

## Pedagógiánk gyökerei, a jelen kihívásai avagy az új-hermeneutika és az irodalomtanítás

**Megjelent:** In: A műértelmezés helye az irodalomtudományban.  
Szerk: Bernáth Árpád, Studia Poetica 9. Szeged, 1990. 277-285.  
(Az 1989. szeptember 21-23. konferencián elhangzott előadás szövege)  
**Digitalizálva:** 2011.

E konferencia egyik témája a műértelmezés mint tudomány és az irodalomtanítás kapcsolata. Az utóbbi felől megközelítve e kérdést egyértelmű, hogy a műértelmezés csupán egy aspektusa az irodalomtanítás gazdag viszonylatrendszerének, amellyel a mindennapi élethez, a különböző művészeti ágakhoz és a tudományokhoz kötődik. **Az összefüggéseknek ez a gazdagsága** történetileg alakult ki. A középiskolai irodalomtanítás ugyanis, amely Európaszerte mindössze száz évre tekint vissza (addig ugyanis a klasszikus és modern nyelvi stúdiumok része volt), kezdettől fogva alkalmazta a neveléstudományon, a didaktikán, az esztétikán, stilisztikán, retorikán és az irodalomtörténeten túl a filozófia, a történelemtudomány, az etika és a pszichológia tanulságait is mind elmélete, ismeretanyaga, módszerei kidolgozásakor, mind a napi tanári gyakorlatban. Az utóbbi évtizedekben mindezekén túl az irodalomelmélet, a nyelvészet és a szociológia gyakorolt jelentős hatást az irodalomoktatásra karöltve az új filozófiai és pszichológiai irányzatokkal. *Piet-Hein van de Ven*, az angolul is publikáló holland kutató a következőképpen rendszerezte **az irodalomtanítás irányzatait és legitimációit (Van de Ven 1988. 4-6.o.)**

- 1) A legkorábban kialakult és máig ható megközelítési mód az **irodalomtörténeti iskoláé**. E felfogás szerint az irodalomtanítás elsődlegesen **a kulturális hagyomány (az irodalmi kánon) átvitelét** szolgálja. E felfogáson belül **négy altípust** különböztet meg a szerző: **(a)** az irodalomtörténetit, **(b)** a történeti-életrajzit, **(c)** a pszichológiai-életrajzit és **(d)** az összehasonlító változatot.
- 2) Az úgynevezett „**egocentrikus**”(mú- vagy **szövegcentrikus**) megközelítés az irodalmi mű megismerését tekinti egyetlen és végső célnak. Ismeretanyagul csak a műveket és a megértésükhöz szolgáló eszközöket jelöli meg. A szerző három változatot különböztet meg itt:
  - a) a századelőn kialakult **esztéticista**,
  - b) a két háború között domináns **nyelvészeti-stilisztikai**
  - c) a Diltheyre és a **szellemtörténetre** alapozó
  - d) és a hatvanas években általánossá vált **strukturalista – analitikus** változatot.
- 3) A **szociológiai szempontú** irodalomtanítás a szerző szerint a 70-es években vált Nyugaton általánossá az oktatásban, hozzátehetjük, hogy az egy évtizeddel korábban domináns baloldali gondolkodás elkésett hírnökeként. Ez a tanítási koncepció abból indul ki, hogy az irodalmi alkotás a valóság része, így a diák **a világ megismeréséhez, önismerethez, társadalomkritikai gondolkodáshoz** jut a szépirodalommal való aktív találkozás által; az irodalom bepillantást enged a valóság társadalmi struktúrájába.

- 4) A **pszichológiai, recepció-esztétikai alapozású irodalomtanítás** a diákok individuális szövegtapasztalatára, szöveg-élményére épít (**olvasó-olvasat-orientált**), nem dolgozik értelmezési sztenderdekkel, **az értelmezést parttalaná tágítja**, minden olvasatot elfogad, nem tesz különbséget autentikus és nem autentikus értelmezés között. A tanári stratégia lényege a be nem avatkozás (mentorálás), illetve olyan szituációk teremtése, amelyekben a tanulók minél természetesebben és gyakrabban találkoznak szövegekkel. E találkozások fejlesztik a fogékonyságot a szöveg érzelmi és értelmi hatása iránt. Mindennek pedig a végső célja a **személyiség önértékeinek fejlesztése** és a csoportos tevékenységek révén a nagyobb fokú **szocializáció**.

**Kiegészíthetjük** Piet-Hein van de Ven áttekintését egy ötödik ponttal, mégpedig a filozófiai, különösen a **hermeneutikai megközelítéssel**, amely az új-hermeneutika hatására itt-ott már jelentkezik, és amely a létproblémákat helyezi előtérbe a művek értelmezésében, valamint a jelen és a múlt új típusú viszonyára alapozott stratégiákat igyekszik kidolgozni. Ezt a megközelítési módot fogjuk demonstrálni a későbbiekben hazai példák segítségével.

Melyek a **domináns irányzatok ma**? Kiindulásul az 1989. áprilisában Norwichban, Kelet-Angliában megrendezett nemzetközi konferencia anyagára támaszkodom mint legfrissebb információra (*Reading and Response*. Norwich 1989. április 3-7.). A konferencia az irodalomértelmezés és az irodalomtanítás problémáival foglalkozott. A szimpozionra valamennyi angolszász országból érkeztek elméleti és gyakorlati szakemberek, de jelen voltak tanárok és kutatók minden földrésről. A szocialista országokat Magyarország képviselte. Mivel a konferencia teret adott mind az irodalomtanítás elméleti problémáinak, mind az oktatási gyakorlat demonstrációjának (workshopok), képet alkothatunk a ma uralkodó eszméről és a tanteremben folyó munkáról egyaránt. Az elméletben az amerikaiak, a gyakorlatban az angolok tűntek irányadónak. Mit jelent ez? Az Egyesült Államokban – a kutatók többsége szerint – különösen **éles a társadalom és a kulturális örökség**, az egyén és a kultúra **konfliktusa**, sőt küszöbön áll, ha már végbe nem ment végsőnek látszó elidegenedésük. Éppen ezért az oktatás demokratizálását, az anyanyelvi oktatás hathatossá tételét a **kommunikációs kompetencia, a megértés és kifejezés képességének** fejlesztésében látják. A „Londoni Iskola” elméleti alapján állva kétségbe vonják az irodalomtanítás létjogosultságát, az anyanyelvi oktatás egyetlen legitimitációját abban látják, hogy biztosítja az eszközt, a nyelvismeretet a többi tantárgy tanuláshoz. **Kreatív, csoportos vagy egyéni tevékenység** kiindulópontjaként más rendeltetésű (pl. publicisztikai, a mindennapi életből vett pl. reklámcélú) szövegeket is megfelelőnek tartanak a feldolgozásra, de mindenekelőtt a tanulói szövegeket preferálják az „idegen” szövegekkel szemben a tömegoktatásban. Ha pedig irodalmi szöveghez nyúlnak, a parttalan, a **szuverén olvasói interpretáció** hívei. Ugyanakkor súlyt fektetnek a szöveg különböző jelentésrétegeinek megértésére, az elsődleges és másodlagos jelentésre, a szövegben rejlő értékszerkezetekre, hangnemekre, a komikumra, az iróniára, a rejtett utalásokra, a metaforikus nyelvhasználatra stb. A szövegjelentés mélyebb megértését kifejezhetik a diákok olyan nem nyelvi kreatív tevékenységekkel is, mint rajzok, képek készítése. Ez is „válasz” (response), értelmezés, nem csupán az esszé vagy kritika formájában kifejtett vélemény.

Bár az osztályokban folyó tanári gyakorlat figyelembe veszi a korszak uralkodó tendenciáit, vannak különbségek az egyes országok között. Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Anglia és Európa iskoláiban korántsem általános a klasszikus és modern irodalmi művek olvasásának és

értelmezésének mellőzése. Különösen a középiskola felsőbb osztályaiban, a záróvizsgák közeledtével válnak egyre hagyományosabbakká a célok és módszerek, de a tananyag is. Mégis kétségtelen, hogy ezekben a térségekben is **előtérbe kerültek a kommunikációs kompetencia** fejlesztését és a mind tökéletesebb **szocializációt** elősegítő tanórai tevékenységek, míg a kulturális örökség átadása és részben az esztétikai nevelés háttérbe szorult. Az angolszász országokban a középiskolát lezáró vizsgán tárgyi tudást, lexikális ismereteket, irodalmi tájékozottságot, olvasottságot nem mérnek, pusztán az írásbeli és szóbeli kifejezőképességet, valamint az olvasott szöveg sokoldalú megértését, beleértve a szöveg esztétikai kódjának megértését is.

Némiképpen más a helyzet a felsőoktatásra jogosító vizsgákkal. A legkiválóbb egyetemek gyakran követelnek olyan vizsgákat, amely enciklopédikus tudást, műveltséget is mér, nem csupán kompetenciát.

Mi a helyzet **Magyarországon**? A kérdés annál is időszerűbb, hiszen a magyar oktatási rendszer nagy átalakulás kezdetén áll. A magyar anyanyelvi oktatás és az irodalomtanítás máig őrzi – minden erőszakos átalakítás, presztízsvesztés, ideológiai nyomás stb. ellenére – annak a szellemiségnek a nyomát, amelynek jegyében fogant. A modern magyar iskolarendszer, így az irodalomtanítás is **a modern magyar identitás** kialakulásával egyidős, a századvégen, századelőn keletkezett. Ez a korszak Európa-szerte a kultúra felértékelődésének időszaka volt. Ekkor, az 1870-es években, dolgozta ki – mint ismeretes – **Kármán Mór** az első tudományosan megalapozott magyar tantervet **herbarti alapokon**\*. E koncepció azon a meggyőződésen alapult, hogy a kultúrának, az esztétikai élménynek erős humanizáló hatása van a nevelődés folyamatában. A kármáni koncepcióban a herbarti egyetemes felvilágosult humanizmus egészült ki a nemzeti gondolattal, és lett annak szerves része, mondhatjuk, a reformkor szellemének folytatásaként. A kármáni pedagógia alapelvei országosan elterjedtek és mindmáig a magyar oktatás öntudatlan konszenzusának alapját jelentik. Ez nemcsak a Kármán által kidolgozott és hosszú ideig érvényben lévő tantervméleti felfogás következménye, hanem Kármán személyes hatásának eredménye is. Egyetemi tanárként, valamint a tanárképző intézet és a gyakorló gimnázium igazgatójaként több mint negyedszázadon át minden diák képzésének közvetlen és tevőleges részese volt, aki a tanári pályát választotta. Az örökébe lépő tanárképző intézeti igazgatók ugyanabban a szellemben, ugyanennek a koncepciónak a jegyében folytatták a tanárképzést (Fináczy Ernő).

E szellemiségből táplálkoztak **Kodály pedagógiai nézetei** is, aki (Fülep Lajoshoz és másokhoz hasonlóan) **a modernség, a népi kultúra, az európaiság és a magas kultúra egységét** tekintette a modern magyar identitás alapjának. A **kultúra demokratizálását** pedig a magas kultúra szféráiban való találkozásként tartotta megvalósíthatónak. Ez a koncepció éppen ellentétes az amerikai fejlődés tapasztalható irányával. Ott ugyanis az elitkultúra szubkultúrává süllyedt, a tömegkultúra pedig egyetemessé válik. Magyarországon a legeredményesebb, legnagyobb hatású pedagógusok mindmáig e két (a herbarti-kármáni és a kodályi) hagyomány tudatos vagy öntudatlan hordozói. A magyar pedagógiai gyakorlat e lényegi folytonossága neves és névtelen tanárok sokaságának köszönhető, akik minden külső ideológiai ráhatás ellenére is ebben a szellemben működtek.

Feltehetjük a kérdést: **Folytatható-e** korunk új kihívásai mellett a herbarti-kármáni, kodályi hagyomány? **A kultúra, a tudomány, az esztétikai élmény humanizáló hatásának**

\* Kármán Mór, mint köztudott, *T. Ziller* és *R. Zimmermann* tanítványa volt a bécsi egyetemen, akik a legismertebb herbartianusok voltak ebben a korszakban. *A Középiskolai Tanterv és Módszeres Utasítás* is herbarti szellemben készült 1879-ben. (Fináczy 1932, 1934.)

**érvényesítése** összefér-e az individuumba szabott kommunikációs kompetencia fejlesztésével, a századvégi gyermek és kamasz megváltozott pszichikai, szociológiai és kulturális helyzetének figyelembe vételével? Járható-e **a kultúra demokratizálásának kodályi útja**: a többség részeltetése az „elit” kultúrában? Teremthető-e termékeny, eleven, újszerű kapcsolat a múlttal egy prezentizmusra hajló, magát történelem utáninak érző korban? Ezekre a kérdésekre válaszol igennel ez a dolgozat, amikor bemutat két olyan tanítási folyamatot, amely a fenti elvek jegyében alkalmazza **az új-hermeneutika tanulságait** az irodalomtanításban. A cél egyik esetben sem a gyerekek újabb és újabb tudományos (vagy szűkebben hermeneutikai) ismeretekkel való terhelése, hanem annak bemutatása, hogyan segítheti a hermeneutika a tanár és a diák korszerűbb múltba utazását, a múlt és a jelen közötti távolság csökkentését, **a múlt újszerű eleven tartását**.

E demonstráció első része egy **hetedikes irodalomóra** egy szituációjának („incident”) ismertetése és értelmezése. Az óra témája: Ady és a századelő. A megelőző órán rövid ismerkedés folyt a századelő művészetével, irodalmával, a következőn pedig Ady életével, műveivel foglalkoztak. Az óra időpontja 1988 márciusa volt. A kontextus, a környező valóság, a korszak, amelyben lezajlott, jelentősen eltért a maitól, ahogy ez majd érzékelhető is lesz.

A tanár a hermeneutika tanulásaiból mindössze egyetlen összefüggést akart hasznosítani: Olyan szituációt akart teremteni, amelyben **a gyerekek szembesülnek egy múltbeli jelenséggel**, a századelő liberalizmusának szellemével és a korszak egyik legnagyobb hatású szabadgondolkodójának emberi, írói attitűdjével. Olyan szituációt, amelyben megszületik **a másság felismerése**, majd ennek nyomán **megfogalmazódnak a hermeneutikai kérdések**. A gyermeket ösztönös prezentizmus jellemzi, a múltat a jelen mintájára képzelel el, jelenét nem reflektálja, hanem mint egyetlen természetes valóságot tételezi. A múlttal való találkozás keltette mentális feszültség azonban kikényszeríti azokat a kérdéseket, amelyekre **a választ keresve létrejön a múlt és a jelen eleven és kölcsönös kapcsolata**. E kölcsönhatás révén mind a múlt, mind a jelen megértése reflektált lesz (természetesen a mindenkori értelmező szintjén).

Ennek a hermeneutikai **tanulási szituációnak** a megteremtésére a tanár a jól ismert *Egy kis séta* és *A nagyváradi káptalan tisztessége* c. publicisztikai írások, valamint a sajtóper Ady által idézett részleteinek felolvasását választotta eszközül. **A szövegek provokatív hatása** a várakozásoknak megfelelően erős volt. A gyerekek spontán reakciója a következő kérdésekben fogalmazódott meg: „*És mit szolt ehhez a vezetés?*” „*Nem dobták ki?*” „*Maradhatott a pályán?*” „*Újságíró maradhatott?*” A kérdések jól reprezentálják az **ösztönös gyermeki prezentizmust és az oly termékeny anakronizmust**, ahogy jelenük mintájára képzelel el a múltat. Ugyanakkor ezekben a kérdésekben benne rejlik a Kádár-korszak reflektálatlan, de pontos ismerete is. A kérdések azt mutatják, hogy a gyerekek képtelenségnek tekintették, hogy egy újságíró szuverén személyiségként léphessen az olvasók elé. Ezt a jelenükre érvényes tudást terjesztették ki a múltba. **A múlt azonban ellenállt** az ilyen értelmezésnek, mint ahogy ellenállt a „vezetés” szó ilyenfajta jelentésbővítésének is. A válaszok keresése közben a gyerekeknek szembesülniük kellett a másság létezésével. Tapasztalniuk kellett, hogy az általuk anticipált sorssal éppen ellentétes Ady valódi pályája. Éppen ezek és az ezekhez hasonló írások irányították rá az országos sajtó figyelmét. Hamarosan a legnevesebb fővárosi lapok munkatársa, sőt párizsi „tudósítója” lett. **A kérdések nyomán talált válaszok** már a jelen reflektálására is rákényszerítettek. **Megkérdőjelelik az igaznak tanult állításokat**, amelyek a magyar társadalmat a szakadatlan haladás példajaként értelmezik, és amelyek szerint a bolsevik típusú szocializmus háború utáni alapítása óta

Magyarország társadalmi struktúrája, politikai intézményei jobbak, igazságosabbak, mint korábban bármikor. **A múlt és a jelen** tehát nemcsak a hermeneutikában, hanem **a hermeneutika tanulságait tudatosan alkalmazó pedagógiai szituációban is kölcsönhatásba kerülhetnek egymással**, kölcsönösen vitalizálják egymást, és e kölcsönhatásból mind a múlt, mind a jelenre nézve új felismerések születnek. Visszaülve az azóta eltelt másfél évre, bizonyos, hogy a gyerekek ma más kérdéseket tennének fel, és ma az új kérdések nyomán más úton kellene bejárni az utat, amely a múlt és jelen kölcsönös egymásra hatásához vezet.

A fentiekhez **utóiratként** idézem fel a 3. gimnazisták reakcióját a századelő szellemiségével való találkozásra, ugyancsak 1988-ból: „*Minnek ugráltak, amikor később csak rosszabb lett?*” Ez a kérdés is anakronisztikus, mégis benne van az a nagyobb tudás, szélesebb történelmi rálátás a korszakra, amely négy év érlelődésének és tanulásának eredménye. A 16-17 évesek annak az értetlenségüknek adtak hangot e kérdéssel, amelyet a századelő intellektüeleinek forradalmat akaró magatartása váltott ki belőlük. Úgy vélték, hogy a kettős monarchia utolsó negyedszázadában több szabadságban, emberi méltóságban, nagyobb megbecsültségben stb. volt része az egyénnek, mint az utána következő bármelyik rendszerben. A válasz keresése közben a legértelmesebbek előtt revelálódhatott valami **a történelem valódi mozgástörvényéből**, egy-egy nemzedék törekvései, cselekedetei és a történelmi mozgás irányának ki nem számítható összefüggéséből, szemben a tankönyvek leegyszerűsített, sőt hamis beállításával.

A második példa a középiskolai oktatás egy záró periódusában, harmadik vagy negyedik osztályban, leginkább fakultációs órán, egyes elemeiben tantervi órán is alkalmazható. Az itt demonstrálandó tanítási-tanulási folyamat **egy regény feldolgozását és értelmezését mutatja be az új-hermeneutika eredményeire támaszkodva**. A választott mű Bulgakov *A Mester és Margarita* című regénye, az értelmezés módszere és lépései a *Paul Ricoeur* által kidolgozott modellt követi. A **ricoeur-i hermeneutikai kör** rekonstruálását *David E. Klemm* 1983-as monográfiájára támaszkodtam. A választás azért esett erre a modellre, mert Ricoeur termékenyen egyesítette a heideggeri filozófiai (ontológiai) hermeneutikát és a strukturalizmus, valamint a francia narratológia eredményeit. A ricoeuri hermeneutikai kör fázisai magukban foglalják **a hagyományos hermeneutikai megismerés három fázisát** (a subtilitas interpretandit, explicandit és applicandit) is, ezt teljesítik ki a **modern szövegelemzés** eredményeivel, és állítják az egészet **ontológiai összefüggésbe**. Ezáltal válik a ricoeuri hermeneutikai folyamat a legalkalmasabbá a sokoldalú szövegértelmezésre és didaktikai célokra is. A ricoeuri szövegértelmezés legfőbb szakaszai a következők:

- 1) A **naiv megértés** (ez a subtilitas interpretandi újraértelmezése)
- 2) Az átértelmezett **explikáció** több lépésre bomlik:
  - a) a szövegjelentés **strukturális analízise** a modern nyelvészet, a szemiotika, a strukturalizmus, valamint a francia narratológia felhasználásával. Itt történik meg a szövegen belüli világkonfigurációk feltárása, a szemlélt, az emlékezeti, a képzelt stb. világok rekonstrukciója;
  - b) a **metaforikus szignifikáció**, amely a szó szerinti jelentéstől a figuratívig vezet;
  - b) a szövegvilág feltárása **a metaforikus jelentéstől a metaforikus a referenciáig**. E két utóbbi fázist Ricoeur a *Métaphore vive* c. művében dolgozta ki legteljesebben
- 3) Applikáció helyett Ricoeur **appropriációt** vesz fel, ugyanis az ő felfogása szerint az alkalmazás valójában elsajátítás. Itt zárul ugyanis a hermeneutikai kör, itt történik a naiv olvasat végső

reflexiója. Ez az **ontológiai kérdés** végső helye. Az olvasó itt dönti el, hogy neki szól-e és mennyiben a műbeli, a szöveg közvetítette önfeltárás, a művet az individuum és a világ kapcsolata mentén értelmezve. Itt születik a válasz a kérdésre: „Mit jelent számomra embernek lenni a művel való hermeneutikai találkozás előtt, közben és után.”

Kövessük végig az e modell alapján felépített **tanítási-tanulási folyamat fázisait** anélkül, hogy e dolgozat keretei között lehetőség volna annak a teljes regényértelmezésnek a bemutatására, amely e munka bázisát alkotja.

(1-2) Az **első fázis a naiv olvasat**. A naiv olvasat **megbeszélése** annak rögzítését jelenti, ki hogyan érti a művet az olvasása után közvetlenül, mit vett észre az esztétikai megalkotottságából, milyen vonatkozásban volt a mű hatása mély, élményszerű, mi embernek lenni a naiv olvasat után Bulgakov szemében és az olvasó szemében; annak számbavétele, hogy volt-e az előbbinek hatása az utóbbira. E foglalkozás második fázisa annak összegyűjtése, **milyen spontán kérdésekre, milyen tanulásra, kutatásra inspirálta a mű a naiv olvasót**.

Idézzünk fel példaképpen **néhány kérdést**:

- Ki Woland? Mefisztó, a kísértő, a gonosz vagy a jók pártfogója?
- Feltámad-e Jesua, vagy olyan esendő ember, aki nyom nélkül pusztul el?
- Mi Afranius titka? Stb.

Soroljunk fel néhány **„kutatási témát”** is:

- Nem tudunk eleget az íróról, a korszakról
- A Bibliáról
- A középkori hiedelemvilágról, a feketemágiáról, Faustról
- A Jézus-értelmezésének forrásairól stb.

(3) Harmadik lépés **a mű struktúrájának feltárása**. Ez ricoeuri hermeneutikai megismerés következő fázisa. Itt a műbeli hierarchikus, szimmetrikus, skolasztikus (kettős, hármas stb.) és az ezzel állandó ellentmondásban álló labirintusszerű és nyitott struktúrájának a feltárása következik. Tekintsük át vázlatosan az egyes lépéseket:

- a) **a hierarchikus vagy skolasztikus struktúra feltárása**
  - a kettős regény duális struktúrája (Jean Paul, E.T.A. Hoffmann, a német romantika. A hegeli romantika-felfogás stb.), a két tér-idő
  - A dantei tér-idő (Föld, Pokol, Purgatórium, Éden, Paradicsom)
  - A szkovorodai három létszint (valóságos, mitikus és szimbolikus)
  - Az érték- és az etikai rendszer zárt struktúrája (összefüggés a dantei kompozícióval)
- b) **a labirintusszerű, nyitott struktúra feltárása**
  - a szereplők és a sorsok labirintusszerű felépítése
  - a kifejletek nyitottsága

(4) Ezt követi a negyedik fázis, amely **a szó szerinti értelmezéstől a figuratív megértésig** terjed. Tekintsük át e munkafolyamat vázlatát is!

- a) a hangnemek, a narráció változatai és jelentés-meghatározó szerepük
- b) a szimbólumok értelmezése
  - a szereplők mint szimbólumok
  - a vezérmotívumok és a szimbólummá emelt valóságelemek

(5) Az ötödik lépés a **szövegvilág feltárása** a metaforikustól a metaforikus referenciáig:

- a) A **szemlélt** világ, az **elképzelt** világ, a **vágyott világ** síkjai és viszonya egymáshoz
  - a van, a lesz, a legyen és a volt világa a regényben
  - a szereplők, a narrátor és az író etikai viszonya e világokhoz
- b) A mű **létértelmezése**
  - skolasztikus és labirintusszerű szerkesztés és a prófécia összefüggései
  - a megváltás és apokalipszis valóságossága
  - a művész léthelyzete a baloldali totális diktatúrában
  - a nem kiválasztott ember léthelyzete a baloldali diktatúrában
  - az etikum és a túlélés viszonya a baloldali totális diktatúrában

(6) A **lezárás visszatérést** jelent a **naiv olvasathoz**. Itt történik meg a spontán élmény reflektálása, a **hermeneutikai kör lezárása**. Itt mérik fel a résztvevők, mit jelentett számukra a művel való találkozás, milyenek értelmezik Bulgakov ember- és történelemlátását, mit jelent számukra embernek lenni e találkozás után.

A program megvalósítható a hermeneutikával való elméleti ismerkedés nélkül is, de úgy is, hogy a lezárás után a hermeneutika fogalmával, történetével, irányzataival is foglalkozunk.

A program több eleme **alaptantervi órán** is hasznosítható. A legkönnyebben alkalmazható a naiv olvasatból, a spontán reakciókból, az anakronisztikus kérdésekből való kiindulás. Ne feledjük, a múlt, a szorosabb értelemben vett kultúra, ahogy századunk fogy, egyre távolodik az iskoláskorú gyerekektől. Ezért is lehet **termékeny kezdet** a bátran és őszintén elmondott első olvasói benyomás, a **csodálkozás, az averzió, a kétség is**. Szerencsés valódi hermeneutikai helyzetből kiindulni, az olvasó és a mű valód, nem fiktív találkozását alapul venni, mert ez segíthet a múlt és a jelen közötti kölcsönhatás kialakulásában, a múlt és a jelen egymásra vonatkoztatott megismerésében.

## BIBLIOGRÁFIA

- A HERMENEUTIKA ELMÉLETE.** Szerk.: Fabinyi Tibor, JATE Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, 1987. Ld. hosszabb bibliográfia ott.
- FINÁCZY, Ernő (1932):** *Herbart élete és pedagógiája*, Budapest, 1932.
- (1934) :** *Neveléstudományok a XIX. században*. Budapest, 1934..
- GADAMER, Hans-Georg:** *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest, 1984.
- HEIDEGGER, Martin:** *Szín és Idő*. Tübingen, 1927.
- KÁRMÁN, Mór:** *Középiskolai Tanterv és Módszeres Utasítás*, 1870.
- KLEMM, David E.:** *The Hermeneutical Theory of Paul Ricoeur. A Constructiv Analysis*. London, Toronto 1983.
- PALMER, Richard E.:** *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 1969.
- READING AND RESPONSE.** *International Convention*. Norwich, 1989. április 3-7. Norwich University Press, 1990.
- RÉGI ÉS ÚJ HERMENEUTIKA,** A *Helikon* tematikus száma, 1981. 2-3.
- RICOEUR, Paul:** *De l'interprétation: Essai sur Freud*. Édition du Seuil, 1965.
- *Métaphore vive*. Édition du Seuil, 1975.
- *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth, Texas, 1976.
- *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge, 1981.
- *Temps et récit 1-3*. Édition du Seuil, 1982-86.

- SPIRA** Veronika: *A Mester és Margarita műfaja*. In: Műhely, 1986.6. 11-17.o.  
--*Vezérmotívumok és szimbolikussá emelt valóságalelemek Bulgakov A Mester és Margarita c. regényében*. In: Filológiai Közlöny 1990. 3-4. 117-136.o.  
--*Kodály-módszer az irodalomtanításban*. Országos Tantervi Pályázat I. díj. Kézirat, Országos Pedagógia Könyvtárban és az OPI Könyvtárban. Első fejezete olvasható. <http://www.spiraveronika.hu>  
--*Elit Culture, Subculture, Mass Culture – the Role of the Kodály Method in Teaching Literature* Előadás, 1988. Elhangzott a „Reading and Response” norwichi konferencián 1988. április 3-7. Olvasható még: <http://www.spiraveronika.hu>.  
--*Bulgakov: A Mester és Margarita című regényének multidiszciplináris értelmezése*. Kandidátusi értekezés 1989. További bibliográfia itt. Olvasható: <http://www.spiraveronika.hu>  
-- *A hermeneutikai elemzés. Bulgakov: A Mester és Margarita*. In: Nüelemzés - műértés, (Szerk.: Sipos Lajos) Medicina, 1990. 163-179.o.  
**VAN DE VEN**, Piet-Hein: *A socio-historical exploration of the 'taken-for-grantedness' of literature reaching*, University of Nijmegen, 1988.