

HERMANN ZOLTÁN

Irányok a gyerekirodalom-kutatásban

Előszó

A gyerekirodalom kutatása – az utóbbi évekig – nem tartozott a magyar irodalomtörténet és irodalomtudomány legfontosabb feladatai közé. Ennek a témától való „akadémikus” idegenkedésnek, az előítéleteknek több oka is van. A magyar irodalom történetében sokáig nem volt olyan intézmény – ma sincs, vagy csak elszórtan létezik néhány hasonló –, amely a gyűjteményezéssel, a pedagógiai felhasználhatósággal, a gyerekirodalmi alkotók életművének feltárásával, az írói kultuszokkal vagy akár csak a magyar gyerek- és ifjúsági irodalom történetének feltárásával foglalkozna. Az európai, illetve a nyugati, nemzeti – vagy regionális – irodalomtudományi intézményrendszerekben, más-más tudománytörténeti kontextusban ugyan, de szinte a 19. századi kezdetektől léteznek ilyen gyakorlatok. A francia vagy az angolszász irodalomtudományos diszciplínákban sosem vált külön a gyerekirodalom kutatása a szépirodalmi szövegek (a hamis ellenpontként „felnőtt irodalomnak” is nevezett szövegek) értelmezésétől, a német irodalmi intézményrendszerben pedig a pedagógiai főiskolák és egyetemi karok voltak azok, amelyek kutatóhelyeket, virtuális intézményeket, kutatási „projekteket” működtettek, irodalomtörténeteket írtak már a 19. században. (Ha belegondolunk, a gyerekirodalom-kutatás megalapítása a német irodalomban a gyerekirodalom létrejöttével együtt zajlott: elég, ha csak a Grimm fivéreknek a mesegyűjteményük összeállítását kísérő „héroszi” textológiai és filológiai munkájára hivatkozunk.) A kelet-európai irodalmakban a gyerekirodalom 20. századi, ideológiai kisajátítása hozta meg paradox módon a gyerekirodalom tudományos igényű feltárásának igényét: egyfelől a politikai ellendiskurzusaként működő *esztétikai ideológiai* gondolkodás megjelenése (Paul de Man hatása), másfelől az ideológikus gyerekirodalmi hagyományokkal való szembenézés értelmezői szándéka volt az, amely a modern irodalomtudományi nézőpontok elemzői módszereit hívta segítségül a maguk korában elhallgatta)tott kritikai viták utólagos pótlásaként.

Hogy a mai magyar irodalomtudományban meglepetést okozhat az, hogy – és a *Helikon* jelen számával nekünk, szerkesztőknek és a munkánkat segítő kollégáknak az is volt a szándékunk, hogy *okozzunk* ilyen meglepetéseket – a kortárs német, angol-amerikai, francia, orosz irodalomtudomány milyen kérdésirányokból (testreprezentáció, gender, [poszt]kolonialista narratívák, a gyerekirodalom és a medialitás, a vizualitás és a textualitás művészetfilozófiai kérdései stb.) közelít a gyerek- és ifjúsági irodalomhoz, azért lehetséges, mert a magyar irodalomtudomány-történet a témát a 2010-es évekig jószerével csak az írói pályaképek szintjén érzékelte. Az intézményi feltételek, az akadémiai támogatottság hiánya, a kutatás száműzése a pedagógusképzés járulékos tevékenységei közé nemcsak a kutatási módszerek innovációját tette nehezzé, de növelte a professzionális kutatásban eleve meglévő esztétikai bizalmatlanságot is a gyerek- és ifjúsági irodalom műveivel szemben. A magyar irodalomtudomány a gyerekirodalmat – a szépirodalom művészi teljesítményéhez képest – szinte mindig „értékdeficités” jelenségként írta le.

Má már nem ez a helyzet nálunk sem, a Károli Gáspár Református Egyetemen 2012-ben gyerekirodalmi kutatócsoport alakult, a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen is működnek olyan tudományos műhelyek, amelyek konferenciákkal, tanulmánykötetekkel, az egyetemi évkönyvek különszámaival reprezentálják a mai nemzetközi gyerekirodalom-kutatás kérdésirányainak jelenlétét a magyar irodalomtudományi diskurzusban; a magyar folklorisztika új eredményei már nem a hagyományos módon, hanem a szóbeliség, a kéziratosság és az úgynevezett „könyvmese” sajátos viszonyaként tárgyalják a mese reprezentatív, gyerekirodalminak tekintett műfaját; van már gyerekirodalom posztgraduális képzés a magyar felsőoktatásban; az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák történetében 2021-ben először szerepelhettek egyetemisták-főiskolások önálló gyerekirodalom-„tagozatban”; az egyetemek doktori iskoláiban a következő években több gyerekirodalmi témájú dolgozatot fognak megvédeni a fiatal kollégák. Persze egy nagy kutatási projekt előkészítéséhez – például a *magyar gyerekirodalom történetének* megírásához – még szükség van azokra a fiatalokra, akik felkészülten, a nemzetközi tudományos trendeket is ismerve lépnek majd a kutatói pályára. Ennek az intézményi háttérnek a megteremtése lehetne a következő feladatunk.

A magyarországi gyerekirodalom-kutatás „nagykorúsításához” mindenképp előtte a kutatás tárgyát kell meghatározni, s ezeknek a definícióknak a mintáit igyekeztünk a *Helikon* számára egybegyűjteni.

A gyerekirodalommal szembeni irodalomtudományos bizalmatlanság egyik oka az, hogy a gyerekirodalom lényegében olvasásszociológiai eredetű és a könyvkereskedelem (a könyv mint médium) történetéhez kapcsolódó fogalom. A 18–19. század fordulójához köthető kialakulása a női olvasóközönség megjelenéséhez és a női olvasók által az olvasáskultúrába integrált, gyerekkorú, olvasni nem tudó vagy az olvasásban gyakorlatlan befogadói csoportok kialakulásához kapcsolható. A korabeli könyvkereskedelem rendkívül kreatív módon alkotta meg a könyvmédiumnak azokat a változatait, amelyek ma is létező könyvtípusai a Gutenberg-galaxisnak: ugyanakkor világos, hogy ezek egy része (képeskönyvek, ismeretterjesztés) nem irodalmi, hanem könyvpiaci terméknek számít. Nálunk még mindig szinonimaként használjuk a *gyerekirodalom* és a *gyerekkönyv* kifejezéseket, pedig ez két külön kategória, még ha olykor átfedést is mutatnak.

A másik probléma a gyerekirodalmi szövegek didaktikus tartalma elleni esztétikai ellenérzések sora. Kétségtelen, hogy a gyerekirodalmi szövegek 18. század végi, 19. század eleji tömeges megjelenése a könyvpiacon időben egybeesik azzal a folyamattal, ahogyan a „szépirodalom” elkülönül/kikülönül a tágabb értelmű, az írásbeliség egészét reprezentáló literatúra fogalmától/fogalmából. A 18. századi műfajpoétikák a negyedik költői műnemként még számon tartják a didaxist, a tanköltészetet, ennek azonban az érzelmesség és a romantika kánonjaiban már nincs helye: ugyanakkor a 18–19. század fordulójának gyerekkönyvei és gyerekirodalma – és így van ez a későbbiekben is – megtartják ezt a tanító, tanulságok levezetésére szolgáló beszédmodot. A német gyerekirodalom-kutatás egyik fontos eredménye – például Hans-Heino Ewers összefoglalásában – az az érvrendszer, amely a gyerek- és ifjúsági irodalom megkerülhetetlen, „beavatós” akkulturációs működését írja le. A német szakirodalom szinte axiomatikus kiindulópontja, hogy didaxis nélkül nincs is gyerekirodalom, hiszen a gyerekirodalomnak éppen az a kulturális funkciója, hogy a nyelvi, szociális, pszichológiai, esztétikai akkulturáció (szorosabban véve az irodalmi beszédmodok és műfajfogalmak rendszerébe való bevezetés) a gyerekirodalmi szövegeken keresztül zajlik. Ennek a didaxisnak vannak leplezetlenebb változatai – éppen ezért lehetett a 19–20. századi politikai ideológiák közvetítője is a gyerekirodalom, ennek a feltárása hallatlanul termékeny kutatási irányná vált az utóbbi évtizedekben a kelet-európai kutatási műhelyekben –, és van egy olyan iránya, amelynek a mintázatai a 19. századi angol-szász gyerekirodalomban (Dickens, Carroll stb.) vagy Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* című regényében jelennek meg először. Ezekben az akkulturáció – mondjuk így – *kritikai* változatára ismerhetünk rá, az egyoldalú, monologi-

kus didaxis helyett a kételkedő, kísérletező tanulás kulturális mintázataira. Ez az utóbbi az a hagyomány, amely felszámolja a gyerekirodalom didaktikus-instrumentális kötöttségeit és már a gyerekolvasók vagy a gyerekirodalmat olvasó, irodalmi akkulturációjának emléknymait újra átélni vágyó, a politikai vagy vallási ideológiákkal szembeni rezisztenciáját megerősíteni igyekvő, művelt vagy professzionális felnőtt olvasó számára is esztétikai élményt nyújt.

Lapszámunk több tanulmánya ugyancsak abból a – fogalmazzunk így: a jelenkori gyerekirodalom-kutatás egyik meghatározó nézőpontját jelentő – axiómából indul ki, hogy amiként az emberi személyiség fejlődését, az *én* antropológiai értelemben vett alakulástörténetét kísérő folyamatát, a nyugati kultúrába – vagy a kultúra kritikájába –, az olvasáskultúrába történő beavatódását (a pedagógiai szakirodalomban ezt „az olvasóvá nevelés” folyamatának nevezik) nem lehet két különböző szakaszra, gyerekkori és a felnőttkori szakaszokra bontani, úgy a beavatódást segítő irodalmi korpuszt is egységes korpuszként kell vizsgálni. Olvasásszociológiai tény, hogy az önálló olvasási képességek kialakulásáig – hét-nyolc, gyerekpszichológusok, pedagógusok szerint ma már inkább tizenkét-tizenhárom éves korig –, sőt még azon túl is a felnőttek közreműködésével jut a gyerekolvasó az irodalmi szövegek közelébe, a befogadásnak ezeket a formáit tehát eleve kooperatív, közös, gyerek-felnőtt befogadói aktusokként kell kezelnünk. Ez egyfelől nyilván árnyalja és megerősíti a német pedagógiai iskolák akkulturációval kapcsolatos elméleteit, másfelől azonban ellent is mond nekik, hiszen nem a megismerni vágyott dolgok egyszerű elsajátításáról/elsajátíttatásáról van szó (a felnőtteknek, mint a *Wilhelm Meister*ben, meglehet az az illúziójuk, hogy ők *tanítják meg* az ifjabb befogadót valamire), hanem a befogadás a gyerek- és a felnőtt-fókuszú olvasás dialógusában történik meg. Az olvasási képességek fejlődésével az önálló olvasás – emlékezzünk rá, hogy ez olvasásantropológiai probléma is: az önálló, néma olvasás képessége szintén csak a 18. század második felében vált tömegessé – elsajátítása nem jelent szakítást a korábbi befogadói gyakorlatokkal. Azt lehet mondani, hogy a pszichológiai, belső fejlődésünkről, vagy éppen a laikus olvasói énünk professzionalizálódásáról is érdekes megfigyeléseket tehetünk. A kedvtelésből olvasó talán érzékeli a különbséget a vezetett és az önálló olvasás megváltozó gyakorlatában, esetleg belsővé teszi a dialogikus befogadást, az irodalomtudományos háttérismeretekkel olvasó kutatónak azonban nem szabad átlépnie ezeken a belső határokon, hanem – ha a gyerekirodalom összetett folyamatait elemzi – kontroll alatt kell tartania a már elhagyott „területeket” is, fel kell ismernie az összetettebbnek látszó „felnőttkori”, az irodalmi beszédmódok folytonos innovációit dekódoló olvasási műveletek-

ben azokat a – sokszor meglepően bonyolult – konstrukciókat, amiket még olvasási akkulturációja kezdeti fázisaiban tanult meg értelmezni.

Gyerekirodalmat kutatni tehát annyit jelent, mint újrafelfedezni a már át-éltet, kutatni az irodalmi szemléletmódunk nyomait. Minden bizonnyal azért vagyunk képesek – persze, az irodalomtudományi interpretációs iskolák módszereinek ismerete a szisztematikusan elsajátított tudásunk részét képezi –, azért tudunk összetett irodalomelméleti következtetésekre jutni, mert gyerekolvasóként megszereztük – csak akkor még nem tudatosítottuk – az irodalmi kifejezőmódok összetettségének tapasztalatát. Külön szeretném felhívni a figyelmet a kötetünkben Serge Martin – tulajdonképpen *filozófiai* – esszéjére, amely elgondolkodtató módon tagadja a gyerekirodalom és a szépirodalom esztétikai „szintkülönbségeit”. Martin szerint az irodalmi szöveg differenciálatlansága – valamilyen értelemben ez a derridai *différance* visszavonása, illetve: pontosítása –, kép és szöveg esztétikai, még szét nem választott egysége következtében a képeskönyv ugyanolyan összetett, vagy még összetettebb esztétikai konstrukció tud lenni, mint például a kísérleti regény.

Az egyéni olvasottság, irodalmi műveltség elsajátításának közösségi, episztemológiai folyamatai vagy egyéni történetei mindig egységes, közös kulturális térben jönnek létre, olvasógenerációk együttműködése, az esztétikai tapasztalatok átadása és közös élményként való megszerzése olyan befogadói kultúrát teremtenek, amely nyomán az irodalmat is egységes esztétikai térként kell kezelnünk, nem szabad a szépirodalmi szövegek és a gyerekirodalom értelmezését eltérő módszerekkel művelnünk. Az utóbbi évtizedek gyerekirodalom-kutatása elég bizonyítékot szolgáltat arra, hogy ha a kutatómódszertani innovációk érvényes megállapításokat képesek létrehozni a gyerekirodalomról, akkor ugyanebből a szemszögből nincs okunk az esztétikailag értékes – de akár a didaktikus vagy kereskedelmi jellegű gyerekirodalmat sem! – külön kezelni a kutatási projektjeinkben, vagy akár másodlagos jelentőségűnek minősíteni ezeket a kutatási irányokat.

Köszönetet mondunk Hansági Ágnesnek, Józan Ildikónak és Kérchy Annának a lapszám összeállításában nyújtott segítségükért.

