményének élére?; Az időszembesítő költeményekben – az idődimenzió beiktatásával – a lírai beszédmódba belejátszik egy epikai szólam is; milyen „élet-történet” bontakozik ki Szabó Lőrinc *Különbéke* című verse olvasásakor?; Milyen szövegeket helyez az *Apokrif* verscím az olvasmány háttérébe, amelyek mintegy „betájolják” értelmezői hozzáállásunkat?; Milyen fortéllyal teremt kétszeresen is imaginárius beszédhelyzetet a Nagycsütörtök című Dsida Jenő-vers indítása – annak

ellenére, hogy első pillantásra talán egyértelműnek tűnt, hogy konkrét vershelyzetet rögzít?: Az *Iskola a határon* című regény zárlatában felidézett emléktöredékek, motívumok anaforikus kapcsolatot tartanak a regény korábbi fejezeteivel, gyökérszerűen behálózzák az egész szöveget. Felismered az utalásokat?)

Ha az irodalomórán nem a kész értelmezések, hanem az olyan kérdések és feladatok kapnak főszerepet, amelyek segítik a belépést a mű alkotóterébe, ha a diák-olvasók elé újabb kérdéseket támasztó kérdéseket tárunk, amelyekbe természetes módon épülnek be a poétikai szakkifejezések, akkor ez nemcsak az értelmező nyelv kialakítását segíti, hanem a friss szemmel látás képességét, az ízlést mint érzéket formálja-iskolázza. A tanár beszéde mintaadó, s a kész értelmezések olvasása is a felismerő látást ösztönző lehet, feltéve, ha – mint alternatív olvasatok, mint az olvasásnak tett ajánlatok – nem lezárják, hanem megnyitják a művel folytatott beszélgetés terét, s ha nem helyezik őket az autorizált jelentések „megadásának” hatalmi szerepébe.

A szöveg elsőbbségének hermeneutikai elve felveti a kontextus és a történetiség sokat vitatott kérdését is az interpretációban. Az irodalomoktatásban újabban elterjedt vélekedés, amely szerint anakronizmusnak minősül a történeti koncepció érvényesítése a tananyag összeállításában, elháríthatatlan akadályokat támaszt a régebbi korok műalkotásainak érdemi megközelítésében. Ha hiányoznak a művek történeti horizontját (a kor történelmi, szociális, politikai, etikai s nem utolsósorban esztétikai kérdéseit) megvilágító „háttérismeretek”, a kulturális hagyomány nagy része néma marad, örökre megközelíthetetlen a jelen (és a jövő) olvasóközönsége számára. A múlt távolságából érkező mű jelenkori alkotásként már nem hat hitelesen. (Ezen – jobb híján – ismét csak a hatalmi pozícióba helyezett kész összefoglalók hivatottak „segíteni”, amelyek az eredeti szövegeket fölöslegessé téve, jó áron kerülnek forgalomba az érettségi vizsgák sikere érdekében.)

Márpedig az irodalom – töréseken át – megvalósuló történeti folytonosságát az biztosítja, ha az olvasók újabb nemzedékei újra és újra megszólaltatják, azaz aktualizálják a szövegeket: a művek problematikáján keresztül saját létük lehetőségeit értik meg, felismerik azokat a poétikai és életkérdéseket, amelyeket a művek hozzájuk intéznek. Az irodalmi hagyomány közvetítése tehát a hermeneutikai integráció feladatát rejti magában, ami nem teljesíthető a művek történetiségét, változó életvilágát figyelmen kívül hagyó, s ezáltal a befogadók természetes történeti érzékét is eltorzító műelemzés műveleteivel. Az erőltetett jelenközpontúság, amely nem vesz tudomást a múlttól, a jövőt is elveszíti; az idő elemének figyelmen kívül hagyása magát a létet téveszti szem elől. (A történeti távolság és az esztétikai distancia egymással összefüggő hermeneutikai problémájának megoldatlanságát mutatja, hogy nemcsak azok az olvasók nem értik igazán a régebbi korok alkotásait, akik elzárkóznak a modern művektől, hanem ennek a fordítottja is igaz.)

A mostanában sokat kárhoztatott kronológiai sorrend nem rejti magában sem több, sem kevesebb veszélyt, mint a tananyagnak a műfajok szerinti elrendezése, amennyiben az ismeretek uralmának rendeli alá a szövegeket, s a didaktikai szempontot részesíti előnyben a hermeneutikaival szemben. De éppúgy, ahogyan az elméleti fogalmak a művekkel való eleven találkozásban nyerhetik el újra és újra megújuló értelmüket, azáltal, hogy beépülnek a művek által megnyitott alkotótérben létesülő dialógusfolyamat-

ba, az irodalomtörténeti műveltség nyelvezete is az olvasott szövegek értelemigényének megfelelően segítheti az applikatív megértést.

A mű elsőbbségét tiszteletben tartó értelmezésben elkerülhetetlen a kontextuális utalások és a hatástörténeti összefüggések felismerése; és amennyiben a szövegértés eseménye nem pusztán az olvasó szubjektív benyomásainak egymásutánosságában, hanem – mint irányított észlelés – a szöveg utasításainak végrehajtásában valósul meg, a megértéshez szükséges történeti „háttérismereteket” is mindig az adott szöveg igényei mozgósítják. Ezért nem kell az irodalomórán a művekkel szemben előnyben részesíteni, s mintegy külön megtanítani az „irodalomtörténetet”, hanem inkább fordítva: a szövegértelmező munkában gyakorolni és gyakoroltatni azt a fogékonyságot, amellyel az olvasók válaszolni tudnak a szövegek történeti távolságából adódó hermeneutikai kihívásaira, a befejezhetetlen rákérdezés művelésében gyarapítani a szövegértéshez nélkülözhetetlen irodalomtörténeti műveltséget. A mű személyes, mai olvasatának szembeállítása az eredeti művel, illetve első olvasóinak – a szöveg utalásaiból rekonstruálható – elváráshorizontjával: időszembesítés, olyan értelmező munka, amelynek tétje végső soron az élet értelmének keresése. (Olvasd el többször, lassan, a vers ritmusára hangolódva Balassi *Búcsúja hazájától* című versét; vajon miért illik ehhez a költeményhez éppen ez a versforma (nevezd meg), és nem a „megszokott” Balassi-strófák valamelyike? Figyeld a „nótajelzést”: vajon hogyan hallották a verset a kortárs olvasók?; Mi lephette meg a kortárs olvasókat Csokonai *A keserű édesség* című versében; mi lehetett az, amire jobban, vagy esetleg kevésbé érzékenyek voltak, mint a mai olvasók?; Hogyan „írta át” Arany *A csillag-hulláskor* című versének elolvasása azt a képet, amit eddig a) Arany életéről, b) Arany költészetéről ismertél?; József Attila maga is kísérletezett egyfajta önéletrajzi narratíva létrehozásával; a pálya elején született *Tiszta szívvel* című versének egy részletét például beépítette a pálya végén írt *Születésnapomra* című költeményébe, illetve ezt megelőzően az Eszmélet X. versszaka is visszautal rá; olvasd együtt ezeket, és figyeld meg, miképpen teremti meg a mű önnön kontextusát, és nem fordítva!; Lásd el lábjegyzetekkel Kovács András Ferenc *Széphalmi rögtönzés* című költeményének adott részletét úgy, hogy még az olyan olvasó is megértse a benne lévő irodalomtörténeti-poétikai utalásokat, aki nem sokat hallott a magyar felvilágosodás korának irodalmáról!) Az egyes kérdések és feladatok önmagukban kevésbé, sokkal inkább a jól megkomponált műértelmező órák, órasorozatok részeként tölthetik be a az értelmező beszélgetést elindító és irányító szerepüket. A tananyag felépítésében érvényesülő diakrónia – hacsak nem tola克斯zik túlságosan előtérbe, hogy az irodalomtanítás céljává váljék – segítheti a művek közötti kapcsolatok kialakulásának, korántsem ok-okozati logikájának megvilágítását, lehetővé teszi az időbeli távolságok felbecsülését, tornáztatja az idő értelmezésében nélkülözhetetlen viszonyítás képességét.

*

Úgy tűnhet, hogy a szövegeknél való elidőzést előnyben részesítő irodalomtanításban épp azoknak az ismereteknek a maradéktalan elsajátítására nem marad elég idő, amelyeket az érettségi vizsgán számon kérnek. Túl azon, hogy ez a nézet még a mostani, érvényben lévő oktatási rendszerben is hamis előítéletnek bizonyul, hiszen a szövegértelmezés gyakorlatában bensővé tett irodalmi műveltség tartósabb és a vizsga-

helyzetekben is könnyebben aktivizálható, mint a mechanikusan betanult ismeretek, az oktatási folyamat egészét, így az irodalomoktatást is végigkísérő szorongó teljesítménykényszer újra élesen felveti a „mit” és a „mi végre tanítunk” (irodalomból) kérdését.

A tantervek összeállításakor minduntalan fellángoló vitákat, amelyek többnyire akörül forognak, hogy mi kerüljön be, illetve mi maradjon ki a tananyagból, az információrobbanás következtében fellépő világnézeti válság is táplálja, az a veszélyérzet, amely együtt jár a tudás birtokolhatóságát fenyegető sokféleség jelenlétével.

Ha az irodalomtanítás egyik fontos feladata a művek értelmezés útján történő (újra)olvasása, akkor be kell látnunk, hogy lehetetlen valaha is dűlőre jutni abban a vitában, amelynek tárgya az elsajátítandó tananyag és annak mennyisége. A művek értelmezésének tapasztalata ugyanis azt mutatja, hogy nincs végső megtanulás, hogy mindig csak úton lehetünk a megértendőtől bennünket elválasztó távolság legyőzésében. A szövegek üzenete az olvasókkal folytatott, végtelen, meg-megszakadó, majd újra és újra megújuló, kérdés-válasz jellegű dialógusfolyamatokban tárul fel, mindig csak részlegesen, rögzíthetetlenül, a jelentésadás és a jelentéstalálás dialektikájában. Az esztétikai érzékelés reflexiója által részesedünk a mű igazságában, de soha nem birtokolhatjuk azt. Nincs általánosan érvényes értelmezés, csak hipotézisek vannak arról, hogy ki hogyan érti a művet, s az érvelések, amelyek ezeket a hipotéziseket alátámasztják, egymással is vitázó-párbeszélő viszonyba kerülhetnek, egymást is szüntelenül át- és fölülírják, korrigálják, gazdagítják. Ily módon az interpretáció – a szó eredeti értelme szerint – nem a műértelem birtokló megragadása, hanem közbe-szólás, gondolkodó-mérlegelő tolmácsolás, eszmecsere.

Az a tudás, amely a művek értelmezése által formálódik, nem pusztán megtanult elméleti ismeret vagy elsajátított gyakorlati képesség, hanem – akárcsak az erény tudása a szókratészi hagyományban – annál több: „okosság”, magatartás. Éppen, mert nem létezik egyetlen biztos recept vagy módszer, amellyel e tudás birtokába lehetne jutni (sok módszer van, amelyek között válogathatunk), szüntelenül mérlegelnünk kell az érveinket, szembesíteni azokat a másokéval, és ezek fényében is számot adni önmagunkról.

A dialogikus irodalomtanítás mint esztétikai nevelés ilyen értelemben egyben erkölcsi nevelés is: nem az irodalmi műveknek bizonyos erkölcsi tanítások szolgáltatásába állításával, hanem az idegenségtapasztalat termékennyé tételével a művekkel való találkozásban, az értelemkeresés, az önmagunkra kérdéses gyakorlatában. Az internet világa nem szünteti meg az embereknek az értelem keresésére, a jelentéstulajdonításra vonatkozó igényét; a megértés, a félreértés, az értelmezés mozgó, változó történése továbbra is valóságos tapasztalás; ezért mindezeknek a gyakorlása, gyakoroltatása az irodalomórán nem csupán oktatást, hanem a teljes személyiség nevelődését jelentheti.

Az „érettség” követelménye ennél fogva nem azt a feladatot rója ránk, hogy az ismereteknek bizonyos, tekintélyelv alapján meghatározott „teljességét” birtokoljuk (az ilyen „teljesség” mindig csak viszonylagos lehet, amelynek a körülhatárolásáról szóló viták voltaképpen a diktátum jogáért folyó hatalmi harc megnyilvánulásai), hanem azt, hogy a megragadhatatlan Teljességre tekintettel, önmagunkra folytonosan rákérdezve, a kiteljesedésre törekedjünk. Minden egyes műalkotás végtelen hagyományt mozgósít, s ez lehetővé teszi, hogy az értelemkeresés közös munkájában, az összefüggések

feltárása-feltárlása révén, az egyesről, a részletről beszélve részesüljünk az uralhatatlan Egész tapasztalatában.

A tanítás és a tanulás ebben az értelemben nem egyirányú folyamat; a tanár szakmai fölénye az értelemkereső beszélgetések megszervezésének (karmesteri) felelősségét jelenti, és nem hatalmi pozíciót; a hagyomány közvetítésének hermeneutikai útján mindannyian – egymástól is – tanulunk. Az irodalomtanítás ezért nemcsak szakértelem, hanem – ezzel együtt – szeretet dolga is: a tárgy szeretetéé, ami nem emóció, ellágyulás, hanem jóakarátú odafordulás ahhoz, ami idegen: a „lenni-engedés művészete”.

Szókratész példája, aki, miközben maga is tanított, tagadóan válaszolt a „tanítható-e az erény” kérdésére, azt mutatja, hogy aki (irodalmat) tanít, és az ebben a helyzetben felmerülő problémák megoldását keresi, voltaképpen a megoldhatatlanság terhét vállalja magára. Mégis, ugyanúgy, mint mindig, bízhatunk az alapokhoz való ragaszkodás és hűség termékenyítő erejében, tekintettel azok folyton-folyvást mozgó, változó mivoltára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben.* Trezor Kiadó, Budapest, 2006.

Antal Margit – Márton Kalapáti Jolán – Orbán Enikő: *Az irodalomtanítás öröméért.* (Tulit Ilona szerk.). T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005.

Antal Margit – Misztrik Jolán – Orbán Enikő – Patek Mária – Szilveszter László Szilárd: *Az irodalomtanítás öröméért.* (Tulit Ilona szerk.). T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2006.

Bacsó Béla: *Kiállni a zavart. Filozófiai és művészetelméleti írások.* Kijárat Kiadó, Budapest, 2004.

Balassa Péter: Lehetséges-e az esztétikai nevelés? In: uő: *Törésfolyamatok.* Csokonai Kiadó, Debrecen, 2001.

Balassa Péter: *Végtelen beszélgetés. Interjúk. Balassa Péter művei 2.* Palatinus Kiadó, 2004.

Betti, Emilio: A hermeneutika mint a szellemtudományok általános módszertana. In: Olasz filozófiai hermeneutika. *Athenaeum.* 1992. I. kötet, 2. füzet.

Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.

Bultmann, Rudolf: A hermeneutika problémája. In: *Filozófiai hermeneutika.* (Bacsó Béla vál.). Filozófiaoktatók Továbbképző és Információs Központja, Budapest, 1990.

Danto, Arthur C.: *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* (Miklós Tamás szerk.), Atlantisz Kiadó, Budapest, 1997.

Derrida, Jacques: *Mit jelent a „tanítani” szó? Iskolakultúra.* 2007. 3.

Eco, Umberto: *La Mancha és Bábel között. Irodalomról.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Fabiny Tibor: *Szóra bírni az Írást. Irodalomkritikai irányok lehetőségei a Biblia értelmezésében.* Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest, 1994.

- Frank, Manfred: Mit jelent „egy szöveget megérteni”? In: *Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza? A modern esztétikai gondolkodás paradigmái.* (Bacsó Béla vál.). Ikon Kiadó, ELTE Esztétikai Tanszék, Budapest, 1995.
- Fóris-Ferenczi Rita – Orbán Gyöngyi – Székely Melinda – Vincze Kata Zsófia – Zágony Melinda: *Beszélgetőkönyv a megértő irodalomoktatásról.* (Fóris-Ferenczi Rita szerk.). T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2003.
- Gadamer, Hans-Georg: Szöveg és interpretáció. In: *Szöveg és interpretáció.* (Bacsó Béla vál.). Cserépfalvi Kiadó, é. n.
- Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 1984.
- Gadamer, Hans-Georg: *A szép aktualitása.* (Bacsó Béla vál.). T-Twins Kiadó, Budapest, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg: A jó ideája. Platón–Arisztotelész. In uő: *A filozófia kezdete.* (Bacsó Béla vál.). Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg: Ki vagyok Én és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek *Atemkristall* című ciklusához) (részletek) In: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása. A posztstrukturalizmustól a posztkolonialitásig. Szöveggyűjtemény.* (Bókay Antal et alii szerk.). Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Osiris Kiadó Budapest, 1997.
- Kappanyos András: Az interpretáció érvényessége. *Helikon. Irodalomtudományi Szemle.* 2001. 4.
- Lévinas, Emmanuel: Paul Celan – A léttől a másigig. *Nagyvilág.* 2001. 9.
- Mersch, Dieter – Breuer, Ingeborg: Művészet, amely szerint nem lehet igazunk. Interjú Hans-Georg Gadamerrel. *Gondolat – Jel.* 1992. II.
- Nagy Attila: *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata.* Országos Széchényi Könyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- Orbán Gyöngyi: A nem-értés tapasztalatának jelentősége az irodalomértésben. *Könyv és Nevelés.* 2007. 3.
- Ricoeur, Paul: Mi a szöveg? In: uő: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok.* (Szegedy-Maszák Mihály vál., szerk.). Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- Ritoók Zsigmond: Vágy, költészet, megismerés. A görög esztétikai gondolkodás egy vonulata. *Holmi.* 1992. 5.
- Rochlitz Kyra: *Válaszúton.* Vigilia Kiadó, Budapest, 2007.
- Selyem Zsuzsa: Bezárkózás az anakronizmusba.
<http://futyi.transindex.ro/?cikk=108>
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2006.
- „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” A kérdésre válaszol: Arató László, Balatoni Teréz, Cserhalmi Zsuzsa, Fenyő D. György, Fűzfa Balázs, Orbán Gyöngyi. *Könyv és Nevelés.* 2002. 4.
- Trencsényi Borbála: *Az értelemig és tovább. Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába. Feladatsor és szöveggyűjtemény középiskolásoknak.* AKG Kiadó, Budapest, 1995.