

Molnár Gábor Tamás

Mit tanít a világirodalom?

„A világirodalom körüli vita olyan mértékben alakította az elmúlt húsz év kultúratudományát, mint egyetlen más vita sem” – írja egy német kutató a latin-amerikai regény nemzetközi forgalmazásáról szóló tanulmányának bevezetőjében.¹ Ez a vita ráadásul nem első-sorban a legelvontabb elméleti kutatások módszertanát, hanem a tanítás és az irodalomkövetítés napi gyakorlatát érinti.² Ezért sem mellékes azt mérlegelni, hogy milyen képet közvetít vagy közvetíthet a magyarországi köznevelés arról a jelenségről, amelyet világirodalomnak szokás nevezni.

A köznevelés hivatalos dokumentumaiban leginkább a világirodalom olyan fogalma jelenik meg, amely egyszerre reflektálatlan és szűkítő, szinte semmit sem jelez a fogalom utóbbi évtizedekben végbement jelentés- és kontextusváltozásából a nemzetközi szakmai közbeszédben. A 2020-as Nemzeti alaptanterv és a hozzá tartozó kerettantervek a világirodalmat kizárólag európai szerzőkkel azonosítják, leszámítva az amerikai, de jórészt Európában játszódó történeteiről ismert Edgar Allen Poe-t, az észak-amerikai születésű, de angol állampolgárságot felvett T. S. Eliotot és az egyetlen talán valódi kivételként említhető Gabriel García Márquezt.

Ennél is nagyobb gond, hogy a tantervek a világirodalom egyetlen funkciójaként azt említik, hogy megalapozza az irodalomtörténeti kronológiát. A Nemzeti alaptanterv az általános iskola felső tagozatáról szólva (!) így fogalmaz „A képzés második szakaszában a fő tananyagszervező elv a kronológia. Ennek célja, hogy a tanulók megismerjék a magyar és a világirodalom néhány nagy korszakát, művelődéstörténeti korszakát, az irodalmat a történelmi-társadalmi folyamatok részeként lássák, és ismereteiket össze tudják kötni más tantárgyak

1 Gesine MÜLLER, *Wie wird Weltliteratur gemacht? Globale Zirkulation lateinamerikanischer Literaturen*, de Gruyter, Berlin, 2020, 2.

2 Lásd *Teaching World Literature*, szerk. David DAMROSCH, The Modern Language Association of America, New York, 2009. Az antológia főként felsőoktatási kérdéseket érint, de tartalmaz a középiskolai oktatást érintő hivatkozásokat és egy egész tanulmányt is: Marjorie E. RHINE – Jeanne GILLESPIE, *Finding the Global in the Local: Explorations in Interdisciplinary Team Teaching = Teaching World Literature*, 258–265.

tananyagtartalmaival.”³ A világirodalomnak tehát az a koncepciója érvényesül – kizárólagosan – a szabályozó dokumentumokban, amely egységes kronológiában beszélne el az emberi művelődés és irodalom történetét, ezt az elbeszélést jól áttekinthető fejezetekre (korszakokra) osztaná, amelyek egy-egy időszakban a világ egészét meghatározzák. Az efféle történetmondás didaktikai előnye a viszonylag könnyű megjegyezhetőség, áttekinthetőség,⁴ de mindig kérdés, hogy egy ilyen praktikus előny érdekében meddig mehetünk el a komplex folyamatok egyszerűsítésében, milyen szükségszerű veszteségekkel jár a narratíva ráerőltetése arra a rendkívül összetett jelenségre, amit (valamilyen értelemben) világirodalomnak nevezhetünk.

Az itt nehezményezett két sajátosság összetartozik: ha még az európai történelem vagy irodalom vonatkozásában is kétségbe vonható egy szabatosan kronologikus, vonalszerű és világosan elkülönülő korszakokra osztható elbeszélés lehetősége, akkor az Európán túli irodalmakra még kevésbé terjeszthető ki egy efféle „nagy elbeszélés”.⁵ Ki és milyen kompetenciák alapján tudná megírni a világirodalom történetét egy efféle elbeszélés logikája szerint? Hogyan kezelné ez az elbeszélés az „egyidejűségek egyidejűtlenségét”⁶ a világ egymástól távoli részein, például Muraszaki Sikibu *Gendzsi szerelmei* című regényének közel-egyidejűségét a latin nyelvű magyar legendairóval és a perzsa *Királyok könyvével*, a maja *Popol Vuh* lejegyzésének közel-egyidejűségét a kínai *Nyugati utazás* megírásával,

3 „A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, 1. melléklet.” Magyar Közlöny 2020/17., 302. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>. [Kiemelés tőlem – M. G. T.]

4 VERES András, *Az irodalomtörténet védelmében* 2, Kritika 32. (2003/3.), 7.

5 Szegegy-Maszák Mihály már az 1990-es években így fogalmazott: „Üdvösnek tartanám, ha nemzeti és összehasonlító irodalomkutatás párbeszédében lassan ez utóbbi javára billenne a mérleg, jelenleg azonban több értelmét látom, hogy a műalkotások némely csoportjának együttes értelmezésére vállalkozunk, ahelyett, hogy nagy történeti összefüggéseknek olyan leírására vállalkoznánk, melynek előföltéveivel szemben nagyon is sok kifogás fogalmazható meg.” SZEGEGY-MASZÁK Mihály, *Minta a szényegen. A műértelmezés esélyei*, Balassi, Budapest, 1995, 100.

6 Reinhardt KOELLECK, *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*, ford. HIDAS Zoltán – SZABÓ Márton, Atlantisz, Budapest, 2003, 150. Persze hozzátendő, hogy Koselleck is az egyetlenes vagy önmagában vett történelem modern fogalmának elméleti kidolgozásában érdekelt, így a nem-egyidejűségek egyidejűsége nála is magában foglalja „az idő prognosztikus szerkezetét”. A világirodalom fenti példáinak vonatkozásában azonban nem magától értetődő, hogy a „haladás, a hanyatlás, a gyorsulás, a késlekedés fogalma” (uo.) alkalmazható volna.

François Rabelais és Bornemissza Péter életművével? Az európai modernség milyen fogalmához kapcsolná ez az egységes narratíva a nigériai Chinua Achebe *Széthulló világ* (1958) című regényét, vagy a Nima Yušij (1895–1960) nevéhez köthető perzsa *še'r-e no-t* („új költészetet”), amelyre immár évszázados története ellenére a mai napig szokás „kortárs költészetként”⁷ hivatkozni?

A modernség problémája több szempontból is kiemelhető ebben az összefüggésben. Egyrészt azért, mert a tantervből is idézett paszuszusba beleértett narratívát a valamilyen központból elinduló innováció és az azt megkésve utánzó/követő periféria logikája szervezi. Ez a logika a tantervekben is érvényesül, méghozzá ismert módon mindenekelőtt éppen a magyar irodalom vonatkozásában: a magyar irodalom valamely korszakának tanítását az adott korszak „világirodalma” (a fenti értelemben) előzi és alapozza meg, ezzel a magyar irodalom történeti fáziskéséseit is sugallva.⁸ Ezt a benyomást teljesen kikerülni lehetetlenség, de valamelyest oldható lenne azzal, ha magának a narratívának a korlátozottságára is felhívnánk a figyelmet, az irodalmat nem egyvonalú történeti haladványként mutatná be a tanterv. Másfelől az is ellensúlyozhatná a magyar irodalom állandó megkésettiségeinek érzetét, ha a nemzeti és a világirodalmat nem mindig egymástól elkülönülve tárgyalná a tananyag,⁹ valamint az, ha legalább mutatóban találkozhatnának a tanulók olyan világirodalmi művekkel, amelyek nem egy adott korszak innovatív és reprezentatív művei, hanem esetleg más kisebb, térségünkbeli vagy akár távoli kultúrákból származó szövegek, amelyek különböző módokon kapcsolatba léptethetők magyar vagy más művekkel.

Kétségtelen, hogy az olvasási képességek és szokások mérhető romlásával együtt a feladható olvasmányok mennyisége is egyre csökken. Ezzel a nehézséggel és az ebből adódó dilemmákkal minden tananyag- és tantervkészítőnek számolnia kell. Az a defenzív álláspont azonban, amely „legalább” a remekművek és nemzeti klasszikusok tantervben tartására, egy szűk kánon kötelezővé tételére épít, valószínűleg akaratlanul is további károkat okoz, amennyiben megakadályozza az irodalomolvasás korszerű, a fiatalok számára izgalmas

7 Lásd pl. Moħammad MOKHTARI, *Ensān dar še'r-e mo'ašer* [Az ember a kortárs költészetben], Čāp-e Heidari, Teherán, 1392/2013, 217–218.

8 Ennek kifejtését posztszovjet, kelet-európai vonatkozásban lásd Piret PEIKER, *Discourses of Modernity. The Case of Estonian Literature*, Helena History Press, New York, 2024, 18–21.

9 A felsőoktatás vonatkozásában lásd SZEGEDY-MASZÁK, I. m., 84.

és vonzó lehetőségeinek kibontakozását. Ezt a dilemmát feltehetőleg csak egy rugalmasabb, variálható olvasmánylistákat és a művek többféle csoportosítását lehetővé tévő tanterv volna képes megoldani.

A modernség és a világirodalmi narratíva ellentmondásaira egyebek mellett Franco Moretti mutatott rá, amikor a *Weltliteratur* kettős történeti fogalmáról értekezett. Érdekes módon Goethe nevezetes fogalomalkotása éppen arra az időszakra esik, amelyet Moretti a kétféle fogalom közötti váltás pillanataként jelölt meg.

Weltliteratur... Az egyes szám azonban félrevezető. Két különböző világirodalom létezik – egy a 18. századot megelőzően, és egy az után. Az „első” Weltliteratur az elkülönült „helyi” kultúrák mozaikja; erős belső sokféleség jellemzi; új formákat főként divergencia útján hoz létre; és leginkább az evolúciós elmélettel (vagy annak valamelyik változatával) magyarázható. A „második” világirodalom (amit én inkább világirodalmi rendszernek neveznék) egy egységes piac terméke; növekvő, olykor sokkoló mértékű azonosságot mutat; új formákat leginkább konvergencia révén hoz létre; és leginkább a világrendszer-elemzéssel (vagy annak valamelyik változatával) magyarázható.¹⁰

A fent említett „egyidejűtlenségek” megmagyarázhatók Moretti azon gondolatával, mely szerint a 18. század előtt (egységes kulturális piac híján) nincs értelme egységes világirodalomról beszélni – habár lehet amellet is érvelni, hogy Moretti túlhangsúlyozza a lokális kultúrák elkülönültségét. A modernség problémáját Moretti érvelése és ismert módszertana viszont inkább kielezi: a modern kulturális piacon a központ, perem és félperem viszonya határozza meg az irodalmi műfajok és kifejezőmódok terjedésének módját, az innováció szükségszerűen (ritka kivételektől eltekintve) a központból a perem felé terjed, ezzel óhatatlanul a „megkésettség” bélyegét hagyva a perem-és félperemhelyzetű kultúrákon.

Az egységes világirodalmi narratíva megírásának lehetetlensége az elmúlt évtizedekben került a figyelem előterébe, ezért nem meglepő, hogy a magyar köznevelést szabályozó dokumentumok kritikája kiegészíthető egy harmadik, az előzőkkel összefüggő és a magyar irodalom vonatkozásában is sokszor hangoztatott kifogással: a kortárs irodalom teljes hiányával. A jelenleg érvényben lévő alaptanterv és

10 Franco MORETTI, *World-Systems Analysis, Evolutionary Theory. Weltliteratur*, Review (Fernand Braudel Center) 28. (2005/3.), 227–228. [saját fordítás – M. G. T.]

kerettantervek nem tartalmaznak olyan világirodalmi szerzőket, akiket ne tárgyalt volna már Madocsai Lászlónak az 1990-es évek elején forgalomban lévő gimnáziumi tankönyve. Thomas Pynchon és Umberto Eco regényeinek említése, García Márquez *Száz év magányának* bemutatása akkor egy korszerű irodalomszemlélet jelzései számítottak.¹¹ A *Száz év magány* szerencsére továbbra is szerepel a tantervekben és a hozzájuk igazodó tankönyvben is,¹² viszont a Márquez-regény megjelenése (1967) óta eltelt több mint fél évszázad irodalmi jelenségei a magyar köznevelés számára teljesen ismeretlenek maradtak.¹³ Miközben a tanterv a vonalszerű elbeszélés mellett kardoskodik, maga az idő borgesi felfüggesztésről tanúskodik: ötven év nyomtalanul múlik el, a világ- és a magyar irodalom újabb fejleményei nem késztetik a tantervírókat az iskolai kánon újragondolására.

Jelen tanulmányunk nem célja, hogy kijelölje, mely világirodalmi szerzők vagy művek tanítandók az elmúlt évtizedek világirodalmából. Inkább amellett érvel, hogy egy frissebb, átláthatóbb világirodalomkép közvetítéséhez legalább részben, időszakosan fel kell adni a lineárisan haladó, kronologikus elbeszélés monologikus elvét, és többféle szempont, megközelítés alapján érdemes közelíteni a világirodalom

11 MADOCSAI László, *Irodalom*. IV., Tankönyvkiadó, Budapest, 1992, 81, 121–125.

12 A 2020-as NAT-hoz igazított „okostankönyv” jobbra elfogadható módon tárgyalja a *Száz év magányt*, „mindössze” az elbeszélés mód jellemzése elhibázott. Vessük össze Madocsai jellemzését az új tankönyvével. Madocsai: „García Márquez úgy írja meg a történelmet, ahogy az emberek azt átéli, ahogy a köznapi eseményekben látják, s ahogy azt egymásnak elmondják, elmesélik. Tehát a már egyszer elbeszélésformát öltött valóságot írja meg” (uo., 124). Az új tankönyv: „A regény **narrátora** tárgyilagos, **külső elbeszélő**, aki legtöbbször tisztes távoból szemléli hősei életét. Lelki folyamataikba nem avatkozik bele, ehelyett krónikájuk megfestésére vállalkozik. Saját szerepére nem reflektál, de alakját, nézőpontját – posztmodern vonásként – többször változtatja: narrációja olykor a felnőtt, máskor a naiv gyermek hangján szól.” ANGYALNÉ VOLANT Vivien és mtsai., *Irodalom 12* (A.), https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/lecke_02_016. Kiemelés az eredetiben. Nem kérdés, melyik jellemzés találhatóbb.

13 Csak összevetésképpen: egy 2006-ban publikált tanulmányban Kiran Subhani Qureishi egy olyan fakultatív középiskolai kurzusról számol be, amelynek keretében egyebek között olyan, akkor rendkívül friss világirodalmi szövegekkel ismerkedtek meg a tanulók, mint az indiai Arundhati Roy *Az apró dolgok istene* (1997), a pakisztáni–amerikai Khaled Hosseini *Papírsárkányok* (2003) című művei, vagy a nigériai–brit Ben Okri Magyarrá máig nem fordított 1991-es regénye (*The Famished Road*), miközben jutott figyelem olyan, nem angol nyelven alkotó szerzőkre is, mint Isabel Allende, Ivo Andrić vagy Alekszandr Solzsenyicin. Lásd Kira Subhani QUREISHI, *Beyond Mirrored Worlds. Teaching World Literature to Challenge Students’ Perception of „Other”*, *The English Journal* 96. (2006/2.), 34–40.

problémájához. A világirodalom fogalmának eltérő megközelítései lehetőséget teremtenének arra, hogy az irodalom tanításának különböző funkcióihoz, fejlesztési területekhez és ismeretkörökhöz kössük a világirodalmat.

A világirodalom fogalmának iskolai tanításához kapcsolódóan is többféle jelentése és funkciója képzelhető el. Ezek némelyike megjelenik a jelenlegi szabályozókban és tankönyvekben, de számos aspektusa teljesen hiányzik a magyarországi köznevelésből. Az alábbi lista a teljesség igénye nélkül mutat néhány lehetséges elképzelést a világirodalom mibenlétéről. Amennyire lehetséges, a lista a régítől az új, a megszokottól a kortárs felé halad.

1. A világirodalmat elgondolhatjuk a legnagyobb írók legkiválóbb műveinek gondosan kiválogatott jegyzékeként („a világ legjobb könyvei”). Egy ilyen definíció – amely Babits *Az európai irodalom története* című művére is jellemző volt – az esztétikai kiválóságot a történeti érték fölé helyezi. Egy ilyen válogatás szigorúan korlátozott nézőpontot és értékfelfogást igényel, a kulturális sokféleséget elvileg lehetetlen egy ilyen kánonon belül megjeleníteni.
2. A világirodalmat felfoghatjuk úgy, mint különböző kultúrák és korszakok jelentős, reprezentatív műveinek listáját. Az érték szempont itt nem abszolút, nem kultúrafüggetlen és nem időtlen, hiszen az a fő szempont, hogy sokféle kultúra jelenjen meg egy válogatásban. A manapság forgalomban lévő angol nyelvű világirodalmi antológiák többsége törekszik ilyen globális áttekintésre, valamint lehetőség szerint minél több női szerző megjelenítésére is.¹⁴
3. Az előző definíciót kitégítva: a világirodalom lehet egy totális gyűjtemény, amelyben helyet kap minden, amit valaha írtak a világ összes nyelvén, megtestesítve „a költészet az emberiség közkinccse”¹⁵ goethei tételét. Ez a lehető legteljesebb, de emberi erővel feldolgozhatatlan archívum elgondolásához vezet, amely legfeljebb a digitális bölcsészet „távoli olvasásmódjával”, számítógépes módszerekkel kutatható.¹⁶

14 A legismertebbek: *The Norton Anthology of World Literature*, ill. *The Longman Anthology of World Literature* (többféle, eltérő részletességű kiadásban: egy-, két- és hatkötetes változatban is).

15 *Goethe és a világirodalom*, ford. GYÖRFFY Miklós, szerk. RITÓÓK János, Kriterion, Bukarest, 1975, 104–105.

16 Első megfogalmazását lásd Franco MORETTI, *Conjectures on World Literature*, New

4. A világirodalom azonban nem csak művek listájaként vagy összességként gondolható el. Felfoghatjuk úgy is, mint nyelveken, kultúrákon, nemzeteken vagy korszakokon átívelő találkozások, kapcsolatok sorozatát vagy hálózatát.¹⁷ Ebben az esetben az egyes művek nem önértéket képviselnek, hanem az általuk megtestesített határátlépés, kulturális kapcsolódás vagy áthelyeződés szempontjából válhatnak érdekessé.
5. A fenti definíció nyomán a világirodalom tanulmányozásában előtérbe kerülhetnek a nyelvek és kultúrák határain alkotó, többnyelvű vagy nyelvet váltó szerzők. A modern nemzetállamok kialakulása és a nemzeti nyelvek standardizálása előtt az efféle többnyelvűség általánosabb volt: gondoljunk arra, hogy leghíresebb régi magyar költőink közül Janus Pannonius latinul verselt, Balassi Bálint számos verset írt török mintára és dallamra, Zrínyi Miklós pedig kétnyelvű volt, és saját testvére fordította horvátra a *Szigeti veszedelmet*. Ebben az értelemben mind világirodalmi szerzők.
6. A világirodalom felfogható nemcsak a művek és a szerzők, hanem a befogadó oldaláról is: olvasási módként. Ezt az elgondolást szorgalmazza a világirodalom kutatásának egyik legismertebb mai képviselője, az amerikai David Damrosch. 2003-ban megjelent könyvében a világirodalom három fő ismervét különítette el. A) A világirodalom a nemzeti irodalmak műveit elliptikus fénytörésbe állítja, más aspektusból mutatja meg. B) A világirodalom olyan irodalom, amely nemcsak veszít, hanem nyer is a fordítás során (például azáltal, hogy szélesebb közönséghez juthat el, vagy azáltal, hogy a fordításban mindig megújul, képes kortárs szöveggé változni). C) A világirodalom olyan olvasási mód, amely egyszerre igényel beleélést és távolságtartást.¹⁸

Left Review 1. (2000/1–2.), 56–58. Mi lenne, ha még ráadásul a szóbeliségre épülő kultúrákat is figyelembe vennénk, amint azt Erhardt Schüttpelz javasolja *Die Moderne im Spiegel des Primitiven. Weltliteratur und Ethnologie (1870-1960)* című könyvében, pontosabban egy ilyen bennfoglalás esélyét a zárójelben jelzett időszak jórészt elszalajtott lehetőségeként mutatja be, így a valóban sokszínű világirodalmat korunkban már tulajdonképpen lehetetlennek véli. Erhardt SCHÜTTPELZ, *Die Moderne im Spiegel des Primitiven. Weltliteratur und Ethnologie (1870-1960)*, Fink, München, 2005.

17 Ezt képviseli pl. Dieter LAMPING, *Die Idee der Weltliteratur*, Kröner, Berlin, 2010, 51–56.

18 David DAMROSCH, *What Is World Literature?* Princeton University Press, New Jersey, 2003, 189–190.

A magyartanítás korszerűsítéséhez nincs szükség arra, hogy a tantervkészítők teljesen elkötelezzék magukat egyik vagy másik fenti meghatározás mellett. Mi több, valódi didaktikai haszna annak lehet, ha minél több tanuló belátja a rögzített definíciók korlátozottságát, és megtanulja kritikusan mérlegelni az egyes megközelítések viszonylagos előnyeit és hátrányait. Ha minél több tanuló olyan tudáshoz és tapasztalatokhoz jut, amelyek lehetővé teszik számára, hogy elgondolkodjon az esztétikai értékek, az ízlés egyetemes emberi vagy éppen kulturálisan feltételezett voltáról, idegen kultúrák műveinek befogadásáról és értékeléséről. Ha minél több tanuló válik képessé úgy érvelni saját ízlésítélete mellett, hogy eközben legalább elvben belátja annak feltételezettségét és korlátozott érvényét. Ezeknek a didaktikai céloknak a megvalósulása azonban jóval valószínűbb olyan tantervi környezetben, amely a jelenleginél rugalmasabban kezeli a kánont, megengedi a kánonhoz nem tartozó (vagy éppen másik kánonhoz tartozó) művek bevonását is az irodalom tárgyalásába, így többféle összehasonlítást, többféle történetmondást, akár egy adott mű többszemponútú újraolvasását is lehetővé teszi.

A tanterv hosszanti metszetébe áthelyezve a fenti fogalom meghatározási lehetőségeket világossá válhat, hogy a tanuló életkori sajátosságainak megfelelően a világirodalom eltérő vonatkozásai és műfajai kerülhetnek előtérbe. Az általános iskolában az olvasás és később a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében sok mesét, mondát, legendát, mítoszt olvashatnak a tanulók. Ha a magyar népmesekincs mellett a környező népek és más világrészek meséiből is kapnak válogatást, nemcsak a világról alkotott kulturális-földrajzi tudásuk tágulhat, de adott esetben saját nemzeti kultúrájukat is képesek lehetnek tágabb összefüggések között látni. A szanszkrit *Pancsatantra*, az ennek alapján (perzsa közvetítéssel) készült arab *Kalila és Dimna* és más ősi mesegyűjtemények hatása a későbbi folklorra nyilvánvaló, ezzel az írott és a szóbeli, az anyanyelvi és a fordításban megismert kultúra viszonya is izgalmasabb módon mutatható be az egyszerű szembenállásnál. Világos, hogy az általános iskolában, főként az első évfolyamokban elsősorban magukon a történeteken, szövegeken kell hogy legyen a hangsúly – a kulturális környezetről való tudást csak lassan adagolva érdemes hozzáadni. A nyilván megkerülhetetlen görög mitológia viszonylag részletes tanulmányozása mellett érdemes felvillantani más európai és nem-európai mitológiákat is, ezzel a mítosz-képzés egyetemes sajátosságait a rendkívüli kulturális különbségekkel

együtt bemutatva. Azt viszont aligha érdemes központilag előírni, hogy a hindu, a sintoista, valamely észak-amerikai vagy ausztrál bennszülött kultúra mitológiája szolgáljon ellenpontként – az ilyesmit jobb volna alternatív kerettantervekre és helyi tantervekre, adott esetben a tanár és a diákok közös érdeklődésére bízni. A világ sokfélesége nem fér el egy központilag előírt tanterv keretei között, de hiba emiatt lemondani a sokféleség érzékeltetéséről.

A magyartanítás megújításáért legtöbbit aggódó és tevő kollégák sokat írtak az elmúlt évtizedekben arról, hogy a felső tagozatban mennyire fontos lenne több, a diákok eleven érdeklődésével egybevágó elbeszélő művet tanítani.¹⁹ Ezekben a javaslatokban a hangsúly a tanulók életkori sajátosságaival egybevágó, tematikusan izgalmas műveken van, a nemzeti-kulturális és történeti vonatkozások valamelyest háttérbe szorulnak. Ez részint abból adódik, hogy a népszerű ifjúsági kultúra már jó ideje nagyrészt nemzetközi: a japán animéken, nemzetközi csapatok által fejlesztett videójátékokon és főként amerikai tévésorozatokon (nem is beszélve a kínai fejlesztésű platformra feltöltött rövid videókról) szocializálódó gyerekek figyelmét jóval nehezebb a 19–20. századi irodalmi elbeszélés konvenciói felől megragadni. Amíg létezik irodalomtanítás, természetesen nem adhatja fel azt az igényt, hogy minél több tanulót képessé tegyen klaszszikus irodalmi művek élvező megértésére, ebben azonban sokszor segíthet a népszerű ifjúsági irodalom mint köztes mező, amelyen keresztül megtanítható a kizárólag nyelvben létező narratíva élvezete a műfaji jellegzetességek és elbeszéléstani fogások felismerésén, implicit jelentéstartalmak kitöltésén, a közös jelentésalkotás örömein keresztül. A népszerű ifjúsági regény nemzetközi műfaj nemzetközi piaccal (is), amelyen belül kétségtelenül valódi probléma az angol nyelvű irodalom túlreprezentáltsága. Ezt azonban nem célravezető azzal ellensúlyozni, hogy – amint az általános iskolai kerettantervek teszik – a „választható világirodalmi ifjúsági regény” kategóriáját leszűkítik az 5–6. évfolyamban a *Robinson Crusoe*-ra és *A kis hercegre*, a 7–8. évfolyamon pedig a *Kétévi vakációra* és (a kánon vagy a tanítási hagyományok felől is nehezen indokolható módon) a holland *Tonke Dragt Levél a királynak* című művére. Kontrasztként: az észti nemzeti

19 Legutóbb: FENYŐ D. György, *Az irodalomtanítás módszertana. Éthosz és praktikák*, I., Tea, Budapest, 2022, 421–444, főleg: 428–429. Részletesebb elméleti megapozással: ARATÓ László, *Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett*, Könyv és Nevelés 18. 2016/2., 23–34.

alaptanterv a 4–6. évfolyamban választható olvasmányként feltüntet ismert észt szerzők (Andrus Kivirähk, Aino Pervik, Jaan Kross) mellett olyan szerzőket is, mint Molnár Ferenc, Erik Kästner, Astrid Lindgren, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling és Mark Twain. A 7–9. évfolyamon további észt szerzők és William Golding, Antoine Saint-Exupéry, Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, George Orwell művei mellett egyénileg kiválasztott próza- és versköteteket ír elő, valamint helyi és regionális szerzők ismeretét is.²⁰ A „kötelezően választhatóság” elve jobban érvényesül – és valamivel tágasabb képet ad tágas világunkról – akkor, ha bővebb a választható művek köre, és nagyobb a tantervben szabadon hagyott tér a választásra.

Valóban rendszeresen időrendi irodalomtanításról leginkább a középiskolában beszélhetünk. A „világirodalmi” korszakolás mint a kronológiai áttekintés vezérelve mindenekelőtt ezen a szinten jelenik meg. Ennek a megközelítésnek a korlátairól és relatív előnyeiről már itt is esett szó. A világirodalom fogalmának rugalmassága és sokfélesége talán úgy is demonstrálható, ha nem mondunk le teljességgel a jelenlegi kronológiai megközelítésről, legfeljebb oldjuk annak szigorú kereteit. Ezt két példával szeretném illusztrálni. Az egyik az 1978-as tanügyi reformhoz köthető tankönyvsorozat első kötete, mindenekelőtt a Ritoók Zsigmond által írt fejezetek az ókori irodalom köréből. Ritoók – komolyan véve az irodalomtörténeti kronológiát – kettéosztotta a Biblia tárgyalását, az Ószövetséget az ókori keleti, az Újszövetséget pedig a római irodalom keretében mutatta be. Ez a megközelítés inkább keletkezés-, mint hatástörténeti alapú, és szembehelyezkedik pl. Northrop Frye elméletével, amely a Bibliát mint egységes művet, az európai kultúra szimbólumrendszerének alapszövegét fogja fel.²¹

Éppen emiatt viszont a kettéosztás lehetővé teszi a nyelvek és kultúrák egymásra hatásának, metszéspontjainak és átfedéseinek tanulmányozását. Ritoók nemcsak a babiloni és a bibliai teremtéstörténet párhuzamait elemzi, hanem a József-narratíva Korán-beli változatát is összeveti az ószövetségi variáns(ok)kal, a szövegahagyomány alakulás-

20 Az online négy nyelven (észtül, oroszul, ukránul és angolul) is elérhető észt alaptanterv angol nyelvű változatának általános iskolai nyelvi-irodalmi kiegészítése elérhető angolul itt: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_1_final.pdf. [(utolsó hozzáférés: 2025. 06. 22. Az olvasmánylistákat lásd 27., 33. – M. G. T.)]

21 Northrop FRYE, *Kettős tükör. Biblia és irodalom*, ford. PÁSZTOR Péter, Európa, Budapest, 1996, 11–12.

történetébe ad betekintést.²² Az Újszövetség esetében kisebb a külső párhuzamok jelentősége, de a tankönyv szövege kiemeli Lukács görög műveltségét és az elbeszélés ebből adódó sajátosságait.²³ A legújabb tankönyvek a Bibliát egységes kulturális kódként fogják fel, ezzel az európai kultúrkör különállását hangsúlyozzák. A korábbi tankönyv az Ó- és az Újszövetséget választotta el egymástól, a mostani tankönyvben a babiloni és a bibliai teremtéstörténet között van huszonhárom leckényi távolság, és a tankönyv nem is tartalmaz olyan feladatot vagy kérdést, amely az ószövetségi teremtéstörténet lehetséges mitológiai forrásaira utal.²⁴ Mindkét megközelítés mellett hozhatók fel érvek, de az ókortudós által írt mű kronológiai elsőbbsége ellenére is közelebb áll a világirodalom napjainkban előtérbe került felfogásához, a monolit (nemzeti vagy legfeljebb európai) kulturális hagyomány feltételezése helyett a hagyományok közötti kölcsönhatás iránti kíváncsisághoz.

A második példa is egy ilyen attitűd felé mutat. Goethe néhány nappal azelőtt, hogy először használta volna dokumentáltan a *Weltliteratur* szóösszetételt, az alábbi megnyilatkozást tette (ugyancsak Johann Peter Eckermann lejegyzésében):

Béranger engem mindig Horatiusra és Háfizra emlékeztet, akik szintén koruk fölött álltak, és az erkölcsi romlottságot szólaltatták meg gúnyolódva és játékosan. Béranger ugyanígy foglal állást környezetével szemben. Mivel azonban alacsony sorból emelkedett föl, nem olyan nagyon gyűlöletes előtte a feslettség és a közönségesség, és feldolgozómódjában bizonyos megértést tanúsít még irántuk [so ist ihm das Liederliche und Gemeine nicht allzu verhaßt, und er behandelte es noch mit einer gewissen Neigung].²⁵

A röpké összehasonlítás három korszak és három gyökeresen eltérő kultúra jelentős költőit állítja egymás mellé jellemző attitűdjük és hangnemük alapján. Az ókori római, a középkori perzsa és az újkori francia költő nyelvi és történeti különbségeiktől eltekintve emlékeztet egymásra Goethe felfogásában. Ez a megnyilatkozás a történetiségtől

22 RITÓÓK Zsigmond és mtsai, *Irodalom a gimnázium I. osztálya számára*, Korona, Budapest, 2007, 13–25.

23 Uo., 106.

24 *A Biblia mint kulturális kód*, https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_9_nat2020/lecke_05_001.

25 *Johann Peter Eckermann bejegyzése 1827. január 2...-én = Goethe és a világirodalom*, ford. GYÖRFFY Miklós, Kriterion, Bukarest, 1975, 102.

függetlenített világirodalmi nagyság – idealistának vagy éppen felszínesnek tekinthető – képzetét idézi meg. Különös módon azonban arra is lehetőséget adhat a magyartanárnak, hogy szoros kapcsolatot érzékeltessen a világirodalom és a nemzeti költészet kánonja között, amennyiben a három megnevezett költőt a klasszikus magyar irodalom alkotóival hozza viszonyba. A Horatius és Berzsenyi közötti hatástörténeti kapcsolat a középiskolai tankönyvek visszatérő témája²⁶ és az irodalomtörténeti korszakoláshoz („klasszicizmus és romantika határán”) jól köthető jelenség. A középiskola által közvetített Petőfi-képben talán indokolatlanul háttérbe szorul Petőfi idegennyelv-tudása és fordítói munkássága. A Béranger-fordítások jelentőségét több kutató kiemelte és összekapcsolta Petőfi saját költői szerepfelfogásának megváltozásaival 1848 előtt. „Szinte megmondani se lehet, ki írta, Petőfi vagy Béranger, például ezeket a sorokat: »Szabadságában a világ megújul, // Jobb napok járnak majd sírom felett« – fogalmazott Gáldi László a Petőfi-fordításokról szóló tanulmányában.²⁷ A Goethe által harmadikként említett Háfiz és Csokonai kapcsolata szolgáltatja a jelenlegi tanítási kánontól legmesszebbre vezető, de a világirodalom szempontjából legizgalmasabb témát. Csokonai anakreóni dalairól szólva az iskolában nem szokás megemlékezni arról, hogy Csokonai az 1800-as évek elején a perzsa költészetet is tanulmányozta (jórészt latin közvetítésben), és rokonságot vélt felfedezni Anakreón és Háfiz dalköltészete között.²⁸ Kettejükéről részletes összehasonlító tanulmányt is tervezett, melynek csak előtanulmányai maradtak fenn. A *Kivonat az ázsiai poézisről* című tanulmány azonban nemcsak az arab–perzsa metrika tanulmányozásáról árulkodik, hanem olyan nyitottságról is, amely a keleti költészetet „miveletlen és borzasztó” barbárságnak tartó vélekedésekkel szemben az idegen kulturális hagyomány sajátos erényeit állítja.

- 26 A téma legrészletesebb kifejtését lásd ARATÓ László – PÁLA Károly, *Kitérők. A szöveg vonzásában*, III, Műszaki, Budapest, 1999, 73–115. Az erre a modulra épülő munkatankönyv Arató László, Fűkőh Borbála és Mozer Tamás fejlesztésében elérhető itt: <https://magyartanarok.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/10-dic3a1k-1-horatius-berzsenyi-petri.pdf>
- 27 GÁLDI László, *Petőfi kisebb műfordításai*, ItK 1969/4., 409. A „Sors, nyiss nekem tért” vonatkozásában vö. HÁSZ-FEHÉR Katalin, „A szabad lég gyermeke”. *A vándorlás mint autofikcionális narratíva Petőfi költészetében 1846 végéig*, *Tiszatáj* 2023/3., 91.
- 28 Lásd TORMA Katalin, *18. század végi – 19. század eleji európai Háfiz-fordítások*, Doktori (PhD) disszertáció, ELTE BTK, 2013: <https://doktori.btk.elte.hu/lit/tormakatalin/diss.pdf>. (utolsó hozzáférés: 2025. 06. 22.)

Azoknak, a' mint reménylem, bőven meg fogtam felelni ebben a' munkátskában, 's eléggé meg fog mutatódni, hogy magok azon Versezetek, a' mellyeket gyönyörűség, és pallérozás nélkül valóknak szoktak vaktába mondani, inkább gyönyörködtetnek, és alliciálnak hitel felett való különbféleségekkel (varietate) és bővségekkel. Úgy hiszem, igazán fogom ezt mondani, jollehet a' Homer felségét, a' Theocrit kellemetességét, a' Pindarus nagyságos vóltát, az Apollonius ékességét, a' Sophoclés erejét, az Euripides könnyűségét, az Aeschylus mérész figuráit, az Anacreon vídamságát, az Ibycus tüzét, a' Stesichorus fontosságát, az Alcmán lágyságát, a' Bacchylides gyönyörűségét, soha senki az írásbann, úgy kell ítélni, el nem fogja érni; mindazáltal nem tagadhatni, hogy meg van az Ásiai poétáknak, az ő, még pedig a' természeti dolgoktól vett, tulajdonságaik; és a' szépségek saját színei, a' mellyeknek dítséretéhez az Európai Poësis épen nem közelít.²⁹

Csokonainak az *Anakreóni dalokat* lezáró költeményben, a *Hafiz sírhalmában* költőként is megszólaltatja a klasszikus perzsa költészet jellegzetes, átsajátított motívumait – több mint egy évtizeddel Goethe *Nyugat-keleti dívánjának* megjelenése előtt. Csokonai világirodalmi tájékozódásának korszerűsége és ennek a kitekintésnek a magyar költészet megújításában betöltött szerepe talán említésre méltó volna, különösen annak fényében, hogy a magyar költőnek immár műemléke is áll Sirázban a nagy perzsa költő sírhelye mellett.

Az utóbb említett példák úgy hívhatják fel a figyelmet a világirodalom táguló és átértelmeződő fogalmára, hogy nem feltétlenül szakítják meg a középiskolában bevett irodalomtörténeti oktatás rendjét. Ahhoz azonban, hogy a világirodalom kortárs jelenségeiről is szó eshessen korszerű értelmezési keretek között, bizonyára a teljes tanterv és az irodalomtanítási kultúra átfogó, elmélyült és sok szereplőt bevonó átgondolására volna szükség.

Azt már csak futólag lehet itt megemlíteni, hogy a magyar szerzők efféle világirodalmi kapcsolódásai és akár nemzetközi összemérésben is példamutató teljesítményei mellett mennyire érdemes lenne megfelelő keretek között érinteni a történelmi Magyarországhoz, a kettős Monarchiához és annak utóéletéhez (a tantervek kedvelt szavával:

29 CSVÖM. *Feljegyzések*, szerk. BORBÉLY Szilárd és mtsai., Akadémiai, Budapest, 2002, 142–170. Online: https://deba.unideb.hu/deba/csokonai_muvei/text.php?id=csokonai_feljegyzes_002_k.153-154. (utolsó hozzáférés: 2025. 06. 22.)

a Kárpát-medencéhez) kapcsolódó nem magyar nyelvű irodalmak magyar vonatkozásait, pl. a horvát Miroslav Krleža, a román Mihai Eminescu, a volt jugoszláv Danilo Kiš műveit. Hányan hallanának a mai magyarországi középiskolában az *Ulysses* szombathelyi származású főhőséről, a szombathelyi Joyce-kultuszról és a „Százharmincz borjúgulyás-Dugulás”-ról? Vagy mit szólnának fiatal olvasók az olyan nem magyarul írott művek Magyarország-képéről, mint Bram Stoker *Drakulája* (1897), Rainer Maria Rilke török háborúk idején játszódó prózakölteménye, a *Rilke Kristóf kornétás szerelmének és halálának legendája* (1912), a brazil Chico Buarque *Budapest* (2005) című regénye, amelyben a magyar irodalmi élet képviselői az Aranycsapat tagjainak neveit viselik? Hány nagykamasz olvasót tehetne kíváncsivá, hogy az amerikai Thomas Pynchon korai elbeszélésében (*Entrópia*, 1960) egy Sandor Rojas nevű szereplőnek címezve elhangzik a „kitchi lofass a shegitbe” (sic!) mondat, és a szerző idén megjelenő, *Shadow Ticket* munkacímű regénye Magyarországon fog játszódni, egy olyan helyen, ahol „nincsen tengerpart, a nyelv egy másik bolygóról származik, és annyi cukrászsütemény van, amennyi elég egy zsarú nyugállományba küldéséhez”.³⁰ Vagy hányan hallanának és olvasnának szívesen a Duna utazási irodalomban betöltött szerepéről Claudio Magris 1985-ös könyvétől egészen a Magyarországon élt brit újságíró, Nick Thorpe ellenirányú Duna-útjáig (2013)? Csak ismételni lehet: a világirodalom nemcsak mennyiségében végtelen, hanem meghatározási és megközelítési lehetőségei is számosak, így semmilyen módon nem fér el egy központosított, uniform tanterv keretei között. De ez nem lehet ok arra, hogy lemondjunk a komolyan vételéről.

30 „An October Surprise: Thomas Pynchon’s New Novel, Shadow Ticket – Oct 7, 2025, <https://thomaspynchon.com/an-october-surprise-thomas-pynchons-new-novel-shadow-ticket-oct-7-2025/>. (utolsó hozzáférés: 2025. 06. 22.)