

tanár, Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium, ELTE
elnök, Magyar tanárok Egyesülete, Budapest

Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van a magyarórán?

Eredetileg ebben az előadásban halakról, farkasokról és bálnákról akartam beszélni. A terméketlen Stanley Fish – Wolfgang Iser (1) vitát (2) szerettem volna az iskolai irodalomtanítás szemszögéből újraértelmezni, termékenyebbé tenni. Megnézni, hogy valóban senki nem fél-e Wolfgang Isertől s az ő – állítólag minden vita mindkét oldalán állást foglaló – nézeteitől, ahogy ezt Fish állítja, és hogy Fish tényleg nagyképű, csúsztatgató bálnaként beszél-e, ahogy Iser állítja. (3)

Az után rájöttem, hogy ehhez körülbelül 45 percre lenne szükségem, s akkor még nem jutok el a laikus olvasás, az iskola és a populáris kultúra e konferencián, illetve ebben a szekcióban középpontba állított kérdéseiig. Ezért fájó szívvel úgy döntöttem, hogy békén hagyom a halakat és a farkasokat, nem hozom létre az irodalmi zoológia tudományát, hanem ehelyett a laikus olvasással, a populáris kultúrával és az iskolai irodalomtanítással foglalkozom – merthogy ez a feladatom.

Mennyiben tekinthető az iskolai tanulócsoporthoz, osztály értelmezői közösségnek, s e közösség mennyiben laikus, mennyiben professzionális? Az utóbbi kérdést két tényező is jogosulttá teszi: az értelmezés az órán elvben szakértő és szakképzett irányítással folyik (tanár), másrészt intézményesen szabályozott keretei, oktrojált közös tárgya és oktrojált közös nyelvhasználata van. S akkor még nem is beszéltünk az osztálybeli értelmezői közösség erős, hierarchikus viszonyrendszeréről. Másfelől jellemző, hogy az értelmezői közösségekről szóló hazai szakirodalomnak eszébe sem jut, hogy egy középiskolai osztályt értelmezői közösségnek tekintsen – s ez aligha véletlen. Valószínű, hogy nem tekinthető értelmezői közösségnek egy olyan irodalmat tanuló csoport, amely nem elsősorban szövegeket értelmez az órán, hanem úgynevezett irodalomtörténeti (jobbára társadalomtörténeti és biográfiai tényeket, nyers kronológiát, stílustörténeti általánosságokat), kötet- és műcímeiket, pozitivisták pályaképeket, illetve kész és lezárt, az uralkodó tankegyenletben uralkodó értelmezéseket sajátít el tanárától, illetve egyéb forrásokból. Természetesen nem csak ilyen magyartanítás folyik, de tartok tőle, hogy a dialogikus-interaktív, a szövegeknél elidézhető, s ugyanakkor az értelmezés szabályait, kritériumait, a mögöttük levő nyelv- és irodalomfölfogást is tudatosító irodalomtanítás ritkább, mint a fentebb jellemzett. Pedig egy középiskolai osztály elvben az értelmezői közösség több kritériumát is kielégíthetné, s az együtt töltött sok idő ritka lehetőséget jelent.

Hajdu Péter 'Az értelmezői közösségek elmélete' című kötetben (4) megjelent tanulmányában három értelmet tulajdonít a szóban forgó fogalomnak:

Ahol a hangsúly a „közösség” szón van, mely közösség mellelleg értelmez is. Bizonyos kritériumok, életösszefüggések alapján egy iskolai osztály alighanem ilyen közösségnek tekinthető.

A második jelentéstulajdonítás szerint az ÉK-t éppen az értelmezés, a hasonló értelmezés hozza létre. Kétségtelen, hogy a tanórákon létrejön egy, a diákok által valamilyen szinten elfogadott, legitim értelmezés. Az igazi kérdés természetesen az, hogy a tanári irányítással létrehozott értelmezést mennyire tekinti sajátjának, mennyire interiorizálja a tanulócsoport. Nyilván mennél inkább közös értelmezésnek érzik a diákok az órán kibontott értelmezés(ek)e)t, annál inkább beszélhetünk valóban értelmező közösségről.

Hajdu harmadik definíciója-jelentéstulajdonítása az értelmezés céljából létrehozott közösséget azonosítja az értelmező közösség terminusával. A magyarórán vagy különösen fakultáción lévő tanulócsoport kezelhető, értelmezhető így. Ha a tanár eképpen szituálja és kondicionálja a csoportot, akkor bizony igen termékeny és hatékony értelmezői közösségek jöhetnek létre két, négy vagy hat év közös munkája során. Ennek azonban mind a tananyag kiválasztása, mind elrendezése, mind a tanár attitűdje tekintetében számos előfeltétele van.

A következőkben ezeket az előfeltételeket igyekszem fölvezetni – s közben kitérek a laikus olvasás és a populáris kultúra véleményem szerint ezektől nem teljesen független kérdéseire is. A kitérésekkel kezdem: a laikus olvasással és a populáris kultúrával.

Nem remélhetjük, hogy az iskola autoritása előtt majd tartósan meghajolnak a diákok. Illetve átmenetileg talán meghajolnak, de anélkül, hogy interiorizálnák az iskola által kialakított kulturális értékrendet és olvasói szokásokat. Főképp, ha az iskola nem is olvasói szokásokat és értelmezési stratégiákat alakított ki, hanem csak mimikrire tanított, szövegmaszkok felvételére, a méréspontokon való átcsúszás taktikáira.

A mai magyar iskolára, ezen iskola diák-befogadóra a laikus és professzionális olvasás többszörös hasadása jellemző. Először is a diákok többsége ma médiaszöveg- és nem szépirodalom-olvasó, ennyiben tehát az iskolai kultúra és az otthoni-saját (szub)kultúra két külön világot alkot. Valószínűleg a diákok jelentős részénél az olvasott szövegek két köre: a kötelező és az önállóan választott, a professzionálisan értelmezett és a laikus-szabaddon befogadott élesen széjjel-válik. Márpedig ha igaz, hogy a magas-kultúra s az írott kultúra autoritása mára megkérdőjeleződött, akkor ezt a kulturális szakadékot nem kezelhetjük reflektálatlanul, mert nem remélhetjük, hogy az iskola autoritása előtt majd tartósan meghajolnak a diá-

kok. Illetve átmenetileg talán meghajolnak, de anélkül, hogy interiorizálnák az iskola által kialakított kulturális értékrendet és olvasói szokásokat. Főképp, ha az iskola nem is olvasói szokásokat és értelmezési stratégiákat alakított ki, hanem csak mimikrire tanított, szövegmaszkok felvételére, a méréspontokon való átcsúszás taktikáira. Harmadrészt laikus és professzionális beszédmódnak is kételtűje a diákok zöme. Más nyelven beszél a tananyagról, s máson a társaival látott filmről, a haver által ajánlott könyvről. Az utóbbi nyelv erősen értékelő, többnyire kevésbé diszkurzív-elemző. Jellemző szavai a szleng-kifejezések és az olyasfajta minősítő jelzők, mint a „vontatott”, az „unalmas”. Ez utóbbi szavak természetesen gyakran az órán tanult művek tanórán kívüli, „laikus” minősítésének „szakterminusai” is.

De tényleg, egyáltalán létezik-e laikus olvasás? Úgy vélem, a laikus olvasás sem előfeltétel-mentes, és sokszor régebbi professzionális olvasásmódok folklorizálódásának terméke. A mimetikus-ábrázoláselvű olvasás, a szerzőcentrikus-biográfiai értelmezés olyan értelmezési stratégiák termékei, amelyek meghatározzák a laikus olvasást, s amelyeket érzésem szerint sajnos a mai irodalomoktatás és a tankönyvek is gyakran megerősítenek. Másfelől a laikus olvasást még két további okból sem szerencsés élesen elválasztani a professzionális értelmezéstől. Egyfelől *Gadamer (5)* és *Jauss (6)* is a három hermeneutikai kérdésirány közül az elsőnek és a harmadiknak, a subtilitas intelligendinek és a subtilitas applicandinak

a rehabilitálására törekedett. A megértés és az alkalmazás, az applikáció erősebb hangsúlyát igényelték, márpedig a laikus olvasás némasága alighanem csak az értelmezés némasága, amely igen erős megértési és alkalmazási aktivitással járhat együtt. *Kamarás István* (7) empirikus olvasásvizsgálatai akár „A Mester és Margarita”-ról, akár az „Iskola a határon”-ról azt bizonyítják, hogy számos laikus olvasó a professzionális értelmezőkével egyenértékű olvasat létrehozására képes, ha megértését a felmérés kényszere során explicit értelmezéssé transzformáltatják vele. Másfelől a laikus olvasó – s erről részben szoltam már – nem bír igazán laikus maradni, hiszen számos közvetítő csatorna vagy közeg hántja le róla laikusai naivitását. Ilyen közeg az iskola, ilyen az irodalmi kultusz, amely alighanem szintén közvetít a profi és a laikus befogadás között, ilyen a színház, ahol a professzionálisan képzett dramaturg elő-interpretál a laikus nézőnek, ilyen a média, amelynek kevés kulturális műsora azért bizonyosan betölt valami orientáló, kánont és értelmezési stratégiát formáló szerepet. Ilyenek a filmadaptációk, melyekben, mondjuk, *Volker Schlöndorff* bizonyára hozzájárul *Proust*, *Günter Grass* vagy *Arthur Miller* laikus értelmezésének professzionális infiltrálásához. Vagy ugyane kérdés kapcsán gondoljunk az utóbbi idők *Henry James*- és *Jane Austen*-adaptációira, vagy a rengeteg *Shakespeare*-megfilmesítésre!

A populáris kultúrához meggyőződéseim szerint a magyartanároknak – mint kánon- és irodalomközvetítőknél – éppen a kánon érdekében a jelenleginél jóval kevésbé ellenségesen kellene viszonyulniuk. Egyrészt köztudott, hogy a határvonalak a posztmodern állapotban a magas és a populáris regiszter között jóval elmosódottabbak, mint korábban. El kellene gondolkodnunk azon a jelenségen, hogy az idei cannes-i filmfesztivál zsűrielnöke éppen a „Kill Bill” alkotója, *Quentin Tarantino*. Másodsor is talán ideje lenne túljutnunk a frankfurti iskola kultúrkritikai kapitalizmuskritikáján, mely a tömegkultúrában csak a nem-represszív totalitarizmus, a profitmaximalizálás és a manipuláció eszközt, vagy *Habermas* szavával: az életvilág gyarmatosítását látja. Nem mintha ebben a kritikában egy csöppnyi igazság sem volna, de ember- és társadalomképe olyan egydimenziós, hogy ezzel éppen a szelektív és kritikus – differenciáló-disztináló – kultúrafogyasztás elsajátítását, begyakorlását teszi lehetetlenné. Tanulnunk kellene a neodurkheimiánus tömegkultúra- és médiaelméletektől, melyek inkább a tömegkultúrának és a média rítusainak a társadalmi kohézió biztosításában játszott szerepét hangsúlyozzák. Természetesen ennek az iskolának az apologetikusságát se szabad kritikátlanul elfogadnunk. Jómagam *Stuart Hall* és *Ian Hunter* írásai mellett sok tekintetben ma is *Tallár Ferenc*nek a nyolcvanas években megjelent s meglehetősen visszhangtalanul maradt „Két tételben” című könyvecskéjét, a tömegkultúráról szóló tanulmányait (8) ajánlanám kollégáim figyelmébe. Tallár munkamegosztást lát az autonóm művészet és a tömegkultúra között, s úgy véli, hogy a tömegkultúra affirmatív, normamegerősítő, lényegileg konzervatív karaktere a társadalmi integrációnak és az egyén szocializációjának fontos funkcionális mozzanata, amely az intézményesült-stratégiai cselekvésmóddal függ össze, „míg az autonóm művészet mögött az autonóm személyiség, illetve a kommunikatív cselekvés struktúrái rejlenek” (322. o.). Persze ez még mindig az érett *Habermas* optimista, az autonóm személyiség megalkothatóságába vetett hitére alapozott nyelve. Középkolai tanárként én ma ennél merészebb lépést nem tennék. A normákat megerősítő tömegmű és a normákat megkérdőjelező-újrarendező, horizontváltást kezdeményező autonóm műalkotás kettősége képe amúgy szépen összecseng H. R. Jauss és Wolfgang Iser az irodalom társadalomalkotó szerepéről vallott nézeteivel. Másfelől *Northrop Frye* archetipikus kritikája és *Király Jenő* tömegkultúra-elmélete jelentős segítséget nyújthat ahhoz, hogy a magyarórán hogyan viszonyuljunk a diákok szubkultúrájához, populáris kultúrájához annak érdekében, hogy elősegítsük a szubkultúrák dialógusát, hogy a kölcsönös elfogadás s az ennek révén létrejött bizalom jegyében eredményesebben szolgálhassuk a kánonközvetítés ránk bízott feladatát. Hidat kell építenünk, s ez nem megy, ha a másik partot nem látjuk, illetve bombázandó ellenséges területként fogjuk föl.

Milyen fajtái alakulnak ki a hagyomány- és a szabályképződésnek egy iskolai osztály vagy fakultáció értelmezői közösségében, milyen a diskurzus rendje egy iskolai osztályban, irodalomtanítási folyamatban? Mik a feltételei a dialogikus megértés és jelentésképzés létrejöttének? A tanár csak kész értelmezések közvetítője vagy új értelmezések létrejöttének generálója is? Létrejöhetnek-e szubverzív olvasatok a magyarórán? Mi ezekkel a tanár dolga? A tananyag-kiválasztás és tananyag-elrendezés hogyan befolyásolja az értelmezői közösség kialakulását, működését? A diákok iskolán kívüli olvasmányai, kulturális élményei mennyiben befolyásolják értelmezői tevékenységüket, mit tehet a tanár (tegyen-e valamit?) ezen háttértudás „becsatornázása” érdekében? A kronológia mennyire alapozza meg a közös utalási mezőt, milyen más módjai vannak a közös értelmezői nyelv, közös utalási mező megeremtésének?

A feltett kérdéseknek csak egy részére próbálok meg válaszolni.

Rendkívül fontos, hogy a laikus – vagy inkább a szándék-, életrajz- és kordokumentum-központú – olvasástól tudatosan juttassuk el diákjainkat egy szövegeközpontúbb, illetve a jelentést a szöveg és a befogadók közötti interakcióban kereső olvasási stratégiáig. Ez azonban éppen akkor és azáltal lehetséges, ha a laikus olvasást-értelmezést nem elfojtjuk a tanítási folyamatban, hanem szóhoz juttatjuk a laikus értelmezésnek mind iskolán kívüli tárgyait, mind iskolán kívüli premisszáit, hallgatólagos axiómáit. Értelmezői tevékenységet szerintem csak akkor taníthatunk, ha nem tagadjuk, hogy nem az igazságot, a végső jelentést közvetítjük, hanem értelmezést folytatunk: ha nyílt kártyákkal játszunk, s nem folyton csak a kész végeredményt mutatjuk meg diákjainknak, hanem előfeltevéseinket, stratégiáinkat és módszereinket is. Másfelől ha sikerül exponálnunk, hogy valójában ők is értelmeznek, olyankor is, amikor azt hiszik, hogy csak élveznek vagy utálkoznak. Ahhoz, hogy a tanulócsoport értelmezői közösséggé váljon, elengedhetetlen az értelmezések sokféleségének bemutatása, például a befogadás- és hatástörténet rendszeres „bevitele” az irodalomórára. Ha a diák látja, hogy ugyanarról a remekműről sok okos ember meglehetősen különböző dolgokat állított, az inspirálhatja arra, hogy maga is létrehozza a saját értelmezésvariánsát. Persze a recepciótörténet tanulmányozása nemcsak az értelmezések óhatatlan részlegességét fogja exponálni, hanem remélhetőleg azt is, hogy értelmezéseink nem szabad és korlátlan térben keletkeznek, hogy saját horizontunk meghatározza, hogy mire látunk jobban rá. A befogadás- és hatástörténeti közelítés – még akkor is, ha természetesen nem alkalmazhatjuk minden múnél – időigényes, és nem teszi lehetővé az irodalomtanítás mai extenzivitásának, relatív teljességigényének fenntartását.

Az irodalomtanítás tíz évének legnagyobb részében véleményem szerint az irodalomtörténet nagy elbeszélése helyett kis elbeszéléseket, konvenciótörténeteket, problémacentrikus modulokat kellene tanítani, annak érdekében, hogy a művek párbeszéde, egymást bevilágító ereje, illetve az irodalom intertextuális létmódja, a hagyományformálódás természete, a hatás és befolyás mozgásai, a tradíció egyfelől folyamatos, másfelől törésekkel teljes, agonisztikus, kettős jellege exponálható, megmutatható legyen. A kronológia Magyarországon, mint a diák 12., de legkésőbb 14. életévétől kizárólagosan ható tananyag-kiválasztási és tananyag-elrendezési elv szerintem elidegenítő hatású, nem teszi lehetővé a laikus és a professzionális olvasás dialógusát, a diákbefogadó szempontjának kellő érvényesítését, illetve az értelmezési stratégiák elsajátítására, ha tetszik: a képességfejlesztésre vetett, a jelenleginél nagyobb hangsúlyt. Ne áltassuk magunkat, természetesen ma sem valamiféle objektív irodalomtörténetet közvetítünk, ma is manipulált minikontextust tanítunk a magyarórán, hiszen az iskolai irodalomtörténet erősen szelektált és célirányosított irodalomtörténet. Külön kérdés, hogy ez egyáltalán valóban irodalomtörténet-e, vagy inkább csak művek társadalomtörténete, esetleg csak műértelmezések és szerzőportrék kronologikus sora valódi történetiség nélkül.

A jó tanár ma is folyton előre- és hátrautal, térbeli kapcsolatokat létesít az időben egy-

mástól távol lévő művek között: hálót sző, mint a pók. Azonban ennek a hálózatnak a lét-rehozása, ennek a tradíciószövedéknek a megszövése szerintem a kronológiai s így tanévbéli távolságok miatt és a mai iskolai követelmények, szabadidő-eltöltési szokások és kulturális beágyazottságok mellett a legtöbb tanulócsoporthoz és diák esetében lehetetlen, eredménytelen. Ezért is tapasztalható felvételikén és érettségikén egyaránt az, hogy a diákok hiába tanulják kronologikus és úymond irodalomtörténeti rendben az irodalmat, sem történeti érzékük, sem kronológiai tájékozódásuk nem biztos. És akkor nagyon-nagyon finoman fogalmaztam. Meglehet, hogy a nagy időtávolságban keletkezett, de egymással tematikus-motivikus és/vagy műfaji kapcsolatban lévő, egyazon, illetve hasonló bölcséleti, lélektani vagy poétikai kérdésre válaszoló művek „összetanítása”, esetleg visszafejtő módon, rákmenetben történő tanítása a műalkotás időbeliségét, a nyelv, a forma, illetve a befogadási és hatásfolyamat történetiségét erőteljesebben megvilágítja, mint az extenzív kronológia. Ha a hátrahagyott s újra felvetett kérdések mentén haladunk, ha egymást értelmező-bevilágító műveket helyezünk egymás mellé, akkor annak a valószínűsége is nagyobb, hogy a diákokat a szövegek egymásmellettsége értelmezésre ösztönözi, s nem a tanár monologikus vagy pseudo-dialogikus munkája létesíti mindig az értelmezést vagy annak menetrendjét. Ez a tananyag-felépítés tehát talán nagyobb esélyt biztosít arra, hogy a tanulócsoporthoz értelmező közösséggé váljon.

Természetesen a kronologikus-irodalomtörténeti rendszerezésnek továbbra is helyet kellene biztosítani a magyartanításban, de ezt a jelenlegi négy-hat év helyett szerintem két évre kellene redukálni, illetve esetleg párhuzamos stúdiumként lehetne futtatni.

„Van szöveg ezen az órán?” – kérdezi Stanley Fish egyik kollégájától egy diák az azonos című könyv (9) teóriaillusztráló, teóriaindukáló anekdotájában. Válaszoljunk a kérdésre hazai, középiskolai viszonylatban!

Ma a magyarórák zömén van szöveg. Sajnos. Zárt, megadott jelentésű. A szöveg jelentése a tankönyvben, a diákok bő nyolcvan százaléka által olvasott tankönyvben keresendő. E szöveg többnyire nem világot teremt, világot idéz fel az olvasóban, hanem eleve létező objektív világnak feleltetnek meg. Tisztelet a kivételnek! Ma a magyarórák zömén nincs szöveg. Szöveget helyettesítő tanszövegek bitorolják a műértelmező-elidőző beszélgetés helyét. Tisztelet a kivételnek!

Jelentkezik, igaz jóval ritkábban – főleg a reformpedagógia iskoláiban – a másik véglet is, ahol csak az olvasó a fontos, ahol „csak mi számítunk”, nem a szöveg – ahogyan azt Fish anekdotájának diákja fogalmazza.

Jó lenne, ha születnének és elterjednének olyan magyartanítási programok, melyek e két véglet között állnának. No nem közepén, s nem a két véglet esetleges keverésével, mert abból semmi jó nem származna. Irodalomelmélet, kultúrakutatás, tanuláselmélet és iskolai gyakorlat alázatos, hosszadalmas és kölcsönösen empatikus együttműködéséből születhetne meg valami ilyesmi.

*

Lehet, hogy kicsit bálnamód beszéltem, azaz brutálisan és öblögetve, pedig inkább a farkasokkal (Wolfgang Iserrel) rokonszenvezem. Meg a többi olyan óvatos duhajokkal, akiknek kicsit eklektikus az álláspontja, mert szövegstruktúra és olvasóközösség egyaránt fontos nekik – mint *Paul Ricoeur*nek, Hans Robert Jaussnak és Northrop Frye-nak.

Jegyzet

(1) Stanley Fish: Why no one's afraid of Wolfgang Iser. Wolfgang Iser: Talk like whales: a reply to Stanley Fish. In: Copley, Paul (1996, szerk.): *Communication Theory Reader*. Routledge, 4–7, 425., 426–434. Eredetileg mindkettő a *Diacritics* 1981/11-es számaiban, márciusban, illetve szeptemberben jelent meg. Fish azzal vádolta Isert, hogy sem a jelentés szövegbe rögzítettségének vagy nyitott-kontextuális jellegének, sem az irodalom

mimetikus jellegének kérdésében nem foglal egyértelműen állást, s így a frontok két oldalán bárki a saját szövevségének tekintheti.

(2) A vita amerikai utóéletéről lásd még Hamilton, Craig A. – Schneider, Ralf (2002): *From Iser to Turner and beyond: Reception Theory meets cognitive criticism*. Style, Winter.

(3) A terméketlen vitát azért vélem újragondolásra érdemesnek, mert Fishnek abban nyilván igaza van, hogy az értelmezések függenek az értelmező közösség előfeltevéseitől, hallgatólagos megegyezéseitől. Tehát, hogy a jelentéstudajdonítás kontextusfüggő. Az iskolai osztály pedig, mint azt a későbbiekben igyekszem kifejteni, bizonyos körülmények között tekinthető ilyen közös előfeltevésekkel dolgozó értelmező közösségnek. Emellett maga az a reménykeltő ígélet – amelyet Odoric Ferenc s nyomában Veres András hangsúlyoz az értelmezői közösségek elméletéről szóló hazai kötetben –, hogy ezen elmélet „azt az interszubjektív hézagot töltheti be, amely az értelmezés önkényessége és az értelem rögzítettsége között található” (Az értelmező közösségek elmélete, Balassi Kiadó, 2001. 64.) végtelenül fontos egy olyan irodalmi nevelés szempontjából, amely nem a jelentés egyszer és mindenkorra adott és rögzített mivoltából, de nem is az „anything goes” pedagógiaiag nehezen kezelhető premisszájából indul ki. Másfelől viszont jómagam hajlok Iser ama álláspontjának komolyan vételére, hogy a jelentésintenciók a szöveg felhívó struktúrájában, meghatározatlanságaiban és üres helyeiben úgy vannak felkínálva, hogy az valóban dialógust létesít olvasó és szöveg között. Azaz az olvasót a szöveg úgy engedi mozogni, hogy a jelentésképzés folyamatát csak befolyásolja, de nem egyenirányítja (ami egybecseng Paul Ricoeurnek többek között a *Mi a szöveg* című írásában kifejtett, interaktív olvasás- és szövegkonceptiójával is). Ez pedig egy tanárvoltából adódóan konzervatív olvasó és tankönyvszerző szívének biza kedves kompromisszum. Ha Iser retorikája nem veszi is fel a versenyt Fish elsöprő érvelésével, számomra igen meggyőző, ahogy a konstanzi szerző leleplezi vitapartner csúsztatásait, azt, hogy például az adott és a meghatározott iseri fogalmait Fish jogtalanul azonosítja. Ha a fenomenológus-recepcióesztéta az amerikai csatateren elvesztette is a háborút, és Fish támadása után nagyjából kiszorult a szellemi piacról, a hazai irodalomtanításban nem túl, hanem innen vagyunk recepcióján.

(4) Hajdu Péter (2001): Tegyük fel, hogy vannak értelmező közösségek. In: *Az értelmező közösségek elmélete*. 149–160. Szerk.: Kálmán C. György. Balassi Kiadó.

(5) Lásd pl. H-G. Gadamer (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest. 218–220. (ford. Bonyhai Gábor)

(6) Lásd pl. H. R. Jauss (1981): Az irodalmi hermeneutika elhatárolásához. *Helikon*, 2–3. 188–207. (f.: Bonyhai G.)

(7) Kamarás István: *Olvasó a labirintusban*. Kamarás István (1996): *Olvasatok*. Osiris. Kamarás I. (2002): *Olvasó a határon*. Pont Kiadó.

(8) Tallár Ferenc: *Affirmatív karakter? (A művészet autonómiája — a tömegkultúra szemszögéből)*. 207–318. Egy tézis a tömegkultúráról. In: (1988) Tallár Ferenc: *Két tételben*. Magvető Kiadó, Gyorsuló időben, 319–343.

(9) Stanley Fish (1980): *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass. London. Magyarul „*Van szöveg ezen az órán?*” című fordításban olvasható a könyv egy részlete a *Testes Könyv* I. 265–288. oldalán (Ictus-Jate, Szeged, 1996. Szerk. Kiss – Kovács – Odoric).