

PEDAGÓGIÁNK GYÖKEREI, A JELEN KIHÍVÁSAI AVAGY AZ ÚJ-HERMENEUTIKA ÉS AZ IRODALOMTANÍTÁS

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 tudományokhoz kötődik. Az összefüggéseknek ez a gazdagsága történetileg alakult ki. A középkorai irodalomtanítás ugyanis, amely Európa-szerte 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 történettudomány, az etika és a pszichológia tanulságait is mind elmélete, tananyaga, módszerei kidolgozásakor, mind a napi tanári gyakorlatban. Az utóbbi évtizedekben mindezeket 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. l.):

- 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: az irodalom-történeti, a történeti – életrajzi, a pszichológiai – életrajzi és az összehasonlító változatot.
- 2) Az ún. »egocentrikus« megközelítés az irodalmi mű megismerését tekinti egyetlen és végső célnak. Tananyagul 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) 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 tanuló 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 gyerekek individuális szöveg-tapasztalatára, szöveg-élményére épít, nem dolgozik értelmezési sztenderdekkel, az értelmezést parttalanán tágítja, minden olvasatot elfogad, nem tesz különbséget autentikus és nem autentikus értelmezés között. A tanári stratégia lényege a be nem avatkozás, 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 létproblematikát helyezi előtérbe a művek értelmezésében, valamint a jelen és múlt új típusú viszonyára alapozott stratégiákat igyekszik kidolgozni. Ezt a törekvést 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 irodalom-

tanítás elméleti problémáinak, mind az oktatási gyakorlat demonstrációjának (workshopok), képet alkothatunk a ma uralkodó eszmékről és a tanteremben folyó munkáról egyaránt. Az elméletben az amerikaiak, a gyakorlatban az angolok tűntek irányadóaknak. 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 hathatossága tételét a kommunikációs kompetencia, a megértés és kifejezés képességének fejlesztésében látják. A »Londoni Iskola« elméleti alapján állva kétségbe vonják az irodalomtanítás létjogosultságát, az iskolai anyanyelvi oktatás egyetlen legitimációját pedig abban látják, hogy biztosítja az eszközt, a nyelvismeretet, a többi tantárgy tanulásához. Kreatív csoportos vagy egyéni tevékenység kiindulópontjaként más rendeltetésű (pl. publicisztikai) szövegeket is megfelelőnek tartanak, de mindenképp a tanulói szövegeket preferálják az »idegen« szövegekkel szemben. Ha pedig irodalmi műhöz nyúlnak, a parttalan interpretáció hívei.

Bár az osztályokban folyó tanári gyakorlat figyelembe veszi ezeket az elveket mint a kor uralkodó eszméit, Kanada, Ausztrália, Új Zéland, Anglia és Európa iskoláiban korántsem általános a klasszikus és modern irodalmi művek olvasásának és értelmezésének mellőzése. Különösen a középiskola felső osztályaiban, a záróvizsgák közeledtével válnak egyre hagyományosabbá 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 az irodalmi örökség átadása és részben az esztétikai nevelés is háttérbe szorult. Az angolszász országokban a középiskolát lezáró vizsgán tárgyi tudást, lexikális ismereteket, irodalmi tájékozottságot, olvasottságot vagy netán műveltséget nem mérnek, pusztán az írásbeli és szóbeli kifejezőkészség fokát, valamint az olvasott szöveg sokoldalú megértését, amelybe természetesen beleértik a szöveg esztétikai kódjának megértését is.

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, presztízsveszítés, ideológiai nyomás stb. ellenére – annak a szellemiségnek 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 Európá-szerte a kultúra felértékelődésének kora 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, a tudományoknak, 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 tantervelméleti felfogás következménye, hanem Kármán Mór 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 szférájában való találkozásként tartotta megvalósíthatónak. Ez a koncepció éppen ellentétes az amerikai fejlődés tapasztalható irányával. Ott ugyanis az elitkultúra szubkultúrává süllyed, 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 erőszak, ideológiai ráhatás ellenére is ebben a szellemben működtek.

Feltehetjük a kérdést: Folytatható-e korunk új kihívásai mellett a herbarti-kármáni hagyomány? A kultúra, a tudomány, az esztétikai élmény humanizáló hatásának érvényesítése összefér-e az individuumra szabott kommunikációs készség fejlesztésével, a századvégi gyermek és kamasz megváltozott pszichikai, szociológiai és kulturális helyzetének figyelembe vételével? Járható-e a kultúra demokratizálásának kodályi útja: a többség részletetése 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 elevenen tartását.

E demonstráció első része egy hetedikes irodalomóra egy szituációjának (»incident«) ismertetése és értelmezése. Az óra témája: Ady és a magyar 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 létre jön 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 folyamatnak megteremtésére a tanár a jól ismert *Egy kis séta* és *A nagyváradi káptalan tisztessége*, valamint a sajtóper Ady által idézett szövegeinek felolvasását választotta eszközül. A szövegek provokatív hatása a várakozásnak megfelelően erős volt. A gyerekek spontán reakciója a következő kérdésekben fogalmazódott meg: „És mit szolt ehhez a vezetés?” „Nem dobták ki?” „Megmaradhatott 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 e 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 olvasó elé. Ezt a jelenükre érvényes tudást terjesztették ki a múltra. 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 ehhez 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 rákényszerítenek. Megkérdőjelezzük az igaznak tanult állításokat, amelyek a magyar társadalmat a szakadatlan haladás példájaként 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 vitalizálhatják egymást, és e kölcsönhatásból mind a múlt, mind a jelenre nézve új felismerések szülehetnek. Visszautalva 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: „Minek 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 megbecsülésben stb. volt része az egyénnek, mint az utána közvetkező bármelyik rendszerben. A válasz keresése közben a legértelmesebbek előtt revelálódhat valami a történelem valódi mozgástörvényeiből, egy-egy nemzedék törekvései, cselekedetei és a történelmi mozgás irányának ki nem számítható összefüggéséből, szemben a történelem tankönyvek leegyszerűsített, sőt hamis beállításával.

A második példa a középiskolai oktatás egy záró periódusában, harmadik vagy negyedik osztályban, leginkább fakultációs órán, de 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 ricoeuri hermeneutikai kör rekonstrukciójában 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 egészszet ontológiai összefüggésbe. Ezáltal válik a Ricoeur hermeneutikai folyamat a legalkalmasabbá sokoldalú szövegértelmezésre és didaktikai célokra is. A Ricoeur 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 emlékezet, a képzel stb. világok rekonstrukciója;
 - b) a metaforikus szignifikáció, amely a szó szerinti jelentéstől a figuratívig vezet;
 - c) a szövegvilág feltárása a metaforikus jelentéstől a metaforikus 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) Első fázis a naiv olvasat. A naiv olvasat megbeszélése annak rögzítését jelenti, ki hogyan érti a művet az első olvasás után, mit vett észre esztétikai megcsináltságából, 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 befolyása 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 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 babonákról, a feketemágiáról, a Faustról, az író ízléséről, mestereiről, eszméinek, Jézus-értelmezésének forrásairól stb. A naiv olvasat inspirációinak számbavétele után a feladatok elosztása, majd a hiányzó ismeretek összegyűjtése következik. Ez utóbbi 2-3 hetes, egyéni vagy csoportos munkán alapuló kutatást jelent, és átvezet a második fázisba, amely a tanulás és a megszerzett tudás megosztásának időszaka.

(3) A harmadik lépés a mű struktúrájának feltárása. Ez a Ricoeur 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, német romantika, a Hegel romantika-felfogás stb.), a két tér-idő stb.
 - ~ a dantei tér-idő (Föld, Pokol, Purgatórium, Éden, Paradicsom)
 - ~ a szkorodai három létszint (valóságos, mitikus és szimbolikus)
 - ~ az érték- és etikai rendszer zárt struktúrája (összefüggésben a dantei kompozícióval)
- b) a labirintusszerű, nyitott struktúra feltárása
 - ~ a szereplők és sorsok labirintusszerű felépítése
 - ~ a kifejelek 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 szimbólummá emelt valóságselemek

- (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
 - ~ a skolasztikus és labirintusszerű szerkesztés és a prófécia összefüggései
 - ~ a megváltás és apokalipszis valószerűsége
 - ~ a művész léthelyzete a baloldali totális diktatúrában
 - ~ a nem kiválasztott ember léthelyzete a baloldali totális diktatúrában
 - ~ az etikum és a túlélés viszonya a baloldali totális diktatúrában
- (6) A lezárás visszatérést jelent a naív olvasathoz. Itt történik meg a spontán élmény reflektálása, a hermeneutikai kör zárása. Itt mérik fel a résztvevők, mit jelentett számukra a művel való találkozás, milyennek 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. Legkönnyebben alkalmazható a naív olvasatból, a spontán reakciókból, az anakronisztikus kérdésekből való kiindulás. Ne feledjük, a múlt, a szorosabb értelemben vett kultúra, ahogy századunk fogy, egyre távolodik az iskolás korú gyerekektől. Ezért is lehet termékeny kezdet a bátran és őszintén elmondott első olvasói benyomás, a csodálkozás, az averzió, a kétség is. Szerencsés a valódi hermeneutikai helyzetből kiindulni, az olvasó és a mű valódi, nem fiktív találkozását alapul venni, mert ez segíthet a múlt és a jelen közötti kölcsönhatás kialakulásában, a múlt és jelen egymásra vonatkoztatott megismerésében.

BIBLIOGRÁFIA

- A HERMENEUTIKA ELMÉLETE. Szerk.: Fabini Tibor. JATE Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék. 1987. Ld. hosszabb bibliográfia a hermeneutikáról itt.
- GADAMER Hans-Georg: *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest, 1984.
- HEIDEGGER Martin: *Sein und Zeit*. Tübingen, 1927.
- 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. Ill. 1969.
- READING AND RESPONSE. *International Convention*. Norwich, 1989. április 3–7. A konferencia anyaga még kézirat. Megjelenés előtt.
- RÉGI ÉS ÚJ HERMENEUTIKA. 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 1988/6. 11–17.
- *Vezérmotívumok és szimbolikussá emelt valóságélemek Bulgakov A Mester és Margarita című regényében*. Tanulmány. 1988. Megjelenés előtt.
 - *Az alakábrázolás poétikája Bulgakov A Mester és Margarita című regényében*. Tanulmány. 1988. Megjelenés előtt.
 - *Kodály módszer az irodalomtanításban*. 1989. Országos Tantervi Pályázat I. díj. Megtalálható az Országos Pedagógiai Könyvtárban és az OPI könyvtárban.
 - *Elite culture, subculture, mass culture – the role of the Kodály method in teaching literature*. 1989. Norwich. Az előadás szövege. Megjelenés előtt.
 - *Bulgakov A Mester és Margarita című regényének multidiszciplináris elemzése*. 1989. Kandidátusi értekezés. Részletesebb Bulgakov-bibliográfia itt.
 - *A hermeneutikai elemzés. Bulgakov: A Mester és Margarita*. In: *Műelemzés – műértés*. (Szerk. Sipos Lajos) Medicina 1990. 163–179. l.
- VAN DE VEN, Piet-Hein: *A socio-historical exploration of the 'taken-for-grantedness' of literature teaching*. University of Nijmegen. 1988.