



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XXII.

SECTIO LITTERARUM

REDIGIT JUDIT KUSPER

EGER, 2019

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XXII. KÖTET

TANULMÁNYOK AZ IRODALOMTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A KÖTETET SZERKESZTETTE
KUSPER JUDIT

EGER, 2019

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

NOVA SERIES TOM. XXII.

SECTIO LITTERARUM

**KÁNONOK ÉS KULTUSZOK A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI
IRODALOMBAN**

REDIGIT
JUDIT KUSPER

EGER, 2019

Főszerkesztő:

Dr. Kusper Judit PhD, egyetemi docens

Szerkesztőbizottság:

Dr. Körömi Gabriella PhD, főiskolai docens

Dr. habil. Onder Csaba PhD, főiskolai tanár

Prof. Dr. habil. Pintér Márta Zsuzsanna DSc, egyetemi tanár

ISSN: 2676-959X

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés, borító: Líceum Kiadó

Megjelent: 2019-ben

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
KUSPER JUDIT: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban	7
A GYERMEKIRODALOM KÁNONJAI	19
KISPÁL DÁNIEL: Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században.....	21
KUSPER JUDIT: Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán.....	31
BÁTHORY KINGA: Iskolai mesék. A mesék hatása a tanulók fejlődésére	39
NÁSZ BARBARA: A mese interdiszciplináris megközelítése: a mesélés mint diádikus interakció.....	47
OLVASATOK. A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI	57
KÖRÖMI GABRIELLA: A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció Böszörményi Gyula <i>Leányrablás Budapesten</i> , Varga Bálint <i>Váltságdíj nélkül</i> és Mészáros Dorka <i>Én vagy senki</i> című regényében.....	59
HERÉDI REBEKA: Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében.....	69
KÖDÖBÖCZ GÁBOR: „rigófütynek volna jó/ lenni bár egy hangnak” Empíria és fantázia Kányádi Sándor gyermekverseiben	79
MIRK KLÁRA: A kortárs magyar líra tanításának módszertana a közoktatásban, különös tekintettel a <i>Szívlapát</i> c. antológiára.....	85
CSATÓ ANITA: Identitáskérdések Grecsó Krisztián regényeiben. Kortárs irodalom beemelése az etikaoktatásba.....	101
TAMÁSFALVI ERIKA: Komplex alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások megvalósításának lehetőségei a középiskolában – művészeti iskolákban.....	117
JUDIT KUSPER: Géza Gárdonyi, Eger and the Literary Remembrance	127

MIT OLVISSUNK? AJÁNLÓK, RECENZIÓK, ELEMZÉSEK 133

KUSPER JUDIT:

Időkalandorok ne kíméljenek! Tasnádi István, Gimesi Dóra, Jeli Viktória,
Vészits Andrea: *Időfutár* 135

HERÉDI REBEKA:

Patrick Ness/Siobhan Dowd: *Szólít a szörny* 139

KUSPER JUDIT:

„Állati” versek a gyermekirodalomban. Tóth Krisztina: *Állatságok* 143

SZÉCSI GABRIELLA TÍMEA:

Kicsoda Bugac Pongrác, és mi fán terem a BerGer Szimat Szolgalat?.....147

CSATÓ ANITA:

John Green: *Papírvárosok* 153

KUSPER JUDIT:

Játék a kimondhatatlannal. Kollár Árpád: *Milyen madár*.....157

KÖRÖMI GABRIELLA:

A templomok nem is olyan uncsik! Berg Judit: *Az őrzők*161

ELŐSZÓ

Lectori salutem!

Üdvözljük az Irodalomtudományi Tanszék újrainduló *Actájának* minden olvasóját! Hosszas tervezés előzte meg a gyermek- és ifjúsági irodalommal foglalkozó, az új sorozatot megnyitó számunk megjelenését, konferenciák és kerekasztal-beszélgetések, szemináriumok és kollokviumok során körvonalazódtak azon témák, melyekről itt a tanszék oktatói, hallgatói és volt hallgatói számot adnak. Nem véletlen a hosszúságú tervezés, mely – reményeink szerint – talán érettebbé tette írásainkat, ugyanakkor érdemes volt reflektálni az utóbbi években szerencsés módon gyarapodó gyermek- és ifjúsági irodalmi szakirodalomra is.

Az átalakuló kanonikus mozgások, formálódó tantervek tükrében is látható, hogy talán soha nem volt aktuálisabb e téma megvitatása, mint napjainkban. Mit olvassanak a fiatalok, máshogy olvasnak-e, ki határozhatja meg, hogyan olvassanak, milyen pszichológiai háttere lehet a befogadásnak? Ilyen és ezekhez hasonló kérdésekre keressük a választ vagy válaszokat folyóiratunk jelen számában, megvizsgálva a választott korpusz kanonikus jellegét, s kifejezetten nagy hangsúlyt fektetve a tanítás, közvetítés mikéntjére. Az olvasóvá nevelés fontos kritériuma ugyanis, hogy a reménybeli olvasók egyáltalán találkozzanak a befogadásra alkalmas művekkel, közel kerüljenek hozzájuk, ezen alkotások pedig felkeltsék az érdeklődésüket, választ adjanak kérdéseikre. A gyermek- és ifjúsági irodalom jelentékeny kínálatából így elsősorban az általános és középiskolás korosztályt megszólító művekre és kánonokra fókuszáltunk, bízva abban, hogy munkánk segítséget jelenthet a tanár- és tanítóképzésben tanuló vagy a pedagógusi pályán lévő olvasóknak is a tananyag frissítésében és a kánonok átértelmezésében.

Az utóbbi másfél-két évtized szerencsés változásokat indított el a gyermek- és ifjúsági irodalomban. A didaktika terhét levetkőzve egyre több értékes és befogadókát találó mű jelent meg mind a nemzetközi, mind a magyar könyvpiacra. Elvitathatatlan J. K. Rowling *Harry Potter*ének sikere és úttörő volta, s talán éppen egy, a fikatív-mesei és reális elemeket mesterien ötvöző mű sikere volt szükséges az újabb utak megnyitásához, újabb kánonok kiépüléséhez. A primér művek gazdagodását az epika után a líra is követte (hazánkban talán az új líraantológiák, a *Friss tinta!*¹ és az *Aranysityak*² nyitották meg a sort), majd felzárkózott a szekunder, az értelmező irodalom is. A Komáromi Gabriella által

1 Csányi Dóra, Banyó Péter, Kovács Eszter, Edinger Katalin szerk.: *Friss tinta! Mai gyerekversek*. Budapest, Csímota Kiadó – Pagony Kiadó, 2005.

2 Lackfi János szerk.: *Aranysityak. Friss gyerekversek*. Budapest, Móra Könyvkiadó, 2013.

szerkesztett *Gyermekirodalom*³ című tanulmánykötetet követte Lovász Andrea *Felnőtt gyermekirodalom*⁴ című munkája, mely részben tankönyvként, részben lexikonként mutat utat választott korpuszában, de ide sorolható a *Navigátor*⁵ és a *Navigátor 2.*⁶ című gyermekirodalmi lexikon is, melyek a 2000-2010, majd a 2010 és 2015 között megjelent művek (és szerzőik) között segítenek eligazodni.

A gyermek- és ifjúsági irodalom értelmezőinek kínál segítséget a *Mesebeszéd*⁷ és a „...kézifékes fordulást is tud”⁸ tanulmánykötet, mindkettő az utóbbi évek legkifinomultabb és legsokoldalúbb értelmezési és megközelítési lehetőségeit kínálva az olvasóknak. Úgy érezhetjük tehát, hogy – végre – nem vagyunk teljesen elveszve, létezik gyermekirodalom *A Pál utcai fiúk*on túl, nem csak az évtizedek óta jelen lévő kötelező olvasmányokat kínálhatjuk az ifjú olvasóknak, s egyáltalán: létezik gyermek- és ifjúsági irodalom. E sorhoz szeretne csatlakozni jelen kiadványunk is, bízva benne, hogy – a fenti művekhez hasonló módon – érdekes szempontokat és értékes elemzéseket kínálhat befogadóinak.

A szerkesztők

-
- 3 KOMÁROMI Gabriella szerk.: *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, 2001.
 - 4 LOVÁSZ Andrea: *Felnőtt gyermekirodalom*. Szentendre, Cerkabella, 2015.
 - 5 LOVÁSZ Andrea szerk. *Navigátor. Gyermekirodalmi lexikon – Böngésző és olvasókönyv*. Szentendre, Cerkabella, 2011.
 - 6 LOVÁSZ Andrea szerk. *Navigátor 2. Kortárs gyermekirodalmi lexikon, böngésző és olvasókönyv*. Szentendre, Cerkabella, 2015.
 - 7 HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta szerk.: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017.
 - 8 HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta szerk.: „...kézifékes fordulást is tud”. *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*. Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018.

KUSPER JUDIT

KÁNONOK ÉS KULTUSZOK A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOMBAN¹

A gyermek- és ifjúsági irodalom mint jelentéskanon

Létezik-e csak gyermekeknek vagy ifjaknak szóló irodalom? Mire vonatkozhat e kérdés megszorítása? Műfajként vagy kánonként tekintünk-e a vizsgálandó korpuszra? Ilyen és hasonló kérdések foglalkoztathatják a témával foglalkozó kutatót vagy olvasót, amikor azzal szembesül, hogy hol létezőként, hol nem is létezőként definiálják a gyermek- és ifjúsági irodalmat.

A kérdés komplexitását jelzi az elnevezés határozatlansága is: Komáromi Gabriella az általa szerkesztett *Gyermekirodalom*² című kötet *Mi a gyermekirodalom?*³ című nyitótanulmányában következetesen a gyermekirodalom kifejezést használja, bár megjegyzi, hogy az „ifjúsági” jelző árnyalja, pontosabbá teszi a kifejezést. Példái az európai irodalmak gyermekirodalom-fogalmaira támaszkodnak: „az angol, az orosz csak a *gyermekirodalom* szót használja: *children’s literature, gyetszkaja literatura*. S többnyire a francia is elegendőnek tart annyit, hogy *littérature enfantine*. A magyar nyelv a szószaporító, de árnyalt *gyermek- és ifjúsági irodalom* kifejezést vette át a német Kinder- und Jugendliteratur nyomán.”⁴ A gyermekirodalom kifejezést a befogadók felől értelmezi, hiszen nem a különböző poétikai sajátosságokra, hanem a művek „címettjére” koncentrálna hozza létre a gyermekirodalmi kánon korpuszát. A gyermekirodalom így alapvetően korosztályspecifikus művekre építő irodalmi fogalom, mely magában foglalja az ifjúsági irodalmat is. Az ifjúsági irodalom fogalma viszont ennél problematikusabbá teszi a képletet, hiszen hol a korai serdülőkor műveit foglalja magába (Komáromi Gabriella a 11-14 éves serdülőket sorolja e kategóriába), hol inkább a fiatal felnőttekre helyezi a hangsúlyt. Az utóbbi évek angol nyelvű szakirodalma *YA literature (Young Adult Literature, azaz fiatal felnőttek irodalma)* gyűjtőfogalom alatt említi a 12-18 éves korosztályt megszólító műveket, melyek

¹ Jelen tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt keretében készült.

² KOMÁROMI Gabriella szerk.: *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, 2001.

³ KOMÁROMI Gabriella: *Mi a gyermekirodalom?* In: KOMÁROMI Gabriella szerk.: *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, 2001., 7-15.

⁴ Uo., 7.

közé az elmúlt egy évtized népszerű műfajai sorolhatók (pl. disztópiák, krimik, „vörös pöttyös könyvek”, iskolaregények, sci-fik, fantasyk stb.).⁵

Amennyiben a befogadók felől igyekszünk meghatározni egy irodalmi korpuszt és a hozzá rendelhető kánont, el kell gondolkodnunk azon is, milyen sajátosságokkal bír e befogadói közeg, azaz miért olvasnak máshogy a gyerekek és az ifjak, mint a felnőttek. Az utóbbi évek kötelező olvasmányok körül kialakult diskurzusai is rávilágítanak arra, hogy e feladat korántsem egyszerű, hiszen a lehetséges válaszok igen széttartók, lényegében meghatározhatatlan, miért válasszuk egyik vagy másik olvasmányt a fiatalok (itt: az általános- és középiskolában tanuló diákok) számára. S egyáltalán csak azt tekintjük-e működésképes, azaz olvasható gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotásnak, ami a közoktatási folyamatban megállja a helyét, tehát a nyílt kánon korántsem problémamentes zónájába emelhető?

A kötelező, közös és kölcsönös⁶ olvasmányok kérdésének megvitatása elsősorban olvasásszociológiai és tantárgy-pedagógiai szempontból vizsgálja az irodalom e fontos szegmensét, hiszen be kell látnunk, hogy az irodalomórán megismert művek (és kánonok) jelentősen hozzájárulnak olvasási szokásainkhoz, olvasóvá válásunkhoz. Olvasó nélkül gyermek- és ifjúsági irodalmat sem tudunk elképzelni, ám nem mindegy, milyen kánonok mentén formálódik az irodalomtanítás. A fogalom kialakulása óta jobbra ideológia elvárások mentén alakult az oktatás nyílt kánonja – melyet alapvetően mindig is az aktuális kultúrpolitika tart életben. Az ideológia alatt persze nem csupán politikai irányultságot és szemléletalakítást érthetünk: ide sorolhatjuk a vélt vagy valós erkölcsi tartalmakat, a vallási-ideológiai és a nemzeti-ideológiai szövegeket is. Az irodalomnak így alapvetően sokkal inkább tanító jelleget, mint esztétikai, önismereti szerepet tulajdonítottak, így az olvasás (vagy egyáltalán az irodalmi alkotások befogadása) nem volt mentes a didaktikus céltól, legyen az pusztán a történelmi korszak illusztrálása vagy éppen a fennálló társadalmi-politikai rend elfogadtatása.

„A kánon három fontos, jelenleg használatban lévő jelentése: oktatási útmutató, norma vagy szabály, valamint az alapvető auktorok jegyzéke.”⁷ Az iskolai olvasmányok ezen elgondolás mentén egyszerre jelennek meg oktatási útmutatóként, képviselik a normát és a szabályt a jelentéskánonjuknak megfelelően, illetve kínálnak olvasmánylistát, azaz magát a materiális kánont. A gyermekirodalom és a gyermekirodalmi kánon(ok) szempontjából e pozíció megkerül-

5 Bár, ahogyan a YA fiction wikipédia-oldala megjegyzi, a fiatal felnőtteknek szánt műfajok olvasóinak fele felnőtt: „While the genre is targeted to teenagers, approximately half of YA readers are adults.” In: https://en.wikipedia.org/wiki/Young_adult_fiction

6 GORDON GYÖRI János: *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában.* Könyv és nevelés, 2009/2. Elektronikus hozzáférés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm

7 Jan GORAK: *A modern kánon létrehozása. Egy irodalmi eszme teremtése és válsága.* In: ROHONYI Zoltán szerk.: *Irodalmi kánon és kanonizáció.* Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, 2001, 17.

hetetlen, hiszen a tankönyvek, az oktatás s a mindenkori kultúrpolitika ezeken keresztül kommunikál legerőteljesebben a befogadókkal (a gyermekekkel és a fiatalokkal), akik megcélzott közönségként a kánon értelmezőivé, rosszabb esetben elszenvedőivé válnak. A nyílt kánon⁸ egyértelmű közvetítettsége az oktatási rendszerben, azon belül is a materiális kánonban és a tankönyvek által közvetített értelmezéskánonban manifesztálódik, azaz nem pusztán az a néhány kötelező olvasmány határozza meg, amivel a diákok legtöbb esetben házi olvasmányként találkoznak, s melyek többnyire a nagyepika termékei. A nyílt kánon részévé válik mindaz, ami és ahogy a tankönyvekben szót kér: a teljes klasszikus repertoár, a kronologikus elven alapuló irodalomközvetítés, a határozott kultuszépítés, a szerzői életrajz felőli olvasás stb.

Emellett pusztán a háttérbe szorított lappangó kánon részeivé váltak azon művek és megközelítésmódok, melyek a populáris regiszter alkotásaira és befogadói struktúrára építenek. Ide tartozhat mindaz, ami kedves az olvasónak, amit örömmel olvas, ami korosztályspecifikus s ami nem része a nyílt kánonnak. Sőt, a négyosztatú kanonikus rendszer érdekessége, hogy a lappangó kánonból pillanatok alatt akár nyílt ellenkánon is lehet, amennyiben arra figyelünk, hogy a nyílt ellenkánon képviselői saját kánonjukat az érvényes kánonnak tartják. Ez akkor valósulhat meg, ha a gyermek- és ifjúsági irodalom lappangó kánonja önmagát legitimként, a nyílt kánon (azaz a jelenleg érvényes oktatási materiális és értelmezéskánon) felváltójaként értelmezi.

E nyílt ellenkánon megformálása és megformálódása a szemünk előtt megy végbe: folyamatosan formálódik egy olyan korpusz, mely helyet szeretne kapni a közoktatásban, a könyvpiacra, olvasókat keres, felkínálja magát a mindenkori fiatal befogadónak. Fontos megjegyeznünk ugyanakkor, hogy a kialakuló kánoni struktúrák közül talán éppen a gyermek- és ifjúsági irodalom materiális kánonja tekinthető a leginkább diffúznak, mozgásban lévőnek, hiszen a fiatal olvasók esetében elengedhetetlen a megértésre épülő hermeneutikai folyamat, mely csak akkor valósulhat meg, ha az olvasott, befogadott mű képes megközelíteni, megérinteni a befogadó elvárási horizontjának nyelvi-poétikai szintjét. Ez nem azt jelenti, hogy a befogadott műnek minden szempontból ki kell elégíteni az elvárási horizontot, sőt, kifejezetten jól tesz a befogadás folyamatának, ha inkább fölülíródik vagy lerombolódik az elvárás. A horizont kielégítése sokkal inkább a mindenkori korosztályspecifikus nyelvi, kommunikációs, pszichés, kognitív képességek figyelembevételére fókuszál, természetesen azzal együtt, hogy a befogadás során ezen képességeket fejlesztheti is. A gyermek- és ifjúsági irodalom működésének kulcsa talán éppen az, hogy az olvasó találjon választ az éppen aktuális, őt foglalkoztató kérdésekre a művekben, s lehetőleg az esztétikai és katartikus élmény megszerzése számára is befogadható és értelmezhető nyelvi-poétikai szinten történjen.

8 A nyílt kánon, nyílt ellenkánon, lappangó kánon és negatív kánon fogalmakat az alábbi tanulmány alapján használom: SZAJBÉLY Mihály: *Mire figyelt a Figyelő? Nyílt, negatív és lappangó kánon a kiegyezés utáni évek magyar irodalmában*. In: TAKÁTS József szerk.: *A magyar irodalmi kánon a XIX. században*. Budapest, Kijarat Kiadó, 2000. 177-211.

Hangsúlyozzuk, hogy ez nem azt jelenti, hogy kihívás vagy nehézségek nélkül olvasható e kánon, hiszen az irodalmi mű alapvető ismervei ezen művek esetében sem hiányozhatnak: a kodifikált olvasás, a nyelvi-poétikai megformáltság vagy éppen az allegorikus háló anagogikussá tétele ugyanúgy feltétele a gyermek- és ifjúsági irodalomnak is, mint az irodalom bármely más, nyílt, nyílt ellen- vagy lappangó kánonjának.

A korpuszra vonatkozó kérdést tehát nem úgy tenném fel, klasszikust vagy kortársat olvasson-e a fiatal, sokkal inkább imperatívusként megfogalmazva: olyan művet olvasson a fiatal, amivel képes párbeszédet kialakítani, s amiben választ talál feltett kérdéseire. A klasszikus művek olvasása esetében jelentkező nyelvi nehézség nem feltétlenül kanonikus kérdés, hiszen ez a nyelv változásának kézenfekvő lenyomata, jelenségként nem jó vagy rossz, hanem természetes. Nem köthető értékítéléshez az sem, mely klasszikus műveket tudják „még” viszonylag problémamentesen (azaz például komoly kutatómunka, szótározás stb. nélkül) megérteni az olvasók, mivel az irodalomtörténet elfogadott jelensége a sodródó hasadékok megléte. Igaz, Jan Assmann e fogalmat a kulturális emlékezet működéséhez kapcsolja⁹, úgy vélem, nem lenne hiábavaló bevezetni befogadástechnikai szempontból sem: a jelen olvasója szövegeken, irodalmi alkotásokon keresztül közeledik a múlt jelenségeihez, melynek befogadása és megértése nyelvi-poétikai teljesítményeitől függ. Amennyiben túlságosan nagy erőfeszítést kíván saját kódja és a mű kódja közötti távolság áthidalása, jelentős kognitív tevékenységre lesz szüksége, ami a befogadás ösztönös folyamatát tudatosra változtatja, a belehelyezkedés kimozdítássá válik, az esztétikai tapasztalat átadja a helyét a kognitív megismerésnek. E sodródó hasadék pedig éppen azt a pontot jelölheti, ahol a még esztétikai szempontból befogadható és már kognitív erőfeszítést kívánó nyelvi kódok találkoznak egymással. Nem lehet persze pontosan megjelölni e pontot, talán akkor járunk legjobban, ha egyéni teljesítménytől tesszük függővé, ám valamelyest körvonalazható minden olvasóközösség, esetleg korosztály esetében, hol található az azon művek, melyek nyelvi-poétikai teljesítményük folytán esztétikai tapasztalatot és katarzist kínálnak az olvasónak. Sajnos megállapíthatjuk, hogy a mai nyílt kánon művei többnyire nem e kategóriába tartoznak, már valahol e sodródó hasadék túloldalán található. Majd két évtizednyi tanítási tapasztalatom alapján úgy vélem, valahol a 19. század derekán érdemes e hasadékot keresnünk, s nem független az adott mű műfaj- és műnembeli elvárásaitól sem. A mai fiatal olvasók többnyire nehézségek árán fogadják be Arany János epikus nyelvét (persze az sem elhanyagolható, hogy verses epikáról beszélünk), ám a 19. század végének novellisztikája nem jelent számukra gondot, Mikszáth, Ambrus Zoltán vagy Bródy Sándor írásai utat találnak nyelvi ösvényeiken. A lírai megszólalás még későbbi időpontban talál értő olvasóra: valahol a 20. század elején sodródhat a hasadék, melynek például Ady költészete egyre inkább a túlsó oldalára kerül,

9 Jan ASSMANN: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Ford. Hidas Zoltán. Budapest, Atlantisz Kiadó, 2018.

míg József Attila az innensőn található.

Nem szabad persze határként pillantanunk e hasadékokra, hiszen áthidalásuk nem lehetetlen, mely az olvasó kognitív képességeinek fejlődésével egyre inkább megtehető, ugyanakkor arra viszont érdemes reflektálnunk, hogy a hasadék túloldalán található művek segítségével igen nehezen valósítható meg az olvasóvá nevelés, az irodalom megszerettetése, az önismeret fejlesztése. Túl nagy ár ez azért, hogy az ifjú olvasó szókincse esetleg bővül néhány, ma már nem használt kifejezéssel.

A fentiek alapján is látható, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalmi kánon mozgásba hozása nem öncélú, szorosan összefügg a jelentéskánonok szociológiai, pszichológia, esztétikai háttérével, s szükségszerűen magával kell, hogy hozza a materiális kánon változását is. A materiális kánon átrendezése ugyanakkor nem valósulhat meg a gyermek-és ifjúsági irodalom fogalmának újraértelmezése nélkül, mindenekelőtt szükséges reflektálni arra, hogy a közoktatás nyílt kánonja nem felel meg a kanonikus elvárásoknak sem jelentéskánonját, sem korpuszát tekintve, az irodalmat valamiféle történelmi lexikonná devalválja s olyan szerepet tulajdonít neki, mely alapján soha nem lesz képes beteljesíteni az irodalmi művekkel szemben támasztott évtízvezredes elvárásokat. Eleve nem igazán szerencsés az irodalmat irodalomtörténetként tanítani, hiszen így éppen a poétikai és esztétikai funkciók szorulnak háttérbe, s az irodalmi művek nem működésük, hatásuk, pusztán irodalomtörténeti szerepük miatt kerülnek fókuszba.

A fenti jelenségek nem pusztán a közoktatás néhány kötelező olvasmányát érintik, hanem a materiális kánon majd minden részét, a tematikus egységeket (pl. népballadák, műballadák) éppúgy, mint a kronologikus rendbe állított klasszikus irodalomtörténetet. El kellene fogadnunk, hogy a fiatalokat nem ugyanazon művek szólítják meg, mint a vájtfüllű, művelt felnőtteket. Nem attól lesznek műveltebbek, ha megismerik Berzsenyi vagy Kazinczy nevét és néhány versét, hiszen ezen ismeretekhez ritkán kapcsolódik revelatív élmény, nagy felismerés vagy éppen katartikus befogadás. Úgy vélem, az irodalomoktatás célja (különösen az első nyolc osztályban) a világ allegorikus és szimbolikus megismerésének felismer(tet)ése, a poétikai olvasás megszerettetése, a narratívák sokféleségének dekódolása lehetne, melyek segítségével a mindenkori fiatal olvasó közelebb kerülhet egy olyan szövegbirodalomhoz, melyhez bármikor nyúlhat, ha segítségre van szüksége, ha fogódzókat keres a világban, ha élményszerű megismerésre vágyik, vagy ha egyszerűen meg akarja ismerni az őt körülvevő világot s annak tükrében önmagát.

A gyermek- és ifjúsági irodalom mint materiális kánon

A *hogyan* és *miért* körvonalazása után a gyermek- és ifjúsági irodalommal kapcsolatban feltett leggyakoribb kérdés a *mit*. Ahogyan fentebb már utaltunk rá, kevés olyan kánon (vagy kanonikus korpusz) található az irodalomban, mely

annyira szükségszerűen és gyorsan változna, mint a gyermek- és ifjúsági irodalomé. Ennek nem az az oka, hogy a mai gyerekek, ifjak mások, mint a korábbiak voltak, sokkal inkább az, hogy e korpusznak lépést kell tartania a változó nyelvvel, a változó irodalomszociológiai háttérrel, a mindig aktuális kérdésekkel. Ugyanakkor máris hozzá kell tennünk azt is, hogy nem valószínű, hogy csak a korosztályspecifikusság határozza meg a kérdés és válaszkérés irányát, hiszen nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy az egyes műfajok és műnemek más- és más szinten és szerepben lépnek be az irodalmi diskurzusrendbe. Mindhárom műnem vázlatos bemutatására e tanulmány nem vállalkozik, így csupán kísérletet teszünk az epika szerteágazó műfaji és poétikai kínálatának közoktatásbeli alkalmazhatóságára.

Kiindulásként rögtön meg kell említenünk a mesét és a meseszerű műveket, melyek szakirodalma¹⁰ és elméleti rétegzettsége az utóbbi években igen szerteágazó és gazdag, szerepük felismerése üdvözlendő. Nem célunk e helyen a mese poétikai funkcióit feltárni, ám a kánonban betöltött szerepére érdemes reflektálni. Mindenekelőtt leszögezendő, hogy a mese nem elsősorban és nem csak a gyerekek műfaja, önálló irodalmi műfajként sem könnyű beszélni róla (különösen akkor nem, ha irodalom alatt elsősorban az írásbeliség termékeit értjük). Műfaji jelenléte mellett viszont megkerülhetetlen poétikai teljesítménye, mely nélkül elképzelhetetlen lenne a mindenkori olvasó számára oly elengedhetetlen irodalmi-poétikai-allegorikus-szimbolikus nyelv formálódása.

A mese nem pusztán irodalom, sokkal inkább a világ megértésének egyik lehetséges (és egyik legkiválóbb) módja. a történet a rend felbomlásával indul, mely a mű allegorikus szintjén arra hívja fel a figyelmünket, hogy a hős nem tudja magáévá tenni az őt körülvevő, ha úgy tetszik, eleve adott világ szabályait vagy értékrendjét. Ekkor első lépésként elutasítja vagy negligálja a környezetét: olyan állapotba kerül, ami számára a bezártságot, a kiüresedést jelenti, megsemmisül minden körülötte, a világ atomjaira hullik, az égbolt kiüresedik. A népmesék számos képet használnak e világ megjelenítésére: a hős elveszíti szüleit, testvéreit, elrabolják mindenét, szegényként vagy nincstelenként tengeti életét, sokszor cél nélkül. Ha ebben az állapotban marad, léte kilátástalanná válik, s csak a megsemmisülés várna rá. Ám ebben az esetben nem lenne történetünk: a hősnek új utakat és célokat kell találni, még akkor is, ha szinte olyan kilátástalan a rá váró út, mint az az állókép, amiben leledzik. Mint minden

10 Csupán néhány jelentős művet említenék meg, a teljesség igénye nélkül: BOLDIZSÁR Ildikó: *Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004.; BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban.* Budapest, Magvető Kiadó, 2011.; BOLDIZSÁR Ildikó: *Mesekalauz úton lévőknek.* Budapest, Magvető Kiadó, 2013.; HERMANN Zoltán: *Varázs/szer/tár. A varázsmese kánonjai a régiség és a romantika irodalmában.* Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2012.; NAGY Gabriella Agnes: *Magyar (nép)mese. Lélektan, kultúra, elemzés.* Balatonfüred, Tempevölgy Könyvek, 2018.; KUSPER Judit: *Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl.* Performa, 2016/3.; KUSPER Judit: *Meseszemiotika. Miért érdemes falhoz csapni a békát?* In: Balázs László, H. Tomesz Tímea szerk.: *Utak és útkeresztvezdék.* Eger: Líceum Kiadó, 2018, 159-168.

történetnek, az útkereső történetnek is megvan a maga ideális befogadója: bár mindenki más is képes szimbolikus olvasatot létrehozni a romokon újjáépített, kimentett világ vízióján, mégis kifejezetten a fiatal felnőttek, a kamaszkorból kinövő gyerekek e művek allegorikus hősei.

A mesék és meseszerű művek ezen íve olyan poétikai (sokszor allegorikus, sokszor szimbolikus) hálót képez, melybe egész életünkben kapaszkodhatunk, mely létrehozza a szubjektum számára legfontosabb kötődési mintákat, útkezesési lehetőségeket, megoldási terveket kínál, s tudat alatt is arra sarkall, hogy terveinkben és tetteinkben is az így felvázolt képet kövessük. Ahhoz, hogy akár emocionális, akár kognitív szinten képesek legyünk dekódolni és értelmezni a világot és csakúgy az irodalmi műveket, szükségünk van arra, hogy képesek legyünk a meseszerű művek által felkínált poétikai hálóhoz kapcsolódni. Nem véletlenül nem mesékről, hanem meseszerű művekről beszélek, ugyanis bármely olyan alkotás meseszerűnek tekinthető, mely a fentebb vázolt hermeneutikai folyamat teljesítésére alkalmas, azaz mintát kínál azon kodifikált olvasáshoz, melynek során – a narratíva szintjén – a felbomló rendet a hős (többnyire nagy munkával, próbák során) sikeresen helyreállítja.

A gyermek- és ifjúsági irodalom kánonja szempontjából e felismerésnek azért van igen nagy jelentősége, mert rámutat arra, hogy a gyerekeknek mindeképp olyan művekkel kell találkozniuk (lehetőleg kb. 12-13 éves koruk, azaz serdülőkoruk kezdetéig), melyek e poétikai hálót építik ki és teszik stabilá. Hermeneutikai kompetenciájuk szempontjából elengedhetetlen, hogy a poétikai alapok stabilak legyenek, ez pedig csak úgy érhető el, ha olvasmányaik is a meseszerű művek sorából kerülnek ki. (Hangsúlyoznám, hogy e poétikai háló elsősorban az epikus műveket jellemzi, a lírai alkotások poétikai jegyei más irányba is mutatnak, hiszen a megszólaló szubjektum célja is más a lírai művekben.) Nem szerencsés tehát a gyerekekkel olyan műveket olvastatni, melyekben nem állítható helyre megnyugtatóan a rend, különösen akkor nem, ha még nem rendelkeznek kellően stabil poétikai alapokkal.

Az utóbbi jó másfél évtized azonban olyan szerencsés változást hozott a gyermek- és ifjúsági irodalomban, melynek köszönhetően bátran válogathatunk az olvasmányok közül. Akár már az alsó tagozatosokat is megszólítják a meseszerű művek: meseregények (állathősökkel vagy éppen emberi hősökkel), eposzszerű művek és modern eposzok. Az állathősös meseregények sorából kiemelkedik Berg Judit *Ruminije*, Bodó Béla *Brumi az iskolában* című regénye, az eposzszerű meseregények közül pedig a műfaj- és korszalkotó *Harry Potter*-sorozat J. K. Rowlingtól. A mese narratívát választó meseregények közül kiváló választás lehet Simon Réka Zsuzsanna *Ahány király, annyi mese*, Zalán Tibor *Királylányok könyve*, Boldizsár Ildikó *Királylány születik, Királyfi születik* című műve, de ide kívánczik a meseregény poétikai jegyeit mutató *Helka, Ciprián, Kamor* trilógia Nyulász Pétertől, vagy a fantasyelemeket sem nélkülöző mese-eposz, a *Gergő és az álmofogók* Böszörményi Gyulától. Már az idősebb korosztályt szólítja meg Tolkien monumentális eposza, *A Gyűrűk Ura* vagy Christopher Paolini *Eragon* című fantasy-eposza.

A meseszerű művek sorába illeszkednek a gyerekeknek és ifjaknak szánt modern kalandregények és krimik¹¹ is. Akár 9-12 éves gyerekek is szívesen olvasják Bosnyák Viktória *Tündérboszorkányát* vagy Mészöly Ágnestől a *Sünimanót* vagy a *Hanga és Várkony*-sorozatot. Nem egyszerű pontos műfaji meghatározást adnunk, hiszen a gyerekeknek és fiatal felnőtteknek szánt művekre kifejezetten jellemző a műfaji heterogenitás. A népmeséktől eltávolodva az alkotások magukon viselik ugyan az onnan örökölt poétikai hálót, műfaji és narratológiai szempontból viszont mindig aktuálisak kívánnak lenni, nyelvi és tematikus szempontból folyton megújulnak s igazodnak az aktuális irodalmi divathoz (lásuk be, ezzel is számolnunk kell), kanonikus elváráshoz, érkezzen az az elvárás a nyílt kánon, a nyílt ellenkánon vagy a lappangó kánon irányából. A meseszerűség poétikai jegyeit hordozza magán a gyerekeknek és ifjaknak szánt kalandregények többsége, ugyanakkor műfaji sajátosságként, a megújulás és a frissesség jegyében az éppen uralkodó regénypoétikai irányzatokhoz is közeledik. Nem pontosan azon jelenséggel találkozunk, amiről Bahtyin ír a 19. századi regényesedési folyamat kapcsán¹², azaz itt nem pusztán azt figyelhetjük meg, hogy egy kialakuló új műfaj (a 19. században a regény) új narratív szerkezetet és hőstípust kínál az olvasónak, megkérdőjelezve a korábbi, kiöregedett műfajok (mint az eposz) létjogosultságát, embereszményét, hőséneke igazságfogalmát. Ebben az értelemben a gyermek- és ifjúsági irodalom regényei többnyire nem tekinthetők (bahtyini értelemben) regénynek, hiszen itt a hős általában éppúgy a kizökkent rend helyreállításán dolgozik, mint a (bahtyini értelemben vett) eposzokban, nem kérdőjelezzük meg igazságfogalmát, s többnyire nem a hős bukása miatt érzett katarzis hozza létre az esztétikai befogadást. A gyermek- és ifjúsági regények ugyanúgy a meseszerűség (vagy eposzszerűség) elvárásait teljesítik, mint a népmesék vagy az eposzok hősei, csupán formai szempontból regények. Tematikusan és poétikai jegyeiket tekintve követhetik a mesék allegorikus világát, játszódhatnak fantasztikus vidékeken, de a realitás világában létező helyeken egyaránt, szerepelhetnek bennük csodás/mesés elemek, követhetik a fantasyk vagy épp a sci-fik formai jegyeit, s mindezek keverve is megjelenhetnek.

Napjaink népszerű ifjúsági kalandregényei – érdekes módon – magukban hordozzák a fenti ismérvek szinte mindegyikét, s anélkül, hogy erre bármilyen ajánlás, recept vagy szabály lenne, markánsan körvonalazódik egy, az utóbbi tíz év gyermek- és ifjúsági irodalmának poétikáját meghatározó tendencia. A regények döntő többsége valós/reális környezetben indul, ahol valami probléma

11 Az ifjúsági krimikről részletesen ír e lapszámunkban Körömi Gabriella: *KÖRÖMI Gabriella: A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció* Böszőrményi Gyula *Leányrablás Budapesten*, Varga Bálint *Váltságdíj nélkül* és Mészáros Dorka *Én vagy senki* című regényében. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae/sectio Litterarum, 2019/1. 59-69.

12 Mihail BAHTYIN: *Az eposz és a regény. A regény kutatásának metodológiájáról*. Ford. BECK András. In.: THOMKA Beáta szerk.: *Az irodalom elméletei III.* Pécs, Jelenkor Kiadó, 1997. 27-69.

adódik, vagy éppen kihívással néz szembe a hős (vagy hősök), s a megoldáshoz vagy egyáltalán a probléma megértéséhez ki kell lépni a reális világból, vagy legalább jellé kell változtatni a reális világ elemeit.¹³ Wolfgang Iser imagináriusról szóló elmélete itt is segítségül hívható, hiszen a mű fiktívvé változtatott jegyei a reális világ jeleiként értelmeződnek, így teremtve meg egy *Als-ob (Mintha)*-világot, ami valahol a kettő között, az imaginárius tartományban helyezkedik el. A fikcionálás így nem öncélú aktus, hanem a reális elemeinek jellé tétele, melyek így egy biztonságos, imaginárius tartományba viszik át jelentésüket.

A magyar és nemzetközi gyermek- és ifjúsági irodalomban is szép számmal találunk olyan kalandregényeket, melyek sokszor eposzként, meseként vagy krimiként viselkednek, s a reális (legtöbbször a jelen) világát problémamentesen kötik össze a fikció (fantasy, mitológia, múlt stb.) elemeivel, így teremtve meg azt a biztonságos terepet, ahol a befogadó a fiktív és reális elemeit is felvonultató imaginárius térben tudja megképezni a jelentést. E művek közös jellemzője, hogy az ismerősséget (reális világ, jelen idő, iskolai környezet stb.) is játékba hozva léptet át egy biztonságos, mesei világba, ahol nem elsősorban kognitív, bal agyféltekés képességeinkre építve hozzuk létre a jelentést, hanem – a tudatlattiból előlépő allegorikus és szimbolikus képek segítségével – a jobb agyfélteke, az emocionális képességünk is kapcsolódik a megértés és jelentésképzés hermeneutikai folyamatához. Rendkívül szerencsés, ha ilyen művekkel találkozik a fiatal olvasó, s kérdéseire nem pusztán a reális világban játszódó, sokszor igen direkt kérdésfeltevésekkel dolgozó és didaktikus választ kínáló alkotásokban keres lehetséges válaszokat. Ez utóbbi művek sajátja, hogy a jelentésteremtés jellemzően kognitív módon történik meg, ezzel viszont azt kockáztatjuk, hogy a bevésődés s ezáltal a későbbi előhívhatóság szenved csorbát.

A reális és fiktív elemeket szerencsésen ötvöző művek ezért mindenképp ajánlottak és alkalmasak akár iskolai, közös feldolgozásra is, közülük is kiemelkedik Szakács Eszter két regénye, a *A Szelek Tornya* és a *Babilon*, ahol a valóság a görög, majd a mezopotámiai mitológia sűrű allegorikus hálójába szövődik, vagy Vidra Gabriella tetralógiája, melynek első darabja *A fekete kő titka* címet viseli. Berg Judit ifjúsági regényei ugyancsak összetett esztétikai élményt kínálnak a fiatal befogadóknak, a Polgár Judittal közösen jegyzett *Alma* a sakkbirodalom mesés-reális világába kalauzol, ahol a mesei elemek a kortárs ifjúsági krimik poétikai jegyeivel találkoznak, majd a mű folytatásaként megjelenő *Drifter* – az előző regény fiktív elemeit is felvonultatva – a mesterséges intelligenciát vezeti be az imaginárius világba. A külföldi szerzők közül nem felejtethetjük ki a lényegében műfajteremtő Rick Riordan, akinek Percy Jackson-sorozata meghódította a világ fiatal olvasóit. Az első rész *A villámtolvaj* címmel látott napvilágot, melyben öt részen keresztül bonyolódhatunk a görög mitológia és napjaink furcsán kevert világába, majd újabb öt epizód született *Az Olümposz hősei*-sorozatban,

13 Wolfgang Iser: A fikcionálás aktusai. Ford. KATONA Gergely. In.: THOMKA Beáta szerk.: *Az irodalom elméletei IV.*, Pécs, Jelenkor Kiadó, 1997. 51-83.

ahol a római mitológia is életre kelt, majd a *Kane-krónikák* sorozatban az egyiptomi mitológia világába kalandoztak a művek ifjú hősei. Az Eric Elfman – Neal Shusterman szerzőpáros a tudomány világát teszi fantasztikumká a *Tesla padlás*, az *Edison csapdája* és a *Hawking folyosója* művek alkotta trilógiában, Szabó Tibor Benjámin *E.P.I.C.*-je pedig iskolai miliőbe csempészi tudományos-történelmi kalandjait. Tasnádi István, Gimesi Dóra, Jeli Viktória és Vészits András rádiójátékuk alapján alkotta meg az *Időfutár* című regényt majd hatkötetnyi folytatását, ezzel létrehozva az utóbbi évek egyik legnépszerűbb, legolvasottabb ifjúsági regényét, ahol ugyancsak a fantasztikumba (elsősorban az időutazásba és kellékeibe) épített kultúra, történelem és fiktív történelem teremt sajátos miliőt. Dávid Ádám *A potyautas (Millennium Expressz)* című regénye ugyancsak a múltba, a millenniumi Magyarországra kalauzol bennünket, ahol tanúi lehetünk egy különös expresszvonat csodás kalandjainak.

E regények hősei kivétel nélkül fiatalok, akik – akár csak a mesehősök – nagy út előtt állnak, tőlük várja a közösség (vagy akár a világ) a problémák megoldását, nagy kérdések megválaszolását vagy akár a világ megmentését. Tökéletesen ráhangolódnak a felnőtté válás kihívásaira, a fiatal felnőttek útkeresését tematizáló népmesék poétikai sajátosságaira. Nevezhetjük akár e „műfaj” sajátos kategóriájának a disztópiákat, melyek az utóbbi évtizedben mind irodalmi, mind filmes példákban köszönhetően kiemelkedő figyelmet kaptak az olvasóktól. (E jelenség egyben műfaji divatként is definiálható, hiszen a néhány éve tartó siker még nem determinál hosszútávú sikerre, jó példát láthatunk erre a gót regényeket megújító vámpíros regényekben.) Ahogyan a felnőtté válást tematizáló meséinkben, a disztópikus művek kezdetén is a rend felbomlását követhetjük végig: egy hajdani világ romjain próbál új életet és új célokat találni a hős vagy a megmaradt társadalom, ám e világ szükségszerűen csak talmi célokat kínálhat. Sokszor egy posztapokaliptikus vízióban találjuk magunkat: az a régi, a múltban még létezett világ – többnyire önhibájából – elpusztította önmagát, rossz helyé, disztópiává változott, ahol csak maroknyi a túlélő, kevés az eleség, erőszakos, csak a biológia túlélést célzó törekvések léteznek. Az élet így nem több mint vegetálás, megragad egy ponton, ahonnan nem vezet sehová sem valódi út. Annak, aki megreked ezen a ponton, lehetősége sincs arra, hogy létét értelemmel töltsse meg. Nem véletlen az sem, hogy e mesékből kibontakozó disztópiáknak többnyire kamaszok vagy fiatal felnőttek a főszereplői, akik éppen rádöbbennek egy hazug világ visszásságaira, akik nem akarják szüleik vagy feljebbvalóik életét élni, s akik arra hivatottak, hogy helyreállítsák a kikökkent időt és felbomlott rendet.

A műfaj emblematikus képviselője lett Suzanne Collins *Az éhezők viadala* és Veronika Roth *A beavatott* című műve (mindkettő trilógiává bővülve), ősenek tekinthető Lois Lowrytól az 1993-as *Az emlékek őre*, s igen remek hazai példája Miklya Anna *Dühös nemzedék* című írása. A disztópiák, ahogyan a fentebb elemzett mese- vagy eposzszerű kalandregények is, az imaginárius térben teszik lehetővé a jelentésteremtést, egy lecsupaszított világ újratereztése jelenik

meg célként, ahol nem csupán helyretolni kell a rendet, hanem egyenesen megteremteni, új szabály alá vonni.

Talán éppen e lecsupaszítottág jelenthet átmenetet következő kategóriánkba, ahol azok a művek találhatóak, melyek nem élnek a fikcionálás lehetőségével, a (csak valamelyest jellel tett) realist mutatják be, hétköznapi, hús-vér hősökkel. A szüzsé nem feltétlenül különbözik a meseszerű kalandregényekétől, ám e regények nem kínálnak fel egy biztonságos imaginárius teret, ahol a tudatalatti bevonásával valósulhat meg a jelentésteremtés. Természetesen nem zárják ki az érzelmi belevonódást, ám ennek terepe nem az allegorikus vagy szimbolikus szint, hanem a szó szerinti olvasat, a *sensus litteraris* szintje. E regényeket érdemes később felvezetni az olvasmánylistákra, különösen akkor, ha nem teljesítik a rend helyreállításával kapcsolatos elvárásokat. Az olvasó, fiktív és imaginárius világokat befogadó gyerek számára elengedhetetlenül fontos, hogy a már megszilárdult poétikai hálóra építve ismerkedjen meg olyan művekkel, melyek befogadása során esetleg neki magának kell megszöni a háló hiányzó részeit, s ez csak akkor tud megvalósulni, ha megbízható módon, jelentős mennyiségben és zavartalanul olyan művekkel találkozik lelki fejlődése gyerekkorral lezáruló szakaszáig (kb. 12-13 éves kor), melyen e tudást erősítik benne. A helyreállít(hat)atlan renddel nincs egyszerű dolga a tapasztalatlan befogadónak, meglévő allegorikus-szimbolikus tudás nélkül nem tudja megnyugtatóan elhelyezni a jelentésteremtés hermeneutikai folyamatában, így sok esetben zavart, félelmet vagy szorongást eredményez.

E nemfikciós gyermekkalandregények között is találunk persze olyanokat, melyekben megtörténik a rend helyreállítása (Wéber Anikó: *Az osztály vesztese*), ám éppen a fikcionáltság hiánya és a szó szerinti olvasat tálcán kínált lehetősége miatt didaktikussá válhat az értelmezés. Emellett a helyreállíthatatlan rendet tematizáló művekre is találunk példát iskolai olvasmányaink között, ilyen Móra Ferenc *Kincskereső kisködmön*, Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk vagy éppen Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig!* című regénye.

Az ifjúsági irodalmi vagy YA-alkotások más elbírálás alá eshetnek, hiszen a szilárd poétikai hálóra épülő kognitív funkció alkalmazása nem ütközik akadályba. A 13-18 éves korosztály számára kihívás ugyan a nemfikciós művek megfejtése, mégis kevésbé fenyeget a didaktika. Az utóbbi évek hazai ifjúsági irodalmának kiemelkedő alkotása Mészöly Ágnes *Szabadlábon* című regénye, melyben egy kerekesszékes fiú európai road movie-ját követhetjük végig. Ugyancsak Mészöly Ágnes alkotása az előzőhöz képest kevésbé megnyugtatóan záródó, regényszerűvé váló és éppen ezért nagyobb kognitív erőfeszítést kívánó *Darwin-játzsma*, mely a kamaszkor kihívásait tematizálja – nem kis tétellel. S ezen ifjúsági művek lesznek azok, melyek kényelmesen átvezetik az ifjú olvasót a szépirodalom más kánonjaiba, az eposz- és regényszerű művek közé, ahol már kényelmesen és biztonságban, s nem mellékesen használható eszköztárral kalandozhatnak.

A GYERMEKIRODALOM KÁNONJAI

KISPÁL DÁNIEL

AZ IRODALOMTANÍTÁS VÁLSÁGA. A KONSTRUKTIVISTA IRODALOMTUDOMÁNY ÉS AZ IRODALOMTANÍTÁS LEHETSÉGES KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI A 21. SZÁZADBAN

Megkövült struktúrák és elmaradt változások az irodalomtanításban

Az irodalomtanítás a magyar oktatásügynek mindig is sarkalatos pontját képezte. Mióta 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették az 1849. szeptember 15-én elfogadott osztrák oktatásügyi törvényt (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich),¹ számos olyan alkalom adódott a tantárgy alakulástörténetében, mikor annak elsősorban tartalmi és formai keretei helyeződtek az irodalomoktatásról való tudományos gondolkodás és a közvélekedés homlokterébe.²

Nincsen ez másképp napjainkban sem. Amikor a magyar polgár különböző sajtóorgánumokon keresztül, olykor szinte napi rendszerességgel szembesül az oktatásügy aktuális kérdéseivel, problémáival, vagy éppen annak fejlesztésére megfogalmazott javaslatokkal, az irodalomtanítás fogalma számtalanszor felmerül, s gyakran válik hivatkozások kedvelt alapjává.

A rendszerváltás után kezdetét vette egy folyamat, melynek végcélja az irodalomtanítás tartalmi és formai kereteinek átgondolása mellett a tantárgy belső filozófiájának átértékelése, újrafogalmazása lett volna. Ennek két alapvető irányát valószínűsítették azok a tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek igen nagy mennyiségben születtek és komoly lelkesedéssel kerültek kimondásra az 1990-es években, illetve a 2000-es évek elején. Az irodalomoktatás egyik lehetséges perspektívája tulajdonképpen a múltbéli gyakorlat átörökítődése volt az ún. cambridge-i iskola mentén, amely az irodalomról való közoktatásbeli diskurzus fő tartományaiként a klasszikus kultúra közvetítését, kánonkövetést/kánonátadást, történeti tudás átadását jelölte ki, s amely a fej-

1 A magyar irodalom tárgy önállósulása 1850 és 1920 között ment végbe. Vö. SÍPOS Lajos, *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFA Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 18.

2 Vö. SÍPOS Lajos, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SÍPOS Lajos, Bp., Pont Kiadó, 2003, 19.

lett, iparosodott országokban nagyjából az 1960-as évekig tartotta magát.³ A másik perspektíva – amely mellett jóval inkább hitet tettek a '90-es évek változást szorgalmazó reformerei – a londoni iskola néven elhíresült modell, amely teljesen más irányból közelítette meg az irodalomtanítás kérdéskörét. Annak nem kultúrateremtő, kultúraformáló funkciójában látta elsődleges feladatát, lényegét, hanem sokkal inkább egyfajta hasznossági szempont mentén lehetett a tárgyhoz kapcsolni. Ebben az elképzelésben az irodalom és a nyelvtan oktatása korántsem különült el élesen egymástól, sőt, egymást kiegészítve, segítve jelentek meg. Az irodalomtanítás ebben a formában inkább a szövegértés, kommunikációs képességek fejlesztése, szociális hátrányok leküzdése stb. kategóriák függvényében vált érdekessé, s olyan fogalmak mentén kellett újragondolni, mint például a társadalmi hasznosság.

Akadtak olyanok is, akik reménykedtek abban, hogy a cambridge-i és a londoni modell valamiféle szintézise lehetne a megoldás Magyarországon a felmerülő kérdésekre. Gondolok itt elsősorban az Arató László és Pála Károly által kidolgozott modellre, akik egy hermeneutikai alapvetésű, de a strukturalizmust, a recepcióesztétikát és a szemiotikát is szem előtt tartó formai keretet szabtak meg lehetséges irányelvként,⁴ megpróbálva felszámolni olyan megkövült rendszereket az irodalomoktatáson belül, mint a kronologikus oktatási paradigma, vagy éppen az irodalomtörténetet középpontba helyező tanítás.⁵ Noha Arató László már ekkor előrevetítette pesszimista hipotéziseit, miszerint kiéleződni látszik a küzdelem a két modell között, s a köztes megoldások lehetősége homályba vész.⁶

Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnél ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, a meglévő feszültséget növelte, hogy oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozícionálni a tantárgyat. Tovább erősödtek a kritikus hangok, mikor is 2000-ben a Magyar Pedagógiában megjelentek a Csapó Benő által országos reprezentatív mintán végzett – sokak által a

3 Nálunk ez a folyamat számos tényező miatt (amelyeket jelen tanulmányban nem kívánok taglalni) jelentős mértékben kitolódott, és a Szovjetunió tagállamaihoz hasonlóan a mai napig ezen modell által felkínált nézetrendszer képi irodalomtanításunk alapjait. Vö. GORDON Győri János, *Nemzetközi tendenciák az irodalomoktatásban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 101.

4 ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 157.

5 Uő, *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 113-114.

6 Uő, *Felvonók az elefántcsonttoronyhoz = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 267.

mai napig rendszeresen hivatkozott – attitűdvizsgálat eredményei,⁷ amelyek a magyar irodalom tantárgyat sok szempontból⁸ a középmezőnybe degradálták. Intő példa volt ez arra, hogy a közbeavatkozást nem volna szabad tovább halogatni. Ezen negatív irányú változások a tantárgy kedveltségét illetően bő huszonöt év alatt következtek be, ugyanis Ballér Endre 1973-as vizsgálatában az irodalom a kedveltség tekintetében az élmezőnyben kapott helyet, sőt, az első pozíciót foglalta el.⁹

A gyakorló pedagógusként tevékenykedő szakmai gárda mellett irodalomtudományi oldalról is érkeztek tudományos vélemények, amelyek tovább tágították, tovább specifikálták a kérdéseket, s amelyek irodalomtudományi aspektusból próbálták kontextusba helyezni a megfogalmazott problémákat. Ezen megközelítések fókuszja egyfajta teoretikus keret megteremtése volt, illetőleg sokan alkalmaztak olyan fogalmakat (megkésettség, lemaradás), amelyek az idők folyamán megtapadtak ebben a gondolatkörben.

Az irodalomtanítás modelljeiről olvashatunk Bókay Antal – az irodalomtanítással foglalkozók között elhíresült – tanulmányában, melyben az első modell központi fogalmai a szerzői életrajz, a korrajz, illetve a művek történeti háttere. A második, modernnek nevezett modell már jóval mű- és szövegközpontúbb, ahol a hangsúly főként a különféle iskolák felől közelíthető interpretációs eljárásokra helyeződik, s ezen modell kulcskérdésévé a megértés válik. A harmadik, posztmodernnek nevezett modellel kapcsolatban olyan fogalmak jelennek meg, mint önélvezet, szórakozás, vágyak, érzések élmények. Ez a kategória nem a struktúrák felől értelmezhető, sokkal inkább az átélés lehetőségében látja a legmélyebb potenciált.¹⁰ „Uralkodóvá válik a befogadás abszolút uralma, az értelem végtelen sokszínűsége, az álomszerűség, a programatikus homályosság (a szöveg szintjén ezt a hipertextualitás vezeti be).¹¹

Az irodalomoktatás kapcsán felvetődött kérdések és felmerült problémák nem pusztán magányosan, önmagukban álltak ebben az időszakban, hiszen mindezen megállapítások egy tágabb összefüggésrendszerben is értelmezhetőek voltak. Az 1989-es rendszerváltással véget ért egy igencsak hosszúra nyúlt időszak hazánk történelmében, mely esemény hatására egy kevésbé szabályozott és a korábbihoz képest ellenőrizetlen kulturális piac jött létre, ami a hagyományos értékek és erkölcsi megfontolások helyébe a tempót és a hatékonyságot állította, s amelynek alapvető jelszava – s ez tárgyunk helyzetét tekintve

7 Vö. CSAPÓ Benő, *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*, Magyar Pedagógia, 3(2000), 350–355. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo_MP1003.pdf (2018.12. 27.)

8 Többek között a tantárgyak általános kedveltsége, nemek szerinti, régiók szerinti és iskolatípusok szerinti bontásban is elmondható az attitűdromlás a magyar irodalom tantárgy kapcsán.

9 BALLÉR Endre, *Tanulói Attitűdök vizsgálata*, Pedagógiai Szemle, 7–8 (1973), 649.

10 Vö. BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFA Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 31–42.

11 Uo., 40.

kiemelkedő fontossággal bír – a profit lett.¹² Lényegi és nagy jelentőségű kérdés volt az, hogy egy technikalizálódott, erőteljesen természettudományos beállítódású világban, a humán tudományok, s ezen belül is az irodalomoktatás, milyen szerepet képesek betölteni, milyen „haszonnal” képesek szolgálni a társadalom számára. Ha a Magyarországon használatos hagyományos és modern irodalomtanítási modell keverékéből indulunk ki, amely egy teljesen avított kultúrafogalomból építkezik, miszerint az a művelt, aki rengeteg empirikus tény tud, s amelyhez szorosan kapcsolódva olyan köznevelést szabályozó dokumentumok kerülnek ki, amelyek pontatlan irodalmi fogalmakkal dolgoznak az adatmaximalizmus szellemében,¹³ a válaszuk egyszerűen annyi lehetne: ebben a formájában az irodalomoktatás értelmetlen. A humán tudományoknak, s így az irodalomtanításnak is azt a szerepet kellene felvállalnia, hogy képessé tegye a jövő generációit az orientálódásra és a tájékozódásra az egyre inkább részekre szabdaltnak világban. „A humán tudományok feladata, hogy ellenerőt képezzenek, hogy erőssé tegyék az embert a hermeneutikai kérdés művészetében, hogy az illúziókeltő perspektivizmus (...) megkérdőjelezzék.”¹⁴

Sajnos azt kell megállapítanunk, annak ellenére, hogy mind a magyar nyelv és irodalom tantárgyat oktató gyakorló pedagógusok, mind az irodalomtudománnyal foglalkozó kutatók által szép számban születtek, kerültek szorgalmazásra olyan gondolatok, amelyek az irodalomtanítás hibáira és hazánkban megkésett voltára hívták fel a figyelmet, ezek csupán töredékesen, vagy egyáltalán nem valósultak meg a közoktatásban. A rendszerváltás óta sajnos nem mutatkozott komoly szándékú politikai hajlandóság arra, hogy az irodalomtanítás alapvető strukturái felülvizsgálásra kerüljenek, s világos célok mentén megfogalmazódjanak olyan távlati elgondolások, amelyek képesek lennének arra, hogy jelentős vérfrissítést hajtsanak végre a tantárgyban, új alapokra helyezve annak belső filozófiáját. Így, amit tehetünk az, hogy egyéni meglátásainkkal hozzájárulunk ennek a belső filozófiának a formálásához, bízva abban, hogy nézeteink a gyakorló pedagógusok hasznára válnak, s idővel a strukturális alapok újragondolásánál a szakemberek segítségére lesznek.

12 FRANK Tibor, *A kultúra válsága vagy a válság kultúrája = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 7.

13 SIPOS Lajos, *Új törekvések a humán tárgyak tanításában*, *Iskolakultúra*, 9(2002), 84. http://real.mtak.hu/60827/1/EPA00011_iskolakultura_2002_09_080-086.pdf (2019. 01. 04.)

14 BACSÓ Béla, *A humán tudományok válsága: szempontok a problémához = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. Péter Ágnes, Sarbu Aladár, Szalay Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 206.

Konstruktivista irodalomtudomány és irodalomoktatás

Irodalomtanításunk bő százötven éves története folyamán valamilyen mértékben mindig felhasználta a különféle irodalomtudományos iskolák által felkínált lehetőségeket, stratégiákat. Így elmondhatjuk, hogy az irodalomtudomány közvetve folyamatosan hatással volt az iskolákban zajló oktatásra. Az irodalomtudományban – és így az oktatásban is – gyakorta megjelenik egy hármas fogalomrendszer, a szerző, a műalkotás és a befogadó kategóriái. A 19. századtól a 20. századon keresztül a különféle irányzatok megegyeztek abban, hogy használták ezt a fogalomhármast, noha lényegi elkülönülésük is ezt érintve volt megragadható, tudniillik azáltal, hogy éppen melyik tényezőre helyeződött a hangsúly. A magyar irodalomtanítás sokat merített a késő pozitivista gondolkodás azon nézeteiből, amelyek a műalkotás lényegét főként a szerzői intencióban keresték. Ez a felfogás az oktatásunkban végighúzódtott az egész 20. századon, és minden bizonnyal még napjainkban is sok helyütt erőteljesen jelen van.¹⁵ Tévedés lenne azonban az irodalomtörténet-tanítás túlsúlyának okait kizárólagosan a pozitívizmus számlájára írni, hiszen számtalan történelmi tényező volt még ezen felül befolyásoló hatással,¹⁶ amelyeknek részletezésére jelen keretek között nem kívánok kitérni, azonban pontos és részletes feltárásuk kiemelkedő fontossággal bírna mind az irodalomtudomány, mind pedig a tantárgy-pedagógia szempontjából.

A pozitivista iskola mellett a 20. század második felétől jelentek meg az újabb irányzatok – már amennyire a '89 előtti rendszerben megjelenhettek –, s napjainkban is azt láthatjuk, hogy valamely tudományos iskola nézetrendszere kisebb-nagyobb mértékben – főként a felsőoktatásból kikerülő kezdő pedagógusok hatására – begyűri az osztálytermekbe. Úgy tapasztalom, itt elsősorban a strukturalista iskolát és a hermeneutikát kell megemlítenünk.

15 Sajnos, amíg mérések, tanulmányok nincsenek erre a kérdéskörre vonatkozóan, ez a megállapítás így a magyartanítással foglalkozók körében általános nézetnek tekinthető.

16 Például a Trianont követő, felhevült társadalmi-politikai állapotok, vagy az 1948 utáni politikai berendezkedés, amely a művészetekben az ún. szocialista realizmust állította követendő példának. Tette mindezt a marxista esztétika égjsze alatt. Vö. MARGÓCSY István, *Magyar nyelv és/vagy irodalom? = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Agnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 71–86.

A továbbiakban azt kívánom szemléltetni, hogy a konstruktivista irodalomtudomány – ha egyáltalán beszélhetünk ilyen megnevezésről –¹⁷ milyen viszonyba állítható a magyar közoktatásban megjelenő irodalomtanítás hagyományaival, mely elemeit lehetne használni annak érdekében, hogy a rögzült struktúrákat felpuhíthassuk – közelítve ezzel oktatásunkat egy modern-posztmodern modellhez –, illetve melyek azok a meglátások, amelyek teljes mértékben ellentétesek a hazánkban bevett gyakorlattól.

A konstruktivista irodalomtudomány szerint a tudás és a megismerés fogalmaival kapcsolatban nem az objektivitásnak kell kulcsszóként szerepelnie, hiszen semmiféle megismerés és semmiféle tudás nem abszolútizálható.¹⁸ Sokkal inkább magára a megismerésre, a megismerés folyamatszerűségére kell rákérdeznünk, illetve arra, hogy miben is áll az ember tudása. Ez a gondolat többek között az oly sok évszázadokon át uralkodó arisztotelészi művészetfelfogást kérdőjelezi meg. Arisztotelész abban látta a művészet lényegét, hogy általa másolható, konkretizálható egy embert körbevevő objektív valóság, s a művészetnek minél hívebben, minél pontosabban kell ezt a valóságot lemásolnia (utánzás=mimézis), hiszen ezáltal pontosabb képet tud kapni a világról. Így a művészet egyik legfontosabb célja a létező világ megismerése.¹⁹ Ez a felfogás szöges ellentéte nem pusztán a konstruktivizmus művészetfelfogásának, de az irányzat belső filozófiájának is. Ugyanis a konstruktivizmus szerint a megismerés nem valamiféle objektív valóság leképezése, épp ellenkezőleg, valaminek a konstruálása, amit aztán valóságként ismerünk el.²⁰ Mindez a különbözőség természetesen nem jelenti azt, hogy e két művészetfelfogás harcot kellene, hogy vívjon egymással. Azért emeltem ki példának az arisztotelészi felfogást, mivel a mai napig tanítják. Valamint egyáltalán nem hiszem azt, hogy az egyik vagy másik javára igazságot kellene szolgáltatnunk, ugyanis abszolút válaszok feltehetően nem léteznek annak a kérdésnek az eldöntésére, mi is a művészet. Talán éppen a sokféle felfogásban található meg minden egyén számára valamiféle lényege, s a konstruktivista felfogás sem abszolútizál, pusztán másabb perspektívákat villant fel, mint amikhez hozzászoktunk.

Tudjuk, hogy a 20. század második felében a művészetekben bekövetkező posztmodern fordulat számára a nyelv válik az egyik központi kérdéssé, s ezt

17 „Nem tudni, hogy a konstruktivista irodalomtudomány létrehozói (elsősorban Siegfried J. Schmidt és Gebhard Rusch) mennyire fogják karakteresen, nyíltan (azaz konstruktivista irodalomtudományként) művelni a konstruktivista irodalomtudományt, így nehéz megjósolni ennek az irányzatnak a jövőjét. Hiszen Schmidt már több mint tíz éve rendszeresen ír konstruktivista dolgozatokat, azonban az explicit névadásig nem jutott el. Rusch jelentős konstruktivista könyvének címe (*Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Erkenntnistheorie, Geschichte und Diachronie in der Empirischen Literaturwissenschaft*) is csak annyit állít, hogy konstruktivistán néz az empirikus irodalomtudományra, s nem magát a konstruktivista irodalomtudományt állítja.” Vö. Odorics Ferenc, *A konstruktivista irodalomtudomány*, Helikon, 1(1993), 12.

18 Siegfried J. SCHMIDT, *A világunk – és ez minden*, ford. HÁRS Endre, Helikon, 1(1993), 14.

19 Vö. ARISZTOTELÉSZ, *Poétika*. <http://mek.oszk.hu/00300/00315/00315.htm> (2019.01.02.)

20 SCHMIDT, i. m., 14.

a nyelvet sokkalta másképp értelmezi, mint korábban. A posztmodernben a nyelvi relativizmus lesz az egyik kulcskérdés, valamint előtérbe kerül a szövegek poétikai megformáltsága. Úgy gondolom, egy posztmodern irodalomtanítási modellbe, a nyilvánvalóan elsősorban ide kívánczó, Derrida nevével ékeskedő dekonstruktivista iskola mellé, a konstruktivizmus is odailleszthető, hiszen a nyelviség, a nyelv kérdése nála is kiemelkedő pozícióban kap szerepet, noha teljes mértékben felrúgja a hagyományos kereteket, amennyiben a nyelvről, illetőleg a kommunikáció aktusáról értekeznek. Szerinte a beszélő, feladó fél közölni kívánt tudattartalmait ugyan szöveggé kódolja, azonban maga a tudattartalom, gondolat nem kerül a szövegbe. A befogadónak, vevőnek lesz majd meg a lehetősége arra, hogy valamiféle gondolattartalmat építsen fel/konstruáljon a szövegre.²¹ Ez a felfogás nem csupán a szóbeli kommunikációs helyzetekre értendő, de óriási jelentősége van az írott kommunikációban is, ilyen szempontból pedig a műalkotások befogadása kapcsán. Hiszen, míg egy pozitívista iskola lehetetlennek tartja azt, hogy az interpretációs aktus során az értelmezés köréből kihagyjuk a szerzőt, addig a konstruktivista iskola – ezzel rokonságot mutatva 20. századi irodalomtudományi iskolákkal, mint például hermeneutika – a szerzőiségre egyáltalán nem fektet hangsúlyt, vagy csupán olyan mértékben, ami az értelmezés folyamatát nem befolyásolja. Tehát azt láthatjuk, hogy a befogadó, az értelmező válik kulcsfigurává, illetve – ahogy azt már fentebb jeleztem – itt is a megismerési folyamaton lesz a hangsúly, ahogyan a jelentéseket a szubjektum konstruálja.

Sosem kell tehát a művekben valamilyen rejtett jelentéstartalomhoz hozzájutnunk, sugalmazott jelentéstartalmakat feltárunk, igazságot, abszolút tartalmakat keresnünk, hiszen az értelmezés szempontjából ez lényegtelen. Maga az értelmezési folyamat válik lényeggé, és az, hogy a folyamat során a befogadó hogyan épül, azaz mely értelemstruktúrákat tud hasznossá tenni saját maga számára. Mondhatnánk úgy is, „mivel csak interpretációk sorozatán át lehetséges hozzájutnunk beszélgetőtársunk gondolati tartalmához, így azt sosem lehetséges megtudnunk, hogy valójában” mit is gondol.²²

Sőt, a konstruktivista iskola egészen odáig merészkedik, olyan, a hagyományos deskriptív grammatikák számára nyilván eretneknek ható, gondolatot fogalmaz meg, mely szerint a nyelv révén egyáltalán nem történik információközvetítés, a nyelv funkciója, hogy az egyént orientálja, annak kognitív tartományán belül.²³

Noha igen változó, hogy melyik országban mik azok a folyamatok, amelyek az adott nemzet irodalomtanítását meghatározzák,²⁴ az mindenféleképp kimond-

21 ODORICS, *i. m.*, 7.

22 *Uo.*, 7.

23 Maturana gondolatait idézi tanulmányában Schmidt. Vö. Siegfried J. SCHMIDT, *Nyelv, gondolkodás és kommunikáció a konstruktivista modellben*, ford. Szijj Ferenc, Helikon, 1(1993), 35.

24 GORDON Győri, *i. m.*, 101.

ható, hogy az irodalmi szövegek elemzése, azaz interpretációja, az osztályteremben belüli munkák egyik leglényegesebb eleme, s végső soron az irodalomtanítás sodrában a szövegek megkerülhetetlen tényezők. Ha az interpretációról íródott konstruktivista álláspontot vizsgáljuk, olyan lényegi ellentmondások merülhetnek fel bennünk eddigi tapasztalataink ellenében – a nyelvről alkotott felfogáshoz hasonlatosan –, hogy azt mondhatjuk, a modern irodalomtudományi iskolák és a konstruktivista álláspont között az interpretáció tekintetében semmilyen egyetértés nincsen. Valóban egészen máshová tolnának a hangsúlyok a fogalommal kapcsolatosan, sőt, ha beszélhetünk az interpretáció fogalmi jelentése kapcsán ontológiai háttérrel, szintén összeegyeztethetetlenek a vélemények. Mindemellett azonban van néhány olyan pont, ahol rokonságot láthatunk az ellentétes beállítódások között.

A konstruktivizmus számára az interpretáció, hasonlóan a nyelvhez, központi kategória. A konstruktivizmus szellemében munkálkodók úgy tartják ugyanis, hogy minden egyes élő rendszer – ahogy mi magunk is azok vagyunk – operacionálisan zártnak tekinthető, és éppen a zártság miatt kerül az interpretáció kiemelkedő pozícióba, hiszen „a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatba, így a megismerés során képződő minden világ-modell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretáció-soron haladnak át, hogy miképpen dolgozza fel a külvilág hatásait a külvilág megismerésére törekvő személy. Ezt az interpretáció-sort a megismerő szubjektum fiziológiai felszereltsége (milyen receptorai vannak: pl. milyen a szeme) és szocializáció-története (milyen kulturális kódokkal rendelkezik: miként látatják vele a világot a tradíciók)”²⁵ határozza meg.

Ahogy az már fentebb a nyelv kapcsán kifejtésre került, a konstruktivista elmélet szerint az interpretáció kapcsán a befogadóra, értelmezőre helyeződik a hangsúly – ezzel is rokonságot mutatva más modern irodalomtudományi iskolák elgondolásával –, illetve azáltal, hogy a befogadó nem készen kap meg egy szövegjelentést, hanem ő maga konstruálja azt tudatában, a szöveg maga is a befogadóé,²⁶ ha úgy tetszik, a jelentésteremtés szempontjából befogadói terméknek tekinthető. Ebben az értelemben pedig – s itt ugyancsak a modern iskolákkal láthatunk kapcsolatot – egy-egy interpretáció nem pusztán az egyéni építő tudattartalmak konstruálása, hanem adott esetben akár új szövegek létmódjaként is feltételezhető, de éppen ez lesz az a pont, ahol a konstruktivista elgondolás élesen elkülönül a többitől.

Míg van néhány olyan nézet, melyek szerint az irodalomtanítás valójában interpretációk, szövegolvasási stratégiák tanítása,²⁷ a konstruktivizmus ezt a felfogást zsákutcának gondolja. Gebhard Rusch vélekedésében a különféle irodalomtudományi iskolák megpróbálják hasznosnak beállítani az interpretáció

25 ODORICS, *i. m.*, 4.

26 ODORICS, *i. m.*, 10.

27 ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 152.

lehetőségét – egyfajta „didaktikai eszközként értékelve”²⁸ azt –, hiszen általa fejleszhető a kommunikáció, az értékítélet, a véleményalkotás képessége stb., tehát csupa olyan kategória, amely az egyén társadalmi hasznossága szempontjából megkérdőjelezhetetlen. Azonban a konstruktivista álláspont szerint az interpretáció „enciklopédikus-additív” voltával gátolja a „kognitív rendszereket” abban, hogy bennük általános sémák, úgynevezett „gazdaságos tudásstruktúrák” létrejöjjenek, éppen ezért nem lehetséges egy olyan folyamat, melynek eredményeképpen létrejöhetne valamiféle értelmezői módszeregyüttes.²⁹ Rusch szerint az interpretáció hagyományos elgondolása, illetve az interpretációba vetett feltétlen hit a tanítási folyamatban, az osztályterekben paradox szituációt eredményez, mivel a tanulók az értelmezési eszköztáruk létrehozásában és bővítésében egy tanár által birtokolt interpretációs bázisra vannak utalva. Így olyan eredendő folyamatok indulnak be, amelyek a későbbiekben a tanulók és a tanár szempontjából is kizárják, de legalábbis erősen csonkítják a szubjektivitás lehetőségét. Az irodalmi szövegek értelmezését középpontba helyező irodalomtudomány csupán az értelmezések halmazát tágítja, nem pedig „cselekvéslehetőségeinket”, amelyeknek egyike éppen irodalmi művek értelmezése volna. A konstruktivista irodalomtudománynak – s így az én értelmezésemben egy konstruktivista irodalompedagógiának – az egyik elsődleges feladata, hogy saját magunk számára tárja fel és tegye világosabbá „gondolkodás- és cselekvésmódjainkat”, hogy ezek aztán alkalmazhatóak legyenek ne pusztán az irodalmi jelenségekkel kapcsolatban, hanem „az individuális auto-poiezisben és a szociális partnerekkel való együttélésben” egyaránt.³⁰

Láthatjuk tehát, hogyha ontológiájában, eredete szerint az interpretáció fogalma teljességgel más is a konstruktivista felfogásban és a modern iskolák elgondolásában, a teljes különbözőség nem állítható, hiszen tartalmi szempontból – mint láthattuk – néhány dologban találhatunk egyezést. S még ha beszélhetünk is konstruktivista és általános értelemben vett modern (hermeneutikai) irodalomtudományi koncepciók szembeállításáról,³¹ az a meglátásom, az osztálytermi irodalomtanítás gyakorlatába mindkét, sőt, minden elgondolás párhuzamosan beépíthető hasonlóságok és különbözőségeik mentén.

Összegzés

Hazánkban az irodalomoktatás válsága a mai napig nem megfelelő módon kezelt, fel nem számolt jelenség. Bár a rendszerváltás utáni időszakban szám-

28 Gebhard RUSCH, *Mit kínál a kognícióelmélet az irodalomtudomány számára?*, ford. HÁRS Endre, Helikon, 1(1993), 43.

29 Uo., 44.

30 Uo., 44–51.

31 Helmut HAUPTMEIER–Gebhard RUSCH, *Tapasztalás és tudomány. Gondolatok a tapasztalás konstruktivista teóriájához*, ford. ÚJLAKI Tibor, Helikon, 1 (1993), 23.

talán teoretikus megállapítás született, amelyek a válsággal kapcsolatos kérdéseket tettek fel, strukturális problémákat állapítottak meg, s a magyar irodalom tantárgy belső filozófiájának újragondolását szorgalmazták, nem történt olyan irányú elmozdulás, amely újra „lúktetővé”, versenyképessé tette volna a tantárgyat. Egészen addig, míg nem történnek meg ezek a mélyreható, strukturális változtatások, a tantárgy is képtelen a megújulásra, képtelen kielégíteni 21. századi igényeket.³² Sajnos azt mondhatjuk, a magyar irodalom tantárgy kiüresedett, s ilyen formájában anakronisztikus.

Ennek következtében sok pedagógus nem tudja megragadni, hogy mi is a tantárgy lényege. Elvesznek abban az összevisszaságban, amit ma irodalomtanításnak hívunk. Az irodalomtanítás olyan alapvető struktúrák mentén szerveződik meg, és sokszor olyan eljárások, módszerek kerülnek elő egy-egy órán, melyeknek hatására a tanulók nemhogy olvasóvá válnak, vagy megszeretik a tantárgyat, hanem éppen elhatárolódnak tőle.

Nem gondolom azt, hogy a változások egyik mozgatórugója az lenne, ha hitet tennénk egy-egy irodalomtudományi iskola mellett. Ahány mű, annyi értelmezési stratégia, és ahány gyerek, annyiféle értelmezés. Valójában az volna ideális eset, ha a különböző irodalomtudományi iskolák által felkínált eljárások egymás mellett, egymást kiegészítve és megkérdőjelezve léteznének. Értelmetlen tehát hitet tenni egy-egy irányzat mellett, de éppen ebben rejtőzhet a konstruktivizmus lehetősége is. Hiszen fundamentumánál fogva arra tanít, hogy ne fogadjunk el igazságokat, abszolút megállapításokat, ugyanis mindig van tere a kérdéseknek, a máshogyan látásnak/gondolkodásnak, s végső soron ezt a pozíciót kellene felvennünk.

32 Lásd erről bővebben: KUSPER Judit, *A kortárs irodalom tanításának lehetőségei a tankönyvek tükrében*, Eruditio-Educatio, 2015/1, 65-71.

KUSPER JUDIT

KÖTELEZŐK, KORTÁRSOK, KLASSZIKUSOK. JAVASLATOK TANTERVI-TARTALMI SZABÁLYOZÓK MEGÚJÍTÁSÁRA A MAGYAR IRODALOM TANTÁRGY KAPCSÁN¹

A magyartanítás helyzetéről és lehetőségeiről az utóbbi években mind a közoktatás, mind a felsőoktatás képviselői számos fórumon nyilvánítottak véleményt, melyek döntően azonos irányba mutattak: szükség van a tantervek és tartalmak átdolgozására, a szerepek és szabályozások átgondolására, a szemlélet átalakítására. Jelen javaslatban igyekszem körvonalazni a legfőbb elvárásokat és törekvéseket, hangsúlyozva a közoktatás és a felsőoktatás változásának párhuzamosságát.

Javaslatok a magyar irodalom tantárgy tantervi, tematikus változtatásához

Az utóbbi közel száz évben – még lényegében a 19. század második felének pozitívista törekvéseivel összhangban – a magyartanítás, s ezen belül is az irodalomtanítás eltávolodott a művészetközvetítés lehetőségeitől, s egyre inkább mérhetővé, a közoktatási elvárásokkal összhangban értékelhetővé vált. Az objektivitás és szubjektivitás kettősségét oppozícióként felfogva az előbbi előretörését követhetjük nyomon, minek következtében a szubjektív értelemképzés az értékelés (osztályzás) szempontjából inkább hátránnyá, mint előnnyé vált. Az irodalom így – elszakadva lényegétől – pusztán irodalomtörténetként funkcionált, ahol szerzői életrajzokat és életműveket kell megismerni és megtanulni a maguk változatlanóságában. A ma forgalomban lévő tankönyvek jelentős része – kisebb eltérésekkel – ugyanazt a szövegkorpuszt (materiális kánont) közvetíti, emellett az utóbbi évtizedekben ugyancsak érintetlen a tankönyvek által kínált jelentéskánon is: többnyire strukturalista értelmezési stratégiát követve közelít a szövegekhez, lényegében nem enged teret az egyéni értelemképzésnek.

Az irodalom legfontosabb funkciói így érintetlenül maradnak: a poétikai és esztétikai funkció sérül, így lényegében esély sincs arra, hogy a befogadó eljusson a katarziséig, mely az önmegértés és a másik megértésének szempontjából a legtöbb fogódzót nyújtaná neki.

Az irodalom mindig is kánoni struktúrában jelent meg: több kanonikus szint létezik egymás mellett, ezek nem mindegyike jelenik meg a közoktatásban,

1 Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával

ám ami megjelenik, nagy erővel, hatalommal bír. Az 1997-es marbach-i Kánon-konferencián (mely a sokatmondó Kanon – Macht – Kultur² nevet viselte) négy kánoni szintet különböztettek meg: nyílt kánon, nyílt ellenkánon, lappangó kánon, negatív kánon. Esetünkben a nyílt ellenkánon tekinthető központi jelentőségűnek, hiszen ide tartozik mindaz, ami az adott kultúrában, társadalomban a legismertebb irodalmi alkotások összességét jelenti, ismertsége pedig éppen az iskolai tankönyvekben való megjelenésből adódik. Óriási tehát annak jelentősége, mi kerül a tankönyvekbe, hiszen egy közösség közös emlékezetének értelemképző stratégiájává válik, emellett – éppen irodalmiságából adódóan – meghatározza a kultúra, önmagunk és a másik szimbolikus értelmezési lehetőségeit is.

Nagyon fontos tehát, hogy olyan művek váljanak a nyílt kánon részévé, melyek az általuk kínált értelmezési, azonosulási stratégiák segítségével megszólítják az olvasót, olyan problémákat vetnek fel, melyek az adott korosztályt (!) érintik, így közös gondolkodásra készítetik a szöveggel.

A jelenlegi tantervek ezt az értelmezési stratégiát nem teszik lehetővé több szempontból sem:

- Az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer nem építhető kronologikus rendre. A rendteremtés illúziója éppen azt mossa el, amit elsősorban kínálni tud, és amire égető szükség lenne napjainkban is: az értelemteremtést, a kreativitás és gondolkodás képességét. Nem fogja jobban megérteni a szöveget az, aki a szerzők időrendiségében tanulja, s kifejezetten nem fog valódi jelentést teremteni az, aki a szerzői életrajz felől közelít a szöveghez.
- A túlszabályozott tantervek nem teszik lehetővé a differenciált oktatást, a tananyagban felbukkanó klasszikus művek (többnyire) nem szerettetik meg az olvasást, számos felmérés mutatja, hogy a nyelvi távolság hatására az irodalmat holt jelenségként értelmezik a diákok, elefántcsonttoronyként, melynek nincs köze a mi világunkhoz és kérdéseinkhez. Mivel a feszes tanterv nem teszi lehetővé a kötelezőn kívül más szövegek bevonását, így a kortársak igen ritkán bukkannak fel a tananyagban.
- Történt ugyan elmozdulás az utóbbi években (a kísérleti/újgenerációs tankönyvekben) ahol a korpusz üdvözlendően változott (egyre több kortárs mű került tematikus vagy intertextuális kapcsolódás révén a tananyagba), ám ebben az esetben sem történt meg a tananyag teljes átdolgozása, illetve hihetetlenül pontatlan fogalmi-elméleti apparátust kínáltak a tankönyvek, igen elhibázott értelmezési kánonokkal.

A kronologikus elv elhagyása ugyanakkor nem a klasszikus irodalom elha-

2 A konferencia címe egyaránt olvasható úgy is, hogy „A kánon kultúrát teremt/csinál.”, illetve „Kánon, hatalom, kultúra”.

gyását jelentené, sokkal inkább új kontextusba – s egyáltalán: kontextusba – helyezését. „Az irodalom nem egy halott, múltba zárt dolog, nem múzeumi műtárgy” – véli Arató László, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke.³ Abban az esetben viszont, amikor csupa holt költő, író egyre nehezebben érthető művét közvetítjük a tankönyvek által kínált értelmezési kánonokba merevedve, nehezen tudjuk felülírni e problémát. Maga a tankönyvstruktúra viszont még emellett is hatalmas problémákkal küzd: nem azzal van baj alapvetően, hogy klasszikus művek (is) képezik az iskolai korpuszt, hanem azzal, mikor s milyen interpretációs környezetben jelennek meg e művek. Lássuk be, a klasszikusok megértése többnyire nagyobb erőfeszítést, sok esetben előzetes tudást igényel az olvasótól, míg a kortárs mű befogadása során e nehézségek nem jelentkeznek. A több száz évvel ezelőtt keletkezett művet sokszor nem tudom elhelyezni térben, időben, nem ismerem az alapul szolgáló társadalmi normákat, s az ezek után már csak a kisebb probléma, hogy találkozhatunk azóta már nem használt kifejezésekkel. Azaz: előzetes tudásra kell szert tennem ahhoz, hogy a mű valóban megszólítson, ha nem csak a felszínét szeretném megérinteni. E tudás mindig sokrétű: részét képezi a lexikális ismeret, a történelmi, társadalmi háttér, de talán ennél is fontosabb, hogy komoly önismeret és kérdezői képesség szükséges ahhoz, hogy meg tudjak szólítani egy klasszikus művet. Éppen ezért rendkívül kedvezőtlen, hogy a magyarországi irodalomkönyvek jelentős része elsősorban a klasszikus művek befogadására épít, holott ez sokkal nagyobb nehézséget jelent a mindenkori olvasónak, mint a kortársak segítségével történő irodalmi „szocializáció”. Nem véletlen hát, hogy – a kompetenciamérések alapján – éppen 6. osztálytól romlik a szövegértési kompetencia – éppen akkor, amikor az irodalomoktatás lényegében a kronologikus elvet követi, a tananyag jelentős részét a 19. századi klasszikusok művei képezik, kötelező olvasmányként pedig szintén klasszikusok jelennek meg. Árnyalhatná e képet a kötelező, a közös és a kölcsönös olvasmányok rendszerének bevezetése, melyről Gordon Győri Jánosnál olvashatunk részletesen.⁴

A klasszikus művek befogadásának nehézsége szorosan összekapcsolódik a kronologikus elvvel, mely – mind a mai napig – a 19. században induló pozitívista tudományelméletek hozadéka. Ezen tananyagelrendezési elv nehézségeit és buktatóit viszont évtizedek óta tapasztaljuk, mégsem történt meg az elmozdulás egy másfajta irodalomértelmezési stratégia irányába. A hazai szakirodalmak a kronologikus elvvel szemben elsősorban a problémacentrikus elvet kínálják fel⁵, mely mindenképp gyümölcsözőbbnek ígérkezik, kételyeim csupán

3 APRÓ Annamária – ROSTÁS ENI, *Milyen kötelező olvasmányokra van szükség?*, 2015, In: http://konyves.blog.hu/2015/01/09/milyen_kotelezo_olvasmanyokra_van_szukseg (Letöltés ideje: 2018. 03.11.)

4 GORDON GYŐRI JÁNOS, *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2009/2. In: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/ggyj_0902.htm (Letöltés ideje: 2018.03.05.)

5 ARATÓ LÁSZLÓ, *Törésvonalak és dilemmák*, Mentor/Támpont, 2001. december.; CSOBÁNKA ZSUSZA EMESE, *A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás*, Alföld, 2016/11. 71-81.

a nevével kapcsolatban merülnek fel: a probléma kifejezés negatív konnotációt hordoz, ezért talán szerencsésebb lenne a **tematikus** vagy **témaközpontú elv** megnevezés használata.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell – egyetértve Arató László programjával⁶ –, hogy a témaközpontú elv nem jár együtt a kronologikus elv teljes eltörlésével, viszont erőteljes hangsúlyeltolódást implikálna: a kronológia, a rendszerezési vágy mintegy háttértudásként, irodalomtörténeti áttekintésként jelen lehetne az oktatási struktúránkban, ám korántsem szerencsés kizárólagossága.

Egy olyan felépítést tartanék működőképesnek, melyben az irodalomtörténet – lényegében vázlatként – csak a gimnáziumi években lép be az oktatásba, s ott egy vagy két év anyagát felölelve rendezi az általános iskolában tanultakat, valamint megalapozza s előkészíti a középiskola utolsó két évfolyamában következő, témaközpontú tananyagrendezési elven alapuló irodalomoktatást. Így az általános iskola felső tagozatában is – az alsó tagozathoz hasonlóan – tematikusan rendeződne az irodalomoktatás. Ezen elv lényegesen több lehetőséget kínál arra, hogy a szövegek, irodalmi alkotások egymással párbeszédbe lépjenek, hiszen a közös kérdésfeltevésnek köszönhetően hol tematikus, hol intertextuális szövegcsoportok alakulnak ki, melyek éppen arra hívják fel az értelmező figyelmét, ami fölött a kronologikus elv elsiklik: az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveguniverzumnak, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat, mindezt annak érdekében teszi, hogy a befogadó minél gazdagabb, szerteágazóbb jelentésárnyalatokat legyen képes komponálni. S e formációban megfér egymás mellett a klasszikus és a kortárs, kiegészítik egymást, ráadásul kortárs „párja” irányából a klasszikus szöveg is könnyebben értelmezhetővé és befogadhatóvá válik.

A kronologikus elv mellett szólhatna a „klasszikus műveltség” kialakításának, létrehozásának vágya, ám be kell látnunk, hogy pusztán adatok megtanulása és rendszerek fejben tartása nem azonos a műveltség fogalmával, a legtöbb intelligenciaterület és kompetencia nem fejlődik a kronologikus elv és strukturalista értelmezés segítségével. A témaközpontú elv ezzel szemben számos olyan pozitívumot hordoz magában, amelyre érdemes odafigyelni:

- Ahogy feljebb is jelöltük, a témaközpontú irodalomoktatás során hasonló tematikájú művek, hasonló poétikai kérdések kerülnek egymás mellé: a rendezőelv többféle is lehet, témaként jelenik meg a hasonló esemény, probléma, korosztály, helyszín, szimbólum stb., ugyanakkor a műfaji csoportosítás, a poétikai hasonlóság is.

6 ARATÓ, UO.

- Számos intelligenciaterület fejleszthető, ha nem pusztán a „lista má-mora” lebeg szemünk előtt: a jelentés önálló felfedezése a legkülön-bözőbb készségeket, kompetenciákat, intelligenciaterületeket képes megmozgatni, s kijelenthetjük, hogy a Gardner-féle többszörös intelli-genciaelmélet modellje szerint mind a tíz területet (nyelvi, logikai-ma-tematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, inter- és intraperszonális, na-turalista, spirituális, egzisztenciális)⁷ képesek vagyunk fejleszteni egy hermeneutikai – témaközpontú modell segítségével.
- A kronologikus elv a szöveg pusztán két értelmi szintjét, a sensus lit-teralist (betű szerinti értelem) és a sensus moralist (morális értelem) szólítja meg (legalábbis tankönyveink erről tanúskodnak), míg a té-maközpontú elv e kettő mellett a sensus allegoricus (allegorikus, azaz megkettőzött értelem) és a sensus anagogicus (szimbolikus, saját érte-lem) kibontására is lehetőséget kínál. Az (irodalmi) szöveg négyféle ér-telmének elméletét – Origenész és Augustinus nyomán – Hans Robert Jauss dolgozta ki, a több évszázados értelmezési stratégiák alapján jól látszik, hogy a szöveg értelmét soha nem pusztán a sensus litteralis, azaz a betű szerinti értelem adta, a cél éppen a minél mélyebb szintek-re való eljutás volt, a saját értelem kibontása.
- Még akkor is van/lenne mozgásteret a magyartanárnak, ha a kronolo-gikus elvből kell kiindulnia, hiszen a Nemzeti Alaptanterv is felhívja a figyelmet a klasszikus művek és a kortás szövegek párbeszédbe hozá-sára, intertextuális példák bemutatására.

A klasszikus művekhez kapcsolódva említettük meg a **kötelező olvasmá-nyok** problematikáját, melyről a szakma már számos esetben nyilvánított véleményt. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire elhibázott a ma még mindig létező felső tagozatos olvasmánylista. Igaz ez az iskolai és az otthoni olvasmányokra is. A háziolvasmányok szinte mind legalább száz évvel ezelőtt keletkeztek, olyan nyelven szólalnak meg, ami nagy kihívást jelent a fiatal olva-sónak, olyan problémát tárgyalnak, mely nem e korosztály sajátja (különösen igaz ez A kőszívű ember fiaira). Ám ami különösen szembetűnő, az a poétikai nehézség: ez a korosztály pszichés igényeiből kifolyólag sokkal inkább (bahty-ini értelemben) eposzszerű művekre vágyik, melyekben a kezdeti nehézségek után, kalandok, próbák, kihívások árán sikerül a rendet helyreállítani, azaz a hős eléri célját. A jelenleg kínált kötelező olvasmányok ezt nem teljesítik (talán egyedül az *Egri csillagok*), így a még kialakulatlan szubjektum nem tud önmaga számára kapaszkodókat, mintákat, megnyugtató képeket találni a szövegben. (Az *Egri csillagok* kultikus sikere épp eposzszerűségének is köszönhető.) 12-13 éves korig hatalmas szükség lenne e kapaszkodókra, hiszen ezekre tudja fel-építeni az olvasó identitását. (A nem megfelelően választott, identifikációs kapaszkodókat nem kínáló olvasmány tudati szennyeződéshez vezethet. A jól

7 Howard GARDNER, *Intelligence Reframed*, Basic Books, New York, 1999.

megválasztott olvasmány viszont tudatosan és tudat alatt kibontott azonosulási-szimbolikus kapaszkodókat kínál, melyek egész életünkben értelmezési segítséget jelenthetnek.)

A kronologikus elvvel való szakítás lényegében feleslegessé tenné a kortársak és a klasszikusok szembeállítását, hiszen egy témaközpontú elvet követve éppen párbeszédük kerülne a középpontba, mely párbeszédben a klasszikus képes lenne levetkőzni „értelmezésbe zártságát”, az olvasó pedig képes lenne érvényes kérdésekkel közelíteni mind a klasszikus, mind a kortárs műhöz.

A **témaközpontú irodalomoktatás** épülhetne poétikai elvekre is (műnemekre, műfajokra, ezeken belüli differenciálásra). Ezekre – a teljesség igénye nélkül – néhány példát szeretnék kínálni:

- A mese működése, műfajai (mesetípusok a népmesekatalógus alapján, a mesei allegorikus és szimbolikus bemutatása), a mesék “terápiás” lehetőségei (akár a felső tagozat mindegyik évfolyamán, figyelembe véve az adott korosztály elvárásait), a felnőtté válás meséi (középiskolában).

Meseregények, mesenovellák, műmesék (felső tagozatban végig, kortárs műmesékkal a magyar és világirodalomból).

A meséken keresztül az eposzi működés bemutatása (mely lényegében azonos a mesei működéssel).

A mesék pszichológia háttérének vizsgálata, párhuzamosan a mítoszok pszichológiai mozgásával.

Műfajteremtések az ifjúsági irodalomban (felső tagozat), pl.: ifjúsági kalandregények, krimik, ezek műfaji ismérvei.

A kalandregény és a krimi (középiskola), klasszikusok és kortársak párbeszéde, intermediális kapcsolatok.

- A felnőtté válás történetei a disztópiák tükrében. Kortárs ifjúsági disztópiák és klasszikus előzményeik. Az utópia és a disztópia fogalma, példái.
- Az „iskolaregények” és nevelődésregények a kortárs és a klasszikus irodalomban. Az önkeresés módozatai.
- A lírai önkifejezés formái. A líra alakzatrendszere: az ókortól a 19. századig ívelő megzenésített versek és napjaink megzenésített versei. A 19. és 20. század szövegversei. (A líra tematikus és poétikai felbontása, mindig az adott korosztály (ön)értelmezési képességeire és lehetőségeire koncentrálna.)
- A dráma mint performatívum.

A dráma fogalmának bevezetése felső tagozatban, az eljátszás, megjelenítés értelmezőstratégiája. Kortárs ifjúsági művek megismerése, lehetőleg a drámapedagógia eszközeivel.

A dráma poétikai funkciói (megjelenítés, kihagyás, elhallgatás, szubjektum önértelmezése, katarzisz stb.) (7-8. osztály).

A dráma pszichológiai funkciói (középiskola).

- Szimbolikus értelemvilágok értelmezése: nemzetkonstrukciók, társadalmilag meghatározott nemi szerepek, a nők helyzete és szereplehetőségei, kisebbség és többség szembenállása stb. (közéiskola).
- Ember és természet kapcsolata (felső tagozat és közéiskola): lírai belevonódás, drámai szituációk, epikus víziók.

Számos **tematikus egység** kidolgozására nyílik lehetőség, feldolgozásuk élvezetes, informatív és eredményes, hiszen lényegében minden kompetencia fejleszthető a feldolgozás során.

Az alaptanterv tehát az alábbiak szerint épülhetne a tematikus egységekre:

- Minden évfolyam számára több, az adott korosztályt megszólító tematikus egység kerül kidolgozásra, melyek összhangban vannak kompetenciáikkal, érdeklődési területeikkel, figyelembe veszik az elvárt minimumot, melyet a nemzetközi szervezetek szövegértési kompetencia szintjén támasztanak velük szemben.
- Lehetőséget kínálnak az alkotói tevékenység kibontakoztatására (kreatív írás, drámapedagógia, alkotó-fejlesztő biblioterápia).
- A pedagógus (esetleg a diákokat bevonva) szabadon választhasson a felkínált tematikus egységek közül, évenként meghatározott számú tematikus egységet. Elképzelhetőnek tartom az alábbi megoldást: évfolyamonként egy vagy két tematikus egység kötelező, ám 4-5 tematikus egység kötelezően választható a felkínált lehetőségek közül. (Felét helyi tanterv szabályozná, felét a pedagógus választaná.) Még ezen túl is érdemes lenne szabad mozgásteret biztosítani a pedagógusoknak: adott metodikával ő maga választhasson ki, dolgozhasson ki legalább két tematikus egységet. (Amennyiben nem érzi magát kompetensnek, választhat a megadottak közül is.)
- Minden évfolyam számára – a tematikus egységekhez kapcsolódva – olvasmányokat kínálunk, kifejezetten figyelve az adott korosztály igényeire és olvasási szokásaira. Felső tagozatban lehetőleg ne a klasszikus műveket olvassuk a diákokkal, hanem az őket megszólító, az utóbbi években rendkívül gazdaggá vált ifjúsági irodalmat. Középiskolában ugyancsak a korosztály kérdéseivel foglalkozó művek kerüljenek előtérbe.
Lehetőleg ne kötelező olvasmányként, hanem választható olvasmányként kezeljük a műveket. Legyen egy listánk, melyről a diákok választhatnak megadott számú olvasmányt (évfolyamonként változó), illetve minden diák válasszon az év folyamán olyan művet, amit szabadon választva olvas el és mutat be társainak (a pedagógussal való egyeztetés után).

A tantárgy ennek hatására sokkal gyakorlatiasabbá válhat, számos lehetőséget kínálva a frontális osztálymunka felszámolására. A tematikus egységek eleve lehetővé teszik a projektfeladatok kidolgozását, a kooperatív technikák, drámapedagógiai eszközök, kreatív írás stb. alkalmazását, így a műalkotás befogadása és értelmezése élményszerűvé válik, az élményszerű befogadás pedig éppen az elmélyülést és a bevéődést fogja segíteni. Az elsajátítandó tananyag így nem adathalmaz, hanem élményként beépülő tudás lesz.

Összegzés

Összegezve az eddig leírtakat az alábbi észrevételekkel élnék a magyar irodalom tantárgy megújításával kapcsolatban:

- Az irodalom tantárgy tanítása ne szorítkozzon az ismeretközlésre, különösen ne a szerzők életrajzának bemutatására. Hangsúlyozni kell művészetjellegét annak minden pozitív hozadékával (személyiségfejlesztés, önkifejezés, önmegismerés, a másik megértése, megismerése stb.).
- Az adott korosztályt megszólító műveket tanítsunk.
- Kronologikus elv helyett tematikus elvet alkalmazzunk.
- A túlszabályozott központi tanterv helyett részleges szabályozás javasolt. (A fentebb vázolt tematikus egységek alapján a tananyag kb. 20 %-a központilag szabályozott, 40 %-a a helyi tantervekben szabályozott, 40 %-a pedig szabadon választható vagy a felkínált tematikus egységekből, vagy önállóan kidolgozva.)
- Az olvasmányok igazodjanak a tematikus egységekhez és az adott korosztály kérdésfeltevéséhez, legyenek köztük kötelezően választhatók és szabadon választhatók, felső tagozatban lehetőleg kortárs műveket kínáljuk.
- A kortárs művek segítségével jussunk el a klasszikus művekhez.

Az irodalomoktatás megújításához, kortárs művek, s kifejezetten korosztály-specifikus, azaz gyermek- és ifjúsági irodalmi művek tanításához, oktatásba emeléséhez inspirációra és nyitottságra van szükség, s mindennek előtt pontos elemzésekre, recenziókra, tanmenetekre, könyvismertetésekre, hiszen – bármily furcsán hangzik is – irodalmunk egyik legismeretlenebb szegmense éppen az, ami időben, térben, nyelvezetben és tematikájában legközelebb áll hozzánk.

BÁTHORY KINGA

ISKOLAI MESÉK. A MESÉK HATÁSA A TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE

Dolgozatomban a gyermek- és ifjúsági irodalom témakörén belül a mesékkel foglalkozom, ezen belül is a mesék iskolai (meseterápiás, biblioterápiás) felhasználhatóságát járom körül. Igyekszem azt felmutatni, hogy a gyermekek személyiségfejlődését vizsgáló modellek, a szociális tanulás elméletei hogyan hozhatók összefüggésbe a mesék feldolgozásával, iskolai alkalmazhatóságával, az olvasásuk (nem nézésük!) hogyan tud hatni a gyermekek fejlődésére, illetve hogyan segíthetik a tanár és a diákok kapcsolatának fejlődését.

Boldizsár Ildikó első számú tévhitként nevezte meg azt, hogy a mesék gyermekekhez szóló történetek, hiszen a 19. századig elsősorban felnőtteknek meséltek. Hozzáteszi viszont, hogy ezek a történetek „a mindennapi életben való eligazodást segítették”, valamint azt, hogy „az ember szellemi lényként is végiggondolhassa magát”¹. Tehát a gyermeket nem zárta ki ezzel, csupán beemelte a közönségbe a felnőtteket, és rétegezte a mesék funkcióját, amennyiben önmagunk elgondolása, értelmezése komplex önismereti teljesítmény, és erre életkorától függően más-más mélységekig képes az egyén. Így tehát a mesék iskolai terápiás, személyiségfejlesztő felhasználását indokoltnak tekinthetjük, csupán a szöveget kell körültekintően kiválasztanunk, és az életkornak megfelelően feldolgoznunk.

Különböző személyiségfejlődési modellek foglalkoznak azzal, hogy az ember milyen fejlődési folyamatokat átélve válik (elvileg) kiteljesedett felnőtt személyiséggé, milyen módon változik ezek során a gondolkodása, gondolkodási képességei, erkölcsi ítéletei, milyen kríziseket kell feldolgoznia ahhoz, hogy újabb fejlődési szakaszba lépjen. Ezek közül szeretnék a teljesség igénye nélkül kiemelni néhányat.

Az első Erikson személyiségfejlődés-elmélete: az ember életét nyolc fejlődési szakaszra osztotta, mindegyik két komponenssel jellemezhető, ezek az adott szakasz pozitív és negatív vonatkozásai – a fejlődés sikerességétől függ, hogy melyik épül be a személyiségbe. A teljes elméletet nem áll szándékomban bemutatni, csupán az iskolában töltött időre vonatkozó részeket ismertetem. Erikson iskoláskornak nevezi a kb. 6–12. év közötti életszakaszt. Ennek az életszakasznak a „krízise” a teljesítmény vagy a kisebbségi érzés kialakulása: a gyermek által végzett munkát értékeli, és ezt meg kell tanulnia elfogadni, feldolgozni a kisebbségi érzéseit, és ezt produktivitásba kell fordítania. Ennek a legfőbb tere az iskola, ahol megtapasztal egy újfajta tevékenységrendszert, másmilyen figyelemre van szüksége az itteni működéshez. Majd

1 BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Bp., Magvető, 2010, 14.

ezt követi a serdülőkor, 12–16 év között, amely a gyermekkor végső szakasza. Erikson elmélete szerint ekkor alakul ki az identitás, vagy a negatív kimenetel esetén identitáskrízis lép fel. A korábbi szakaszokban kialakult identifikációk, szerepekkel való azonosulások (ideális esetben) összeállnak egy új, egységes én-identitássá, amely egyfajta szintézise a korábban szeparáltan meglévő személyiségegységeknek. Az a veszélye ennek az időszaknak, hogy a gyermek nem tud elköteleződni valamely identifikációs forma mellett, és ekkor egy zavart, nem egységes, identitásválságban lévő személyiség alakulhat ki. Ezek a szakaszok természetesen nem áthághatatlanok, illetve abban az esetben, ha egy-egy szakasz krízisén nem sikerül úrrá lenni, az nem helyrehozhatatlan, a korábbi problémák a serdülőkorban feldolgozhatók, az identitás egységének kialakulása pedig a későbbi életszakaszokban is létrejöhet.²

Piaget a kognitív fejlődésnek négy szakaszát különítette el modelljében az alapján, hogy a gyermek milyen komplexitású gondolkodási folyamatokra képes. Az elsőt (2 éves korig) szenzomotoros szakasznak nevezte, amelyben a gyermek szinte mindent az érzékszervein keresztül tapasztal meg, illetve közvetetten, a környezetében lévő személyeken keresztül ismeri meg a környezetét. Erre a szakaszra az egocentrizmus kifejezést alkalmazta, hiszen ebben az első két évben a megismerés központja a személy maga. A második, az ún. műveletek előtti szakasz a 7. életévig tart, ekkor már a nyelv mint szimbolikus közvetítő eszköz is rendelkezésére áll, ennek segítségével megnevezi, rögzíti a körülötte lévő dolgokhoz fűződő, a dolgok közötti viszonyokat. A harmadik, számunkra jelenleg fontos szakasz a konkrét műveletek szakasza, amely a 14. évig tart. Ekkor válik egyre fontosabb tényezővé a kortárscsoport a gyermek életében, a gondolkodása pedig folyamatosan egyre absztraktabbá válik, de jellemzően még inkább tárgyakon végrehajtott műveleteket végez. A negyedik szakasz a formális műveleteké, ekkor már a személy képes elvont fogalmakkal dolgozni, hipotéziseket alkotni. A gyermeket Piaget szerint elsősorban tehát az iskolában kell segíteni abba az irányba, hogy fokozatosan kialakuljon az egyre absztraktabb gondolkodása, egyre több dolgot legyen képes a meglévő ismereteire alapozva elképzelni, és ezekkel az elképzelt dolgokkal tudjon modellezni.^{3,4}

Kohlberg Piaget-val összhangban arra a megállapításra jutott vizsgálataiban, hogy az erkölcs tanítható, és az egyén morális ítéletalkotásai összhangban állnak a személyiségének fejlettségi szintjével. „Közelebről, a legkevésbé fejlett »premorális« fázisban a magatartást még nem befolyásolják szabályok. A »prekonvencionális« szinten már a *felnőttek* szabályai orientálnak, a »konvencionális« fázisban a *család, a csoport vagy a tágabb közösségek* elvárásai, míg a legfejlettebb, a »posztkonvencionális« szinten az interiorizálódott elvek auto-

2 Friedrich W. KORN, *Pedagógia*, Bp., Osiris, 2003, 185–198.

3 Uo., 185–198.

4 Richard C. ATKINSON, Ernest HILGARD, *Pszichológia*, Bp., Osiris, 2005, 99–102.

nóm módon vezérlik a magatartást.⁵ Ezek a szintek tovább bonthatók, részletezhetőek, Kohlberg szerint a posztkonvencionális szakasz második szintjét, azaz azt, hogy valaki a saját maga által választott, személyiségéhez szervesen kapcsolódó erkölcsi elvek alapján legyen képes döntést hozni, csak a felnőttek 10%-a éri el.⁶

Ezek a röviden vázolt elméletek összekapcsolhatók a szociális tanulás elméletével. Bandura szociális-kognitív elmélete a környezetet, a viselkedést és a személy saját kognícióit együttesen vizsgálta – szerinte a tanulásban nemcsak a kondicionálásnak, hanem a megfigyelésnek is van szerepe. Ebből kiindulva végezte a kutatásait, és ennek nyomán különítették el követői később a szociális tanulás három formáját, amelyek egyben szinteket is jelentenek – egyre komplexebb kognitív struktúrák állnak mögöttük. Az utánpótlás a legelemibb szociális tanulási forma, létrejöhet tudattalanul vagy tudatos választás eredményeképp – a tudatosan választott utánpótlás cselekvések, viselkedések tanulása eredményesebb, az életkor, a fejlődés előrehaladtával ezek válnak egyre gyakoribbá. Az utánpótlás esetében fontos az utánpótlás és az utánpótló közti érzelmi kapcsolat, ez a gyermekeknél valamilyen tekintéllyel rendelkező, magasabb státusú felnőtt lehet. Az utánpótlásnál magasabb szintű tanulás az azonosulás: alapja az utánpótlás, ebben az esetben a korábbinál is fontosabb szerepe van a modellszemélyhez fűződő kapcsolatnak – az azonosuló személy olyanná szeretne válni, mint a modellje. Fontos kiemelni, hogy itt nem egyes tulajdonságok, viselkedések átvételéről van szó, hanem a modellszemély teljes szubjektumára kiterjed az azonosulási törekvés: egyértelmű, hogy itt a modellül választott személy felelőssége igen nagy.⁷ Abban az esetben, ha a szociálisan tanuló személy már olyan szintjén áll a tanulási folyamatnak, hogy vannak saját kialakult nézetei, értékrendje, akkor beszélhetünk interiorizációról, azaz arról, hogy elsajátít egy viselkedési formát, de nem azért, mert a forrás fontos a számára, hanem azért, mert a saját személyiségével kongruens viselkedésről van szó: mérlegeli a tanulhatót, és amennyiben az építi a személyiségét, elsajátítja, belsővé teszi azt.⁸

Ezek a szociális tanulási módok életkor szerint is szinteket alkotnak: a kisebb gyermekek esetében még csak az utánpótlásról beszélhetünk, az iskoláskorban lévő gyerekek már egyre inkább tanulnak azonosulva a modellel, míg a serdülőknél egyre jelentősebbé válik az interiorizáció, hiszen ahogy Erikson személyiségfejlődési szakaszaiban láthattuk, náluk beszélhetünk (sikeres fejlődés esetében) én-identitásról, egységes személyiségről. Számunkra tehát az azonosulás

5 BÁBOSIK István, *Neveléelmélet*, Bp., Osiris, 2004, 101.

6 ATKINSON, HILGARD, i. m., 109.

7 FODOR László, *A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban*, Magiszter, 2008, 1. sz.

8 ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde, *Pszichológia elméleti alapok*. Letöltés dátuma: 2015. október 30, forrás: http://old.ekt.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_szociilis_tanuls.html

és a belsővé tétel lesz kiemelten fontos, hiszen az iskolában tanulók kognitív képességeik alapján már ezekre a szociális tanulási formákra képesek, és igen fogékonyak is a tanulás ilyen módjaira. Ez Piaget kognitív fejlődési szakaszaival alátámasztható, hiszen a konkrét műveletek szakasza során, iskoláskorban a gyermek még inkább a valóság elemeivel képes csak dolgozni, nem tud absztrakt dolgokat, fogalmakat értelmezni, ezért a hasonlítani vágyásnál is a konkrét hasonlítást tudja elképzelni. (Ezt a gondolatmenetet Piaget-ra alapozom, aki azt a jelenséget, mely szerint a gondolkodás alapvető műveleti struktúrái és a matematikai műveleti struktúrák megegyeznek, azzal magyarázta, hogy az embert körülvevő valóság rendjét a matematika segítségével lehet leírni, és amikor ezt a környezetet képezzük le tevékenységeinkkel, akkor a rend matematikai struktúráját ismerjük meg, tesszük sajátunkká.)⁹ A gyermek számára úgy jöhet létre a modelljével való kapcsolat, ha olyanná válik, mint ő; amikor viszont már kezd kialakulni a saját személyisége, vannak rá jellemző vonások, amelyeket felismer magában, tud a saját személyiségére reflektálni, akkor képessé válik arra, hogy eldöntse, valami illeszkedik-e vagy sem az ő sajátként megragadható identitásához. Ez a fajta önreflexió már komoly kognitív kihívás: önmagunkat objektíven, vizsgálni, formálni – lássuk be, mindez sok felnőtt számára is szinte megoldhatatlan feladat.

A mesék ezekben a fejlődési folyamatokban lehetnek a tanulók és tanárok (valamint a szülők) nagy segítségére. A népmesék – mint tudjuk – szájhagyomány útján terjedtek, az orális kultúra részét képezik, és szerepük nem korlátozódott pusztán a szórakoztatásra, hanem fontos feladatuk volt a kultúra hagyományozása, a tanítás is.¹⁰ Tancz Tünde ír arról, hogy a mesék „a fantázia segítségével utánzási, szereptanulási és identifikációs alkalmakat nyújtanak”¹¹. Emellett a mesék pszichológiai szempontból fontosak az értékrendszer közvetítése, a félelem leküzdése, az agresszió szublimálása stb. tekintetében is.

A gyerekeknek olvasott mesék vagy azok, amelyeket már ők maguk olvasnak, segítik őket abban, hogy biztonságos helyzetben éljenek meg problémát jelentő érzelmeket, amelyeknek feloldása is benne rejlik a mesék szövegében: ezek a történetek épp e tulajdonságuk miatt lehetnek az érzelmi fejlődés fontos segítői, hiszen nem hagyják megoldatlanul a problémákat, a hősök mindig megküzdenek az ellenfeleikkel, és végül mindig győzedelmeskednek. Ez a katarzisz veszi le a gyerekek lelkéről a terhet, ha a hős megbirkózott a feladattal, akkor természetesen nekik is sikerülhet, nincs mitől félniük.

9 CSAPÓ Benő, *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Bp., Akadémiai, 2003, 28.

10 KUSPER Judit, *Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl*, Performa, 2016/3. http://performativitas.hu/res/kusper_performativitas_impreszummal.pdf

11 TANCZ Tünde, *Népmese és szocializáció = Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*, szerk. Szávai Ilona, Bp., Pont, 2014, 47.

A mese fontos tulajdonsága, hogy mindenkinek csak olyan mélységig kell belemerülnie a mese világába, amennyire képes rá. Bettelheim¹² analitikus értelmezései, amelyekben a szüzesség elvesztése vagy a szexualitás elutasítása egyaránt helyet kapnak, valószínűleg nem képezik részét egy iskoláskorú gyermek interpretációjának, de életkorának megfelelően mindenki tud épülni a mesék által. Olyan alapvető értékek, tanítások szinte minden mesében megfigyelhetők, mint az igazmondás értékessége, a kitartás fontossága; az, hogy a célok érdekében gyakran áldozatokat kell hoznunk; az, hogy a felnőtté, önállóvá válást nem kerülhetjük el, ha boldogulni akarunk, és boldogságot akarunk találni az életben; az, hogy el kell fogadnunk a nekünk nyújtott segítséget, mert attól az elért eredmény nem lesz kevésbé a miénk stb. De szintén sok történetben visszatérő motívum a csúnya, torz, elvárásolt boszorkány vagy más varázslény, akinek jól kell válaszolni, akit nem szabad visszautasítani, akivel nem szabad rosszul bánni – empátiára és toleranciára nevel minket azzal a közhelyszerű, de ettől még nem kevésbé igaz tanulással, hogy nem a külső alapján kell ítélkezni. Ezek a tanulságok az erkölcsi érzékre fejlesztőleg hatnak, megértésük segíti a társadalmi normák belsővé válását. A gadameri hermeneutika szöveghez való viszonyulását veszem alapul a mesék értelmezése esetében is. Ha meg akarunk érteni egy szöveget, hagynunk kell, hogy azon keresztül, abból szóljon hozzánk nyelvként a hagyomány, jelen esetben a mesét létrehozó, évszázadokon át formálódó tradíció.¹³ Emellett pedig figyelembe kell venni az alkalmazás momentumát, hiszen „az interpretáló, akinek valamilyen hagyománnyal van dolga, alkalmazni próbálja ezt a hagyományt. De ez itt sem jelenti azt, hogy az öröklött szöveg valami általánosként van adva a számára, s ilyenként érti meg, s csak ezt követően használja föl a különös alkalmazások céljára. Ellenkezőleg: az interpretáló semmi mást nem akar, mint megérteni ezt az általánost – a szöveget –, azaz megérteni, amit a hagyomány mond, ami a szöveg értelme és jelentése. De ha ezt meg akarja érteni, akkor nem tekinthet el önmagától és attól a konkrét hermeneutikai szituációtól, amelyben van.”¹⁴

Azaz egy mese (és akármilyen más szöveg) értelmezése esetében nem feladat az, hogy kilépjünk önmagunkból, felfüggeszük történeti valóságunkat, hanem önmagunkat nagyon is figyelembe kell vennünk mint tényezőt, hiszen mi értelmezünk, nekünk vannak előítéleteink (nem a szó napjainkban használatos negatív értelmében), nekünk van előzetes tudásunk, ezekkel tisztában kell lennünk, és ezt figyelembe véve kell hagynunk történni az értelmezést, amely miattunk (is) olyan, amilyen.¹⁵ A gyermek olvasóknál sincs ez másképp: ők is

12 BRUNO Bettelheim, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Bp., Corvina, 2013.

13 Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer*, ford. BONYHAI Gábor, Bp., Gondolat, 1984, 210.

14 GADAMER, i. m., 228.

15 KUSPER Judit, *Meseszemiotika: Miért érdemes falhoz csapni a békát?* = BALÁZS László – H. TOMESZ Tímea szerk, *Utak és útkeresztveződések. Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*, Eger, Líceum, 2018, 159-168.

azért félnek valamitől, azért szeretnek valakit a mesében, azért éreznek problémának valamit a történetben, mert ők maguk is részei az értelmezésüknek – ebben kell segíteni őket, hogy ezek a momentumok reflektálttá váljanak az értelmezéseikben. Biztatni kell őket arra, hogy beszéljenek az élményeikről, hogy elmondják, ha esetleg valamilyen saját tapasztalatuk visszhangját hallották ki a történet egyes részeiből: ezek tudatosítása segíti az érzelmek megértését, a problémák feldolgozását – és nem utolsósorban a gyerekek egyfajta coping technikára találhatnak a mesékben, az irodalomban. A szövegek kaput nyitnak más világokra, más kultúrákra, a szereplők történeteinek végigkísérése során biztonságos környezetben tapasztalhatnak meg olyan dolgokat, amelyekre addig személyesen nem volt lehetőség, vagy volt, de egy új megközelítési lehetőséget tár föl a szöveg. A pedagógus és a tanulók közösen haladnak végig egy-egy mese elolvasásán, megbeszélésén, megértésén, akkor is, ha mindenkinek ugyanazt a mesét kell feldolgoznia, és akkor is, ha a gyerekek különböző meséket olvasnak. A pedagógus mindegyik értelmezésben részt vesz, és a közös útkeresés, a mese „erdejéből” való közös kitalálás egy közös(ségi) élményt ad, amelynek a pozitív érzései erősítik a résztvevők közötti kötődést, segítik annak kialakulását.

Gilbert Edit a biblioterápiás szövegértelmezés, szöveg-„használat” kapcsán írja, hogy a biblioterápiában és a meseterápiában is a használó számára fontos az, hogy ne távolodjanak el a műtől, mivel a „[l]étrejött, elmaradó, várható, remélhető, őt segítő katarzisének kommunikálása, tudatosítása analóg a mű megfejtésével”¹⁶. Ugyanez igaz az órai szövegértelmezésekre, amelyek ha a tanár ügyes „terapeuta”, akár egy kis meseterápiává is válhatnak: igyekeznie kell a szövegről való beszédet olyan mederben tartani, amely újra és újra körbefutja a szöveget, átfut rajta, míg mindenki számára feltárul a mű jelentése, olyan mélységig, amennyire az értelmezők engedik. „A mese szigorú szerkezettel rendelkező művészi alkotás. Nem az események egyszerű szóbeli közlése, hanem egy grammatikába foglalt, az érzelmi életet kezelő jelrendszer.”¹⁷ Egy a kognitív fejlődésében előrébb tartó tanuló mélyebb, asszociatív gondolkodást igénylő jelentést is fel tud tárni, amely mélyebb érzelmi bevonódást eredményez, de a mesében épp az a jó, hogy már az is „elég”, már az is sokat tanít, ha szinte csak a szó szerinti jelentést értelmezzük, mivel az alapvető emberi normák már ezen a szinten is kifejezésre jutnak. Tudjuk, hogy a készségeket gyakorlással lehet fejleszteni, nincs ez másként a szövegértelmezéssel sem: minél többet olvas egy gyerek, annál jobb szövegértelmezővé válik, a szövegekben egyre több és több jelentést fog tudni felismerni, ezáltal a szövegek egyre több dologban tudnak a segítségére lenni. A pedagógus a jól megválasztott mesékkal akár bizonyos életkori sajátosságok megélését, feldolgozását is segíteni tudja: például a testvérek közötti konfliktusok feloldását nyújthatja több

16 GILBERT Edit, *Biblioterápia és olvasáspragmatika*, Fordulópont, 2014, 65. sz., 60.

17 BÜKI Péter, *A népmese és a gyermek = Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*, szerk. Szávai Ilona, Bp., Pont, 2014, 34.

három királyfis mese is, amelyben az idősebbeknek az irigység lesz a vesztesége, a legkisebb királyfi pedig találékonysággal és önzetlenséggel éri el a sikert.

Az összetettebb, érzelmileg megterhelő, de egyben feloldást is kínáló olvasatok az idősebbeknél folyamatosan bontakoznak ki. Igaz, hogy nem tradicionális népmese, hanem egy népmese parafrázisa a *Demóna* című film a közelmúltból, melyben a Csipkerózsikát elátkozó boszorkány/tündér motivációi bontakoznak ki. A filmben a harag oka, hogy a királlyá válni vágyó férfi elkábítja Demónát (akinek korábban szerelmet ígért), és levágja a szárnyait. Felnőtt nőként nem nehéz ezt az erőszak allegóriájaként olvasni, és maga a történet új értelmi keretbe helyezte az eredeti népmesét. Talán maga a film is értelmezhető egyfajta terápiás vállalkozásként: azoknak a története, akik a *Csipkerózsikában* a boszorkány szerepében látják magukat.

A meséknek mindemellett van néhány praktikus vonása is, amely nem elhanyagolható. Egyrészt jellemzően rövid, néhány oldalnál nem hosszabb terjedelmű szövegekről van szó, így egy rövidebb időkeretben is lehet velük dolgozni, hiszen még a tanóra alatt is elolvashatók, és utána a közös ismeret birtokában lehet elkezdeni a szövegfeldolgozást. Másrészt a mesék nyelve nincs túl távol a tanulók nyelvétől, épp azért, mert az írásos lejegyzésig szóban hagyományozódtak, a szóbeli megőrzés érdekében pedig a mondat szerkezetek komplexitása korlátozott, a megértés érdekében pedig a lexika sem állítja kihívás elé a hallgatóságot. Így a megértésnek ilyen értelemben nincs nyelvi akadály, az egy-két régi mesterségnév vagy archaikus szó könnyen felfejthető, nem nehezítik a szövegértést. Harmadrészt a mesék jellegzetes fordulatai – amelyek természetesen azt a célt szolgálják, hogy áthelyezzék az olvasót a mese világába – segítik a szöveg strukturális tagolását, a szövegegységek felismerhetőségét, így indirekt módon fejleszthető a tanulók szövegértési képessége, és egyúttal a szövegalkotási is: ha mesét kell írniuk, akkor már birtokában lesznek azoknak a formuláknak, amelyek megteremtik a mesei miliőt (gondolok itt az „egyszer volt, hol nem volt”, „ott, ahol a madár se jár”, „az Óperenciás tengeren is túl” stb. elemekre).

Nem utolsó sorban pedig szólni kell a tanár és a tanuló mesék által épülő kapcsolatáról is. Mindenki, akinek valaha meséltek, tudja, hogy a mesélésnek fontos része az előadásmód, mondhatni a mesemondó maga (intonációja, mimikája, gesztusai stb.). A szülők, akik mesélnek a gyermeküknek, a mesélés során a gyermekükkel közösen lépnek be a mesék világába, ott közösen élik át a kalandokat, és végül közösen győznek a sárkány vagy az ördög ellen. Ez a fajta közösség létre tud jönni a tanár és a diákok között is, hiszen a tanár – mindamellett, hogy a tanulók értelmezési folyamatait koordinálja – maga is értelmezhet, ő is elmondhatja, hogy neki mit mond a mese, ő ki a mesében, ez a megadott bizalom pedig építi az osztályközösség és a tanár kapcsolatát. Ő maga az előbbiek értelmében modellként tud szolgálni: méghozzá mesemondó modellként, aki felnőttként olvas, és magát is beengedi a mese világába, vagyis kockára teszi önmagát, hogy a meséből épülve más legyen, mint előtte volt. Ezt a bátorságot, az énünk kockára tételét is megtaníthatjuk, ha mint tanár példaként járunk elől.

NÁSZ BARBARA

A MESE INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSE: A MESÉLÉS MINT DIÁDIKUS INTERAKCIÓ

A mese és a mesével kapcsolatos kutatások napjainkban egyre szélesebb közönséget foglalkoztatnak: kutatókat, pedagógusokat és érdeklődőket egyaránt. A középpontba kerülés egyik meghatározó faktora lehet, hogy a mesékről, különböző módon és mértékben, mindenkinek vannak tapasztalatai, élményei, személyes narratívája. Ennek az involváltságnak a következménye, hogy sokan és sokféleképpen közelítenek a fogalomkörhöz.

Jelen tanulmány a mese interdiszciplináris megközelítésére helyezi a hangsúlyt: az irodalom és a fejlődéslelektan határmezsgyéjén a kötődés és a mese kapcsolatának összefüggéseire keresi a választ. A mesehallgatás és mesemondás kettőssége által kialakuló diádikus interakció perspektívájából, a mese tartalmi és formai vizsgálati lehetőségeit érintve, a mesei és gyermeki jellemzők párhuzamosságait kiemelve, a mesélés mint tevékenység jellegzetességeit fókuszba helyezve.

A mese egyfelől műfaji sajátosságainak sokfélesége, másrészt a társadalomban betöltött szerepének különböző felfogásai miatt is értelmezhető többféle perspektívából. A definiálás alapvető nehézségeinek hátterében húzódik meg az a tény is, hogy a különböző tudományterületek képviselői eltérő szemszögből vizsgálják a mesét, annak értelmét, funkcióit és szerepét is.

Lovász Andrea szerint klasszikus értelemben vett mese-definíció csak a különböző álláspontok szintetizálásával jöhetne létre. További akadályt jelenthet, hogy a mese-mivolt kialakulásához szükséges és elégséges feltételek összegzése a mese komplexitása miatt csak részlegesek lehetnek, illetve az a tény, hogy a mese pusztán racionális, fogalmi apparátussal nem befogadható, így mindig marad egy részterület, ami a teoretikus elemzéstől elzárva, a szimbolikus síkon marad. A szerző szerint a mesékkal kapcsolatos megközelítések nem egymás mellett, hanem egymás integráns részeként működnek, azaz célszerű a különböző álláspontokat nem egymás ellenében, hanem komplementaritásukban kezelni.¹

A mesék vizsgálatakor általában, a formai jellegzetességek mellett, a tartalmi vonatkozások kerülnek középpontba. A mese mint szöveg analízise, a tradicionális iskolák megközelítésének tükrében az alábbiak szerint alakul: a pozitivisták megközelítés a szövegek keletkezésének, befogadásának, előadásának, gyűjtésének körülményeiről igyekszik konkrét, mennyiségekben kifejezhető adatokkal szolgálni. Az ezirányú vizsgálódások célja, hogy új megállapítások születhessenek néprajzi, vallástörténeti, társadalmi, de akár lingvisztikai szempontból is.

1 Lovász Andrea, *A mesélő ember*, Új Forrás, 1999. 31/8.

A strukturalista elemzés középpontjában a mese szerkezete áll. A szöveget elemeire bontva vizsgálja és analizálja azt. A szereplők, az eszközök, a tér és az idő pusztán szerkezeti elemmé válva távolodnak el a mese sajátos, egyedi vonásaitól².

A formalista-strukturalista megközelítés egyik sarokköve Vlagyimir Propp munkája, *A mese morfológiája*, melyben a varázsmesék alapstruktúrájának és morfológiai egységeinek meghatározására tett kísérletet.³ Propp munkájában a varázsmeséket alapelemeire bontja, funkciókat határoz meg, illetve a mese képletét is kialakítja.

A szemantikai perspektívából való megközelítés alapja a jelentés feltárása. A szemantikai olvasat következtében a mitológiai hiedelemvilág jelentései, a sémák lélektani szempontból való megközelítései, a pszichoanalitikus vágybeteljesítő tendenciák, illetve az archetipikus képek feltárása kerülnek fókuszba.⁴

A legismertebb mesetipológiák is a tartalmi attribútumok alapján igyekeznek csoportosítani. Aarne mesekatalógusában három klaszter található: állatmesék, tulajdonképpen mesék, anekdoták.⁵ Arany László⁶ szintén három mesetípust különböztet meg: csodásmeséket, állatmeséket és a tréfás meséket. Az Arany-féle felosztást bővíti Tarbay Ede az alábbi kategóriákkal: tündérmese, állatmese, novellamese, tréfás mese.⁷ A fenti tipológiák a népmesék vonatkozásában értelmezendők, a műmesék egészen másféle megközelítést igényelnek. A tartalom, a jelentés és a forma alapkategóriákból kiindulva tehát, sokféle mesekategória, klaszter felállítható, melyek létjogosultságát a vizsgálódás célja hívhatja életre.

A mese tartalmi aspektusai természetesen nem véletlenül kerülnek az elemzések fókuszába. Az irodalmi narratíva, a szimbólumok segítségével, áttételesen, a tudattalan folyamatok révén is kifejti hatásait. A mesék sokféle elemet tartalmaznak: mítoszok maradványait, társadalmi tapasztalatok áttételeit, melyek a gyermeklélektan szemszögéből értelmezve, megfeleltethetők a személyiségfejlődés korai szakaszában jellemző indulati, gondolati, szemléleti vonásoknak, illetve a gyermeki gondolkodási sémák jellegzetességeinek.⁸ Ilyen

2 BÓDIS Zoltán, *Mese és szakralitás*. Új Forrás. 2004. 36/2. 54–64.

3 HANGÁCSI Zsuzsanna, *Mesék Vlagyimir Propp varázstükrében*. In: Szerk.: Fekete Norbert, Szerk.: Major Ágnes *Miskolci Egyetem Doktoranduszok Fóruma*, Miskolc, 2014. november 20.: Bölcsészettudományi Kar szekciókiadványa. Miskolc: Miskolci Egyetem, 2015. 48-54.

4 BÓDIS Z. : *Mese és szakralitás*. 57.

5 AARNE Antti. : *Verzeichnis der Märchentypen*. „Folklore Fellows Communications”. Helsinki. 1911. No. 3.

6 ARANY László, *Magyar népmeséinkről*. In: Arany L. (1960): *Válogatott művei*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó. 217-248.

7 NYITRAI Ágnes, *Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése*. In: Nagy József (szerk.) *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó. 2009. 53-80.

8 MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat Kiadó. 1970.

párhuzamosság a mesei és a gyermeki között például az ellentétek preferenciája, a veszélybe kerülés és megmenekülés motívuma vagy a kompenzálás, azaz az elégtétel-effektus megjelenése. A vágyteljesítés mechanizmusának megélésére, a játék mellett, a mese kiváló terep lesz.

A mesékben gyakori az átmenetek hiánya, vagyis a szélsőségek mint mesei jellemzők jelennek meg. A mese szereplői jóságos tündérek és gonosz boszorkányok, szegénylegények és királyfiak, törpék és óriások. A mese helyszíneit tekintve is az ellentétesség dominálnak: a világ végén, a feneketlen tó mélyén. A mesemorál alapvetően fókuszál az átmenetiség hiányára: a jó elnyeri jutalmát, míg a gonosz méltó büntetését. Az ellentétesség kedvelése a gyerekek esetében, Wallon szerint, fejlődési jellegzetesség.⁹ Kezdetben a gyerekek nem ismerik föl az arányokat, nincs viszonyítási alapjuk saját magukon kívül. Az egocentrikus gondolkodás következtében nehezen képesek a nézőpontváltásra, beleélni magukat mások helyzetébe.¹⁰ A saját magukhoz való viszonyítás a korai szakaszok jellegzetessége, ezt később fölváltja egy kétpontú mérce, ahol a szélsőséges pontok megragadása lesz a domináns. Hermann Imre a széli preferenciával magyarázza ezt a jelenséget, mely alapvetően gyermeki vonás.¹¹

A veszélybe kerülés majd megmenekülés jelensége gyakran a mesék mozgatórugója. A főhősnek sok próbát kell kiállnia, leküzdenie, hogy végül megmeneküljön és elnyerje jutalmát. A gyermeki gondolkodásban is föllelhető ez a séma. A fantáziatévékenységek során a kisgyermek gyakran eltúloz, kiszínezi bizonyos eseményeket, megteremtve ezzel az igazi veszélyhelyzetet, amiből aztán sikeresen megmenekülhet. Annak a gyermeki életérzésnek feleltethető meg leginkább ez motívum, hogy a gyermekiségből fakadó kiszolgáltatottság, esendőség kezelhető: a fantázia segítségével oldódik föl a frusztráció.¹²

A mesékben megjelenő kompenzálás, azaz az elégtétel-effektus is a megmenekülés motívumához hasonló gyermeki szemléletbeli vonással állítható párhuzamba.

Gyakoriak a mesékben az ismétlődések: a mese szerkezete, stílusa és a verbális fordulatok terén is. A gyermek számára az újratalálkozás egyértelműen örömforrásként jelenik meg, a sorrendiség következtében az anticipálás folyamatát gyakorolhatja, vagyis megtapasztalhatja azt, hogy várakozása beteljesedik. Ez az állapot a tartós és egyidejű feszültség és kielégülés dinamizmusával írható le. Az ismétlések nemcsak a folyamatosság utáni igényt, hanem áttételesen a biztonságot is képesek megteremteni a gyerekek számára.¹³ A folytonosság és az ismétlődés megteremtődése tehát, elsősorban inkább a mesei szövet

9 WALLON, Henri : *Les origines de la pensée chez l'enfant. A gondolkodás eredete gyermekkorban.* Paris. PUF, 1945.

10 COLE, Michael – COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan.* Budapest, Osiris Kiadó. 2006.

11 MÉREI F. –V. BINÉT Á.: *Gyermeklélektan.* 245.

12 MÉREI F. –V. BINÉT Á.: *Gyermeklélektan.* 247.

13 MÉREI F. –V. BINÉT Á.: *Gyermeklélektan.* 245.

állandóságában, mintsem a szó szerinti szöveg állandóságban keresendő.

A mese tartalmi vonatkozásainak gazdagsága tehát többféle elemzési és interpretálási aktust von maga után, de a tartalmi aspektusokon kívül, tevékenység alapú megközelítésekre is lehetőség nyílik a mese kapcsán. Nyitrai Ágnes szerint a mese és a mesélés összetartozó fogalmak, azonban bizonyos szempontok alapján mégis elkülönülnek egymástól.¹⁴ A legtöbb európai nyelvben a mese a mond igével mutat összefüggéseket etimológiailag, azaz a mese nem pusztán szöveggént, hanem a mesemondó és a befogadó közös tevékenységének is tekinthetjük. Ilyen módon a mesemondás és a mesehallgatás a mesét mondó és a mesét befogadó diádikus interakciójaként is értelmezhető.

A társas kapcsolatok, ezen belül is a diádikus interakciók szerepe a boldogság és a flow-élményének megtapasztalásában különösen fontos szerepet töltenek be jutalmazó erejüknek köszönhetően. A társas támasz jelenléte a stresszel való megküzdésben és az egészségmegőrzésben is kiemelten fontos.¹⁵ Az összetartozási szükséglet kielégítésének vágya miatt az emberek készletét érznek arra, hogy szoros, tartós és érzelmileg elkötelezett kapcsolatokat tartsanak fent. Azokban a kapcsolatokban valósulhat meg az efféle összetartozási igény, ahol gyakoriak a személyes interakciók, illetve megtapasztalható a felek egymással történő állandó törődése, hiszen ez a talaj biztosítja az interakció speciális jutalmazó erejét¹⁶.

Az együtt töltött idő, az érzelmi szenzitivitás a mesélés helyzetében is megvalósuló jellegzetességek, melyek a mesemondó és a mesét hallgató fél részéről is jelen lehetnek, segítve ezzel, a mesén keresztül, az emocionálisan stabil és elkötelezett kapcsolat kialakítását és fenntartását is. A mesélés során a résztvevő felek, eltávolodva a hétköznapitól, együtt lépnek be egy fiktív világba, ami az összetartozás élményének megtapasztalását is lehetővé teszi. Ennek a személyes és bizalmi utazásnak a létrejöttét támogatja az a sajátos beállítódás, ami a mesehallgatás során tapasztalható. A történehallgatási transzállapot jellegzetessége, hogy az egyén nyitottabbá válhat az emocionalitás megélésére, ami segíthet a biztonságos kötődés kialakításában és fenntartásában.

A tanulmány további része a mesélés szituációspecifikusságain keresztül igyekszik bemutatni a mesemondás- és hallgatás szerepét a kötődés mint diádikus interakció kialakulásában. A gyerekek 4-5 éves korukra egy sajátos mesehallgató viselkedésformát alakítanak ki, melyre a mesemondó felnőtt magatartásának komplementereként tekinthetünk. Amikor a felnőtt mesét kezd mondani a gyerekeknek, megváltozik a hanghordozása, mimikája, gesztusai, s mindezzel érzékelteti, hogy a történet, amelyet elmond, nem játszódhat a valóságban, onnan kilépve, egy másik közegbe lép át. Erre a mesemondói attitűdre rímél az a gyermeki magatartás, amit Karl Bühler mesére való beál-

14 NYITRAI Ágnes: *Az összefüggés-kezelés...*, 53–80.

15 JÓZSA Emese: *Diádikus interakciós élménymintázatok*. PhD-disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 2012.

16 JÓZSA E.: *Diádikus interakciós élménymintázatok*. 7.

lítódásnak nevez. A figyelem koncentráltságával, a merengéssel, a hétköznapi-ból való kilépés igényével és a rendkívüliségre való várakozással írható le ez a gyermeki viselkedés. A beállítódásnak ez a váltása azt jelenti, hogy egy másik tudati szintre lép a gyermek.

A tudat az ember belső világának összefüggő, dinamikus rendszerét jelenti, melynek tartalmi nemcsak egyféle rendszerben állhatnak össze. Az álom és ébrenlét különbségei a normális tudat megkettőződésére mutatnak egyértelmű példát, de gyakoriak az olyan szituációk, amikor kétféle tudatélmény azonosítható, többek között, a mese befogadásának mechanizmusa is a szimultán kettős tudat aktiválódását jelenti.¹⁷ A normális, éber tudatállapottól való eltérő formákat módosult tudatállapotoknak, alterált tudatállapotoknak vagy transzállapotoknak nevezzük.¹⁸ A módosult tudatállapotok akkor léphetnek föl, ha az ember mentális működése saját magához mérten megváltozik, eltér a szokványostól. A definíció nem szab szűk határokat: azt a tényt hivatott kifejezni, hogy a jelenség alapvetően szubjektív és személyes indíttatású.¹⁹

A módosult tudatállapotokra jellemző a kognitív folyamatok, így a figyelem koncentráltságának és irányának, a képzelet élénkségének vagy az éntudat határozottságának jelentős változása, a valóságvizsgálat csökkenése, az érzelmek kifejezésének módosulása, azaz a szubjektív élménymintázatok átmeneti változása.²⁰

A módosult tudatállapotok elérhetők különböző indukciós tényezők segítségével, illetve léteznek hétköznapi helyzetekben fellépő, úgynevezett spontán módosult tudatállapotok is, amit általános szituációkban, például zenei élmény, tánc esetleg hosszútávfutás vagy színházi előadásokba történő bevonódás következtében élhet át az ember.

Stallings szerint módosult tudatállapotnak tekinthető a történehallgatási transz is, ami mesehallgatás közben is előidézhető. A történehallgatási transz és az indukciós tényezők által kiváltott transzállapot párhuzamba állítható egymással, az élménymintázati különbségek azonban nem hanyagolhatók el.²¹ A módosult tudatállapotok, így tehát a történehallgatás közben átélhető transzállapot is, az agy működését is befolyásolhatják. Kezdetben teljes jobbfélteki dominanciát feltételeztek a jelenség következményeként, azonban mára az elfogadott álláspont a két félteki dinamikus interakciója.²²

A jobb félteki jellegzetessége az érzelmek és a zsigeri információk észlelése, valamint a külső és belső világ közötti információ feldolgozása, míg a bal agy-

17 MÉREI F. – V. BINÉT Á.: *Gyermeklélektan*. 241.

18 KÁLLAI JÁNOS – BENDE ISTVÁN – KARÁDI KÁZMÉR – RACSMÁNY MIHÁLY: *Bevezetés a neuropszichológiába*. Budapest, Medicina Kiadó. 2008.

19 ATKINSON, RICHARD C. — HILGARD, ERNEST: *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó. 2005.

20 KÁLLAI J. – BENDE I. – KARÁDI K. – RACSMÁNY M.: *Bevezetés a neuropszichológiába*. 13.3

21 STALLINGS F.: *The Web of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize*. The National Storytelling Journal. 1988.

22 KÁLLAI J. – BENDE I. – KARÁDI K. – RACSMÁNY M.: *Bevezetés a neuropszichológiába*. 13.3

félteke a logikus gondolkodásban és a beszédben is szerepet játszik.²³ A mesehallgatás során is a két félteke együttműködésének segítségével történik a feldolgozás: a bal félteke a verbális információk, a jobb pedig a mögöttes tartalmak feldolgozásában segít, azaz az érzelmi és intellektuális funkciók egyszerre léphetnek működésbe.²⁴

Tehát nemcsak a kognitív, hanem az affektív apparátus működése is életbe lép a mesehallgatás tevékenysége során. A legtöbb ember számára a bal félteke működtetése a közelebbi: a domináns jobbkezesség az emberek kilencven százalékára jellemző. A preferált oldalhasználatból pedig következtethetünk a féltekei dominanciára is: az emberek többsége bal féltekei dominanciát mutat, azaz a racionalitás, intellektualitás, objektív és algebraikus gondolkodási jellemzők meghatározóbbak lehetnek náluk, míg a balkezesek jobb féltekei dominanciájának következtében a szubjektivitás és az érzelmek erőteljesebb kifejezése dominálhat. A laterális dominancia háttérében tulajdonképpen az aszimmetrikus agyi féltekékből következő együttműködéses munkamegosztás áll. Kutatásokkal is bizonyították a jobb agyfélteke érzelemkifejezésben való szerepét: Sackeim, Gur és Saucy (1978), valamint Indersmieten és Gur (2008) vizsgálatának eredménye azt hozta, hogy az arc bal oldala, az öröm kivételével, intenzívebben fejezi ki az érzelmet, mint a jobb oldal.²⁵

A mese nemcsak szövegében, hanem a mesehallgatás mint szituáció is hat a jobb félteke működésére, ezáltal hangsúlyosabbá válhat és fejlődhet az érzelmek megélésnek, kifejezésének képessége. Az érzelemkifejezés nemcsak önmagért létező képesség, fontos funkciói vannak, úgymint a belső történések és a várható cselekvési tendenciák közvetítése és a társas kapcsolatok szabályozása is.²⁶ A mesehallgatás pozitívan hat a főt említettekre, a gyerekek és a felnőttek esetében is.

A mesehallgatás közben, bizonyos esetekben, a történehallgatási transzálapot jellegzetességei is megfigyelhetők: kiüresedett tekintet, kitért pupilla és a mélylégzés is.²⁷ Az efféle transzálapot kiváltása azonban nem törvényszerű és többféle tényező konstellációja szükséges eléréséhez. Stallings szerint a mese érzelmi hatásának kiváltásához nemcsak a befogadó és maga a mese, hanem a mesemondó is szükséges. A nonverbális kommunikáció, a tonalitás hozzájárulhat a befogadó figyelmének fókuszálásához, befelé fordulásához.²⁸ Kúspert a meséhez mint performatívumhoz közelít, e mesemondás és mese-

23 JAKUBOVITS E.: *A hipnózis alkalmazásának indokai daganatos betegek komplex terápiájában*. Magyar Onkológia. 2010. 54: 153—160.

24 KÁDÁR Annamária: *Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel*. Módszer-Tár. 2013. 55—66.

25 GÖSINÉ GREGUSS A.: *Érzelemkifejezés*. In.: Bányai É.—Varga K. (szerk.): *Affektív pszichológia—az emberi késztetések és érzelmek világa*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt. 2014.

26 GÖSINÉ GREGUSS A.: *Érzelemkifejezés*. 362.

27 KÁDÁR A.: *Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel*. 55.

28 STALLINGS F.: *The Web of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize*. 37.

hallgatás eseményjellegéhez kapcsolja magának a jelentésnek a létrejöttét, mely ily módon válik a szóbeliséghez kapcsolható különös, az irodalmiságnak nem feltétlenül megfelelő, azon túlmutató műfajjá.²⁹

A mesét hallgató gyermek és a mesét mondó felnőtt érzelmi kapcsolatának alakulására is hatással van a mese. A módosult tudatállapotban lévő befogadó érzékenyebb a szuggesztiókra, fokozódik a képi tevékenység, s ezzel együtt az elaboráció folyamata. A történehallgatási transz ugyan nem mutat tökéletes azonosságot a hipnózis során átélt transzállapotokra jellemző élmények intenzitásával és mintázatával, de hasonlóságok mindenképp felfedezhetők: nemcsak az élményekben, hanem a szituációs jellemzőkben egyaránt.

A hipnózis egy diádikus interakcióként értelmezhető helyzet, amely a hipnotizőr és a hipnotizált kölcsönös viszonyán alapszik, ahogyan a mesélés tevékenysége során a mesemondó és a mesehallgató is közösen vesznek részt a folyamatban. A mesébe való bevonódás közös élmény: közösen élik át a konfliktusokat és kalandokat, illetve közösen jutnak el, az akadályok leküzdésével, a megoldáshoz is, ami elősegítheti az erős emocionális kapcsolódást, s akár archaikus bevonódásszerű tapasztalatokat is adhat, erősítve ezzel a mesélés helyzetéből eredendően fakadó érzelmi egymásrahangelődést.

Ha a mesélés mint interakció az anya és a gyermeke között történik, nagy hatással lehet a gyerek kötődésminőségének alakulására is. A kötődés alapvetően a fejlődéslélektan terminus *technicus*, ami a gondozó és a gyermek közötti kapcsolat minőségének leírására szolgál. Ahhoz, hogy a mesélés és a kötődés összefüggéseinek feltárásához és megértéséhez nélkülözhetetlen a kötődéssel kapcsolatos néhány alapvető tézis ismerete.

A kötődés az anya és a gyermek kapcsolatának ismérveit feltáró viselkedéses rendszer, melyet Jonh Bowlby definiált a hatvanas évek végén. Bowlby egészen más aspektusból közelítette meg a szülő és a gyermek közötti kontaktust, mint korának gondolkodói. Freud és a szociális tanulásemélet hívei úgy gondolták, hogy a kötődés egy másodlagos-drive elméleten alapszik, miszerint az éhséghez - mint elsődleges késztetéshez - tanultan kapcsolódik a tápláló anya személye, aki az éhség-drive redukcióért felelős, így másodlagos szükségletté válik a gyermek számára.³⁰

Bowlby a freudi tanok létjogosultságát és alapjait, tehát tulajdonképpen az anya-gyermek kapcsolat analitikus természetét vonta kétségbe. Bowlby, elméletének alátámasztására, kidolgozott egy evolúciós-etológiai modellt, melyben ötvözte az etológia ösztöntanát, Piaget kognitív fejlődéselméletét, illetve az általános rendszerelméletet. Elméletének esszenciális pontja, hogy az anya és gyermeke közötti kötődés kialakulásában nem az éhség-drive redukció a kardinális elem, hanem az érzelmi biztonság, az odafigyelés és a támogatásnyújtás.

29 KUSPER Judit: *Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl.* Performa, 2016/3. 3.; KUSPER Judit: *Meseszemiotika. Miért érdemes falhoz csapni a békát?* In: Balázs László, H. Tomesz Tímea szerk.: *Utak és útkeresztvezdék.* Eger: Líceum Kiadó, 2018, 159-168.

30 COLE M. – COLE S.R. : *Fejlődéslélektan.* Budapest, Osiris Kiadó. 2006.

Bowlby kötődésről alkotott elképzelései tehát a következők: a kötődés önálló – a táplálkozástól teljes mértékben független – motivációs bázissal rendelkezik, ami a törzsfelföldés során a gyermek túlélésének biztosítására alakult ki.³¹ A rendszer célja, hogy szabályozza azokat a viselkedéseket, melyek a kötődési figurával kapcsolatos közelséget fokozzák, olyan helyzetekben, amikor stresszt érzékel a csecsemő. Pszichés szempontból pedig a kötődési rendszer a biztonság keresését, ezen keresztül pedig az érzelmi regulációt szolgálja, amelyben a kezdeti szakaszban az anya vagy gondozó tölti be a feszültség szabályozó szerepét, és csak fokozatosan alakul ki a belsőleg motivált érzelmi szabályozás pszichés mechanizmusa, illetve ennek mentális reprezentációja (Bowlby, 1969).

A feszültség szabályozás interiorizációjában segítséget jelentenek a mesék, hiszen a bevonódás során, a kettős tudatélménynek köszönhetően, a mese szövetén át, a feszültség megteremtődik és el is vezetődik. A mesehallgatás interakciós jellegét tekintve pedig a gyermek közelségkeresési igényét is kielégítheti a mesét mondó szülő.

A kötődés két nagy csoportba sorolható minősége alapján: megkülönböztetünk biztos és bizonytalan kötődési mintázatokat. A két különböző típust elsőként Mary Ainsworth, Bowlby egyik munkatársa tárta föl. Ainsworth Ugandában és az Egyesült Államokban végezte megfigyeléseit, s ez alapján dolgozta ki a tizenkét-tizenhét hónapos gyerekek kötődésének mérésére alkalmas laboratóriumi eljárását. Az idegen helyzetnek nevezett kísérlet során a csecsemők anyjuk távozására és visszatérésére adott reakcióit vizsgálták.³²

A kísérleti helyzet konkrétan arra fókuszált, hogy hogyan reagál a gyermek akkor, mikor egyedül van anyjával a játszósobában, amikor az anya kimegy, amikor az idegen meg akarja vigasztalni, és amikor az anya visszatér. A megfigyelések eredményei alapján arra a következtetésre jutottak a kutatók, hogy a kulcsmozzanat az anya visszatérésére adott reakció. Ez alapján három kategória különböztethető meg: biztonságos kötődés és kétfajta bizonytalan kötődés – a szorongó/elkerülő és a szorongó/ellenálló.³³

A kötődés minőségét alapvetően a gyermek és a szülő kapcsolatának harmóniája fogja meghatározni, ami sokféle tényező együttjárásának következménye, de kifejezetten hangsúlyos faktor, többek között, a szülői viselkedés. A gondozói szenzitivitás, vagyis a gyors és finom válaszkészség, illetve a gyermek igényeire történő reagálás különösen fontos meghatározója a biztonságos kötődés kialakulásának.³⁴

A mesélési szituációban ez a fajta odafigyelés és érzékenység jelenhet meg a támogató szülői jelenlét segítségével. A korai kötődés és a mesélés összefüggéseire Bus hívja föl a figyelmet. Kutatásai során azt találta, hogy a mesélés közben mutatott interakciós sajátosságok, diagnosztikai eszközként is szolgálhat-

31 LÁNG A. : *Kötődés és pszichoterápiás kapcsolat*. Budapest, Animula Kiadó. 2012.

32 ATKINSON—HILGARD: *Pszichológia*. 115.

33 COLE M. – COLE S.R. : *Fejlődéslélektan*. 254.

34 ATKINSON—HILGARD: *Pszichológia*. 117.

nak a kötődésminőség feltárására az anya és a gyermek között. A bizonytalanul kötődő gyerekek anyukái kevésbé tudták a gyerek életkori sajátosságait figyelembe venni az interakció során, s beszélgetés helyett inkább csak felolvasták a történetet. Bus munkájában azt írja, hogy a túlösztönző vagy a túlkontrolláló anya magatartása ambivalenciát okoz a gyermekben, nemcsak általánosságban, hanem a könyvekhez való hozzáállás tekintetében is.³⁵

Ismert tény tehát, hogy a mese szövege, tartalma és formai sajátosságai rímelve a gyermeki gondolkodás, látásmód jellegzetességeire. Olyan közeget biztosítanak a gyermek számára, ahol a kognitív és affektív fejlődési folyamatok kibontakozhatnak. A világ igazságosságába vetett alapvető hit, a humánus elsődlegessége, az erkölcsi és morális normák megalapozhatók a mesék segítségével. A kognitív fejlődésre gyakorolt jótékony hatásainak tárháza is széles: a tér- és időfogalom megalapozása, az auditív szekvenciális feldolgozás kialakítása, a figyelem, képzelet fejlesztése mind megvalósulhat. Olyan környezetbe ágyazva teszi mindezt a mese, ami nem távolodik el a gyermektől: olyan világ teremődik meg a mesében, ahol a gyermek szívesen és otthonosan mozog, ezáltal könnyen bevonódik és nehézségek nélkül fejlődik. A gyakran, méltán, hangsúlyozott kognitív és affektív területek fejlődése mellett legalább annyira hangsúlyos a mesélés mint tevékenység pozitívumainak szem előtt tartása is. A társas és szociális készségek nélkülözhetetlenek a társas alkalmazkodás során, vagyis a mindennapokban.

A mesehallgatás során a gyerekek interakcióba lépnek a mesét mondóval: tapasztalatot szerezhetnek a társas szituációkról, az együttlét örömről, két ember egymásra hangolódásáról. A mese lehet egy kapu, a mesélés pedig az út, legyen szó akár gyerekekről, akár felnőttekről, amely során a felek megtapasztalhatják a diádikus interakciók jutalmazó erejét. A gyermek esetében a mesélés tevékenysége hozzájárulhat ahhoz, hogy kapcsolatairól pozitív reprezentációkat alakítson ki, építve ezzel a saját selfjét és belső munkamodelljét is. Bowlby szerint a szülő—szelf diád pozitív megléte, amely a mesélési szituációban is jól építhető, azért válik különösen fontossá a gyermek esetében, mert későbbi kapcsolatait ennek analógiájára képzeli majd el.³⁶ Összességében tehát a mesélési szituációval hatványozható a mese önmagában is kifejezetten pozitív hozzájárulása.

35 Bus A. : *Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development*. In: Neuman S. B.; Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research*. New York, The Guilford Press. 2002. 179—91.

36 BOWLBY, J. : *Attachment. Attachment and Loss*. New York, Basic Books. 1969.

OLVASATOK
A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM
ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI

KÖRÖMI GABRIELLA

**A KORTÁRS MAGYAR IFJÚSÁGI KRIMI NYOMÁBAN.
HIBRIDITÁS ÉS NARRÁCIÓ BÖSZÖRMÉNYI GYULA
LEÁNYRABLÁS BUDAPESTEN, VARGA BÁLINT VÁLTSÁGDÍJ
NÉLKÜL ÉS MÉSZÁROS DORKA ÉN VAGY SENKI CÍMŰ
REGÉNYÉBEN¹**

„A detektívtörténet az egyik legváltozatosabb, legrugalmasabb elbeszéléstípus. Annak ellenére – vagy épp azért –, hogy az egyik legegyszerűbb, minden kultúrában könnyen értelmezhető sémára épül (bűncselekmény – fokozatos felderítés – a tettes néven nevezése), a legtöbb regényhagyomány megpróbálkozott a meggyökereztetésével vagy a kifordításával.”² – írja a kemény kriminek szentelt tanulmánykötetében Bánki Éva. E kijelentés tükrében különösen meglepőnek tűnhet, hogy a kortárs magyar ifjúsági irodalom nem aknázza ki a napjainkban is rendkívül népszerű műfajban rejlő lehetőségeket.

A detektívtörténet a múlt század elején szivárgott át a felnőtt irodalomból az ifjúsági prózába. Az első gyerekkriminek tekintett *Emil és a detektívek* (1928) megjelenése óta az ifjúsági krimi nagy utat meg: meghódította a mindenkori olvasókat, megteremtette saját krimi-kódját, klasszikusokat adott az ifjúsági irodalomnak, nagy detektíveket teremtett. A születése óta eltelt közel egy évszázad alatt ez az eleve hibrid műfaj további műfajokkal keveredett, aminek következményeképpen számos műfaji elágazása jött létre. Miközben az ifjúsági krimi nyugaton vitathatatlanul virágzik, amit nemcsak a megjelent regények, hanem a műfajnak szentelt irodalomelméleti és módszertani munkák nagy száma is igazol, a műfaj hazánkban még mindig gyerekcipőben jár.

Ezt a lemaradást csak részben indokolja a kortárs magyar ifjúsági irodalom általános állapota, valószínűnek tűnik, hogy az a kriminek a magyar irodalomban elfoglalt pozíciójával is összefügg. A krimi – amely Magyarországon soha nem rendelkezett olyan meghatározó műfaji hagyományokkal, olyan erős intézményi hálóval, mint például Franciaországban vagy Angliában – műfaji folytonossága az elmúlt száz évben többször is megszakadt irodalmunkban. Ezzel magyarázható, hogy sem a műfaj, sem annak különböző elágazásai nem, vagy csak nagyon lassan képesek reagálni a mindenkori társadalmi jelenségekre, s ily módon nem tudnak megfelelni az olvasói elvárásoknak sem.

A magyar ifjúsági krimi atyjának hagyományosan Csukás Istvánt tartja a

-
- 1 Jelen tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt keretében készült.
 - 2 BÁNKI ÉVA: *A bűn nyelvét megtanulni. Tanulmányok a kemény krimiről*. Budapest, Napkút kiadó, 2014. 5-6.

szakirodalom.³ Habár a műfajteremtőnek tartott *Keménykalap és Krumpliorr* (1973), valamint az író második krimi kísérlete, a bandaregénybe ágyazott *Vakáció a halott utcában* (1976) közel fél évszázada jelent meg, a műfaj sem kiemelkedő regényekkel, sem kiemelkedő írőkkel nem büszkélkedhet azóta. Ennek okai a korabeli társadalmi és politikai viszonyokban is keresendők: a szocialista kultúrpolitika által elvárt morális tanítások nem segítették a műfaj meghonosodását. Ráadásul a kultúrpolitika deklarálta azt az elvet vallotta, hogy az irodalomnak meg kell védenie az ifjúságot a külvilág veszélyeitől, ezért bizonyos témák – súlyos bűncselekmények, valódi gyilkosságok,⁴ alvilág, erőszak – tabunak számítottak, márpedig ezek a műfaj immanens elemei.

Szemléletbeli változás – az európai és az amerikai ifjúsági irodalomban megnyilvánuló antiautoriter hullámnak, ill. a hazánkban végbemenő társadalmi-politikai változásoknak eredményeképpen – csak a múlt század utolsó éveiben indult meg, amikor az írók az ún. tabutémákat is beemelték ifjúsági regényeikbe. Ugyanakkor ez a későn megindult változás lassú volt és nem bizonyult eléggé mélyrehatóknak. Gáspár-Singer Anna szerint:

Nem nehéz meglátni azt a kettősséget sem, amely a gyerekirodalomban egyfajta „hasadásos állapotot” eredményezett: miközben az elmúlt években számos taburól, a gyerek- és ifjúsági irodalomban ma már megkerülhetetlen tematikáról, valamint a szükségesnek ítélt változásokról szóló kerekasztal-beszélgetések sorozata jött létre, a „hivatalos kánon” és főként a „klasszikus művek” hegemoniájáról szóló álláspont továbbra is tartja magát, amely az „éppen most történő” gyerekirodalom értékluralizmusával szemben a főbb értékeket ma is leginkább „normatív alapon” kívánja meghatározni.⁵

Jelen tanulmányomban három olyan, a közelmúltban megjelent regényt vizsgállok – Böszörményi Gyula *Leányrablás Budapesten*, Varga Bálint *Váltságdíj nélkül*, Mészáros Dorka *Én vagy senki* –, amelyek ezt az értékluralizmust testesítik

3 Ld. ILLÉS György: *A magyar ifjúsági irodalom kézikönyve*. Dekameron Könyvkiadó, 2012. KOMÁROMI Gabriella: *Gyermekirodalom*. Budapest, Helikon, 1999.

4 A *Keménykalap és Krumpliorr* című regény nem ábrázol nyílt erőszakot, nincs benne sem gyilkosság, sem más súlyos bűncselekmény. A *Vakáció a halott utcában* gyerekhősei – bár ők ezt a regény végéig, a nyomozó nagyjelenetéig nem tudják – nem egy megtörtént gyilkosság után nyomoznak: a valódi holttestet ők nem is látták, és az áldozatot nem megölték, hanem szívroham vitte el. Az író a humor segítségével távolítja el olvasóit a gyilkosságtól: a „holttest”, amit a gyerekek felfedeztek, a hangmérnök volt, aki azért tettette magát halottnak, hogy munkára serkentse alkotói válságban szenvedő hangjátékíróját.

5 GÁSPÁR-SINGER Anna: Címkék a borítón. Tabutémák a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági könyvekben. In: HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest, Fiala Írók Szövetsége, 2017. 307-341. 309-310.

meg, és amelyek meg tudták szólítani a kis- és nagykamaszokat.⁶ Az alábbiakban e három, a para- és epitextusban ifjúsági krimiként tipologizált regényben vizsgálom a krimi-kód megjelenését. Arra keresem a választ, hogy a krimi mellett milyen műfajok kereszteződnek a művekben, illetve hogy a krimiszál jellegzetességei hogyan ágyazódnak a művek poétikai, narrációs eljárásaiba.

A három regény egyike sem tekinthető hagyományos detektívtörténetnek, mivel nem rejtélyközpontúak, cselekményük nem a bűncselekményt feltáró nyomozó szellemi tevékenységén alapszik, másképpen fogalmazva, a regényekben nem egyszerűen a nyomozás történetét olvashatjuk. Mindhárom műben többféle műfaj kereszteződik, amelyek közül a detektívregény csak az egyik, habár a legdominánsabb.

A *Leányrablás Budapesten* című regényben a krimi műfaja a lányregénnyel fonódik össze. Igaz ugyan, hogy a két műfaj között jelentős különbségek vannak⁷, Böszörményi mégis a kivételnek számító közös kapcsolódási pontokban rejlő lehetőségekre épít: mindkét műfaj alapvetően jól beazonosítható sablonokból, sémákból merít, és mindkettő gyakran használt poétikai eszköze a sejtetés, a késleltetés. Bényei Tamás szerint a késleltetésből származik a krimikonvenció egyik nélkülözhetetlen eleme: „A hermeneutikai kód egyik legfontosabb összetevője a *feszültség*, a megfogalmazott kérdés és a beígért válasz közötti késleltető mechanizmusok eredménye.”⁸ Böszörményi regényében a késleltetés technikája megkettőzve jelenik meg: bár a szerelmi szál főszereplői hamar beazonosíthatóak, a szerelmesek egymásra találása, csakúgy, mint a gyilkosság indítékainak felderítése, sokáig várat magára. Azt megtudjuk, hogy mi történt a titokzatos módon eltűnt idősebb Hangay lánnyal, kiderül a család féltve őrzött titka is, ami a leányrabláshoz vezetett, de hogy mi rejtőzik a bűncselekmény mögött, az a regény végén nem derül ki, ami elég szokatlan egy krimi esetében. Böszörményi tisztában van a műfaj egyik alapvető játékszabályával, miszerint a híres detektívvé váláshoz több rejtélyes bűncselekmény felderítése szükséges, így az emberrablás motivációjának feltárását meglepő módon eleve

6 A *Leányrablás Budapesten* (2014) a Könyvmolyképző Kiadó *Vörös pöttyös* sorozatában jelent meg: ebbe a sorozatba többnyire a lányoknak szóló Young Adult könyveket sorolják, azaz a tizennégy éven felülieknek ajánlott könyveket. A *Váltságdíj nélkül* (2015) a Kolibri Kiadó *Magasfeszültség!* sorozatában adták ki, amely, ahogyan a sorozat neve is jelzi, kifejezetten a tabutémákra koncentrálnak. Az *Én vagy senki* (2016) – amely 16+ jelzést kapott – a Pozsony Pagony Tilos az Á *Könyvek* sorozatában látott napvilágot, amely kifejezetten a kényes, felkavaró témákra specializálódott.

7 A regényszerű és az eposzszerű művek különböző poétikai jegyeiről ír két ifjúsági regény kapcsán Kusper Judit: KUSPER Judit: Továbbélő *mítoszok, modern eposzok. Allegorikus és szimbolikus mintázatok* J. K. Rowling *Harry Potter* és J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* című művében. In.: ZIMÁNYI Árpád szerk.: *A magyar tudomány ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudomány köréből*. Eger, Líceum Kiadó, 2017.

8 BÉNYEI Tamás: *Rejtélyes rend. A krimi, a metafizika és a posztmodern*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 84.

a ciklus további regényeire hagyja.⁹ Ez a megállapítás fokozottan érvényes a szerelmesek egymásra találására, amire a ciklus utolsó kötetéig (vagy azon is túl) kell várni.

A két műfaj összefonódásával magyarázható, hogy a mű cselekménye nem a szokványos gyilkosság – nyomozás – tettes leleplezése kód mentén halad, témaként megjelennek benne az érzelmek is, azaz felfedezhetők benne a lélektani regény egyes jegyei is.

Böszörményi regényében a millenniumi Budapest kronotoposzát jeleníti meg, azaz a magyar történelmi, kulturális és kollektív emlékezet egyik emblematikus időszakát és terét. A klasszikus detektívtörténetektől eltérően, amelyekben, ahogyan Bényei Tamás fogalmaz, „Az idő- és térkezelés tekintetében a klasszikus detektívtörténet legszembeűnőbb vonása az ábrázolt regényvilágnak a valóságtól való minél teljesebb elszigetelése [...]”¹⁰, az ezredforduló Magyarországa nem pusztán a bűncselekmény kulisszája, a kor társadalmi, életmód- és kultúratörténeti viszonyai hangsúlyosan jelen vannak a regényben, szervesen összefüggnek annak poétikai eljárásaival.

A magyar történelmi kriminek nincsenek nagy hagyományai,¹¹ ennek ellenére Böszörményi regényében két magyar krimiciklus reminiscenciáit is felfedezhetjük. Amíg Baráth Katalin *Dávid Veron sorozatával* a feminista irányultság, az elbeszélte történelmi kor nőkről alkotott negatív sztereotípiáinak kifigurázása rokonítja, addig Kondor Vilmos *Budapest noir* sorozatával az azonos jellegű műfaji hibriditás köti össze. Mindkét regény többrétegű: a bűncselekmény és a nyomozással mellett mindkettő aprólékos részletességgel ábrázolja a fikció korának társadalmi, erkölcsi és kulturális viszonyait, azaz mindkettő egyfajta történelmi regénybe oltott krimi. A történelmi kor hangsúlyossá válása ugyanakkor a nyomozásszálra is visszahat. Benyovszky Krisztián szerint „A történelmi krimire úgy is tekinthetünk, mint egy szándékolt korlátozás elve szerint felépülő poétikai termékre.”¹² Érvelésében Benyovszky azt hangsúlyozza, hogy minél régebbi történelmi kort választ az író regénye időszerkezetének, annál inkább megnehezíti nyomozójának a dolgát, hiszen a fikció hitelességének fenntartása miatt ez utóbbi nem használhat technikai eszközöket, azaz a történelmi krimik elsősorban a nyomozók egyéni képességeit – leleményességét, eszét, tapasztalatait – helyezik előtérbe. Mivel az első magyar detektívostály, amelynek tagjai egyébként nem rendelkeztek semmilyen speciális végzettséggel, 1885-ben

9 Az Ambrózy báró esetei ciklus további kötetei: A Rudnay-gyilkosságok (2015), Ármány és kézfogó (2016), Nász és téboly (2017), illetve a két „kiegészítő”, „leágazó” kötet, a Beretva és tör (2016), valamint a Bitó és borostyán (2017).

10 BÉNYEI Tamás: Rejtélyes rend... 101.

11 A műfaj megteremtőjének Kondor Vilmost tartják, aki – Magyarországon elsőként – a krimiit olyan történelmileg hiteles korrajzzal ötvözte, amitől művei történelmi regényekként is értelmezhetőek.

12 BENYOVSZKY Krisztián: Bevezetés a krimi olvasásába. Dunajská Streda, Lilium Aurum, 2007. 156.

alakult,¹³ az egy évtizeddel később játszódó fiktív történet nyomozói, Ambrózy báró és önjelölt segédje, Hangay Mili is saját józan eszükre támaszkodva, amatőr nyomozókként derítik fel először a bűncselekmény mibenlétét, majd körülményeit, végül annak indítékait, miközben a hivatásos nyomozók hibát hibára halmoznak.

Böszörményi regényében tehát három műfaj jellemző jegyei keverednek, ezért a krimiszál jellegzetességeit a mű egészének strukturális összefüggéseiben és narratív szerkezetének tükrében kell vizsgálni.

Varga Bálint¹⁴ *Váltságdíj nélkül* című regénye a krimi összes ismervét magán viseli – van benne bűncselekmény, vannak benne nyomozók, akik azonosítják az elkövetőket –, első olvasásra mégis inkább a kalandregény műfaji jellegzetességei tűnnek dominánsnak: a regény egyetlen, egymást rendkívül gyorsan, szinte filmszerű vágástechnikával követő kalandok láncolata.¹⁵ Tudjuk, hogy a kaland, műfajtól függetlenül az ifjúsági irodalom immanens velejárója, és úgy tűnik, hogy regényéhez Varga a krimi műfajából vesz kölcsön kaland-sémákat.

A regény egy gyerekrablás köré szerveződik, márpedig ez a téma leginkább a kemény krimikre jellemző. Ez utóbbi műfaj a klasszikus krimi ellenében jött létre, s attól eltérő poétikai eszközöket használ: az alvilág ábrázolása sokkal hitelesebb, nyíltan megjelenik benne a brutalitás, az erőszak, a hagyományos detektívtörténet-szerepek dekonstruálódnak, a nyomozás akció jelleget ölt, amelynek során már nemcsak az ész, hanem a bátorság és a nyers fizikai erő is szerepet kap.

Varga regényében a klasszikus detektívtörténetekkel ellentétben nem a nyomozás (ez utóbbi szinte teljes egészében marginálissá válik), még csak nem is a bűncselekmény a legfontosabb szál, sokkal inkább a szereplők kiszabadulása, hosszú és kalandos menekülése az emberrablók elől. Ez utóbbi a *roman noir* jellemző jegyeinek egyike: az olvasók figyelmét nem a múltban elkövetett bűncselekmény köti le, hanem az, ami a regény jelen idejében történik. A regény „itt és most” idősíkján bármi megtörténhet, a nyomozó már nem sérthetetlen szereplő, az olvasó még csak nem is sejti, hogy előbbi élve ússza-e meg a nyomozást. A feszültséget tehát nem az ok (bűncselekmény) váltja ki, hanem az okozat (az egyre növekvő bizonytalanság, a nyomozóra leselkedő veszélyek, az egymást követő akciójelenetek). Éppen emiatt állítja azt Todorov,¹⁶ hogy a *noir* és a kalandregény között olyan sok a hasonlóság, hogy valójában nincs is éles

13 Ld. NAGY Ivett: Oknyomozó bűnügyi újságírás és a rendőrség. In: GAÁL Gyula, HAUZINGER Zoltán (szerk.): *Szent Lászlótól a modernkori magyar rendészettudományig*. Pécs, 2017. 373-378.

14 A szerző jól ismeri a nyomozás folyamatát és gyakorlatát, hiszen évekig egy magányos nyomozó-iroda analitikusaként dolgozott.

15 Valószínűleg ez a könyv sikerének az egyik titka: a Harry Potter-történetekhez hasonlóan itt is hihetetlen sebességgel pörögnek az események, minden fejezet új kalandot hoz a szereplők életébe.

16 Tzvetan TODOROV: *Typologie du roman policier*. In: *Uő: Poétique de la prose*. Paris, Seuil, 1971. 55-65.

határ a két műfaj között. Ez a megállapítás Varga regényére is érvényes, amelyben a két műfaj sajátosságai elválaszthatatlanul összefonódnak.

A műfaji hibriditás tekintetében a korpusz három regénye közül Mészáros Dorka *Én vagy senki* című műve a legkevésbé összetett. Todorov detektívregény-tipológiája alapján leginkább a *roman à suspense*-szal rokonítható, amely a titok-regény és a *roman noir* kereszteződéseként határozható meg. Az előbbiből megőrzi a rejtélyt, illetve a kettős (bűncselekmény és nyomozás) elbeszélésszázat, az utóbbiból pedig a feszültséget és a nyomozással elsőbrendűségét. A rejtély (bűntény) ebben a műfajban csak kiindulópontként szolgál, az olvasók kíváncsisága nem a múlt, hanem a jelen (nyomozás) és a jövő (a szereplők sorsának alakulása a nyomozás után) felé irányul. A nyomozó többé már nem kívülálló, objektív megfigyelő: egyfelől integrálódik a többi szereplő közé, másfelől egy személyben (potenciális) áldozat és gyanúsított is lehet.

Mészáros művében olyan témák is megjelennek, amelyek nem tartoznak a krimik lényegi velejárói közé: hangsúlyos szerepet kapnak például a szereplők között kirajzolódó érzelmi – baráti és szerelmi – viszonyok. Ezen túl az író felvilágot néhányszor a kortárs ifjúsági világirodalom problémaérzékeny témái (válás, magány, alkoholizmus, homoszexualitás) közül, amelyek kibontása ellentmond a krimi-kódnak, mivel csökkenti a nyomozás feszültségét.

Mészáros regényében előtérbe kerülnek a detektívtörténetre nem igazán jellemző jellemábrázolások – a hét kamasz főszereplő hét teljesen különböző típust testesít meg, mindegyikük saját, rá jellemző nyelvet beszél stb. –, a szereplők hangulatának, érzéseinek árnyalt ábrázolása.

A regényekre jellemző műfaji hibriditás vizsgálata után nézzük meg, hogy a bennük megjelenő eltérő műfaji hagyományok hogyan illeszkednek a regények szerkezetéhez, poétikai és narratív eljárásaihoz! Az ifjúsági krimi, csakúgy, mint a (felnőtteknek szóló) krimi, olyan társadalmi kontextusra épül, amelyben jelen van az igazságtalanság, az erőszak és a bűn. Habár a krimi műfajába tartozik, az ifjúsági krimi a leggyakrabban mégis újraalkotja a műfaj jellegzetes vonásait, nevezetesen az erőszak ábrázolása terén. Egyik megkülönböztető jegye éppen az, hogy különböző poétikai, stiláris megoldásokkal tompítja az erőszakot. Ez a megállapítás a vizsgált korpuszra is igaz, habár a regények tematikája nem enged következtetni.

A *Leányrablás Budapesten* című regényben két elbeszélésszál váltogatja egymást: a bűncselekményszál – Hangay Emma elrablásának története –, ahogyan azt fentebb már említettem, 1896-ban játszódik, a nyomozásszál – Ambrózy báró és Hangay Mili nyomozása Emma eltűnésének felderítésére – négy évvel később, a XIX. század utolsó évében játszódik. Mindkét szál lineárisan halad előre az időben, bár mindkettőben felfedezhetünk feszültségkeltő anticipációkat.

A két szál nem egyforma súllyal jelenik meg a regényben: a húsz fejezet közül csupán hat (minden negyedik) kötődik a leányrabláshoz, ami egyértelműen bizonyítja, hogy a kemény krimikhez hasonlóan ebben a regényben is a nyomozás története válik dominánssá. Míg a bűncselekményt egy heterodie-

getikus elbeszélő meséli el, a nyomozás történetét egy E/1. személyben megszólaló homo-, autodiegetikus narrátor mondja el, pontosabban írja le, hiszen a nyomozásnak szentelt fejezetek naplóbejegyzésekként tűnnek fel a regényben. Ez az elbeszélő, Poe műfajteremtő motívumának megfelelően a nyomozó segédje, jelen esetben Hangay Mili, aki egyben az áldozat húga. Ez utóbbival magyarázható, hogy a nyomozás számára sokkal nagyobb téttel bír, mint a klasszikus detektívregények nyomozósegédjei számára, ami az általa elbeszített történet nagyfokú szubjektivitásában is megnyilvánul.

Az író nemcsak a kemény krimire jellemző tematikai motívumokat, hanem annak sajátos elbeszéléstechnikai, stilisztikai jegyeit is felhasználja regényében. Az elbeszélés ritmusa a fordulatos akcióknak köszönhetően felgyorsul, az elbeszélés élményszerűvé válik, ami az élőbeszédre jellemző nyelvi fordulatok alkalmazásában is megjelenik. A szubjektív narrátor gyakran alkalmaz humoros, önironikus fordulatokat, elbeszélésében előszeretettel használja a korabeli alvilági szleng kifejezéseit, amelyeket az író lábjegyzetekben magyaráz el.

Mint történelmi regény¹⁷, a *Leányrablás Budapesten* rekonstruálja a milleniumi Magyarországot, annak sajátos tér- és idődimenzióját. A regény referenciális, kultúrtörténeti olvasatát az teszi lehetővé, hogy mind a gyilkosság, mind a nyomozás története szorosan összefonódik a millennium történelmi-kulturális eseményeivel, amelyeknek nem egyszerűen hangulatfestő szerepük van. A regényben, és ez minden bizonnyal az ifjúsági regény műfajával magyarázható, egyértelműen tetten érhető egyfajta ismeretterjesztő szándék, a kor dokumentumigényű bemutatása. Ez nemcsak a korabeli szókincs következetes alkalmazásában nyilvánul meg, de a szereplők identitásának megkonstruálásában is: a regényben néven nevezett emberek, legyenek azok fontos vagy mellékes szereplői valamelyik történetszálnak, mind akkoriban élt, valóban létező személyek neveit viselik, azaz a névadás a regény referencialitásának és hitelességének megerősítését szolgálja. Böszörményi minden esetben lábjegyzetben adja meg az adott személyről biztosan tudott információkat, vagy, ha csak az maradt ránk, születésének és halálának évszámát. Természetesen minden, ami a regény szövegében róluk elhangzik, pusztán kitaláció, a fikció része. Ennek a *trouville*-nak köszönhetően az olvasók könnyen bele tudják magukat képzelni a számukra ismeretlen történelmi korba, a történet szereplői pedig valóban új(ra) életre kelnek, megszűnnek egyszerű papírmásé figuráknak lenni. Itt jegyzem meg, hogy a regényben szokatlanul sok lábjegyzetet találunk, ezek nagy száma egyenesen következik a regény kronotopozásából, a millennium korának dokumentumszerű ábrázolásából, a korabeli szókincs, nyelvezet és stílus használatából, a valós személyek neveinek műbe emeléséből.

Ahogy az a regény műfajának tárgyalásánál említettem, Böszörményi könyve nemcsak történelmi regénybe oltott krimi, de leányregény is egyben, amely a krimihez hasonlóan jól bejáratott sablonokra, motívumokra épül.

17 A történelmi regény poétikai jellemzőiről lásd bővebben: KUSPER Judit: *A csillagok fényezése. Emlékezet és narratíva Gárdonyi Géza műveiben*. Eger, Líceum Kiadó, 2015.

Ugyanakkor az író, éppen a műfaji hibriditásnak köszönhetően, a lányregény elcsépelet sablonjait új tartalommal töltötte meg.

A női nézőpont ugyan régóta jelen van a klasszikus detektívtörténetekben (gondoljunk csak a krimi történet leghíresebb nyomozójára, Miss Marple-re), de a történelmi krimik elbeszélői között, nem véletlenül, nagyon kevés nő található. A századforduló Magyarországon bűntényeket felderíteni, nyomokat keresni, bűnösök nyomába eredni, jeleket értelmezni, a férfiak kiváltsága volt. Böszörményi könyvét át meg átszövik a nők gyengébb értelmi képességeire, fizikai gyengeségére, gyermekségére, sőt, hisztérikus természetére tett megjegyzések vagy célzások, amelyek egyértelműen a korabeli közvélekedést tükrözik.

Hangay Mili nyomozásának, nyomozóvá válásának története egy fiatal lány identitáskeresésének a története is egyben: olvasottságának, szellemi képességeinek már első megjelenésekor ékes bizonyítékát adja, ugyanakkor a bűncselekmény(ek) rekonstruálásával saját identitását is megkonstruálja. Ez az olvasat az, amelynek köszönhetően a könyv felruházzhat a feminista címkével.

A regényben a történelmi és a lányregény műfaji jegyei lassítják a bűncselekmény és a nyomozással ritmusát, ezzel párhuzamosan növelik a távolságot a bűncselekmény és az olvasók, a jelek és a jelfejtő olvasók között. Ez a funkció tökéletesen harmonizál a krimire jellemző hagyományos elbeszélői eljárásokkal, nevezetesen a késleltetéssel és sejtetéssel.

Narratív szerkezetét tekintve Varga Bálint regénye a legkevésbé összetett: a cselekmény egy szálon fut, az elbeszélő történetet egy heterodiegetikus narrátor meséli el. A kemény krimihez hasonlóan ez a regény is felborítja a klasszikus krimi cselekmény- és időszerkezetét, hiszen a cselekmény lineárisan halad előre. A bűncselekményt – az emberrablást – ugyan retrospektív nézőpontból meséli el, de a regény *in medias res*, a bűncselekmény jelen idejében, a négy elkábított és elrabolt kamasz eszmélésével kezdődik. Az emberrablást leszámítva csak a szereplők jellemének megértéséhez szükséges háttérinformációkat tudjuk meg retrospektív nézőpontból, a menekülés és a nyomozás történetét az olvasók jelen időben követhetik, ami elősegíti a feszültség átélését, a szereplőkkel, a szereplők szorult helyzetével való azonosulást.

Ugyanakkor az író regényében gúnyt űz a hagyományos krimi-sablonokból, szándékosan kfigurázza azokat.¹⁸ Vannak ugyan nyomozók a történetben, mégsem beszélhetünk szokványos nyomozásról: a fiatalok – eltérő okokból ugyan, de – nem fordulnak a rendőrséghez, maguk próbálják kideríteni, ki és miért rabolta el őket. A nyomozás csak késve indul meg: egyrészt azért, mert először a szökés és a menekülés foglalja le őket, másrészt azért, mert a nyomozásnak csak akkor lesz tétje számukra, amikor fogságban maradt társuk kiszabadítására indulnak. Addig jószerivel nem beszélhetünk valódi nyomozásról, a

18 Ugyanakkor a műfaj iratlan szabályait követve ciklust épít a négy „nyomozó” köré. A második rész *Amit végleg kitörölnél* címen 2016-ban jelent meg, de az író további két kötet megírását tervezi még, azaz a négy tini mindegyike kapna egy könyvet.

kamaszok csak találgatják, ki lehetett a felbujtó. Amikor belátják, hogy egyedül nem boldogulnak, segítséget kérnek egyikük édesanyjától, aki történetesen volt rendőrnnyomozó, praktizáló magándetektív, és akinek természetesen profi nyomozósegédje van, aki azonnal csődöt is mond.

Annak ellenére, hogy több nyomozó is szerepel a történetben, a nyomozás bizonyos szempontból megoldatlan marad. Eredménnyel zárul, hiszen a kamaszok kiszabadítják társukat, ugyanakkor a büntetés nem jelenik meg a regényben. Kérdés persze, hogy beszélhetünk-e igazságszolgáltatásról egy olyan társadalomban, ahol minden rendőr korrupt, ahol a magánnyomozó is lefizethető, ahol kamaszok életveszélyes helyzetekbe kerülhetnek, amelyekből önerejükből, felnőtt vagy profi segítség nélkül kell kimászniuk. A regény lezáratlanságát egy interjúban a szerző azzal magyarázta, hogy ha a kamaszok maguk meg tudnának oldani egy, a szerb maffiával kapcsolatos bűncselekményt, úgy azonnal elveszne a fikció hitelessége.¹⁹

A hibrid szerkezetnek, a szándékosan felrúgott krimisablonoknak köszönhetően egy rendkívül feszes ritmusú, gyors akciókban bővelkedő, filmszerűen pergő elbeszélés született, amely a három regény közül a legkevésbé tompítja az elbeszélte történet brutalitását, az ábrázolt erőszakot. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy nem egy véres gyilkosságot, hanem „csak” emberrablást követnek el a bűnözők.

Az *Én vagy senki* cselekménye a *Leányrablás Budapesten*-hez hasonlóan két szálon fut, két idősíkból áll. A köztük való eligazodást, csakúgy, mint Böszörményi regényében, a dátumozás segíti elő. Az első történet egy, a múltban elkövetett többszörös gyilkosság története, amely 2014-ben, egy meg nem nevezett kisalföldi városban játszódik. A második történet a nyomozás története, ami egy évvel később azért indul (újra), mert az előző év tragikus eseményeinek túlélői újra fenyegető üzeneteket kapnak. Ebben a második szálaban a nyomozás a *roman noir* tipikus alapszituációjára épül: a leendő áldozatok, akik egyben a nyomozók is, versenyt futnak az idővel, a nyomozás tétje az életük. A gyilkosság, Agatha Christie híres regényéhez hasonlóan, előre meghirdetett. Mivel az első történetben július 11-én csapott le áldozataira a gyilkos, a második történetben is július 11-ére hirdeti meg az újabb gyilkosságo(ka)t. A két szál elválaszthatatlanul összefonódik, hiszen a két párhuzamosan futó történet egymást váltja, ráadásul minden nap eseményét mindkét idősíkon megismerhetjük, azaz minden nap története megduplázódik: az előző év tragikus eseményének feszültségével párhuzamosan nő a jelenben zajló nyomozás, a baljóslatú várakozás feszültsége.

Mindkét cselekményszálat egy heterodiegetikus narrátor meséli el, aki a műfaj szabályainak megfelelően lassan, fokozatosan adagolja az árulkodó, nyomravezető jeleket. Mivel hét főszereplő van a történetben, a szövegben

19 https://konyves.blog.hu/2015/06/09/varga_balint_a_bun_dogunalmas_engem_a_tortenet_erdekel. Letöltve: 2019. 02. 12.

elég gyakoriak a nézőpont-váltások, az eseményeket gyakran más és más szereplő szemszögéből látjuk.

A szerző többször alkalmazza regényében a külső fokalizációt is, amely gyakran megjelenik a detektívtörténetekben: ez a technika arra szolgál, hogy az elbeszélő, a hagyományos krimi-kódban meggyökerezett elbeszélői eljárásokkal összhangban csak sejtesse a történéseket, kevesebbet mondjon el, mint amit valójában tud.

A cselekmény mindkét idősíkon lineárisan halad – ez felel meg az idővel való versenyfutás által gerjesztett, fokozatosan növekvő feszültségnek –, kivéve néhány olyan anticipációt, amelyeket a narrátor a gyilkos szemszögéből mond el. Amíg a műfaji kód szerint az előrevetítések rejtettek, azaz csak az ügy felderítése után fed fel a nyomozó, hogy mi volt az az árulkodó jel, ami nyomra vezette, addig Mészáros regényében az akkor még ismeretlen gyilkos saját magát figyelmezteti arra, hogy mikor milyen hibát vétett. Ez az eljárás fokozza a nyomozás feszültségét, hiszen az olvasók számára hamar nyilvánvalóvá válik, hogy a gyilkos – ez egyébként a klasszikus detektívtörténetek egyik alapmotívuma – a nyomozó, jelen esetben a nyomozó kamaszok közvetlen közelében van, megfigyelés alatt tartja őket.

Konklúzióként megállapíthatjuk, hogy a korpusz regényei az önmagában már eleve hibrid ifjúsági krimi további műfajokkal keresztezték, amelyekből új témákat, motívumokat, elbeszélői eljárásokat kölcsönöztek a hagyományos detektívtörténet sémáinak megújítására. A vizsgált regényekben a krimi műfaja biztosítja a fordulatos cselekménysort, a feszültséget, az izgalmat. A további műfajoktól kölcsönvett elemek ahelyett, hogy dekonstruálnák a krimiszálat, újabb összefüggésekkel, poétikai eljárásokkal gazdagítják azt. A különböző műfajok összefonódásából, egymásra rétegződéséből születő művek folyamatosan megújítják, aktualizálják a már unalomig ismert krimisémákat. Ez a folytonos megújulás az, ami segíthet a kortárs magyar ifjúsági irodalomnak alkalmazkodni a változó időhöz.

HERÉDI REBEKA

SZÖVEGÉRTÉS-FEJLESZTÉS A TANULÓ AKTIVITÁSÁNAK TÜKRÉBEN

Az alábbi tanulmányban a szövegértés alapvető fogalmáról, fejlesztési stratégiáiról, problematikusságáról, az iskolában való felhasználásáról, valamint ettől a felhasználási módtól eltérően kívánok bemutatni olyan szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos elgondolásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a szövegértés folyamatának. A tanulmányban felsorolt különböző módszerek lehetőséget nyújtanak arra nézve, hogy a tanulók kreativitását igénybe vevő szövegértés-fejlesztési feladatokat valósítsunk meg általános iskola alsó illetve felső tagozatában, valamint ugyanígy a középiskolában. A következőkben ismertetni fogom a szövegértés fogalmát, az olvasás minőségével való összefüggéseit, a fejlesztésével kapcsolatos tendenciákat, az iskolában való szövegértés-fejlesztés eszközeit, a szövegértés-fejlesztés során fellépő problémákat, valamint az előbb említett gyakorlati módszereken alapuló technika alapelveit is fel kívánom vázolni.

A szövegértés és az olvasás kapcsolata

A szövegértés, annak fejlettségi szintje, valamint fejlesztése szoros kapcsolatban áll az olvasással, illetve annak minőségével, azzal, hogy az adott tanuló mennyire tudja az adott szöveget gördülékenyen olvasni. A 21. századra az olvasás a civilizáció kommunikációs technikájává vált, melynek megfelelő szintű alkalmazása meghatározza az tanulók iskolai teljesítményét, eredményességét. A jól működő olvasási képesség a tudás- és információszerzés alapvető eszköze.¹

Az olvasási képesség tehát egy olyan automatikus és komplex tevékenység, amely több részkészségből tevődik össze. Az olvasási képesség hierarchikus rendszert alkot: a legalsó szinten helyezkedik el az olvasás technikájának az elsajátítása, erre épül az úgynevezett megértő olvasás. Ebben az esetben az olvasó érti a szöveg jelentéseit, különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információk között. Eggyel magasabb fokon helyezkedik el a kritikai olvasás, ilyenkor például az olvasó kérdéseket tesz fel a szöveg olvasása közben, véleményt alkot, kritikát fogalmaz meg, problémákat állít fel az olvasottakkal kapcsolatban, ha az olvasó azonban ezeket a problémákat ki is tudja javítani, illetve képes egy be nem fejezett szöveg folytatására, már kreatív (alkotó) olvasási képességről beszélhetünk. A legmagasabb fokon az esztétikai olvasás

1 JOBBÁGY Enikő: *Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre*, Iskolakultúra, 2012/5, 61.

helyezkedik el. Ez az a képesség, amelynek köszönhetően a tanuló a szöveg szerkesztésmódjáról, kifejezésmódjáról vagy más vonatkozású szépségről tud véleményt formálni.² Bár az itt felsorolt szintek egymásra épülnek, és a kritikai olvasói képesség nem tudna végbe menni például akkor, ha az adott diák nem sajátította volna el az olvasás technikáját, jelen tanulmány szempontjából mégis a rendszer harmadik lépcsőfokán lévő, alkotói olvasói képesség lesz meghatározó.

Nagy József olvasási képességnek nevezi az olvasástechnikai összetevőket. A következő készségeket különbözteti meg egymástól: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás.³ Ennek eredményeképpen tehát az olvasás akkor tud sikeresen végbe menni, ha az olvasónak ezen készségei kellően fejlettek. A készségek ebben az esetben minden probléma nélkül el tudják látni saját funkcióikat, ezáltal a befogadó figyelme nem arra összpontosul, hogy az esetleges hibákat kijavítsa olvasás során, hanem a szöveg megértésére koncentrál, mert a dekódolási képesség automatikussá vált, így a munkamemóriában elég hely marad a jelentéskonstruáló folyamatok számára.⁴ Ilyenkor lehetőségünk nyílik a figyelmünket a tervezés, nyomon követés, illetve az értékelés folyamataira koncentrálni.

Ha a készségek hierarchikus, egymásra épülő rendszerét tekintjük, könnyen beláthatjuk, hogy ha egy bizonyos készség használata során valamilyen problémába ütközik a tanuló, és ez a probléma a későbbiek folyamán nem kerül orvoslásra, akkor a készség az adott fejlettségi szinten meg fog rekedni. Ez a tény maga után vonja azt a konzekvenciát, hogy a többi készség sem fog jól funkcionálni, így az olvasási folyamat nem a valódi céljára fog irányulni (a szöveg megértésére), hanem a hibák kiküszöbölésére, így az olvasás nem tudja ellátni valódi célját, az információ befogadását, valamint különböző jelentések, jelentésrészek felfedését.

Ahhoz, hogy tovább vizsgáljuk az olvasás és a szövegértés egyébként alapvető kapcsolatát, fontos tisztáznunk az olvasás fogalmát. A legegyszerűbb definíció a következő: az olvasási készség az olvasónak az a képessége, amely biztosítja az írott szövegek megértését.⁵ „Ha az olvasás fogalmát a pedagógiai munka alapját adó módszertan felől közelítjük meg, akkor az olvasást egyrészt az ember olvasótevékenységeként értelmezhetjük, amelynek lényege a szövegben található információk megértése.”⁶ Mivel azonban az előbbiekben készségekről tettem említést, az olvasási folyamatot nem lehet csupán az információszerzési síkra korlátozni, elkerülhetetlen említést tenni az olvasás közben fellépő, az agyban lejátszódó különböző mechanizmusokról, melyek végtére

2 LÉNÁRD Ferenc, *Képességek fejlesztése a tanítási órán*, Bp., Tankönyvkiadó, 1982, 54–61.

3 NAGY József, *Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései*, Iskolakultúra, 2004/3, 6.

4 LÉNÁRD Ferenc, *Képességek fejlesztése a tanítási órán*, Bp., Tankönyvkiadó, 1982, 61.

5 LACZKÓ Mária, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 135.

6 Uo., 136.

is lehetővé teszik az adott szöveg befogadását. Másrészt tehát beszélünk kell arról a folyamatról, amely az agyban játszódik le a szöveg olvasása közben. Ezekre az agyi mechanizmusokra, valamint ezen mechanizmusok jelentőségére a későbbiek folyamán ki fogok térni.

Az olvasás definiálásával kapcsolatban továbbá fontos megemlíteni a következő elképzeléseket: az első elképzelés szerint az olvasás kommunikációs folyamatként értelmeződik, a második felfogás szerint viszont az olvasás olyan tevékenység, amelynek célja a szövegben lévő jelek megfejtése. Az olvasás kommunikációs folyamatként való feltételezése tulajdonképpen a befogadás aktusára helyezi a hangsúlyt, ahol lényegében két szereplőt különböztet meg egymástól: az egyik az adó, a másik pedig a vevő. Az adó szerepét tölti be az író, a vevőét pedig a mindenkori olvasó. Az olvasás ennek következtében egy olyan interakciónak tekintendő, melynek működési elve a dekódolási készségen alapul, és amelynek működése során a leírt szavakat gondolatá és kiejtett szavakká dekódoljuk.⁷ „Szemiotikai megközelítésben viszont az olvasás nem más, mint jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás elolvasása és megértése.”⁸ Véleményem szerint a két elképzelés összeegyeztethető, ha azt vesszük alapul, hogy a szöveget egy személy valóban megírta, a megírással pedig alapvető célja az volt, hogy valaki be is fogadja, és jelentéseket társítson mellé, fedezzen fel benne. Ez a feltételezés akkor is igaznak bizonyul, ha egy egyszerű újságcikket veszünk alapul, de akkor is érvényesnek mondható, ha egy szépirodalmi művet tekintünk (egy újságcikk vagy tudósítás nyilván másfajta szándékkal íródott, mint egy regény).

Feltételeznünk kell tehát, hogy a szöveggel kapcsolatos jelentésteremtés a befogadó tudatában megy végbe, ami magában hordozza azt az evidenciát, hogy olvasás közben a tudatában különböző kognitív folyamatok zajlanak le, amiknek következményeképpen az olvasottakhoz különböző jelentések társulnak. Azonban ezeknek a kognitív folyamatoknak nemcsak a jelentéstársításban van nagy szerepük, hanem a kreatív olvasási képesség létrejöttében is. Ugyanis mindkét tevékenységnek – jelentések generálása, alkotói olvasási képesség – kritériuma az aktív befogadó, hiszen a befogadó passzív jelenléte kizárja a fentebb említett folyamatok létrejöttét, mert tudatában nem zajlanak le azok a mozzanatok, amelyek lehetővé tennék, hogy a szöveg és az olvasó között mélyebb (nem felszíni) értelmezői viszony alakuljon ki. A jó olvasó sajátossága az, hogy aktív az olvasás kezdetétől a végéig, mindennek eredményeképpen feltételezhetjük, hogy a gyenge olvasó jellemzője az alacsony aktivitás.

Az aktivitás alacsony szintje legfeljebb ahhoz elegendő, hogy a szöveget elolvassa a befogadó, de az olvasott információknak csak elenyésző hányada marad meg, mivel az olvasás legelemibb funkciója (információk befogadása) is csak részlegesen valósul meg, ezért nem beszélhetünk arról, hogy mélyebb

7 JÓZSA Gabriella, JÓZSA Krisztián, *Az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*, Magyar Pedagógia, 2014/2, 67.

8 Uo., 67.

értelmezés, kritikai vagy alkotói olvasás menne végbe.⁹ Ez tulajdonképpen lefedi az olvasás kognitív megközelítését, amelynek lényege az aktív olvasó feltételezése. Ezzel szemben a pszicholingvisztikai megközelítésében „az olvasás dekódolási készség: az írott nyelv szavainak transzformációja kijuttatott szavakká.”¹⁰

A következőkben a frontális oktatás két alapvető hibájára szeretném felhívni a figyelmet. Itt szeretném hangsúlyozni, hogy nem ítélem el a frontális oktatás minden formáját, valamint alapvető létjogosultságát az oktatáson belül. Például ismeretátadás szempontjából, új ismeretanyagok bevezetésekor, valamint irodalmi művek közös, tanár-diák párbeszédre alapuló értelmezésekor mindenképpen célravezető. Célom csupán rámutatni két, irodalomórán fellépő problémátípusra, ami esetlegesen útjába állhat az irodalomóra alapvető céljának: a művek értelmezésének, az olvasás fejlesztésének, valamint különböző olvasással kapcsolatos képességek, készségek fejlesztésének, illetve pozitív attitűd kialakításának a tanulóknál az irodalommal kapcsolatban.

Az első ilyen hátránya, problémája a frontális oktatásnak az, hogy a tanuló legtöbbször csak passzív résztvevő az órán, ugyanis legtöbbször a tanár magyaráz, ismereteket ad át, legfeljebb kérdéseket tesz fel, tehát nagyrészt a pedagógus van jelen aktív félként a tanórán. Azonban így kérdésessé válik, hogy az irodalomóra mennyire tud eredményesen működni, ha egyes tanulók már a szöveg olvasása során passzívvá válnak. Ennek eredményeképpen eleve nem tudnak azok a kognitív folyamatok lezajlani tudatukban, amelynek eredményeképpen létrejöhetne az aktív értelmezői státusz, vagy azok a magasabb szintű olvasási képességek, melyekről Lénárd Ferenc beszél *Képességek fejlesztése a tanítási órán* című könyvében, és amelyeket én is említettem a tanulmányom elején.

Ahhoz, hogy az olvasással kapcsolatos képességek fejlődni tudjanak, mindenképp szükség van a befogadó aktív jelenlétére, ugyanis képességeink akkor tudnak megfelelően fejlődni, ha használjuk őket. A különböző kognitív folyamatok vizsgálata egyébként az utóbbi évtizedben a kutatások célkeresztjébe került, hiszen az agykutatás elképesztő mértékben fejlődött, lehetővé vált különböző agyközpontok működés közbeni megfigyelése.

A második alapvető probléma az, hogy nem tudjuk figyelemmel követni a tanulók értelmezői folyamatait, mivel ritkán van arra lehetőségük, hogy tudósítsanak azokról bennünket, pedagógusokat. Ennek eredményeképpen nem tudjuk nyomon követni, hogy az adott szöveg olvasásakor milyen gondolatok merülnek fel a tanulók tudatában, illetve azt, hogy milyen értelmezési vagy olvasási problémákba ütközik a tanuló. Erre hívja fel a figyelmet tanulmányában Jobbágy Enikő, és említi mint esetleges megoldást a hangosan gondolkodtatás

9 STEKLÁCS JÁNOS, *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Bp., Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013, 51.

10 LACZKÓ MÁRIA, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 136.

módszerét. A hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazásakor a tanulókat arra kérjük, hogy a szöveg olvasása közben gondolkodjanak hangosan. A módszer alkalmazásának célja, hogy feladatteljesítés közben megjelenő kognitív és metakognitív (magasabb szintű gondolkodás, melynek lényege, hogy a tanulók ismerik a saját olvasási folyamataikat, ezért szövegértési képességük javuló tendenciát fog mutatni) tevékenységeket azonosítsuk. Ilyenkor a tanulók az olvasás során verbalizált, saját megoldási folyamataikról beszámolót adnak, szó szerint hangosan gondolkodnak.¹¹ Ezáltal a pedagógusok nyomon tudják követni, hogy az olvasás során a tanulók milyen akadályokba ütköznek. Ennek a módszernek az eredményességének a vizsgálatára végeztek el 2012-ben egy kutatást, ahol a negyedik, valamint a nyolcadik osztályosok olvasásstratégia-használatának felmérésére törekedtek, továbbá megvizsgálták azt, hogy az olvasási stratégia használata a szövegértés sikerességére milyen hatást gyakorol.

A jelen tanulmány szempontjából a vizsgálat második szakasza releváns, amikor a tanulókat egyenként behívták az akciószobába. A feladatuk az volt, hogy egy szöveget (Gárdonyi Géza *Miknyi kis emberek* negyedik évfolyamon, *Romulus halála* nyolcadik évfolyamon) hangosan olvassanak, és ha valamilyen problémába ütköznek a szöveg olvasása közben, közölniük kellett, hogy milyen problémamegoldási stratégiákhoz nyúlnak. A következő példákat szeretném kiemelni a stratégiák közül: a szó jelentésével nem voltak tisztában a tanulók, ezért megálltak, rosszul olvasták el az adott szót, vagy mondatrészt, ezért újrazkezdték vagy nem gördülékenyen olvastak el egy mondatrészt, ezért újrazkezdték.¹²

A vizsgálatban két fontos következtetésre szeretném felhívni a figyelmet. Az első, hogy a kutatás tulajdonképpen agyi folyamatokat igyekszik feltérképezni, annak reményében, hogy különböző olvasási problémák gyökerét sikerül megtalálniuk. A második megállapítás ezzel szoros összefüggésben van, a probléma gyökere legtöbbször azon alapul, hogy a tanulók a szövegben lévő szavakat nem ismerik, ezért akadályba ütköznek az értelmezés során.¹³ Ebből az következik, hogy egy tanuló minél több szót ismer, tehát minél nagyobb a szókincse, annál könnyebben tud egy szöveget feldolgozni, értelmezni.

Ennek okai a következők: olyan kifejezésről van szó, ami a tanuló által ismert, ennek eredményeképpen könnyebben el tudja olvasni (ugyanis már többször találkozott vele), ezért nem ütközik az olvasás során akadályba, a másik ok, amit a következőkben részletezni kívánok, pedig a mentális lexikon, valamint a jelentésteremtés kapcsolatában keresendő.

A mentális lexikon egy olyan szótár, amelyben tároljuk az általunk ismer szavakat. Nyilván egyéni eltéréseket figyelhetünk meg a tanulók mentális lexi-

11 JOBBÁGY Enikő, *Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre*, Iskolakultúra, 2012/5, 63.

12 Uo., 74.

13 Uo., 74.

konjai között. Steklács felhívja a figyelmet arra, hogy „a szó sikeres felismerése (dekódolása) után innen keressük meg a szavak jelentését.”¹⁴ Vagyis egy adott szóhoz akkor tudunk sikeresen jelentést társítani, ha a szó az olvasó tudatában eleve tárolt. Itt meg szeretném említeni, hogy a mentális lexikonok nagysága függ attól, hogy a tanuló milyen szociokulturális közegeből jött, milyen a szocializációja, a szülők otthon mennyit olvastak neki, illetve mennyit olvas magától a gyermek, ha már elsajátította az olvasás képességét, valamint függ attól, hogy a család tagjai mennyit beszélgetnek egymással, és ezáltal mennyi új szót tud megismerni a gyermek. Láthatjuk tehát, hogy az olvasás fejlettségi szintjét erősen meghatározzák a tanulók otthoni körülményei, a családok kapcsolat- és szokásrendszerei.¹⁵ A mentális lexikon az agy egyik legjobban illetve legkönnyebben formálható, bővíthető területe, a bővítés egyik legalapvetőbb eszköze a beszélgetésen kívül természetesen az olvasás.

„A legfontosabb, amit megtudtunk, hogy olvasás tekintetében rendkívüli módon tanul és alkalmazkodik az agyunk. A vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a gyakorlatlan olvasó kis területen és hatalmas energiákat használ fel olvasás közben, míg a gyakorlott olvasó ennek az energiának csak a töredékét veszi igénybe, és a feladatot megosztja az agy több területe, központja között.”¹⁶ Vagyis az a tanuló, aki élete során sok szöveggel találkozott, elsajátította és begyakorolta azokat a képességeket, amelyeknek eredményeképpen az olvasás folyamata gördülékenyebben végbe tud menni. A szöveg egyszerű befogadása, olvasása nem igényel a tanuló számára nagyobb erőfeszítéseket, ezért tulajdonképpen jóval nagyobb energiája marad a szöveg értelmezése, illetve a szövegben jelenlévő elsődleges, valamint másodlagos jelentések feltárására. Ezzel kapcsolatban szeretném megemlíteni Pearson és Stephens olvasással kapcsolatos definícióját, amely szerint az olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a szöveg jelentéséhez.¹⁷

Ezt a definíciót két ok miatt célravezető megemlíteni jelen tanulmány szempontjából. Az első ilyen ok, hogy magában foglalja az irodalomórák egyik leg-
elemibb törekvését: a szöveg jelentésének feltárását. A másik pedig az, hogy felhívja arra a figyelmet, hogy a szövegben lévő jelentés eleve adott, csupán fel kell azt tárni bizonyos módszerek, képességek, készségek által, az aktív befogadó segítségével, aminek a fontosságát már nagyon sokszor kiemelttem írá-
som során.

14 STEKLÁCS János, *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*, Bp., Okker Kiadó, 2009, 16.

15 HÓDI Ágnes, TÓTH Edit, *A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdetkor mért elemi alapkészségeinek és későbbi szövegértési teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében*, Iskolakultúra, 2016/9, 51.

16 STEKLÁCS János, *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*, Bp., Okker Kiadó, 2009, 16.

17 LACZKÓ Mária, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 137.

Az eddig kifejtettek alapján kijelenthetjük, hogy az olvasás, valamint a szövegértés szoros kapcsolatban áll egymással: a szövegértés sikerességét nagyban meghatározza az, hogy a tanuló olvasással kapcsolatos képességei, készségei milyen fejlettségi szinten állnak. A szövegértés tulajdonképpen információk feldolgozását, értelmezését jelenti, azonban ha az olvasó már a szöveg befogadásakor valamilyen problémába ütközik, a szövegértés kevésbé lesz sikeres. Éppen a fordítottja figyelhető meg azonban akkor, ha az olvasás zökkenőmentes: a szövegértés pontosabb, mivel az olvasó nem a hibák kijavítására fókuszál, hanem magára a szövegértésre. Az eddigiek alapján erre az egyszerűnek tűnő evidenciára hívtam fel a figyelmet úgy, hogy tisztáztam az olvasással kapcsolatos felfogásmódokat, az olvasási képességek hierarchiarendszerét, valamint az olvasás során fellépő problémák jellegzetességeit (a tanuló azért nem érti a szöveget, mert nem ismer benne bizonyos kifejezéseket, a tanuló kognitív mechanizmusai passzivitásba fordulnak át stb.).

A szövegértéssel kapcsolatos műveletek, szövegértés-fejlesztési stratégiák

A tanulók tanulási eredményességét nagyban meghatározza az, hogy a tanulóval kapcsolatos képességeik mennyire fejlettek. A tanulási problémák kiküszöbölhetők akkor, ha a tanuló képességeit fejlesztjük, a képességek tehát olyan rendszert alkotnak, melyek fejleszthetők, a fejlesztésnek egyik legismeretebb terepe pedig az iskola lehet.

A szövegértés folyamata is képességek egészéből tevődik össze, ezért ha a szövegértéssel kapcsolatos képességeket fejlesztjük, a szövegértés is javuló tendenciát fog produkálni, tehát a képességfejlesztés egyenes arányosságot mutathat a szövegértés minőségének javulásával. A pedagógusok – hogy felmérjek a tanulók ezen képességeit – legtöbbször valamilyen szövegértéssel kapcsolatos tesztet használnak fel. Mielőtt belekezdenék ezen tesztek típusfeladatainak ismertetésébe, fontosnak tartom megismerni a szövegértéssel kapcsolatos műveletek különböző csoportjait.

Hover Judit szerint a szövegértés olyan „komplex fogalom, amely magába foglalja a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását és az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását. A feladatok elvégzése során a tanulók a szövegek átfogó értelmezésén túl különböző műveleteket hajtanak végre. E műveletek különböző nehézségűek: egyesek egészen egyszerűek, mások komplexek.”¹⁸

Ennek megfelelően a következő kategóriákat tudjuk létrehozni: egyszerű szövegértési műveletek, közepesen nehéz szövegértési műveletek, valamint nehéz szövegértési műveletek. Az egyszerű szövegértési műveletek közé sorol-

18 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 20.)

ható az információ visszakeresése. Ezek természetesen lehetnek explicit (szó szerinti), vagy implicit (rejtetten jelenlévő) elemek. „Az információk visszakeresése feltételezi az adott szövegegészről kialakult, az aktuális olvasási élményen alapuló tudást, amely nélkül nem lehetséges a szövegben való tájékozódás.”¹⁹ Fontos azonban kiemelni, hogy ilyenkor nem szükséges az, hogy a befogadó elmélyüljön az adott szöveg mélyebb jelentésrétegeiben, elég felületesen ismernie azt. Az egyszerű szövegértési műveletek közé sorolható továbbá a szinonimakeresés, amikor a tanulónak meg kell találnia egy megadott szó rokon értelmű megfelelőjét a szövegben.

A következő szintet képezik a közepesen nehéz szövegértési műveletek. Ahhoz, hogy a tanuló tökéletesen elvégezze ezen műveleteket, már nem elég csupán a szöveg felszínes ismerete, hanem valamivel mélyebb információfeldolgozási mechanizmusoknak kell végbe menniük a tudatában, azonban még ezen a szinten sem beszélhetünk arról, hogy a tanuló komplex értelmezési sémákat használja fel. Komplex értelmezési sémákat tulajdonképpen – Lénárd Ferenc olvasási képességgel kapcsolatos hierarchiarendszerén belül – a kritikai, valamint a kreatív olvasási képességgel tudjuk megfeleltetni, míg az egyszerű illetve a közepes értelmezési műveleteket pedig inkább az olvasás technikájával (mint alapvető képesség szövegértési tesztek kitöltésekor), valamint a második szinttel, a megértő olvasással, amikor a tanuló többek között képes arra, hogy a lényeges és lényegtelen információk között különbséget tegyen. A komplex értelmezési sémák tehát a nehéz szövegértési műveletekkel egyenlők, ami már összetettebb képességek használatát igényli a tanulóktól. Ilyen példának okáért „bizonyos szavak szó szerinti és metaforikus használatának a megkülönböztetése, a szövegben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk és magatartásformák felismerése és értelmezése, a szöveg mélyebb rétegeinek megértése, háttértudás felhasználása.”²⁰

A szövegértés fejlettségi szintjét felmérő tesztek elsődleges kritériuma, hogy olyan szöveget válasszon ki a pedagógus, illetve olyan feladattípusokat használjon fel, amely megfelel az adott csoport életkori sajátosságainak.²¹ Ez a kritérium magában hordozza azt a következtést, hogy egy alsó tagozatos diák számára természetesen nem állíthatunk össze egy olyan nehézségű feladatlapot, mint egy nyolcadik osztályos tanuló számára. Azonban megfigyelhetők olyan típusfeladatok, melyek általában jelen szoktak lenni egy-egy feladatlapon. Ilyen például, amikor bizonyos állításokról el kell döntenie, hogy igazak vagy hamisak, információk, szinonimák keresése, címalkotás, egy-egy szövegrésznek való címadás stb.

19 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 20.)

20 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 23.)

21 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2019. január 24.)

A pedagógusok nemcsak a tesztekét állítják össze életkori sajátosságoknak megfelelően, hanem a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlatokat is ennek megfelelően alkalmazzák. Alsó tagozatos tanulók esetében irodalomórára jellemzően nem nagyobb terjedelmű szöveget visznek be a tanárok, hanem kisebb lélegzetvételi bekezdéseket, szövegrészeket. Tóth Beatrix tanulmányában összefoglal néhány olyan gyakorlófeladatot, melyeket alkalmazott a szövegértés fejlesztésének érdekében alsó tagozatosok számára. A következő feladatokat emelem ki tanulmányából: ok-okozati összefüggéseket kereső feladatok, mondatbefejezés, köztűzűpótlás, mondatokra tagolás.²² Ezek a feladattípusok lehetővé teszik a szövegben való elmélyedést a diákok számára, ahhoz, hogy a tanulók megoldják ezen feladatokat, szükség van a kreativitás használatára, főleg olyan feladattípusok esetén, mint például a mondatbefejezés. Az előbb felsorolt feladatok reprezentálják azokat a gyakorlófeladatokat, melyeket a pedagógusok széles körben használnak a szövegértés fejlesztésének érdekében felső tagozatban is.

Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni *Az olvasás pszichológiája* című könyvben is említett, Robinson által kifejlesztett PQRS-stratégiát, melynek célja természetesen a szövegértés fejlesztése. A módszer a következő fázisokkal dolgozik: áttekintés (preview), kérdés (question), olvasás (read), felmondás (self-recitation), ellenőrzés (test). Az áttekintés fázisában az olvasandó anyagot futólagos átnézi, a második részben az olvasó előzetes kérdéseket tesz fel a szöveggel kapcsolatban, ezután következik csak az olvasás, amikor az olvasó válaszol az előbb feltett kérdéseire, majd következik az olvasottak összefoglalása saját szavaival, a folyamatot végül az ellenőrzés fázisával kell lezárni, amikor a szöveg tartalmának a pontosítását végzi el az olvasó, újraolvassa azokat a részeket, melyek nem voltak világosak számára.²³ Úgy gondolom, hogy ez a stratégia megfeleltethető azon módszernek, melyet a pedagógusok alkalmaznak az irodalomórák keretén belül. A stratégia eredményesnek mondható, a fázisokra való bontás, kiváltképp a negyedik lépés lehetővé teszi, hogy többé-kevésbé figyelemmel kövessük a tanulók szöveggel kapcsolatos észrevételeit, kérdésfelvetéseit. Kutatásom szempontjából azonban a Botel-féle stratégia ismertetését látom célravezetőbbnek, ezért a következőkben arra fogok törekedni, hogy felvázoljam a módszer lényegi elemeit a tanulók aktivitásának szempontjából.

Botel szerint a szövegértés és -feldolgozás olyan aktív mentális kereséseket jelent, mint például a korábbi ismeretek felidézése, előrejelzés, kérdezés, kidolgozás, kritikai értékelés. A módszer elemei közül a következő elemeket szeretném kiemelni: milyen kérdések, élmények, elképzelések jutnak a tanulóknak eszébe a címmel kapcsolatban a szöveg elolvasása előtt, az élményeket a tanulók megoszthatják egymással, ezzel lehetővé téve például a csoportmunkát (kilépve a frontális keretből). Az olvasás ideje alatt a pedagógusok adhatnak

22 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2019. január 24.)

23 TÓTH László, *Az olvasás pszichológiai alapjai*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 137-138.

olyan utasítást, hogy képzeljék maguk elé az adott történetet (fantázia használata). Olvasás után pedig nagyon fontos szerepet kap a tanulók személyes reagálása: mi ragadta meg a tanulók figyelmét a szövegben, szereplők szemszögéből való történetmesélés stb.²⁴ A Botel-féle stratégiák lehetőséget adnak arra nézve, hogy a tanuló kreativitása kiteljesedjen, a szövegben való elmélyülés megtörténjen, valamint könnyebben megvalósítható segítségével az, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a tananyagoknak.

Összegzés

Tanulmányom középpontjában a tanulói aktivitás állt, ennek tükrében vizsgáltam az olvasás valamint a szövegértés-fejlesztés kapcsolódáspontjait. Törekedtem arra, hogy kifejtsem a szövegértés, valamint az olvasás definícióját, összefüggésrendszerét. Kitértem arra, hogy az olvasás során felmerülő problémák, a tanulói passzivitás hogyan akadályozhatják meg a szöveg megértését, ezen felül különböző megoldási javaslatokat kínáltam arra, hogy az olvasás során felmerülő problémák hogyan orvosolhatók különböző módszerek, stratégiák által.

24 Uo., 139-140.

KÖDÖBÖCZ GÁBOR

**„RIGÓFÜTTYNEK VOLNA JÓ/ LENNI BÁR EGY HANGNAK”
EMPÍRIA ÉS FANTÁZIA KÁNYÁDI SÁNDOR
GYERMEKVERSEIBEN**

A testnek van háza. Úgy hívják, hogy lakás. A léleknek is van háza. Úgy hívják, hogy vers. És amiként a test otthonra lelhet a lakásban, a lélek is otthonra találhat a versben. Adott esetben Kányádi Sándor makulátlan szépségű, nem-egyszer keresetlen egyszerűségű gyermekverseiben, melyek az esztétikai gyönyörűség és nyelvi élmény mellett a táj-ember-kultúra szerves egységét is példázzák. Amit ugyanis Tamási Áron vallomásában olvashatunk („Az én írói természetemre különösen jellemző, hogy székelnek születtem”), azt akár Kányádi Sándor is írhatta volna. Verseinek tárgyi világa és finom nyelvi strukturáltsága, a fölnevelő tájháza értékjelképekben testet öltő miliője, a költemények értékszerkezete és összetéveszthetetlenül egyéni metaforikája mindenél meggyőzőbben bizonyítja ezt.

A gyermek-felnőtt reláció szempontjából lehet fontos a *Kirakják a fát* című József Attila-vers egyik megrendítő szöveghelye. („A kis kölyök, ki voltam, ma is él/ s a felnőttet a bánat fojtogatja;/ de nem könnyezik, egy dalt zöngicsél/ s ügyel, hogy el ne szálljon a kalapja”). A fájdalom zsenijétől idézett versrészlet az egzisztenciális vonatkozásokon túl arra is rávilágít, hogy a lét-, a világ- és önmegértés nélkülözhetetlen feltétele, hogy a felnőtt ember beszélő viszonyban legyen gyermekkori énjével. Költő esetében ez még inkább kívánatos, hiszen a lírikus (jelen esetben Kányádi Sándor) legfőbb törekvése és legnagyobb erénye, hogy saját növésstervére figyelve pontosan próbálja olvasni önmagát. Legfőképpen azért, hogy azonos lehessen a saját tehetségével, és megfejthesse a költői emlékezet fekete dobozát.

Kortárs költők, jelentős pályatársak Kányádi-élménye is azt mutatja, hogy Kányádi Sándor életművében a gyermeki látásmód és világérzékelés meghatározó súllyal van jelen. Közülük Nagy Gáspár: *Mi volna évei mögött?*; Kovács András Ferenc: *Vándordallam*; illetve Farkas Árpád: *Kányádi Sándornak* című versét emelem ki. A példák sorát a Székelyföld 2009 májusi számában megjelent, a 80 éves Kányádi Sándort köszöntő versekkel bővíthetjük tovább: Ferencz Imre: *Két vers* (Gyermekvers; Apokrif); Iancu Laura: *Akkor minden szép lesz*; Lackfi János: *Világ-iszák*.

Sokatmondó az is, hogy a Kaláka-Kányádi (könyv és CD) tizenkilenc verse között tizenegy gyermekvers található. A Gryllus testvérek és Huzella Péter fémjelezte formáció remekbeszabott megzenésítésekben muzsikálja ki a ritmust és a dallamot az alábbi versekből: *Sóhajtás*; *Elszálltak*; *Szemerkl az őszi eső*; *Faragott versike*; *Alma*; *Feketerigó*; *Betemetett a nagy hó*; *Az elveszett követ*; *Birka-irka*; *Tarlón túzok lépeget*; *Három székláb*. Jellemző, hogy a felsorolt versek

közül több is szerepel a népszerűségi listák élén, továbbá általános iskolai tankönyvekben és gyermekvers antológiákban. A Kányádi-lírából készült versválogatásokat is érdemes szemügyre venni. Kovács András Ferenc 2004-es válogatásában (*Noé bárkája felé*) vezérversként olvasható a *Sóhajtás*, a Bertha Zoltán szerkesztette kötetben (*Kányádi Sándor válogatott versei*, 2004) a *Nyergestető* és az *Útravaló* ének szólítja meg a legifjabbakat, az előzővel azonos címet viselő, Tarján Tamás által jegyzett válogatásban (2000) pedig az iménti versek mellett a *Szitakötő tánca*; *Mi lennék*; az *Őszeleji kívánság*; *Az elveszett követ* és a *Szarvasitató* képviseli a gyermekvers műfaját.

A tetszés szerint folytatható listán - anélkül, hogy parttalanná válna a felsorolás - néhány különösen emlékezetes, nyelvileg is roppant leleménnyel megformált alkotás még feltétlenül helyet követel magának: *Kicsi legény, nagy tarisznya*; *Kicsi faluból való vers*; *Krumplis mese*; *Mátyás-napi vásár*; *Nyári alma ül a fán*; *Szeptemberi töprengés*; *Volna*; *Árva bárány*; *Kilenc kecske*; *Ha én zápor volnék*; *Tűvé-tevő*; *Volt egyszer egy ember*. Mindenekfölött pedig a létezés lüktetését, az évszakok áttünését zenei architektúrájú szerkezetben, fokozottan természet- és valóságközeli szemléletmód jegyében megragadó versciklus, a *Küküllő-kalendárium*, amely a kulturális emlékezet által átmentett nyelvi és világképi archaikum, illetve a 20. századi transzszilván bukolika ölelkezéséből (oszilláló szintéziséből) teremti meg a létbeli otthonosság eszményinek tetsző modelljét.

Kányádi Sándor szülőföldhöz kötődő értékjelképei között kitüntetett szerepet töltenek be a hely szellemét, a *couleur locale*-t, vagyis az erdélyiséget transzparens módon kifejező olyasféle folyónevek, mint például a Maros, Nyárád, Olt, Szamos, Nyikó és Küküllő. A költő magánmitológiájában különösen fontos, már-már szakrális szimbólummá emelkedő Küküllő számos vers (*Megrozzant az öreg malom*; *Nagyküküllő*; *Vágy*; *Halottak napja Bécsben*) szemantikai rendjében dominál, a Küküllő-kalendárium című évszaksoroló versfüzérben pedig abszolút viszonyítási pontként, afféle „imago mundi”-ként jelenik meg a szülőföld oly kedves folyója.

A „minden más táj csak óceán/ ez itt a föld/ a föld nekem” egy korábbi versben meg-fogalmazott vallomása ebben a kompozícióban is lebírhatatlan erővel tör felszínre: „Kékellő Küküllő,/ kökényszemű tündér./ Szívemhez, nyelvemhez/ hozzáédesültél./ Járhatok akárhol,/ minden folyóparton/ a te nyárelői/ susogásod hallom”. „A szerelmes földrajz” és példaszerű hűség eme artisztikus szépségű hitvallása nem hagy kétséget afelől, hogy a világban levésnek az otthonlét a legfőbb értelme. A Küküllővel szimbolizált szülőföld azt a szakrális helyet jelenti, ami pótolhatatlan, egyetlen és örök. Az óceánként egybefolyó „idegen” tájak és ismeretlen vidékek halmazából amolyan zárványszerű szigetként, a létezés centrumaként emelkedik ki a mindig visszaváró, a megtartó és maradásra bíró egyetlen „hely”, a mitikus, mágikus és intellektuális tartalmakat egyidejűleg kifejező szülőföld.

A mindenünnen hazagondoló lírai alany a vezérmetaforává emelt Küküllő képében a lényegi állandóság, az örökké magunkban hordozott bensőséges

mikrovilág tárgyi mivoltában való megragadhatóságát, tényleges fizikai közelségét fejezi ki. Ebbéli minőségében a komplex élmény- és érzékenységformákat magába sűrítő Küküllő erkölcsi, ontológiai és metafizikai tartalmakkal földúsulva jelenik meg. A valahova tartozás tudata, az otthon-levés biztonsága ugyanis a személyiség identitását, a világban és létben való eligazodás képességét jelenti. Kányádi Sándor inkább gyermekolvasóknak szánt, de a felnőtt korosztályoknak is maradandó élménnyel szolgáló lírai kalendáriuma újfent arról győzhet meg bennünket, hogy erős kötődések, éltető források, eltéphetetlen gyökerek és titkos hajszálerek nélkül lelki egészségről, emberi teljességről és hiteles létezésről aligha lehet szó.

Az évszakok ciklikus rendjét követő, a mikro- és makrovilág látható és láthatatlan metamorfózisait bensőséges líraisággal és érzékletes pontossággal leképező *Küküllő-kalendárium* tizenkét verse az év tizenkét hónapjának felel meg. Kányádi Sándor természet-festő, tájleíró költészetének 1989-ben született remeke úgy kapcsolódik a magyar irodalmi hagyományhoz (Fazekas, Csokonai, Petőfi, Arany, Tompa), hogy eközben a hasonló kortárs művekkel (Csanádi Imre: *Kergetőző négy testvér*; Szilágyi Domokos: *Naptár*; Németh István Péter: *Virágnaptár Ildikónak*) párbeszédet folytatva meg is újítja, számottevő vívmányokkal gazdagítja a hagyományt.

A *Küküllő-kalendárium* forrásvíz ízű, hegyipatak tisztaságú értékvilágát, az évszakok titokteljes misztériumát, a természet ezer csodával teljes romlatlan idilljét, ember és táj organikus egységét maradandó esztétikai érvénnyel és reveláló élményszerűséggel csak olyan költő eleveníthette meg, aki már kisgyerekkorától megtanult a tájra figyelni és a természettel együtt lélegezni. A külső tárgyi világ jelenségeinek, folyamatainak, apró rezdüléseinek gyermeki lélekkel, mikrorealista részletességgel való számbavétele kizárólag csak alapos és pontos megfigyelés, szeretetteljes elmélyültségre valló szemlélődés révén képzelhető el. Az Édenként megélt Küküllő-menti világból nyert empirikus élmények s tapasztalatok jelentőségét aligha lehet eltúlozni, hiszen mindenki azt veszi észre a világból, amire korán megtanult figyelni, és amit idejében megtanult néven nevezni. Nyilvánvaló, hogy Kányádi Sándor életében a természet, a tárgyi világ megismerése, birtokbavétele idejekorán megtörtént, s ebből aztán költőként is igen sokat profitált. A *Küküllő-kalendárium* antropomorf módon átlényegített/átlelkesített rendkívüli kép gazdagsága, a versciklus hézagtalanul zárt, életes természetességgel, breviáriumszerű bőséggel áradó pazar metaforikája mindennél beszédesebben árulkodik erről.

Az évszakszoroló, hónapos verseket tartalmilag-logikailag a szülőföld Küküllő nevű folyójának folyamatos változásai fűzik egybe. A szemlélet tárgyával való maradéktalan azonosulás az egzaltációval érintkező megragadottságot, az entuziazmusszal rokon áhítatot sugározva teremt meg a külső és belső táj tökéletes összhangját, a székely bukolikával fémjelezhető természet- és létszemlélet kontemplatív nyugalját. A harmonikus világrendet kozmogóniai beágyazottságban, egyetemes távlatokban, kivételes élménysűrűséggel és roppant meg-

jelenítő erővel kifejező kompozíció festőpoétai/poétafestői kvalitásokat csillogtatva árnyalja és gazdagítja a Fekete-piros, illetve a Napsugár-versek költőjéről alkotott képünket.

Az ismétlés, a párhuzam és gondolatritmus szabályai szerint fölépülő Küküllő-versek atmoszféráját és partitúráját a versszakok élén álló s afféle szövegszervező erőközpontként funkcionáló tételmondatok határozzák meg. A folyó hónapról hónapra követhető anatómiai ábrája, a Küküllőhöz kapcsolódó életvilág metamorfózisos áttűnésekben zajló folyamatos változása a mindezt plasztikusan és expresszíven megjelenítő igei paradigmákban (fázik, reszket, vacog, szajzik, beállt, enged, zajlik, árad, ázik, kékell, ballag) tárul elénk. A körforgásszerűség, a ciklikusság és teljesség képzetét keltő állítmányi szerkezetek az antropomorfizáló-animizáló szemléletet tükröző megszemélyesítésekkel, telitalálatos metaforákkal és egyéb szintagmákkal kiegészülve nyerik el a végső értelmüket, s a lehető legteljesebb, az ultrahangokra is kiterjedő jelentésüket. A versvilág kontextuális összefüggésrendjét alkotó, atmoszférikusan jelentéses, minden esetben a Küküllőre vonatkozó szövegelemek közül olyasfélékre gondolva, mint például „lúdbőrös a háta”; „sovány, hórihorgas”; „éjjel-nappal fázik”; „jégpáncél van rajta”; „helyen-helyen kásás”; „vonszolódva lépdél”; „előnti a berket”; „paskolja a zápor”; „meg-megállva baktat”; „vize, mint a vászon,/ egy nagy szövőszéken/ fordul át a gáton”.

A tizenkétszer öt strófát tartalmazó 240 sornyi szövegben a Kányádi Sándor költé-szetéből ismerős állandó szemléleti elemek, a költő értékvilágát kifejező értékjelképek változatos, gazdag tárháza lelhető föl. A vissza-visszatérő, s az ismétlődés révén a versfűzérnek dramaturgikus, zenei szerkezetet kölcsönző motívumok közül említek néhányat: nap, hold, ég, csillag, évszakok (ősz, tél, tavasz, nyár), természeti jelenségek (szél, szellő, eső, zápor, köd, pára, jég), az állatvilág más Kányádi-műveiben is felbukkanó kedves szereplői (szarvas, ló, halacska, békák, fecske, rigó), a komplexebb jelentéssel bíró, világképi szempontból is megkerülhetetlen toposzok (fák, fűzfák, csönd, hó, fény, árnyak, legény, bot, pásztor, furulya, rigófütty, szív, nyelv). A felsoroltak között akad jónéhány szakrális szimbólum is (nap, hold, csillag, fa, furulya, bot, ló, rigó, szarvas, pásztor), melyek az egész életműre kiterjedő érvénnyel reprezentálják azt a folyamatot, ahogyan a konstans szemléleti elemek és értékjelképek jelentésekben, allúziókban földúsulva mindinkább komplex metaforákká, rendszerint lét- vagy sorsszimbólumokká válnak. Az empirikus világ alkotó-elemei ezáltal népesítik és ragyogják be az imaginárius világ tájait.

Kányádi Sándor vallomásos elemektől motivált, a heroizáló, mitizáló eljárást sem nélkülöző allegorikus történelmi példázatainak közül is kiemelkedik, sőt kiragogyog a *Nyergestető* című, 1965-ös keltezésű vers (poéma, esetleg konfesszionális költői beszély), melynek meggyőződésem szerint az antológiákon túl az általános és középiskolai faliújságokon, központi hirdetőtáblákon is ott lenne a helye. (A világháló adta korlátlan lehetőségekről már nem is beszélve). Ez a sok szempontból modellszerű költemény – egyebek mellett azáltal is, hogy benne a nyelv otthonosan lakja a formát, s a verszene, a beszéddallam, a ritmikai szeg-

mentáltság rendkívül hatékonyan szolgálja a lírai történésfolyamat eszmei-erkölcsi tartalmainak befogadását – hitem szerint a szülőföldszeretet, a példaadó ősök megbecsülése és a közösségi identitás mellett a belső harmóniát, a biztonságérzetet, a lelki nyugalmat erősítő, végső soron a mentális egészséget védő, méregtelenítő és gyógyító hatású mű. És akkor már itt is vagyunk a költészet mágiájánál, a verszene, a ritmus, a nyelv egész embert átható, vigasztaló, földerítő és lélekemelő varázserejénél, ami - jó ezt újra és újra észbe vésni - soha semmi mással nem pótolható. Az irodalmi alkotásban ugyanis - ha az író, illetve költő jól végzi a dolgát - a fikció önállítása rendre fölülírja az empirikus világ tényállítását. A költő és íróember ugyanis addig-meddig ügyeskedik, mígnem kitalálja a szintiszta valóságot. Ha tehát egy irodalmi mű jól van megírva, az nyilvánvalóan része a valóságnak is. Ennek egyik ékes bizonyága a *Nyergestető* című méltán népszerű opus.

Kányádi Sándor - a néhai jó öreg Gaál Mózesre, gyermekkorá regélőjére is emlékezve - a sokszoros túlerővel bátran szembeszálló, a szabadságáért hősi halált halt mintegy kétszáz főnyi székelynek állít emléket a versben, megénekelve egyszersmind a csíkországi fenyves-erdők titkát. Ráadásul a termopütleiek példáját követő maroknyi székely védősereg és a „tanúként” megidézett fenyőfák között lényegi hasonlóság, jól felismerhető sorspárhuzam van: „meg nem adta magát székely,/ mint a szálfák, kettétörtek”. Ilyen hősiesség láttán a hatalmas hadsereggel támadó cári és császári erők is fejet hajtottak és katonai tisztelettel adóztak: „Elámult az ellenség is/ ekkora bátorság láttán,/ zászlót hajtva temette el/ a hősokeket a hegy hátán”. A szerkezetében, retorizáltságában, nyelvi-poétikai megformáltságában is az érettség tökélyével ható, klasszicizált nyugalmú poéma Kányádi Sándor egyik legmegrendítőbb, a személyes és közösségi felelősségre eszméltető alkotása. A verszárlat a költőre olyannyira jellemző nyelvi minimalizáltság, stiláris tisztaság, a gondolathoz mért maximális tömörség, a természetes beszédmód művészi erényeit villantja föl: „Nem tud róluk a nagyvilág,/ hőstettükről nem beszélnek,/ hírük nem őrzi legenda,/ dicsőítő harci ének,/ csak a sírjukon nőtt fenyők,/ fönns a tetőn, a nyeregben,/ s azért zöldell az az erdő/ egész Csíkban a legszebben”. Ebben a versszelvényben az emberi hősiesség dicsérete és a csíkországi fenyves-erdők misztériuma mellett az ezerszer áldott, tisztán zengő anyanyelv és a transzszilván érték-világot kigyöngyöző szülőföld, az erdélyiség apoteózisa is hangsúlyosan van jelen.

A Nagy Gáspár által „Isten hú írástudója”-ként aposztrofált Kányádi Sándor a „fényből s gondból egyberostált ember-vándor”, akiben talán utolsó garabonciáskodó nép-költőnket és utazó verscipelőnket tisztelhetjük. Ráadásul Kovács András Ferenc *Vándor-dallam* című versének üzenete („ki éneket mond verseket/ ráolvasást a sorsra/ megsejti hogy mint rejt sebet/ szavaknak drága gyolcsa”) a művészi-emberi portré vonatkozásában - a József Attilára és Nagy Lászlóra emlékeztető altruista jelleget erősítve - újfent azt sugallja, hogy Kányádi Sándor esztétikai magatartásában a herderi paradigmához kapcsolódó tág horizontú szemlélődés, a nyelvnek, a költészetnek való elkötelezettség, a magyar ajkú közösségekért viselt egyetemleges felelősség és folytonos szolgálat a legzem-

beétlőbb vonás. Minthogy ez a fajta esztétikai magatartás észrevétlenül, de szükségszerűen a magatartás esztétikájává válik - következésképpen a formánívó is a létezési nívónak rendelődik alá -, egyáltalán nem meglepő, hogy a költő hetvenötödik születésnapjára készült, mindössze tizenhét verset számláló kötetben (*Noé bárkája felé*) a legeszményibb vágy- és célképzeteket artisztikus szépséggel kifejező *Sóhajtás* lett a vezérvers. Ez a nyelviségében, formarendjében és konnotációjában is briliáns költemény a Kányádi-féle alkotástechnika egyik modellszerű darabja. Benne a radnóti rebbenékenység rilkei éberséggel, a József Attila-i kontempláció pedig Hölderlinre valló plaszticitással társul.

A folklór archaikus rétegeiből és az orfikus hagyományból merítő költői mágia a *Sóhajtás* című opusban a mindenség-gyökerű szemlélet, a kozmikus pillantás és az univerzális lírai részvét felhajtó erejével teremt egyszeri és egyedi, valóban kegyelemteljesnek tetsző minőséget. A lélekből kiszakadó sóhajtás voltaképpen az önkiteljesítés és világmegjobbítás, az önüdvözítés és világboldogítás fölöttébb diszkrét, visszafogott és alulstilizált igénybejelentése, ami a lét-rontás és világlomlás közepette akár donquijotei hiábavalóságnak is tűnhetne, hogyha nem volna valamennyiünk természetes igénye és elemi szükséglete. Mert ugyan ki az közülünk, akinek ne lenne szüksége szomjat oltó, tiszta vízű kútra, árnyat és gyümölcsöt adó fára, a természetes idillt és életörömet kifejező madárdalra, a magánytól, sötét gondoktól, démonoktól és rettenetektől megóvó emberi-költői hangra, a világbeli utazások és felfedezések élményére, avagy a harmatozó égi világ csöppnyi öröklétet sugárzó enyhületére...? A szellemi-lelki javakkal s korlátlan művészi mágiával teljes lírai alany afféle bőségszaruként funkcionáló versében jóízű, bukolikus természetességgel, kozmikus derűvel kínálja az emberarcú-emberérekű létezés finom nyelvi strukturáltsággal, feltételes módban megfogalmazott esélyét. A harmonikusnak és hiánytalannak álmódott költői-emberi létforma eme archetipikus modelljét teljes egészében idézem: „kútnak lenni volna jó/ utas-ítatónak/ diófának vagy a fán/ füttyentő rigónak// rigófüttynek volna jó/ lenni bár egy hangnak/ jönni-menni volna jó/ akárcsak a harmat”.

Hitem szerint Kányádi Sándor fentebb elemzett versei újfent azzal a tanulsággal szolgálnak, hogy a költészet nem a lélek fényűzése, sokkal inkább a lét-teljesség forrása s a bennünk élő, fényre áhító gyermek elemi szükséglete.

MIRK KLÁRA

A KORTÁRS MAGYAR LÍRA TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANA A KÖZOKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SZÍVLAPÁT C. ANTOLOGIÁRA

Gyakran elhangzik a közhely, miszerint a kortárs szövegek rólunk szólnak. A mi problémáinkat tematizálják, a mi nyelvünkön beszélnek. Természetesen mindez általánosítás. Az sem bizonyos, hogy a kortárs műveket könnyebb befogadni az egyszeri olvasónak. Az azonban tagadhatatlan, hogy általuk könnyen végbe mehet valamiféle azonosulás, önmagunkra ismerés¹, mely más szövegek esetében csak nagy nehezen jön létre. Arról a fajta irodalom által való érintettségről beszélünk, melyet, ha az ember egyszer megérez kamaszkorában, garantáltan olvasó felnőtt válik belőle. Nem épp ez volna a magyaróra feladata? Elhinteni a magot, bedobni a csalit, „beetetni” a fiatalokat annak érdekében, hogy minőségi irodalmat fogyasztsz, gondolkodó felnőtt váljon belőlük? A kérdés persze nem ilyen egyszerű. Amint az a magyar oktatási rendszeren is látszik, többféle nézőpont, több iskola létezik akkor is, ha a cél tulajdonképp közös. Épp úgy, ahogyan többnyire a szakemberek is egyetértenek abban, hogy a kortárs irodalom fontos szegmense lehetne a magyaroktatásnak, mégis igen szűkös tér és idő jut csupán ennek az anyagrésznek. Hogyan lehetne mégis kortárs szövegeket „becsempészni” az irodalomórákra? A téma korántsem teljeskörű, inkább szemelvényyszerű körülmények után szeretném - mintegy a kamaszokhoz szóló kortárs irodalom példájaként - bemutatni a *Szívlapát*² című 2017-es antológiát, s rajta keresztül javaslatot tennék a kortárs irodalom közoktatásba való bevonására.

Nehézségek a kortárs irodalom tanítása körül

Számos helyen olvashatunk arról, hogy a jelenkor irodalma előnyös nem csupán abból a szempontból, hogy a diákok általa hatékonyabb eszköztárhoz jutnak az értelmezés tekintetében, hanem talán a múlt szövegei is érthetőbbé válnak a mai művek tükrében. Az érvelés világos, a módszertan is készen áll. Mi hátráltatja mégis a tankönyvszerzőket a kortárs irodalom alaposabb vizsgálatától?

A legkézenfekvőbb nehézség természetesen a tananyag mennyisége. Minden gyakorló pedagógus tudja, hogy ez egy érthető szempont. Ennek elle-

1 BALAJTHY Ágnes, *Felnőni a vershez, Szívlapát. Kortárs versek, szerk. Péczely Dóra*, <http://alfoldonline.hu/2018/01/felnoni-a-vershez/> - Letöltés: 2018. 10. 06

2 PÉCZELY Dóra (szerk.), *Szívlapát*, Budapest, Tilos az Á Könyvek, 2017.

nére számos alternatív intézményben bebizonyosodott már, hogy a művek párhuzamos olvasásával, vagy problémacentrikus csoportosításával valahogy mégis teret lehet engedni a kortárs irodalomnak is. További hátráltató tényező még a kortárs szerzők és műveik képlékeny volta. Igen, félünk kortársakat tanítani, mert nincs a művek mögött még olyan nagy múltú, kipróbált kánon, mint egyéb nagy könyvek esetében. „A jelenkor irodalma, annak megítélése képlékeny: nincs meg a vizsgálatához az a távolság, amelynek eredményeképpen »biztos« kánon vezérelte értékítéletek születhetnének; így jellemzően a tankönyvek közvetítette magyar irodalomtörténet a XX. század '70-es éveivel véget ér.”³ – írja Bokányi Péter. Azoknak a szerzőknek van mind a mai napig biztos helye a tankönyvekben, akikről kialakult, nagyjából egységes kánont ismerünk, s akiktől jó pár biztonságos évtized választ el bennünket. A tényleges kortársak gyakran csak óvatos említések szintjén kerülnek elő.

A kortárs irodalom tanításának szükségessége és gyakorlati haszna

Felmerül a kérdés, vajon mit veszítünk a kortársak elhanyagolásával. Miért lenne elengedhetetlenül fontos, hogy kortárs művek, legalább az említés szintjén előkerüljenek a magyarórákon? Első és legkézenfekvőbb szempont: azért, mert az érettségig minimum egy tétel erejéig találkozhatnak a gyerekek kortárs szöveggel, így mindenkinek érdekében állna, hogy a tanuló ne vizsgahelyzetben keresgéljen nem létező eszköztárában, hogy értelmezni tudja a szöveget. Mert azt senki ne gondolja, hogy mindaz, ami egy Balassi-versnél működött, bevethető lesz pl. Borbély Szilárd lírai szövegeinek elemzésénél is. Az új irodalom merőben más, ha épít is a régire. Számos paradigmaváltáson vagyunk túl, az oktatásban azonban igen nehézkesen cserélődnek a paradigmák. Tüskés Tibor már 1977-ben arról írt, hogy az új irodalom eszköztára egyenesen abból áll, hogy a gyermek ízlését és válogatóképességét előzetesen, hosszas munkával kiműveljük. „Egyszerűen más és új ez az irodalom. Új gondolatok, új témák, új formák jelentkeznek benne. Olyan művek születnek, amelyek a hagyományos műfaji keretekbe – a líra, epika, dráma hármasságába – nem férnek. [...] A költői nyelvbe új kifejezőeszközök épültek, amelyek nem nyílnak a hasonlat, a megszemélyesítés, az allegória rozsdás kulcsára. [...] Ma nagyobb gond az ízlés, a válogatóképesség fejlesztése; megnőtt a kritika szerepe.”⁴

Ezen túl számos egyéb szempont is adódik: ha a kortárs irodalom nem jelenik meg az iskolákban, akkor elhal az irodalom közvetítő funkciója az újabb irodalom és annak potenciális (vagy jövőbeni) közönsége között, és méltán tartja fenn magát a manapság elterjedt elképzelés, miszerint a kortárs irodalmat csak

3 BOKÁNYI Péter, *A jelenkor irodalma három irodalomtankönyvben, =Irodalomtankönyv ma*, FÜZFA Balázs (szerk.), Budapest, Pont Kiadó, 2002, 133.

4 TÜSKÉS Tibor, *Kortárs irodalom a középiskolában*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1977, 7-10.

a beavatottak értik.⁵ A kortárs irodalom segíthetne tehát talán abban, hogy az oktatásban – ha kicsiben is – egy miniforradalom jöhessen létre: legalább a magyarórákon ne az adatok, számok megtanulása és a kronológia álljon a középpontban, hadd legyen az irodalom az a labor, ahol a gyerekek tények helyett sokkal inkább olyan készségeket sajátítanak el, melyekre manapság szükségük lesz: a tananyag ébresszen önálló gondolatot, keltse fel az érdeklődést, kíváncsiságot, sarkalljon az olvasásra, és legfőképp: szólítsa meg a gyermeket, teremtsen kapcsolatot, és fejlessze személyiségét.⁶

Módszertani javaslatok

Arra, hogy miként lehet a kortárs műveket az épp aktuális tananyag mellé termékenyen felhasználni, számos ötlet akad. Álljon itt néhány Hídvégi Zsuzsanna javaslatai⁷ közül, melyeket a későbbiekben a *Szívlapát* antológia kapcsán is hasznosítani fogunk:

1. Első és legkézenfekvőbb megoldás, ha az épp tárgyalt mű mellé előveszünk azokat az alkotásokat, melyek az adott művet evokálják, parafrázálják, parodizálják.
2. Szintén termékeny lehet egy-egy műfaj sajátosságait megfigyeltetni egy klasszikus és egy kortárs műalkotáson.
3. Más téma ugyan, de fontos lenne fordításokat összevetni, kortárs, aktualizált fordításokat a klasszikus interpretációk mellé olvasni.
4. Érettségire készülve, a lokális tétel kapcsán is elvégezhetünk egy „akkor és most” összehasonlítást.
5. Nyelvtanórán is érdemes minél több kortárs szöveget hívni segítségül, az önálló szóalkotásokra pl. keresve sem találnánk jobbat Parti Nagy Lajos vagy Lázár Ervin szövegeinél.

Mindezek természetesen csak bátortalan javaslatok, csontvázak, melyek rengeteg munkával, remek tanórákká dolgozhatók át. Amint arról később szó lesz, a megfelelő kortárs szövegek után legalább nem kell olyan hosszan kutatnunk: segítségünkre lehet a szinte kész szöveggyűjteményként is funkcionáló *Szívlapát* c. antológia.

5 BOKÁNYI 136.

6 HORVÁTH Tivadar, *Kortárs irodalom a közoktatásban. Egy paradigmaváltás lehetőségéről és folyamatáról*, ÚT – Új Tehetségek Projekt, Pécsi Tudományegyetem, http://www.igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/ut/horvath_tivadar_kortars_irodalom_a_kozoktatásban.pdf, 5. – Letöltve: 2019. 01. 20.

7 HÍDVÉGI Zsuzsanna, *Mikor és hogyan?*, = *Hézagpótlás*, FENYŐ D. György (szerk.), Budapest, Aula.info Kft, 2010, 15-19.

Kortárs líra felhasználása az irodalomórán: a Szívlapát8 c. antológia

A továbbiakban szeretném kicsit bemutatni a *Szívlapát* című, 2017-es versgyűjteményt, mely nem titkoltan azzal a szándékkal készült, hogy a kortárs irodalmat a kamasz korosztály jobban megismerje, megszeresse: „Az antológia darabjait olyan, korábban már megjelent versekből válogattam, amelyeknek eredetileg nem volt szándéka kifejezetten kamasz olvasókhoz szólni. A válogatás fő szempontja azonban az lett, hogy a Szívlapát című antológia versei utat találjanak a fiatal olvasókhoz.” – írja az utószóban⁹ a szerkesztő, Péczely Dóra. A kötetben nyolcvanöt kortárs szerző százötven verse olvasható, öt tematikus blokkra osztva. Mindegyik blokk harminc verset foglal magában, s mottóként egy idézet áll mindenhol elől. A blokkok tematikája nem minden esetben egyértelmű (ha tetszik, szabadjára engedhető a fantázia), de álljon itt a szerkesztő felosztása, mely az eredeti szándékot tükrözi:

1. „szeretek, de ez nem szerelmes vers” – Szerelmes versek
2. „te vagy a város, Apa...” – Versek születésről, elmúlásról
3. „A lélek tarka trópusi növény, légyökegérén lebeg a semmiben.” – Istenkereső, létről és nemlétről szóló versek
4. „Jöjj, hajnali Múzsza, és írni segíts” – Ars poeticák, a költészetről szóló versek
5. „Olyan az ország, mint a gyönyörű gyár...” – Versek történelemről, közéletéről, Magyarországról

Persze azonnal felmerülhet a kérdés, létezik-e olyan, hogy kamaszoknak szóló költészet? Ezt járja körül Kiss Georgina is a kötetéről írott, a *Jelenkor* folyóiratban megjelent kritikájában¹⁰: „Van-e olyan téma, ami kifejezetten őket szólítja meg, vagy őket biztosan nem? Egyfelől olyan sokfélék a tizenévesek, különfélék a tapasztalataik: van-e már halálélménye, volt-e már szerelmi csalódása stb. Másfelől biztosan nem érinti még őket a testi öregedés, de a test változásának/alakulásának való kitettség nagyon is.” Egyértelműen látható, hogy noha a kategorizálás valóban problematikus, azonban, ha a címkétől eltekintünk, a kötet, kompozícióját szemlélve nagyon is adekvát: az antológia komolyan veszi a kamaszokat, s nem csak az ő témáikat érintő, életkori sajátosságait tematizáló verseket vonultat fel, hanem mindenkor, örök témákat taglaló blokkokba fog olyan műveket, melyek minden korosztály számára elgondolkodtatók. Az egyedüli vonás, mely talán valóban figyelembe veszi a közönség életkorát, az a művek nyelvezete, a versek legtöbbje ugyanis nem bonyolult, könnyen befogadható műalkotás (ez alól kivételt képez talán a címadó Parti Nagy Lajos köl-

8 PÉCZELY DÓRA (szerk.), *Szívlapát*, Budapest, Tilos az Á Könyvek, 2017.

9 PÉCZELY 253.

10 Kiss Georgina, „és a kamasz jön utánam”, *Szívlapát*. Kortárs versek, <http://www.jelenkor.net/visszhang/899/es-a-kamasz-jon-utanam> - Letöltve: 2018. 08. 14.

temény). Balajthy is elismeri, és a kötet előnyeként említi, hogy „*az önmagára ismerés lehetőségét*” adja a kamaszoknak. Ez valóban kulcsfontosságú, hiszen az antológia – amint azt a reklámszöveg hirdette – „kapudrog” kíván lenni a költészethez.

Klasszikus vers – kortárs párhuzam

A legkézenfekvőbb módszer arra, hogyan tudnánk kortárs műveket becsempészni az irodalomórára, természetesen a melléolvasás. Rengeteg kortárs vers tartalmaz hangsúlyosan, vagy épp rejtve intertextusokat, s az aktuális tananyag mellé nagyon gyakran állíthatunk egy kortárs parafrázist. Ezekből a párhuzamokból válogattunk alább.

Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában, Kovács András Ferenc: Széttört nászdal a szélben

Kovács András Ferenc verse már rögtön a cím után, mottóként hozza az Ady-vers egyik sorát „*Minden láng csak részekben lobban*”, teljesen egyértelmű tehát a párhuzam, annak részletesebb felfejtése azonban mélyebb értelmezést kíván. Pedagógiai szempontból azért lehetne gyümölcsöző a két vers egymás mellé állítása, mert, ha Ady Endre életútjának tanításánál már találkoznak a fiatalok Kovács András Ferenc nevével, sokkal könnyebben értik majd meg, ha a kortárs szerzőhöz érnek, KAF jellegzetes alakváltoztatásait, hiszen máris lesz ismeretük egy olyan versről, melyben ilyen alakváltásról esik szó. Ennek a párhuzamnak a felfejtésében fontos eszköz lehet, ha az intertextus terminusával maximálisan tisztában vannak a diákok, valamint, ha más irodalmi alakmások, akár álnevek említés szintjén előkerülnek az órán, szélesítve a látókört és párhuzamot vonva a költői technikák között.

A párhuzamos elemzésünk lényege, hogy a két vers mondanivalójának felfejtésével valahogyan gazdagítsuk az értelmezési kört, és új jelentéseket is találjunk: „Az identitás elrejtése, mellőzése a kulturális textusok labirintusában eddig is több volt szertelen szerepjátszásnál. Az álarcos, beöltözős szertartások – a pazar formakultúra textuális viszonyhálójában az identitás keresésének vagy éppen az én fölöslegességének érzetével, határainak kijelölhetetlenségével járt együtt.”¹¹ – olvashatjuk Boka László KAF-elemzésében. Ha mindezt KAF lírájában megértik a tanulók, hamar átérzik a párhuzamot Ady identitáskeresésével, vagy épp a fölöslegesség érzetével az említett versben.

A párhuzamokon túl ugyanolyan lényeges azonban a különbségek ismertetése, nem ugyanaz a dekadencia jelenik meg ugyanis Ady versében és Kovács András Ferencnél napjainkban, fontos lenne szétszálazni, mi változott száz év

11 BOKA László, *Egy könyv a feledésnek?*, Híd, 2009/11-12, 97.

alatt a lírai én látásmódjában.

Pedagógiai szempontból fokozatosan építkezve jeleníteném meg a párhuzamokat és ellentéteket: az elemzést távolról indítva érdemes lenne először a két vers hangulatát meghatározni és összevetni, ebben a tekintetben ugyanis nagy hasonlóságot mutat a két mű akkor is, ha nem tudnánk rögtön felfejteni a pontos jelentésdimenzióikat. Ha hangulati szinten megérettük már a hasonlóságot, érdemes lenne konkrét nyelvi szinten, példákkal alátámasztani, milyen eszközökkel érte el a szerző, hogy párhuzamot érezzünk a művek között. Az azonos, vagy hasonló szavak, kifejezések kikeresésével és egymás mellé helyezésével kiderülhet, hogy vannak motívumok (szekér, sivatag, sötét), melyek egy az egyben megjelennek mindkét műben, ám talán egy kis jelentésváltozáson mennek keresztül. Nem ugyanaz a *sivatag* Adynál és KAF-nál, fontos a motívum átalakulásának okát és hatását tudatosítani. Mindenképp kiemelném a fő párhuzamot: a töredezettséget, darabosságot, magány-érzést, bizonytalanságot, mely mindkét versnek vezérfonala, s ebben az értelemben mindkét műben kapcsolódik az identitás kereséséhez. Vajon mi ennek az érzésnek a kiváltója Adynál, és mi KAF-nál? Mi volt a XX. század hajnalán az a tényező, ami identitásválsághoz vezethetett, és mi napjainkban? Érdemes lenne kigyűjtteni azokat a szavakat a két versből, melyek erre a töredezettségre utalnak (csonka, romok, darabok).

Nem lehet kitérni a cím, illetve a mottó elemzése elől sem. A két műcím látszólag köszönőviszonyban sincs egymással, ám alaposabb vizsgálat során felfedezhetjük, hogy a KAF-vers címe, főleg a töredezettségre való utalás nyomán, szinte már értelmezi, modernebb környezetbe ágyazza az Ady-verset. A mottó elé odakívánczik a híres megelőző sor is: „*Minden egész eltörött*”, mely szinte már közhelyszerűen gyakran idézett gondolat napjainkban.

Mivel Kovács András Ferenc verse elég bonyolult és szerteágazó, Ady műve azonban épp ellenkezőleg tételmondat-szerűen építkezik, talán először a korábban keletkezett művel foglalkoznék, és arra lehetne építeni a bonyolultabb, nyelviileg összetettebb mű értelmezését, segítve ezzel a verselemzés fokozatosságát. A bonyolultság azonban nem csak a költői képek szintjén jelenhet meg: a két mű kapcsán ritmikai tanulmányokra is készíthetjük a diákokat, egy lírai mű lüktetése ugyanis nagyban befolyásolja a vers hangulatát, s így az értelmezést. „De a Kocsi-út az éjszakában még a világháború előtt keletkezett. Még nem bomlott fel a rend, annak csupán előérzetét közvetítheti. S a kötött szerkezethez, a szigorú formához való ragaszkodás így másként értékelhető. Ady még nem adta fel igényét a rendre, még őrzi magában a vágyat a harmóniára, csupán megsejti a rend felbomlását, a világ valódi részekre hullását.”¹²

A ritmikai különbségek feltárásával további érvekkel támaszthatjuk alá a korábban említett állításunkat: a téma hasonló, nagy változáson ment azonban keresztül a két szerző látásmódja, a különböző korszellem által.

12 VADAI István, *Megkétszerezett magány*, Tiszatáj (diákmelléklet), LV. évf. 4. sz. 2001/4, 10.

Petőfi Sándor: Megy a juhász számaron, Kukorelly Endre: Petőfi Sándor effektív haszna

Kukorelly Endrénél ismét egy olyan verssel állunk szemben, mely alcímében pontosan meghatározza a mintául vett költeményt („*Ad notam Megy a juhász számaron*”). A két mű egymás mellé helyezése nagyszerűen rámutat a posztmodern kor destruktív törekvéseire és nyelvhasználatára, valamint arra, hogy egy egyszerű, zsánerképszerű mű is szolgálhat alapul mélyebb, akár nyelvfilozófiai témájú művekhez. Amint arra Csibra István 2010-es kritikájában¹³ is rámutat, nagy, ikonikus költőnk „bökversszerű demitizálása” történik itt, mely elsőre akár meghökkentően is hathat, a közoktatásban azonban termékeny elemzések alapjául szolgálhat. Szép példája ez a mű annak, hogyan lehet egy klasszikus, már-már a végtelenségig egyszerű verset posztmodern eszközökkel darabjaira szedni. Nagyon érdekes játék ez a nyelvvel, a nézőpontokkal, mely kiváló gyakorlóterep lehet a gyerekeknek a modern versek elemzéséhez. Ami a Kukorelly-versben a legszembetűnőbb, hogy Petőfivel ellentétben mindent tagad. Nincsenek kész, alapnak vehető kategóriák, minden bizonytalan, mindenre rá lehet kérdezni, s még az olyan otthonos fogalmak is, mint a boldogság, megkérdőjeleződnek.

A vers középpontjában álló elbizonytalanítás szerepére lehet helyezni az elemzés hangsúlyát, de sokkal inkább azokra a nyelvi eszközökre irányíthatjuk a figyelmet, melyek segítségével a lírai én a bizonytalanság-érzést elérte. Annak felismertetése kulcsfontosságú és ennek a korosztálynak (10. évfolyam) újdonság lehet, hogy a nyelvben minden relatív, és az értelmezés, értelmező szerepe döntő fontosságú. Az első és legfontosabb gondolat tehát, melyre az értelmezésünk kifuthatna a nyelv relativitása, a wittgensteini nyelvfilozófiai alapok megadása.

A másik csomópont, mely a vers kapcsán elő kell, hogy kerüljön, az alábbi mondat: „*Nincs egyszer / a halálból nézve.*” Érdekes lehet ennek a mondatnak a tükrében újraolvasni a verseket és újra elgondolkodni, immáron kicsit más szemszögből is, a két vers hangulatán. Mindkét költemény tematizálja a halált, mennyire más azonban Petőfi dalszerű művében, és Kukorelly eltávolító stílusával ez a téma. Az eltávolítás nyelvileg látszólag épp a személytelenség irányába mutat, az értelmezést azonban épp ellentétes irányba is viheti: az akar távolítani, aki nagyon is érintve érzi magát. A vers ellentétes építkezése tehát itt is igaz: a tagadás az egyén személyes azonosulása felé is mutathat. Feltűnhet továbbá, hogy a Kukorelly-műben egyes szavak kurziválva vannak. Elgondolkodtató, hogy ennek mi a szerepe, hogy miért pont ezek a szavak lettek kiemelve. A kurzivált szavak gyakran a szószerinti intertextusok, és épp ezek, a már fentebb is említett egyértelmű kategóriák lesznek megkérdőjeleződve.

13 CSIBRA ISTVÁN, „*Annyira üvöltözik ki valami belőlem...*” – Kukorelly Endre Mennyit hibázok, te úristen című kötetéről, <https://www.irodalmijelen.hu/05242013-1038/annyira-uvoltozik-ki-valami-belolem-kukorelly-endre-mennyit-hibazok-te-uristen-cimu> - Letöltve: 2018. 10. 20

A tagadásszerű építkezés épp ezeken a pontokon írja felül a pretextust¹⁴, ha a szavak szintjén azonos kifejezések is találhatóak a művekben, az egyik közép-pontjában épp egy igen erős értékfosztás áll.

Módszertanilag érdekes ujjgyakorlat lenne az elemzés végeztével, ha adnánk a gyerekeknek egy olyan szöveget, mely csupa egyértelmű kategóriával lenne tele (pl. egy gyermekmesét), és ezt kellene Kukorelly nyomán szétírniuk, poszt-modern szöveggé.

A két vers remekül olvasható együtt, és kiváló alap az összehasonlító elemzésük ahhoz, hogy tizedikeseket, egy egyszerű (sőt, önmagában talán órai elemzésre sem alkalmas) vers kapcsán előkészítsünk a huszadik századi témákra, filozófiai kérdésekre.

Rainer Maria Rilke: Archaikus Apolló-torzó, Jász Attila: Addigszinte

A két vers párhuzama egyáltalán nem egyértelmű, sőt, talán kicsit erőltetett, mégis, megfelelően érzékeny elemzés nyomán termékeny olvasatokra találhatunk. A versek tanórán való összehasonlításából azért profitálhat a pedagógus, mert Rilke nyomán alapvető művészetelméleti kérdések kerülnek szóba, melyek Jász Attila verse kapcsán valamelyest aktualizálhatókká válnak korunkra. Nem mintha Rilke művészete aktualizálásra szorulna. Ahogy Nemes Nagy Ágnes írja: „egy görög Apolló-szobor ünneplése vagy inkább ürügye kapcsán a művészet hatásáról, erejéről, életátalakító hatalmáról beszél. Úgy is tartják számon a szonettet, mint ami a maga feszes keretei közt, a legkevesebb szóval a legtöbbet mondja erről az eléggé titokzatos jelenségről.”¹⁵ Ennek ellenére nagyon izgalmas az a mód, ahogyan Jász versében szinte továbbgondolja ezt a motívumot: nem áll meg a torzónál, a hiánynál, versében a szemünk láttára megy végbe a szobor csonkítása, közelebb kerülve ezzel a művészet teljességéhez.

Természetesen a közös téma, a szobor, illetve torzó azonnal szembeötlő, ám módszertanilag fontos lehet a torzó fogalmának előzetes definiálása, hogy ne a szó ismeretének hiányán menjen félre az értelmezés. Ha ebből az origóból kiindulva eljutunk odáig, hogy termékeny elemzéseket folytatunk a hiány értékéről, a művészeti alkotások hatásáról az emberre, valamint magáról a szépről, akkor már volt értelme az összehasonlításnak. Miért mondják azt sokszor, hogy ha valami törött, romlott, hiányos, még szebb lett? Hiányosságában minden a valódibb, az emberibb arcát mutatja, és az igazi szépséget nem lehet elrontani. S talán a középiskolás korosztálynak még nagyon nehezen befogadható költemény, de ha már Rilke versét olvassuk, idehozhatjuk a *Duinói elégiák* sorát is: „Mert hisz a Szép nem más, mint az iszonyu kezdete, mit még elviselünk”. Minden hiány megnyitja az értelmezést, s így egy torzó is talán épp attól lesz

14 HARKAI VASS Éva, Már-alakulat, még-alakulás, avagy hibázni jó, Híd, 2010/10, 94.

15 Nemes Nagy Ágnes, *R. M. Rilke: Archaikus Apolló-torzó = A magasság vágya, Összegyűjtött esszék II.*, Budapest, Magvető Könyvkiadó, 1992, 192.

sajátunkká, hogy nekünk kell a gondolatainkkal, értelmezésünkkel kiegészíteni, ráadásul épp olyanra, amilyenre szeretnénk, vagy épp többféle. Ez minden műalkotásra alkalmazható elmélet, s itt fel is sorolhatunk számos olyan alkotást, melyek a hiánnyal dolgoznak. Sokkal nagyobb hatást érhet el egy csonka műalkotás azáltal, hogy bevonja az értelmezőt: Rilke egyenesen azt állítja, meg kell változnod ahhoz, hogy befogadhasd a műalkotást.

„Egy hiányt, egy nem látható, egy örökre elveszett tekintetet tesz Rilke érzékelhetővé, láthatóvá, ezt a nincset ábrázolja úgy versében, hogy inkább van minden vannál. Elsőprő költői bravúr ez. Süt, éget, mozgósít ez a nincs-tekintet, amely a testből sugárzik, a testbe „visszacsavarva ég”, a testet mintegy arccá teszi.”¹⁶ – írja Nemes Nagy. Ugyanezzel a hiánnyal dolgozik Jász is, aki egyenesen a rombolás által véli elérhetőnek a teljességet: „Beverte, amitől a fej életszerűvé, még gyönyörűbbé vált.” Az összehasonlítás legfontosabb momentum a Jász Attila-versben tehát az orrbetörés mozzanata, mely egyúttal kiemeli az addig szinte észrevétlen „archaikus” mosolyt. Ez a romboló cselekedet másra helyezi a hangsúlyt, és egyúttal valami szebbet, valami addig elrejtett kincset hoz felszínre.

Elvontabb, filozofikusabb irányba visz itt az elemzés, mely talán az idősebb korosztály számára könnyebben befogadható. Mivel elemzésünk nem szorított szigorúan a szövegekre, így azt is el tudom képzelni, hogy egy komolyabb osztályfőnöki órán, mikor a szépségről, az önértékelésről esik szó, gondolatébresztőként hozzuk e két vers párhuzamát.

József Attila: Tiszta szívvel, László Noémi: Édes-keserű dal

A két mű párhuzama igen távoli, ennek ellenére érdemes lehet beszélni róluk, hiszen az ismert József Attila verset – legalábbis indító soraiban – izgalmasan értelmezi újra László Noémi költeménye. Egyértelműen a nyitó felsorolás az, mely mintegy számvetésként hasonló hangulatot teremt a versek kezdetén. Izgalmas azonban a két mű ellentétes dinamikája: József Attila csupa tagadást említ, azt sorolja mi *nincs*, ám ennek ellenére egy nyers erőt, magabiztosságot sugároznak a sorok. László Noémi kevésbé a hiánnyal dolgozik, nála épp ellentétes módon, a felsorolásból („*van gyeregem*”, „*legyen töretlen lelkesedésem*”) érződik ki egy, a József Attiláéval ellentétes bizonytalan identitás. A beszélő végig elveszett, olyan, mint egy nagy gyermek, akit bedobtak a világba. Ez az ellentétes versszerkesztési mód és ellentétes hatás az, amely termékeny lehet az iskolai elemzés szempontjából, megfigyeltethetjük a diákokkal ezt a nem is olyan ritka költői technikát, mely a két versben épp tükrözve figyelhető meg. Bókay így ír József Attila verséről: „A vers első olvasásra is nyilvánvalóan önismereti természetű és önteremtő szándékú, kifejezetten én-vers, azaz poétikai értelemben a szelf átfogó metaforája, melynek figuratív centruma, alapítója

16 Uo: 197. o.

a „szív” ismételten megjelenő képe. (...) A versben megjelenő szelf – paradox módon – a sorozatos tagadásokból épül fel, a tagadás szavai kiemelkedő gyakoriságúak, a verskezdő „Nincsen” után az egymást követő kopogó, ritmikusan ismétlődő „se-se” sorozat elkerülhetetlenül magára vonja figyelmünket. És negatív, tagadásos tartalmú a szavak jelentős része akkor is, amikor állít, cselekszik valamit az „ölök”, „betörök”, „elfognak”, „felkötnek” mind a pusztítás, a rombolás, azaz a tagadás szavai.¹⁷

Ahhoz, hogy ezt a gondolatmenetet sikeresen érzékeltetni tudjuk a diákokkal, pedagógiailag talán egyszerűbb, ha összeszedjük, hogy kinek mi je van („*Van szőke Szamosom, medrét kimerték,*”), és ennek ellenére ki az elégedettebb, magabiztosabb, reménytelibb. Ismét termékeny terep a címek elemzése. Míg József Attila verse már címében is a fiatal, tiszta szándékot, erőt sugározza, az egyenességet, a terveket, addig László Noémi címében az időződő személy (vagy legalábbis felnőtt) számvetésének hangulatát sejthetjük meg. S tény, hogy a fiatalok minden bizonnyal már igen hamar találkoztak az intertextualitás fogalmával, ám az igazi kérdés mindig az: mi a szerepe az intertextualitásnak az adott versben? Ezt a kérdést a tárgyalt két versnél sem könnyű megválaszolni, ám annyi látszik, hogy a László Noémi-vers nem véletlenül, hanem nagyon is szándékosan idézi meg a bátor, naiv, fiatal hangot. A tiszta fiatalság, s így a József Attila-vers üzenete is az erő, dinamika, fiatalos hév, öntudat. Mit sugall ezzel szemben a László Noémi-vers? Ivás, gondok, a fák ágát levágták, cement, gumicsizmások. Csupa negatív gondolat, melyek mögött egyre inkább érződik, hogy ami je a beszélőnek leginkább van, az a félelem (ő maga a hiúságot említi, ami szintén egy negatív jelző). A lezáró részben konkrétan megjelennek a szavak, melyek már a címből is kiérződtek: „*Vénasszony, asszony*”. A záró szakasz tehát ismét összegző jellegű, mely mesés, varázslatos hangulatával még mindig a gyerekkort idézi. A szerző viszonya a gyerekkorhoz egyértelműen nosztalgikus, ezt támasztja alá a hinta motívuma, mely már korábban is felbukkan a versben, s mely szintén külön elemzést igényelhet (játékszer, lebegés, szabadság, földtől elrugaszkodottság, de kiszolgáltatottság). Módszertanilag az összefoglalás, reflexió nagyon fontos, így zárásként összefésülhetjük az említett főbb gondolatokat, és megfogalmazhatjuk, milyennek érezzük a szerző viszonyát a fiatalkorhoz, gyermekkorhoz, s mi hol találtuk meg saját magunkat a művekben, hol éreztük magunkat érintve.

Témák, kamaszoknak

Az intertextusok, párhuzamok mellett teret engedhetünk a teljesen szabad elemzéseknek is. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy olyan téma kerüljön

17 BÓKAY Antal, *A késő-modern én konstrukciója – egy új költői stratégia megalapozása József Attilánál* old.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/jozsefa_bokay.rtf – Letöltve: 2018. 10. 20.

szóba, mely érdeklí a kamaszokat, sőt, mely érinti őket. Természetesen kiválaszthatunk a tananyaghoz passzoló nagyobb, kanonikus témákat is (pl. istenes versek), ezeknél is termékeny lehet, ha kortárs művekkel színesítjük a palettát. Az igazán izgalmas azonban az lehet, ha egy kamasztémát, és az azt támogató verset bedobjuk a közönségnek, és várjuk a hatást.

Valódi kamaszversek: Peer Krisztián: Nulladik óra, Kiss Judit Ágnes: Kamaszvers hétfő reggel, Krusovszky Dénes: Miután

A felsorolt három vers nagyon érthető, nagyon átérezhető, szinte elemzésre alkalmatlan, hiszen annyira egyértelműen egy kamasz fejében zajló belső gondolatokat jelenítenek csupán meg, szinte minden többlettartalom nélkül. Mégis, épp az ilyen versek azok, melyek kézen foghatják a fiatalságot, az ő ki nem mondott gondolataikat fogalmazzák meg. Különösen izgalmas, hogy az alábbi művekről – épp, mivel a közelmúltban jelentek meg – kevés kritika vagy elemzés áll rendelkezésre, így a diákok abszolút „tisztá lappal” indulhatnak, és az elemzések során szabadjára engedhetik fantáziájukat. Kiváló gyakorlóterep egy-egy ilyen költemény a műelemzésre, ahol minden asszociációnak, értelmezésnek helye lehet, ha minden szöveghely alátámasztja azt.

Peer Krisztián költeménye egy feltehetően fiú elbeszélő hajnali testnevelésóráját jeleníti meg, annak minden bosszúvágyával, ellenkezésével együtt. Messze nem csupán a testnevelésről van itt azonban szó. A vers vége felé kibújik a szög a zsákból: „Én vagyok az, akit elnevezett a tornatanár. / Én vagyok, aki maximum kapus. / Nem tudom, mi az, csöngetésig foci. / Nem tudom, mi a szabadság.” Jellemző, tipikusan kamasz gondolatok ezek, melyek egy kiforratlan identitás problémáit tematizálják: nem tudom ki vagyok, nem vagyok magammal megelégedve, olyan akarok lenni, mint a többség, de úgy érzem senkihez sem tartozom. Ez az identitás sejtetően nem egy átlagos, mindennapi fiút takar, hanem valakit, aki más. Az otthonosság-érzést a kamaszokban az ismert frázisok is megteremthetik: „*két kört lecsalok*”, „*tömbösített testnevelés*”, mely kifejezések mindannyiunknak ismerősek lehetnek. Nagy gondolati lírát és művészetelméleti vagy filozófiai koncepciókat talán ebben a költeményben hiába keresnénk. Mégis fontosnak tartanám az ehhez hasonló művek érintését a közoktatásban, hiszen általuk épp az az „érintettség” mehetne végbe, melyről dolgozatunk elején szóltunk.

Kiss Judit Ágnes verse kapcsán hasonló gondolataink támadhatnak. Egy átlagos hétfő reggel, átlagos siralmaival, mégis, egy kamasz szemszögéből lefestve. A kívülállás vagy a kívülállós-érzés minden kamaszt érinthetett már, épp úgy, ahogy a vágy az után, hogy úgy érezhessék magukat, akár a filmszereplők. A filmszerűség, dramatikus elemek máris utalhatnak a címben jelölt korosztályra: ezek a mediális elemek a mai digitális bennszülötteknek rendkívül fontosak. A vers számos metaforával dolgozik, melyek közül nem mindegyik tartozik az egyértelműen felfejthető költői képek közé. A metrón való zenehallgatás mint-

egy a kiemelkedést is jelenti, az életünkből, a hétfőből, egy felső nézőpontot kölcsönöz, ahonnan minden kicsit más színben tűnik fel. Izgalmasabb képeket is kínál azonban a vers: mi a fogba ragadt Snickers? Vagy épp a „vizelés előtt beakadt cipzár”? Tipikusan olyan művel állunk szemben, ahol nincsenek megfejtések, nincsenek jó és rossz válaszok, kiváló terep tehát az alkotás az eredeti értelmezéseknek. A tényleges nyelvi bravúrokkal ellentétben itt is inkább a mű hangulata az, mely erősen érinti az olvasót.

Krusovszky Dénes verse az előző kettőnél talán kissé filozofikusabb, ám szerkezetében ez a mű is igen érthető, egyértelmű, transzparens felépítésű. A legszembeütőbb a versben, hogy események egymásutániségét olvashatjuk, ám akaratlanul is felmerül a kérdés: valóban ennyi lenne csupán az emberi élet? Születés, iskolák, házasság, gyerekek, halál? És mi van a felsorolás végén? Hogyan lehetne folytatni a sort? A vers létkérdésekkel foglalkozik, valamint transzcendens témákat is érint. Ezek a témák látszólag bonyolultnak tűnnek, és módszertani kérdéseket vehetnek fel a pedagógusban, ám jó, ha tudjuk, hogy a kamaszok is érzik, élük ezeket a létkérdéseket, és meglepően kreatív válaszaik, magyarázataik vannak rájuk. Mitől több az élet események egymásutániségánál? Mitől lesz más az egyes ember élete, mint bárki másé? A téma annyira jó gondolatébresztő, hogy máris elrugaszkodunk a vers tényleges testétől. Kell-e teljesítenem azt, amit elvár a társadalom? Mi van, ha nem úgy alakul az életem, ahogy a többségnek? Jó lenne, ha az olvasók – esetünkben a kamaszok – maguk döbbennének rá: az emberi élet több ezen láncolatok sokaságánál. A vers végén megjelenik a halál, s vele együtt a rádöbbenés: nem lehet örökké fűzni ezt a láncot, a transzcendensben hívőknek esetleg az örök életben folytatódhat a sor. Kiváló példa a mű arra, ahogyan az egyszerű nyelvezet és egyértelmű építkezés nyomán a szerző alapvető emberi kérdésekig vezeti az olvasót, és arra, hogy a mű nem feltétlen olvasás közben éri el célját, nem elhanyagolható ugyanis a vers elolvasása után következő értelmezői és asszociációs horizont.

Férfivá válás: Fehér Renátó: Férfinak szegődni

Nagyon fontosnak tartom Fehér Renátó versének elemzését. A téma ugyanis manapság egyre inkább előtérbe kerül: Hová tűntek a férfiak? Hogyan kell kamaszból férfivá válni? Mi a felelőssége az apáknak, és milyen férfiszerepet követel a modern kor? Mindezt tematizálja e vers, de nem szociológiai szempontból, hanem nagyon is belülről, egy E/1 személyű elbeszélő által. A versbeszélő indulata mögött egy teljes paradigmaváltás sejlik fel: korszakhatáron állunk. Fehér Renátó debütáló kötete, a *Garázsmenet* teljes egészében erre a kérdésre (is) reflektál. Averseket olvashatunk benne, melyek inkább az apa hiányát, vagy alkalmatlanságát tematizálják, s egy új út keresésének hiábavalóságát. Nem csak a biológiai apáról van azonban itt szó, hanem távolabb lépve egy egész rendszerváltó generáció félresikerült terveiről és életéről. A versek

ben érezhető indulat már nem csupán az apát ítéli el, hanem éles hangon bírál egy társadalmat, melyben ilyen apák léteznek.

„A Garázsmenet a rendszerváltás környékén született nemzedék tapasztalatainak lírai lenyomata. Ami különösen tetszetős, az a magán- és közélet magától értetődő, szétválaszthatatlan összefonódása. (...) amíg Kemény számára a rendszerváltás eltékozolt felszabadulás, addig Fehér számára terhes örökség.” – olvashatjuk Mohácsi Balázs kritikájában¹⁸, a Jelenkor felületén.

Az elbeszélő mintegy a barátjához beszél, és kissé kritikusan illeti saját nemét és saját korát. Nem ítélkezik, hiszen mi magunk is fel tudnánk fejteni a jelenség mögött álló okokat (internet, apák hiánya), de valahogy elveszett, kapaszkodót keres. Mi tartozik ebbe a korrajzba? 1. Az apák hiánya, vagy erősen problémás jelenléte. Ezek az apák sírnak a WC-n, „húgyköves hősök”, egy régi paradigma szimbólumai, akik ugyanakkor ugyanúgy szenvednek, hiszen maszkulinitásuk egyetlen erényük, nem vállalhatják gyengeségeiket. Mindezek mellett még valamit igencsak elrontottak: nem tanították fiaikat férfinak szegődni. „Nem mennek nyugdíjba”, vagyis nem képesek átadni feladataikat és háttérbe vonulni, minek következményeként a fiúk válnak olyanná, mint a kis öregek: korán fekszenek, fotelben regényeket olvasnak... stb. 2. Egy új férfitípus születése. „Jogosítványunk sincs. / Csak a szórt variáljuk az arcunkon naponta.” Egy femininebb, érzékenyebb férfitípus megjelenése, annak minden előnyével és hátrányával együtt. 3. Élet – megszakított rajzfilm metafora. Elbóbiskolunk az életünk mellett, és csak nézzük, ahelyett, hogy részt vennénk benne, hogy cselekednénk, hogy „kifestenénk egymás lakását”. A verszárlat ugyanakkor igencsak tettere kész. Pozitívan hat a kép a falat festő férfiakkal, akik a munka végeztével sört bontanak és meccset néznek, ahol „férfiak küzdhetnek férfiak ellen”. Az olvasóban azonban felmerülhet a kérdés: és vajon az elbeszélő ezzel a maskulin férfiképpel önazonos? Vagy csak az szeretne lenni? Elérhető az az új férfiszerep, melyben jól érzi magát egy generáció?

Pedagógiai szempontból nagyon jó alkalom a vers arra, hogy mindenki végiggondolja a férfiképet, hogy hol állunk a fejlődés útján, vagy épp, milyen mintákat kaptunk, nemünktől függetlenül. Azért tartom nagyon termékenynek a mű magyarórán való tárgyalását, mert a vers kiválóan alkalmas az irodalmi elemzésre (rímes, költői képek sokaságán keresztül tudjuk elemezni az összetett mondanivalót), ám a téma maga is nevel, a gyerekek saját életére reflektál, érinti, és talán elgondolkodtatja őket.

„A Garázsmenet nagy teljesítménye, hogy amikor úgy tűnik, éppen ennek a nemzedéknek a véleményére senki sem kíváncsi, akkor vállalja, hogy a generációja nevében beszéljen.” – írja a már korábban említett kritika. A mai tizenévesek, noha nem Fehér Renátó generációjához tartoznak, de korban közel állnak hozzá, így talán kicsit ennek a most felnövő korosztálynak is a nevében beszél a vers.

18 MOHÁCSI Balázs, *Egy generáció nevében, Fehér Renátó: Garázsmenet*, <http://www.jelenkor.net/visszhang/268/egy-generacio-neveben> - Letöltve: 2018. 10. 21.

Műfajok, klasszikus témák

Utolsó csomópontként olyan verseket válogattunk ki a kötetből, melyek valamely klasszikus műfajban (pl. ekloga) íródtak, vagy valamely műnem klasszikus témáját veszik elő újra (pl. hitvesi líra). Ezeket a verseket minden esetben a műfaj oktatásánál venném elő, hisz szép ívet lehet vázolni egy-egy jelenség fejlődéséről, majd modern aktualizálásáról. A cél itt is az lenne, hogy a gyermekek maguk fogalmazzák meg, hogyan hat az adott kor a mindenkori műfajra, illetve korfüggő-e egyáltalán bizonyos témák használata.

Modern haláltánc: Rakovszky Zsuzsa: Halottak napja

A haláltánc műfaja kevésbé hangsúlyosan, de szintén jelen van a közoktatás anyagában. Első sorban Madách Imre *Az ember tragédiája* c. művében ismerkedhetünk a műfajjal, ahol a Londoni színház végén Éva kivételével számos szereplő aláhull a mélybe. Fontos szimbólum az európai kultúrkörben, melynek ismerete elengedhetetlen: a halál előtt mindenki ugyanaz. Nincs különbség gazdag és szegény, jó és rossz között, mindannyiunkra a halál vár. Arany János *Hídvatásában* találkozunk még a szimbólummal, azzal a különbséggel, hogy ott minden szereplő maga vet véget életének. A halálba vonulók egytől egyig elbeszélik történetüket, néhány mondatba belefér egy élet tragédiája. Talán azt gondolhatnánk, hogy a halál és az elmúlás távol áll még a kamaszoktól, ám ebben egyáltalán nem lehetünk biztosak. Nem véletlenül került tehát Rakovszky Zsuzsa költeménye a *Szívlapát* c. kötetbe, segít talán abban, hogy a témát a fiatalok is fel tudják dolgozni. Rakovszky Zsuzsa költeményében nem jelennek meg a szereplők ténylegesen, mint pl. Madách művében, de nagyon is jelen vannak gyertyalángok, tükörlap, a mustáros pohár árnyai formájában („Az ablak most láng-kettőző tükörlap”). Ezek a figurák is elmesélik azonban saját történetüket. A kamasz olvasóra is elemi erővel hathat a felismerés: mindegyik szereplőnek tragikumba fordult az élete, úgy is mondhatnánk: a végzete lett valami. Megdöbbentő a haláltáncok retorikája, az E/1 személy, mely ebben a versben is azt sugallja, hogy egy élőhalott beszél, vagy épp, hogy bármelyikünk beszélhetne. A zárósorok igen hangsúlyosak, melyekben már szinte nem is egy konkrét sors jelenik meg, hanem általánosságban, az összes ember életére jellemző: „Voltam valaha. Már élő emlékezet sem,”. „Ez a versszak az első három monológ egyéni sorsképleteit az egyetemes pusztulás víziójába emeli, közös sorssá olvasztva a személyes tragédiákat.” - összegzi Hernádi Mária.¹⁹

Itt is, ismét egyértelműen a műfajra való rájátszásként megjelenik a rés, melybe behullanak a szereplők: „A múltba, a világon tátongó résbe estem, / amely benyeli majd a földet s az eget...”. Ez a lefelé történő mozgás megjelenik

¹⁹ HERNÁDI Mária, *Gravitáció és haláltánc (Rakovszky Zsuzsa: Visszaút az időben)*, Tiszatáj, 61/2 (2007 február), 69.

Aranynál is (a hídról zuhanás) és Madáchnál is, ez utóbbi esetben Éva tisztaságával az egyetlen, aki „általlépi azt”. Rakovszky versében érdekes párhuzam, hogy a rés maga a múlt, mely mindent végérvényesen benyel, és semmit sem ad vissza (a halál végérvényessége, a felejtés tragikumuma). Tökéletesen illeszkedik tehát a kortárs alkotás a műfaj korábbi darabjai közé, ráadásul közérthető, egyszerű formában szól. Bátran kiadhatjuk az említett műveket összehasonlító elemzésre, mert az itt rejlő párhuzamokat a felső tagozatosok önállóan is fel fogják ismerni.

Kortárs ekloga: Lövétei Lázár László: Nulladik ecloga

Az ekloga műfajának ismerete is úgymond az alapműveltséghez tartozik. Nagy múltú műfajról van szó, melyhez mind a mai napig az antikvitást kötjük. Fontos azonban, hogy a gyermekek felismerjék a műfaj fejlődésének ívét, hiszen Radnóti Miklós kapcsán pl. a XX. században is találkozunk ilyen költeményekkel. A *Szívlapát* c. kötetben szereplő Lövétei Lázár László-vers jó példa annak szemléltetésére, hogy a műfaj napjainkban is tovább élhet, ám fontos megmutatni, milyen változásokon ment keresztül. Szép ívet készíthetünk az ekloga műfajáról Theokritosz, Vergilius, Balassi, Csokonai, Radnóti nyomán, melyhez kiválóan illeszkedik a kortárs mű is. A diákok tudatosíthatják, hogy az eredetileg idilli, könnyed, erotikus költeményekből már Vergiliusnál a költészet, művészet felé tolódott a hangsúly. Az ő pásztorai már allegorikus pásztorok, akik valójában költészeti, filozófiai kérdéseken töprengenek. Felfejthetjük közösen, hogy a *Nulladik ecloga*-ban ki a költő és ki a pásztor, és melyik milyen értékeket képvisel. A pásztori idill, mintha csak a költő szemében lenne az, erre utalhat az ironikus sor: „*egyszer még patanyomból is szürcsöltem az állott, / nyári esővizet...*”. Újszerűen hathat, hogy olyan modern kifejezések is előkerülnek a versben, mint „*kecskeszagú lájff*”, érdemes ennek a stílusváltásnak is megbeszélni az értékét. Az egyik oldalon láthatjuk az életet nem túlbonyolító, fizikai munkával kenyeret kereső embert, a másik oldalon pedig a költőt, aki zaklatottan mondja: „*Most haza kell mennem, mert várnak a könyvben a költők...*”. A vers középpontjában mégis a kérdés áll: „*Miért lesz most pásztor az ember?*” s a kérdésre a pásztor magatartásával, felfogásával, életstílusával válaszol. Érdekes vitaindító lehetne a kérdés: Idill-e vajon ez a pásztori élet? S ha igen, miért? Sokat megtudhatunk ennek nyomán a fiatal generáció gondolkodásmódjáról, értékrendjéről.

Amint azt fentebb megvilágítottuk, termékeny lenne a kortárs irodalom magyarórákon való felhasználása. E művek jelenléte nagyban hozzájárulna a motiváció fenntartásához, vagy épp az értelmezés sikerességéhez, és a fiatalok sokkal inkább érintve éreznék magukat, termékeny lenne tehát a melléolvasás módszere. Az általunk vázolt ötletek, mintegy módszertani javaslatok kívántak lenni arra, hogyan lehetne a jelenlegi tankönyvekkel, a jelenlegi keretek között is kortárs műveket „csempészni” a közoktatásba. Láthattuk, hogy sok klasszikus vers mellé találhatunk termékeny kortárs párhuzamot, vagy épp egy-egy

műfaj mentén is végezhetünk összehasonlítást, mely a kialakulástól egészen napjaink költészetéig ívelhet. Mindez elősegítené, hogy a fiatalok megértsék, az irodalom ma is élő, keletkező, értékes művészeti ág. Rámutattunk, hogy ehhez a technikához kiválóan illeszkedik és nagy segítség lenne a pedagógusoknak a 2017-es *Szívlapát* c. kötet használata, melyet érdemes lenne szélesebb körben megismertetni a pedagógusokkal, vagy esetleg egy kidolgozottabb módszertant építeni az antológiára.

CSATÓ ANITA

IDENTITÁSKÉRDÉSEK GRECSÓ KRISZTIÁN REGÉNYEIBEN KORTÁRS IRODALOM BEEMELÉSE AZ ETIKAOKTATÁSBA

Bevezetés

A diákok számára az irodalom imaginárius világa olyan alternatívákat kínálhat fel, melyekbe behelyezkedve számtalan etikai kérdéssel, problémával is szembesülnek. A művek nem csak kérdéseket, problémákat vetnek fel, hanem a regények olvasása közben az olvasó végigjárhatja a megoldáshoz vezető különböző utakat, megismerkedhet különböző alternatívákkal. Szabadon mérlegelhet és dönthet, hogy elfogadja-e az adott regény által felkínált megoldást, formálhatja a művek hatására saját álláspontját.

Munkám során két olyan regényt választottam vizsgálatom tárgyául, melyek a középiskolások számára is fontos etikai kérdéseket is érintenek, mint például az egyén identitásának kialakulásának folyamata, az önismeret fejlődése, a család és a párkapcsolat, mint identitásunkat formáló tényező stb. Ezek a témák keresztül-kasul szövik Grecsó Krisztián regényeinek világát, legerősebben talán a 2011-ben megjelent *Mellettem elférsz*¹, valamint a 2014-ben napvilágot látott *Megyek utánad*² című regényeiben jelennek meg. Ezek a művek nem csak a vizsziatérő tematikájukkal alkotnak szoros egységet, hanem bizonyos szereplői, motívumai is visszaköszönek újra és újra. Ezért is találtam őket megfelelő választásnak az együttes tárgyalásra.

Témaválasztásom másik oka a regények keletkezési idejében kereshető: mindenképpen kortárs regényekkel szerettem volna foglalkozni. Úgy gondolom, ezek azok az alkotások, melyek közvetlenül a diákok horizontjából nőnek ki, s szólítják meg őket. A fent említett két regényben a diákok nem csak számukra ismerős, őket érintő problémákkal találkozhatnak (pl. ki is vagyok én? merre tart az életem? hogyan határozzák meg felmenőim az identitásomat?), hanem ismerős időben, ismerős helyeken köszönnek rájuk ezek a kérdések: napjaink kis-nagyvárosaiban játszódnak a történetek. Ezáltal az időbeli közelség által a diákok számára az alkotások sokkal könnyebben befogadhatóvá válnak. Ezt tovább erősíti az aktuális nyelvhasználat. A művek saját korukból, saját nyelvükön szólnak hozzájuk, őket is foglalkoztató témákat felszínre hozva. Szintén fontos befolyásoló tényező volt a regények kiválasztásakor a tény,

1 GRECSÓ KRISZTIÁN, *Mellettem elférsz*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 2011.

2 GRECSÓ KRISZTIÁN, *Megyek utánad*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 2014.

hogyan ezek az alkotások nem adnak a feltett kérdésekre egyértelmű, didaktikus válaszokat. Az olvasó a kérdésektől a válasz megtalálásáig végigjárja az utat a regények hőseivel, azonban azok meghagyják a szabad választást a befogadónak. Csupán alternatívákat, horizontokat nyitnak fel, melyek megkönnyíthetik a kérdésekre való válaszadást. Ezeknek a lehetőségeknek, horizontoknak a felnyitása fontos feladata az etikatanárnak is.

A fent említett két regényben felmerülő problémák, kérdések nem csak a középiskolai etikaoktatás fontos témái, hanem filozófiatörténeti, etikátörténeti háttérből kinövő felvetések is. Munkám során a vizsgálódások filozófiatörténeti hátterét Sören Kierkegaard *Vagy-vagy*³ című átfogó munkájának *Az antik tragikum visszfénye a modern tragikumában* c. fejezete, valamint Kaposi Márton *Az egyéni rejtőzködés mint létállapot és mint életstratégia*⁴ c. tanulmánya, továbbá Erich Fromm *Menekülés a szabadság elől*⁵ c. műve gondolatainak segítségével vizsgálom, igyekszem alátámasztani filozófiatörténeti relevanciájukat.

Mindhárom gondolkodó részletesen foglalkozik említett műveiben az identitás kérdésével, az egyén és közösség viszonyával. Ezek olyan fontos témák, melyek az általam választott két regény alapkérdéseit is meghatározzák, valamint a gimnáziumi etikaoktatás számos témaköre is e probléma köré épül. Az identitás kérdéseit vizsgálva megkerülhetetlen a pszichológia beemelése munkámba, így olyan művekre is támaszkodom, melyek az identitás mibenlétét, alakulását vizsgálják (Susan Greenfield: *Identitás a XXI. században*⁶, Pataki Ferenc: *Identitás, személyiség, társadalom*⁷).

Írásom utolsó szakaszában pedig bemutatom egy általam készített óraterv segítségével, hogyan is képezem el a kortárs regények bevonását az etikaoktatásba a gyakorlatban. Munkám célja, hogy igazolja: az irodalmi alkotások beemelésével az etikaoktatásba a tanár és a diák is olyan segítséget kap munkája során, mely semmiképpen sem elhanyagolható.

Identitáskérdések és egyéni interpretációs lehetőségek soksága Grecsó Krisztián műveiben

Grecsó Krisztián azon kevés kortárs szerzők közé tartozik, akiknek a neve nem cseng ismeretlenül a középiskolás diákok számára sem. A diákok arra kérdésre,

3 *Az antik tragikum visszfénye a modern tragikumában*, in: Sören KIERKEGAARD: *Vagy-vagy*, ford. Dani Tivadar, Osiris, Bp., 1994.

4 KAPOSI Márton, *Az egyéni rejtőzködés mint létállapot és mint életstratégia*, Magyar Filozófiai Szemle, 2002/1-2. http://minerva.elte.hu/mfsz/MFSZ_0212/1KAPOSI0212.html Letöltés ideje: 2017. augusztus 7.

5 Erich FROMM, *Menekülés a szabadság elől*, ford. BÍRÓ Dávid, Napvilág Kiadó, Budapest, 2002.

6 Susan GREENFIELD, *Identitás a XXI. Században*, ford. GARAI Attila, HVG Könyvek, Budapest, 2009.

7 PATAKI Ferenc, *Identitás, személyiség, társadalom*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.

hogyan ismerik-e/honnan ismerik GreCsó Krisztián nevét, általában a következő válaszokat adták: olvasták valamely regényét, olvasták írásait a *Nők Lapjában*, olvastak vele készült interjúkat különböző online portálokon. Hallottak a *Rájátszás* nevű formációról, melynek aktív tagja. Látták/hallottak táncművész testvérével közösen tartott irodalmi estjeikről. Hallottak megzenésített verseit. Láttak olyan színházi produkciót (pl. *Cigányok, A Pál utcai fiúk* stb.), amelyben valamilyen formában közreműködött a szerző.

A tanulók válaszai is tükrözik, hogy egy sokoldalú, sokszínű szerzőről van szó. Ebben a sokszínűségben mégis visszatérő, állandó témát képeznek szövegeiben az én megalkotásának, az identitás problémáinak a kérdései.

Lehet, hogy GreCsó pályájában látszólagos változást sugall a lírától a próza felé fordulás, azonban úgy gondolom, hogy művészetében csupán a műforma változott, a téma változatlan maradt. Már a *Vízjelek a honvágyról* c. kötet verseiben is fel-felbukkanó témát alkotnak az én és a környezet viszonyát, az én megalkotásának lehetőségeit érintő kérdések.

Prózájában ez a témakör a mikszáthi-móriczi hagyományt megőrizve, a falumitológia újrafogalmazásának segítségével bontakozik ki teljes egészében. A kritika a szerző egyik legnagyobb erősségének tartja narrációs technikáját: műveiben a narrátor személyes viszonya a történethez pontról pontra újrafogalmazódik, újraépül. Sok esetben az elbeszélő hangja egyes szám első személyben szólal meg, így nem csak a narráció épül újra, hanem maga a személyiség, a történetek tükrében fejlődő identitás is folyamatosan formálódik.

Nem csak a szerző művészi munkássága szerteágazó, hanem verseinek, prózai alkotásainak világa is sokrétű. Menyhért Anna nagyszabású tanulmányban foglalta össze a kilencvenes évek elején kibontakozó magyar költészet lehetséges modelljeit.⁸ GreCsó munkásságának gazdagságát mutatja, hogy a Menyhért Anna által felállított „kánonba” nem csak a kilencvenes évek elején keletkezett lírai alkotásait tudjuk beilleszteni, hanem későbbi munkáit is – legyen az akár lírai, vagy akár prózai szöveg.

A Menyhért által felállított modell elsősorban téma alapján csoportosítja a költészetben jelenlévő különböző irányzatokat. Ez alapján három nagy vonulatot különböztet meg a kilencvenes évek magyar költészetében. Németh Zoltán a három irányt a következő címszavak segítségével foglalta össze röviden: 1. „népi – vallomások – alanyi – küldetéses- patetikus” 2. „tárgyas – hermetikus – intellektuális – poetikus – jól formált” 3. „depoetizált – ironikus – önreflexiók – nyelvjátékos – intertextuális” irányzat.⁹

Az, hogy GreCsó műveit (legyenek azok akár lírai, akár prózai alkotások) be tudjuk illeszteni e kánon bármely pontjába, nem csak a szerző sokszínű alkotói munkáját tükrözi. A művek komplexitása tág értelmezéseknek ad helyet: a befogadó számára szabadság nyílik a sokszínűségben, hogy maga alkothassa

8 NÉMETH Zoltán, *Kánonok határán (Jegyzetek GreCsó Krisztián szövegeiről)*, Irodalmi Szemle. 2002. XLV. évfolyam. 10., 63-70.

9 Uő. 63.

meg értelmezési lehetőségeit. A sokszínűségben szabadság rejlik, melyben a befogadó nagyobb teret kap a saját értelmezések kiépítésére.

A szövegek több lehetséges értelmezésére, interpretációjára nem csak a tematikus gazdagság nyújt lehetőséget. Németh Zoltán *Kánonok határán* c. tanulmányában „rögzíthetetlenségek játéknak” és „lehetőségének” nevezi Grecsó Krisztián alkotásait.

E rögzíthetetlenség egyik legszembetűnőbb megnyilvánulási formája a már általam is említett narráció. A narráció folytonos átrendeződése, átértékelődése állandó munkában tartja a befogadót, lehetőséget nyújtva számára saját interpretációjának alakítására, formálására. Németh felhívja rá a figyelmet, hogy a nyelvi struktúrák ügyes építése, önmagában még nem jelentene Grecsó művészetében forradalmi újítást, azonban alkotásaiban a narráció „lebegtetése” által a szerző olyan tereket nyit meg, melyek a megszokottnál nagyobb lehetőséget engednek a befogadó önálló értékítéletének: *„a nyelv figuratív ereje egyben a lehetséges értelmezői pozíciók tágasságának biztosítéka is. Grecsó Krisztián szövegei azonban mintha azt példáznák, hogy lehetséges olyan tágasság is, amely egymásnak gyökeresen ellentmondó értelemkonstrukcióknak biztosít lehetőséget.”*¹⁰

Grecsó műveiben nem csak a témabeli sokszínűség és a narrációs bravúrok alapozzák meg az értelmezés szabadságát, hanem sokszor már maga a szerző címválasztása is.

Az olvasó primer kapcsolatba először a mű címével kerül. Akarva-akaratlanul is olvasói jóslatokba bocsátkozik már pusztán a cím hallatán is a befogadó. Németh Zoltán felhívja rá a figyelmet, hogy Grecsó legtöbb (szinte az összes) művére jellemző valamiféle elrejtettség, titokzatosság, felismerhetetlenség, bizonytalanság. *Angyalkacsinálás, Pletykaanyu, Mellettem elférsz, Megyek utánad*. Mindegyik cím kérdéseket vet fel az olvasóban, mégpedig azért, mert hiányt implikálnak: nem tudjuk, hogy pontosan miről van szó, vagy, hogy ki is az a „Pletykaanyu”, ki vagy mi fér el mellettünk, ki után megyünk stb. Ez az implikált hiány teremt meg a lehetőséget már pusztán a cím kapcsán is a változatos olvasói interpretációra.

A címben megjelenő elrejtettség, titokzatosság a művek atmoszférájának szintjén teljesedik ki véleményem szerint. Grecsó műveinek hangulatát, érzelmvilágát két tényező határozza meg a legerőteljesebben: egyrészt a konkrét környezet, másrészt a lélekben zajló történések enigmatikussága.

Műveinek környezete sokszor ismerős az olvasó számára: a Tisza-part, a vidéki kis falu, a lakótelep, a főváros zsongása. A cselekmény egyik szála a művekben ezeken a tereken zajlik, ahol minden ismerős, kiismerhető, otthonos. A cselekmény mélyebb szála azonban ettől sokkal titokzatosabb, nehezebben felfejthető terepen, a szereplők lelkében játszódik. Ez titokzatos, elrejtett, nehezen megismerhető terület a befogadó számára. Ez a kettősség az Grecsó műveinek atmoszférájában véleményem szerint, ami megteremti az olvasó

10 Uő. 63.

számára a befogadás sokféle lehetőségének új pontját.

Ilyen keretek közt tér újra és újra vissza Greccsó művészetében az önértelmezés, az identitás kérdése. Ez a kérdés azonban nem csak az egyes szereplők egyéni kihívása, az olvasóé is. Szüntelenül visszatérő motívum az önértelmezéssel, az önismerettel kapcsolatban a szerző munkáiban a múlthoz való viszonyunk kérdése. A múlt az, ami igazán hangsúlyos művészetében, a múlt nem csak az önértelmezés, hanem a létértelmezés eszköze is Németh Zoltán szerint Greccsó művészetében. „Greccsó egyes szövegei mintha a múltból kifejtett egyes tárgyaknak és szavaknak a meghosszabbításai lennének, amelyek beleérnek, belelőgnak szövegeibe, s ott különös szövevényt alkotnak az írás és az olvasás jelen idejében. Szétbogozhatatlan az írások által felidézett idő, azonosíthatatlan: a megállíthatatlan jelentésáradás elmosza a konkrét időszak-mentumokat.”¹¹

Ezek a jelenbe csavarodó képek azok a múltból, melyek hozzátartoznak a befogadó jelenéhez is Greccsó szövegeinek interpretálásakor. A színes, széles térben, melyet a szerző megteremt az olvasó számára a témák gazdagságával, a narráció játékaival, az atmoszféra kettősségével, újra és újra felbukkannak elemek a múltból, melyek arra készítetik az olvasót, hogy ne csak a regény világát építse fel önmagában, hanem saját valóságát, létezését, önmagát is újragondolja.

Megyek utánad – Önértelmezés a másik személy tükrében

Greccsó Krisztián 2014-ben megjelent *Megyek utánad* c. regénye olyan mű, mely több szempontból is beépíthető a középiskolák etikaóráiba. A regény szinte tálcán kínálja a beleélés lehetőségét a diákok számára: ismerős térbe és időbe csöppen az olvasó, a regény Magyarországon, az ország déli szegletén, a Viharsarokban játszódik. Konkrét történelmi ideje nem datált, azonban a szövegből egyértelműen kiderül, hogy a történet valamikor a rendszerváltás idején/a rendszerváltást követő időkben kezdődik, s húzódik egészen napjainkig. A történet intimitásával, látszólagos hétköznapi egyszerűségével könnyű olvasatot biztosít a fiatalabb generáció számára is akár.

Vonzó lehet a diákok számára maga a fő cselekményváz is: a főszereplő, Daru felnőtté válását követhetjük nyomon a könyv lapjain. A felnőtté válás meséje ez a regény: a történet elején megismerjük Darut, az általános iskola kisfiút, s első szerelmét, Lilit. Végigkísérjük Darut az általános iskola utolsó évein, szemtanúi vagyunk a viszonzatlan szerelmek fájdalmának, az első csetlő-botló kamasz szerelemnek a gimnáziumi évek alatt. Átéljük vele a kedves elvesztésének fájdalmát, az egyetemista évek önfeledt szabadságát, a kapcsolatok bonyolódását, a felnőtt férfi házasságkötését. Végigkövetjük házassága elhidegülését, majd a teljes kiégést követő válását, s az azt követő talpra állást.

11 Uő. 68.

Nem csak a szerelmeit ismerjük meg, hanem a szerelmei tükrében ismerjük meg Darut, s ismeri meg ő is önmagát. Daru fejlődését a kapcsolatainak tükrében látjuk, minden egyes viszony formálja, árnyalja a saját magáról kialakított ideát – így a befogadóban körvonalazódó képet is.

Műfajáról tehát megállapíthatjuk, hogy fejlődésregény. Fejlődésregény, mely során a főhős fejlődése mindig a másik személy által felmutatott tükörben szemlélhető. Daru a regény lapjain sosincs egyedül, minden egyes fejezet egy új szerelem története, mindig kapcsolatban van valakivel, mindig a másik tükré által mutatja be a narrátor a főszereplőnkét.

A személyiség fejlődésének, és a szerelmek „leltárának” latba vétele ez a regény. Ezt igazolja már a felépítése is. A mű nyolc nagy fejezetből épül fel, s már a fejezetcímek (*Lili jön, Eszter jön, Daru marad, Petra jön, Sára jön, Adél jön, Gréta jön, Juli van*) is jelzés értékűek. Jelzik egyfelől azt, hogy Daru sosincs igazán egyedül (kivéve a harmadik fejezet címe, ugyanakkor e fejezetben sem marad magára Daru), másfelől azt, hogy Daru körül a világ (s így maga Daru is) állandó változásban van (kivétel ez alól az utolsó, záró fejezet, mely címe valamiféle állandóságot, folytonosságot, nyugalmat sugall). A változás, s az ez által történő személyiségformálódás, alakulás azonban elsősorban nem az időben megy végbe, hanem a kapcsolatokban körvonalazódik.

A fejezetek általánosságban harminc-negyven oldal hosszúságúak, önálló novellaként is megállnák helyüket. Az egyes részeket azonban összeköti Daru személye, s a fiú folytonos küzdelmei. Nem csak a szerelemért küzd kezdetben a fiatal, majd a szép lassan felcseperedő Daru, hanem küzd saját környezetével, s önmagával is. Ahogy arra Reichert Gábor „*Ebből vagyok*”¹² c. tanulmányában is felhívja a figyelmet, nemcsak a szerelem a tétje ezeknek a küzdelmeknek, hanem Daru saját útjának, jövőjének, önmagának a megtalálása. S ezt a küzdelmet nemcsak önmagával, hanem a környezetével is megvívja a főhős.

Daru kénytelen szembenézni saját gyökereivel, családjának a múltjával, bármennyire is nehézkes és fájdalmas ez számára. Önmagának megtalálása és elfogadása nem lehetséges addig, míg nem képes szembenézni családjá múltjával. A múlttal való szembenézés szinte már „örökségként” jelenik meg GreCsó hőseinek életében, egyfajta intertextuális motívumként tér vissza a szerző több művében. Ahogy a *Mellettem* elférsz név nélküli hőst, úgy Darut is problematikus viszony fűzi múltjához.

Nemcsak a múlt, hanem maga a konkrét környezet is problémák soroza-
tát veti Daru lába elé. A történet a Viharsarok eldugott kis falvaiban játszódik. GreCsó regényeiben a táj sosem csak egyfajta háttér, hanem önmagában is jelentése van. A település, ahol főhősünk felcseperedik, meghatározza ősei, valamint saját életét is. A család ragaszkodása a faluhoz, a telephez egyfajta láncként nehezedik Darura, negatív értékekkel ruházódik fel, ahogy a Viharsarok oly’ gyakran GreCsó regényeiben. Ez a terület gyakran a röghöz kötöttség, az elfeledettség, a változtatni nem tudás szimbólumaként jelenik meg a történe-

12 REICHERT Gábor, *Ebből vagyok*, Múút, 2014, 48. (74-75. o.)

tekben. Ezt hangsúlyozza a mindent tudó narrátor többszöri kiszólása, megjegyzése a vidékre vonatkozóan. Amikor a faluba látogat Tokióból Daru egyik diáktársa, a narrátor a következő megjegyzést fűzi a fiú megérkezéséhez: „Két hét múlva megállt a Körös-parton, kihúzott egy piros Marlborót a dobozból, várta, megtörténjék a csoda. Nem tudta, hogy a Viharsarokban nem történnek csodák. Hogy ott a csodavárás maga a csoda, a délibáb, hogy majd egyszer, majd valakinek jobb lesz, hogy van olyan, hogy jobb.”¹³

Az egész regény hangulatát meghatározza a táj által sugallt atmoszféra, ami sokszor negatív, ugyanakkor minden emlék, minden családi szál ideköti a szereplőket, így keserédes, melankolikus hangulatot ad a műnek. A táj hangulata meghatározza a szereplők lelkületét, mindig erősíti az egyébként is hangsúlyos lélekrajzokat.

Ahogy cseperedik Daru, úgy tágul a tér is körülötte. Általános iskolás éveit még a Viharsarok névtelen kis falujában tölti, a gimnáziumot már a szomszédos kisvárosban kezdi. Ezt követik az egyetemi évek Szegeden, majd a fővárosba kerülés. Ahogy nő Daru, s fejlődik személyisége, úgy tágul a tér is körülötte. Egyre nyitottabb, szabadabb környezetbe kerül, elszakadva a falujától, ám személyisége ezzel párhuzamban nem csak egyre nyitottabb, szabadabb lesz, hanem egyre bonyolultabb, összetettebb is. Daru helyzetváltozásaiiban Marjánovics Diána *Lili jön, Petra jön, Gréta jön*¹⁴ c. tanulmányában a menekülés motívumát véli felfedezni. Véleményem szerint nem menekülésről, hanem fejlődésről, változásról beszélhetünk csupán Daru esetében.

Aki menekül, az hátrahagyni kívánja gondjait, problémáit. Daru szembenéz ezekkel, folyamatosan megoldást keres. Aki menekül, az nem feltétlenül szeretne visszatérni oda, ahonnan elindult. Daru visszatér. Már a Daru név is értelmezhető beszédes névként, ahogy ezt Reichert Gábor is hangsúlyozza, a már említett kritikájában, melyben Daru nevű főszereplőnkét a Magyarországon is rendszeresen átvonuló vándormadarakhoz hasonlítja. Ahogy a darvak, úgy Daru is sodródik az élettel, de nem menekül az elől: „állandó követésként, a kezdeményezés terhét tartósan soha fel nem vállaló sodrásként írható le Daru (eddig) életútja”.¹⁵

Daru e folytonos sodrás, mozgás során fejlődik kapcsolatai által. Azonban ez a személyiségfejlődés veszteséggel is jár. Daru kiszakad környezetéből, hiába tér vissza szülőfalujába, minden idegen lesz számára: „Teker az anyja biciklijén az iskola felé, és a falu annyira más, hogy az meglepi. Ehhez a faluhoz nincs köze, ez nem az a világ, ahol ő a repedéseket is ismerte, tudta, hol lejt a járda, hol terem az édes bónamenta. Már nem ismeri az utcák titkait, nem tudja a házak neveit, melyiket ki lakja, csak teker egy délibábbbban, ami valamiért ijesztően otthonos.”¹⁶

13 GRECSÓ Krisztián im. 179. oldal

14 MÁRJÁNOVICS Diána, *Lili jön, Petra jön, Gréta jön*, Jelenkor, 2014/10.

15 REICHERT Gábor i.m. 75. o.

16 GRECSÓ Krisztián i.m. 259. o.

Ahogy már említettem, a környezet szoros viszonyban van a szereplők lélekrajzával. A környezet meghatározza a szereplők lelkületét. Ebből a sokszor nyomasztó, fojtogatóan leláncoló, ám mégis az otthon biztonságát nyújtó tájból nem tud sérülések nélkül kiszakadni főhősünk. A leválás a sokszor gyűlölt, ám legalább oly' sokszor szeretett környezetről átformálja főhősünket.

Megyek utánad – A modern hős sorsának kérdései

A környezetből való kiszakadás lehetséges következményeit nem csak irodalmi művek dolgozták fel, a filozófia fontos kérdését is jelenti a téma. Kierkegaard több mint kétszáz évvel ezelőtt olyan megállapításokra jutott a *Vagy-vagy*¹⁷ egyik fejezetében, mely ma is aktuális lehet – jelen esetben Daru helyzetére vonatkoztatva is.

Kierkegaard *Vagy-vagy* c. művének az *Antik tragikum visszfénye a modern tragikumban* c. fejezete a modernitás drámaelméletét hasonlítja össze az antik görögök drámáfelfogásával. Jelen esetben e tanulmány érdekes lehet számunkra, hiszen a Kierkegaard által megfestett modern ember képe, életének meséje kísértetiesen hasonlít Daru történetéhez.

Kierkegaard szerint a modern hős mindig individuális karakter, szubjektív lény, aki számára mindennél fontosabb önállósága. Gyökereit a múlthoz, ha tehetné, legszívesebben eltörölné, saját életét, sorsát nem tekinti az elődök története folytatásának. Önön végzetének kovácsa, cselekedetei következményeiért egyedül önmagát tekinti felelősnek, nincs szüksége a környezetre, éppen ezért ki is szakadt az őt támogató társadalmi kötelékekből (amit például megtestesíthetne a család). Kierkegaard hangsúlyozza, hogy a történelem során az egyén egyre inkább törekszik önállóságának érvényesítésére, saját szubjektív voltának hangsúlyozására. Míg az antik görögök mindig egységben, szubsztanciális meghatározásban gondolkodtak, addig a modern ember elvágni igyekszik kötelékeit. Az elvágott kötelékek következménye azonban nemcsak a főhősre szakadó szabadság, hanem a szabadsággal járó felelősség is. Erch Fromm már bemutatott gondolatait idézik fel újra Kierkegaard szavai az olvasóban, s újra felvetődik a kérdés: mihez tud kezdeni az egyedül maradt főhős szabadságával?

Kierkegaard keserű választ ad a kérdésre. Frommhoz hasonlóan a szabadság nála is teherként jelenik meg, a környezetéből kiszakadt hős szorongó figura lesz, állandó aggodalmak közt éli le életét. Szorong egyfelől múltja miatt, amit eltüntetni kíván, másfelől jövője miatt, amit egyes egyedül kíván alakítani, ám önmagában nem képes ezzel a teherrel megbirkózni. A harmonikus világkép (ami még megvolt a környezetükből ki nem szakadt antik görögöknél) darabjaira hullik, a modern ember világszemlélete melankolikus, kétségbeesést tükröző. A modern hős oly' mértékben kíván önállósodni, hogy nem veszi észre, hogy

17 Sören KIERKEGAARD, *Az antik tragikum visszfénye a modern tragikumban*. in: UŐ, *Vagy - vagy*, ford. DANI Tivadar, Osiris, Budapest, 1994.

közben teljes mértékben leszakad környezetéről, egyre messzebb sodródik társaitól, s végül saját világába záródik be. A modern hős önálló szubjektum, aki saját sorsa kovácsa kíván lenni, ám a kezében lévő szabadság vaskalapácsával olyan mértékű csapásokat mér környezetére, hogy közben mindent elpusztít maga körül. Kierkegaard szerint az ilyen hős képtelen megbirkózni a rá nehezedő szabadság súlyával, sorsa nem lehet más, mint a bukás.

Daru figurája sokban emlékeztethet minket a Kierkegaard által megfestett modern hős alakjára. Daru történetét Horváth Csaba¹⁸ a „felnövés archetipikus történetének” nevezi. Az olvasó végigkíséri Darut az önállósodás útján. A cseperedő fiú egyre több önállóságot, szabadságot szerez, ahogy haladunk előre az időben. Igazi modern, individuális, szubjektív lényé cseperedik, aki a Kierkegaard által említett modern hőshöz hasonlóan küzd saját múltjával. Ez a küzdelem megtestesül a Daru és az apja közötti viszonyban is. A főhős folyamatosan próbálja másnak látnia önmagát, próbál elkülönülni saját gyökereitől. Nem csak az apa figurája jelenti a múlthoz való kapcsolódást. Legalább ilyen erős kötelékként jelenik meg a konkrét környezet, a Viharsarok névtelen kis települése is. Daru kritikusan, sokszor szinte kívülállóként tekint a környezetre: az ő sorsa nem lehet ugyanolyan, mint a település többi figurájáé. Ő más, ő kívül áll a „törvényszerűségeken”, amik működnek a család génjeiben, a település földjében, ő saját sorsának kovácsa – akárcsak Kierkegaard modern hőse.

Saját sorsának alakítása tükröződik Daru korai kiszakadásában a családi környezetből, a település otthonos világából. Daru gimnáziumi éveit egy kisvárosban kezdi, ezután a tér folyamatosan távol körülvette, s a történet végére a fővárosban találkozunk öntudatos, önálló hősünkkel. Daru sosincs egyedül, mégis magányos. Darut a szerelmei által ismerjük meg, önmagát azonban teljesen csak saját tükrén keresztül tudja megismerni. Daru ízig-vérig modern hős, aki magányos még akkor is, ha kapcsolatban van, aki csak saját maga által tud reflektálni önmagára. Ezt erősíti a GreCsó által alkalmazott narrációs technika is. A narráció hiába egyes szám harmadik személyben történik, ezt a távolságot megtöri az olykor a Daruként kiszóló narrátor: „*Daru én vagyok. Illetve voltam, húsz évvel ezelőtt. Ma már nem vagyok az.*”¹⁹ Daru szembesül tehát ifjúkori önmagával a történet lapjain.

Ez a folyamatos önszembesítés, önreflexió lehet az, ami segíthet a főhős számára abban, hogy elkerülje a Kierkegaard által megfestett modern ember életének tragikumát. A főhős a regény sorain folyamatosan szembesül önmagával, a szerelmek, a kedvesek által felmutatott tükörkép is a sajátja, önmagán átszűrve tudja csak szemlélni a mások által elé tárt képet is. Ezt tükrözheti a regény formája is: hiányoznak a konkrét dialógusok, a párbeszédnek nem különülnek el, csupán dőlt betűvel vannak jelezve. Minden egybeolvad a történet-

18 HORVÁTH Csaba, *GreCsó Krisztián: Megyek utánad*. Kortárs Online. <http://www.kortarsonline.hu/archivum/2014/11/arch-grecco-krisztian-megyek-utanad.html> Letöltés ideje: 2017. október 22.

19 GRECSÓ Krisztián im. 15.

ben, nem az a lényeg, hogy igazából ki szólalt meg a múltban, vagy szólal meg a jelenben, hanem az, ahogy az Daruban felépül. Bódi Katalin *Macsó pikareszk*²⁰ c. tanulmányában ezt a narrációs technikát „benne álló beszédmódnak” nevezi, ez által tud „végtelenül személyes” lenni Grecsó regénye, ugyanakkor eltávolított a befogadó felől, megteremtve a lehetőséget az egyéni interpretációra.

A *Megyek utánad* főhőséről tehát elmondhatjuk, hogy modern hős, végigjárja a Kierkegaard által is megrajzolt utat, a történet zárása azonban nyitott marad a főszereplő önreflexiójának köszönhetően. S pontosan ebben a folytonos önreflexióban, önszembesítésében rejlik a remény arra, hogy Daruból egy olyan modern hős váljon, aki képes élni szabadságával, s elbírja annak minden terhét majd a jövőben.

Daru olyan modern hős, akinek útja nem ismeretlen út már a középiskolás diákok számára sem. Éppen ezért is tartom jól beépíthetőnek a regényt az etikaoktatásba. A már említett könnyű belehelyezkedési lehetőségeken túl (a regény ismerős világa, tere és kora) maga a regény műfaja is alkalmassá teszi a középiskolai korosztály számára a történet feldolgozását.

Fejlődéstörténet, fejlődésregény a *Megyek utánad*. A fejlődés olyan különböző állomásai kerülnek hangsúlyos helyzetbe a regényben, amelyek a középiskolás korosztály számára is fontos kérdéseket vetnek fel. Daru a regény lapjain folyamatosan önképét alakítja, formálja. A 16-18 éves korosztály számára az énkép, az identitás kialakulása megkerülhetetlenül fontos téma. Sokan talán Daruhoz hasonlóan makacsul próbálják saját sorsukat formálni. Daru e sorsformálással kapcsolatban is olyan kérdéseket vet fel, ami szinte minden nagykasz fejében egészen biztosan megfordul: milyen a viszonyom a múltamhoz, az őseimhez? Mennyiben határozza meg a környezetem a további életemet? A továbbtanulás, az egyetemválasztás közelsége is felveti a környezethez való viszony átértékelését, hiszen pontosan abban a korosztályban vannak a diákok, amikor olyan fontos döntések meghozatala előtt állnak, amik együtt járhatnak akár a környezetükből való kiszakadás lehetőségével is, ahogy azt Daru esetében is láthatjuk az egyetemi éveit alatt.

Grecsó regénye nem ad didaktikus válaszokat ezekre a kérdésekre a diákok számára. Azonban folytonos önreflexióra ösztönözheti őket, amivel a kész válasszoknál is sokkal többet nyújthat a befogadók számára.

Mellettem elférsz – Az identitás alappilléreinek megingása

Grecsó Krisztián *Mellettem elférsz*²¹ c. műve kronologikusan három évvel Daru története előtt jelent meg, az olvasóban mégis azt az érzést keltheti, mintha a *Megyek utánad* főszereplője életének folytatása lenne, felnőtt életét mutatná be. Ezért is tartom indokoltnak a két regény együttes tárgyalását ebben a sor-

20 BÓDI Katalin, *Macsó Pikareszk*, Alföld, 2015/1., 106-109.

21 GRECSÓ Krisztián, *Mellettem elférsz*, Magvető Könyvkiadó. Budapest. 2011.

rendben. Igaz, hogy megváltozott, személyesebb lett a narráció (egy-egy szám első személyben szólal meg a történet mesélője), főhősünk neve pedig rejtve marad, a regény helyszíneinek keretei, valamint a fő téma – saját gyökereit kereső, identitása válságával küzdő főhős vívódásai – változatlan.

A történet középpontjában egy harminchárom éves, névtelen főhős áll (a mellékelt családfán csak „én” néven jeleníti meg önmagát), aki egyes szám első személyben meséli el saját és családja történetét. A megjelenő szubjektív elbeszélői hang megkönnyíti az olvasó belehelyezkedését a regény világába, még inkább megszólítottnak érzi magát általa a befogadó.

Már a regény első pár oldala után világossá válik az olvasó számára, hogy a főhős élete több területén is kudarcot vallott, a kudarc pedig – ahogy arra Török Zsuzsa *Identitás és tolerancia*²² c. tanulmányában is felhívja a figyelmet – mindig az identitás megingásával, veszteségével is együtt jár.

Megingott a főhős viszonya múltjával, felmenőivel kapcsolatban („Egészséges akarok lenni, mert a múlt tele van halállal, és én érezni akarom, hogy bírom a halált. A családom, a régi idők emberei nem kezdenek ki. Hogyan viseljem el az emléküket másképp?”²³). Változások által álltak? be munkahelyén, amiknek következtében idegennek, kívülállónak érezte magát („Mellébeszéltem: a munkámról, az új pozícióról, mintha az lenne a baj. A helyemet keresem, ezt mondtam, és ez persze nem jelentett semmit,”²⁴). A szülőfalujából, a telepről a fővárosba költözés is megingathatta a főhős identitását („A telepnek teste van, fáj neki, sajog. A telepet elhoztam magammal, a telep az én testem is,”²⁵) – hiszen láttuk Daru esetében is, hogy milyen nagy hatással lehet az egyén identitásának alakulására a környezete változása. A válságot kiobbantó közvetlen ok pedig a főszereplő magánéletéhez köthető: kedvese, Helga elhagyta („Helga azt írta, meguntam a barátkozást, három pont, ne haragudjál, lett az Iván.”²⁶).

A család, a munkahely, az otthon, a párkapcsolat – ezek azok a közvetlen összetevők, melyek a főszereplő identitásának alappilléreit jelenthették. Olyan identitás-komponensek inogtak meg szinte egyszerre a főhős életében, amik összeomlása miatt az élete nem folyt tovább a megszokott medrében. Ha ezek az identitáselemek eltűnnek az egyén életéből, saját léte is megkérdőjeleződik, s könnyen belemerülhet egy olyan állapotba, ami hasonló veszélyekkel járhat, mint a Greenfield által emlegetett „senki identitás” fogalma.

Nem véletlen, hogy nem ismerjük még a főhős nevét sem. László Emese *De akarunk-e elférni?*²⁷ c. tanulmányában „jelentéktelen, ide-oda sodródó én elbeszélőnek” nevezi a regény névtelen főszereplőjét, narrátorát. S valóban, a

22 TÖRÖK Zsuzsa, *Identitás és tolerancia - Grecsó Krisztián Mellettem elférsz* c. regényéről. <http://www.irodalmijelen.hu/node/9174> Letöltés ideje: 2017. október 3.

23 GRECSÓ Krisztián, *Mellettem elférsz*, 7.

24 Uo. 8.

25 Uo. 17.

26 Uo. 16.

27 LÁSZLÓ Emese, *De akarunk-e elférni?*, Jelenkor, LIV. évfolyam. 7-8. szám.

főhős látszólag nemcsak jelentéktelen, hanem jelleme is (részben) rejtve marad előttünk, csupán sodródását látjuk a jelen és a múlt emlékei közt. Ez a „jelentéktelenség” és sodródás azonban nem lehet véletlen egy olyan karakternél, akinek élete szinte az összes központi területen megingott. Nem az elbeszélés gyengeségét tükrözi a „jelentéktelen” elbeszélő, épp ellenkezőleg: autentikussá, hitelessé teszi az identitásválsággal küzdő karaktert.

A főszereplő azonban nem csak ide-oda sodródik véleményem szerint, hanem küzd is saját identitásának tisztázásáért: „tisztába akarok jönni magammal”²⁸, „a helyemet keresem”²⁹, „ismerni akarom az állományt, mindent, ami rendelkezésemre áll: a szokásokat, a múltat, a lefutott köröket”³⁰.

A megoldást, az utat az önismeret helyrebillentése, az énkép tisztázása felé végül valóban a múlt megismerése jelenti. Nagymamája, Juszti mama régi naplóinak sorai közt találja meg a főszereplő a helyzetéből kivezető utat. Juszti mama naplójának lapjain olyan ellentmondásokra, családi titkokra bukkan, amik továbblendítik, s arra biztatják, hogy minél jobban megismerje saját családját sorsát. A történetet, melyből kiszakadt. A sorsot, melyet leválasztott önmagáról. A *Megyek utánad* Darujához hasonlóan, a névtelen főhős is igazi modern főszereplő, aki saját környezetéből kiszakadva ered újra családját, s saját maga múltja nyomába.

A napló soraiból több generáció története bontakozik ki. Megismerjük a szülők, nagyszülők, dédszülők történetét. A nagymama sorainak olvasása közben a regényben az idősíkok folyamatosan egymásba csúsznak, a múlt eseményei a jelenben nyernek értelmet azáltal, ahogy a főhős identitásába beépülnek. Ezt az idősíkok közötti játékot már a regény mottói is előrevetítik: „*Nincs bennem semmi a múltból*” (*Kassák Lajos*), „*[A] múlt az, ami jelenemet és jövőmet nagy részben meghatározza.*” (*Ugyanő, 11 évvel később*).³¹ Hasonlóképpen alakul a főhős gondolkodása is önmagáról, s kapcsolatáról múltjához, őseihez.

Az idősíkok egymásba mosódása, a család generációnak megismerése miatt a regényt műfajilag tarthatjuk családregénynek. Bíró Gergő a regényről írt recenziójában³² identitásregénynek nevezi a művet. Úgy gondolom, hogy mindkét műfaji besorolás helyénvaló, sőt egymást erősítő fogalom a regénnyel kapcsolatban. Valóban családregény, annak tükrében, miszerint több generáció története bontakozik ki a könyv lapjain, hosszú időkre visszanyúlunk a történelem során. Azonban ez a családregény önmagában üres és értelmetlen lenne, a Juszti mama sorait olvasó főhős identitásában tud csak kibontakozni, felépülni és beépülni abba – így lényegében identitásregény, mely építkezik a családregény motívumaiból.

28 GRECSÓ Krisztián, *Mellettem elférsz*, 7.

29 Uo. 8.

30 Uo. 10.

31 Uo. 5.

32 BÍRÓ Gergő, *Gercsó Krisztián: Mellettem elférsz*, Kortárs, 2012/10., 102-103.

A főhős identitása, megingott énképe nem tudna helyrebillenni valószínűleg a napló sorai nélkül. A család, a munkahely, az otthon, a párkapcsolat mind olyan alappillérek, melyek szorosan hozzátartoznak az egyén identitásához, énképéhez. Kérdéseik mind olyan problémaként jelentkezhetnek, melyek megoldása nehézségeket okozhat, ha öndefiníálásra sem képes az egyén. A főszereplő önmeghatározását a múltja, a családja gyökereinek felkutatása, és az azzal való szembenézés segíti elő. A múlt feldolgozása, és elfogadása lesz az a motívum a regényben, ami segíti a szereplőt, hogy ráébredjen: nem válhat egészség/egészségessé identitása addig, míg nem szorít maga mellett helyet múltjának is.

Mellettem elférsz - A rejtőzködés által formálódó identitás

A főhős egészséges identitásának kiépüléséhez azonban hosszú út vezet. A nagymama naplójában való hosszú elmerülés egyfajta elszigetelődés, a társadalomból való kivonulás motívumaként is értelmezhető. Kaposi Márton *Az egyéni rejtőzködés mint létállapot és mint életstratégia* c. tanulmányában fejtegeti az identitás elrejtésének okait és következményeit.

Kaposi szerint a rejtőzködés egyik fő oka a személyes identitásban való elbizonytalanodás, megrendülés. Az egyéni életválságok tovább súlyosbíthatják a helyzetet. „Ráadásul nincsenek olyan közösségei, amelyekben bízhat, ezért az egyéni megoldások valamely nem szokványos útját választja. Ennyiben az egyéni rejtőzés – közvetve – a kis közösségek válságba kerülésére is utal. Az ilyen természetű válságot sokkal mélyebben éli át a modern kor embere, mint a régieké, hiszen egyrészt belsőleg lényegesen érzékenyebbé vált, (...), másrészt az átrendeződött társadalomban alig maradt más közössége az úgy-ahogy működő családon kívül, továbbá felértékelődött számára a tág értelemben felfogott privát szféra (család, barátok, munka, hobbi)”.³³

Ahogy láttuk, a *Mellettem elférsz* főszereplőjének élete a „tág értelemben felfogott privát szférát” érintően szinte minden területen megkérdőjeleződött, válságba került. Kaposi szerint az egyén ebben a helyzetben jellemzően a rejtőzködéshez folyamodik (a regényben a naplókba merülés megjelenhet rejtőzködésként), s ennek segítségével próbál kikerülni válsághelyzetéből, identitászavarából. A Kaposi értelmében használt rejtőzködő ember tehát nem teljes egészben eltűnni kíván a társadalom szeme elől, csupán csak máshogy szeretne élni.

Nem csak a napló soraiban történő elmerülés jelentheti a rejtőzködést a főhős részéről. Kaposi szerint a rejtőzködő ember a következő taktikákhoz folyamodik annak érdekében, hogy helyzetét valamilyen mértékben meg

33 KAPOSI Márton, *Az egyéni rejtőzködés mint létállapot és mint életstratégia*, Magyar Filozófiai Szemle. 2002/1-2. http://minerva.elte.hu/mfsz/MFSZ_0212/1KAPOS10212.html Letöltés ideje: 2017. augusztus 7.

tudja változtatni: holléte/társadalmi helyzete megváltoztatása, kiléte megváltoztatása, mentalitása megváltoztatása. Ezek együttes módosítása két utat rajzolhat ki: az egyik a belső magatartás tényleges megváltoztatása (Kaposi szerint ez a szélhámosságok, karrieristák és kalandorok útja), a másik a látszatot védő külső magatartás formálása (ők a „varázslók” Kaposi szerint). Véleményem szerint a *Mellettem elférsz* hőse az utóbbi kategóriába sorolható be, hiszen nem adja fel régi önmagát teljesen, sőt pontosan múltját kutatja, azonban története alakulása során mégis valamiféle változás, rejtőzködés figyelhető meg. Ezen átalakulás célja Kaposi szerint egyszerre az én megszilárdítása és elrejtése. Juszt mama naplói tökéletesen tükrözik ezt a kettősséget a regényben: egyszerre elrejtik az olvasó énjét, elmerül a naplók világában, kivonódik a konkrét jelenéből, másfelől pedig múltja, gyökerei megismerése által megszilárdítja identitását. A rejtőzködésben tehát nem az önmagáról való lemondás nyilvánul így meg, hanem az önmaga megmentésére való törekvés.

Ennek tükrében a regényben a rejtőzködés a személyiségfejlődés, az identitásmegszilárdítás eszközeként fogható fel. Kaposi ugyan hangsúlyozza, hogy a rejtőzködés mindig valamilyen mértékű személyiségdeformálódással jár, ugyanakkor a személyiségfejlődésnek is egy (ritka) eszköze lehet. „De a rejtőzködés még a legrosszabb esetekben is kaphatja azt a pozitív szerepet, hogy kifejezésre juttatja az individualitáshoz való ragaszkodást, az önazonosság megőrzésének igényét, az egyén önmagáról való le nem mondásának görcsös szándékát.”³⁴ Főhősünk esetében ilyen eszköznek tekintem a naplót, s ezáltal a múlt mögé való rejtőzést: segítette az identitásválságból kimozdulni, identitását megszilárdítani a főhőst. Eszköz volt, mely motiválta, hogy szembenézzen saját önidgenségével.

A *Mellettem elférsz* hőse tipikus rejtőzködő hős, személyazonossága szinte ismeretlen (névtelen szereplő), elszemélytelenedett, meghatározhatatlan. A rejtőzködés, a múlt történéseinek felgöngyöltése azonban segítette identitása megszilárdítását. A regény zárásában újra megjelenik a remény, hogy egy olyan (poszt)modern hőssé válik főszereplőnk, aki képes élni szabadságával – ám a befejezés még így is nyitott marad.

A *Mellettem elférsz* lapjain az olvasó újra egy, a Daruhoz nagyon hasonló (poszt)modern hőssel találkozik. A főszereplő életének problémái látszólag még messze állnak a középiskolás korosztálytól, azonban úgy gondolom, hogy olyan fontos, akár etikaórán is tárgyalható kérdéseket is felvet a mű, amihez a korosztály már elég érett. Ilyen a család, a párkapcsolat hiányának, összeomlásának hatása az egyén identitására, vagy akár a munkahelyen elvárt szerep és a kialakult énkép összeegyeztetésének nehézségei. Az önmaga identitásával küzdő hős szerepe pedig egészen biztosan ismerős problémát jelent a diákok számára.

A Mellettem elférsz c. regény feldolgozási lehetőségei etikaórán

A múlt, a múlttal való szembenézés olyan kihívást jelenthet, amivel nem csak a *Mellettem elférsz* c. regény névtelen főhősének kell szembenéznie, hanem bárki életében felmerülhet, s már a középiskolás korosztályt is érintő probléma lehet.

Ahogy azt láthattuk a regény értelmezése során is, a múlt nagyban hozzátartozik az egyén identitásához, befolyásolhatja, meghatározhatja azt. A múlttal való szembenézést, a múlt hatását identitásunkra olyan témának tartom, amit nem kerülhetünk ki a középiskolai etikaoktatás során. A kortárs irodalom, jelen esetben a *Mellettem elférsz* c. regény beemelése a témához megkönnyítheti a probléma feldolgozását a diákok számára.

A téma komplexitása és súlya miatt, valamint a regényben megjelenő világ miatt mindenféleképpen a gimnázium felsőbb éveit tartom megfelelő célközönségnek a téma feldolgozásához. A tizenegyedik évfolyam 17-18 éves tanulóit elég érett befogadóknak vélem a kérdés érzékenységéhez. Ezenfelül évfolyamuk tantervébe is remekül beépíthető a téma, hiszen az „önismeret, önértékelés” ezen az évfolyamon megjelenő tananyag, amihez remekül kapcsolható mind az identitás értelmezése, mind Grecsó Krisztián regénye.

Az óra időkerete behatárolja a téma feldolgozhatóságát, így fontos meghatározni a problémakör fókuszait előzetesen a diákokkal. Lényeges, hogy a tanulók úgy érkezzenek a tanórára, hogy már olvasták a kiválasztott regényt, valamint megpróbálták nagyobb hangsúlyt fektetni az előzetesen megbeszélte fontosabb pontokra. Ilyen fókuszpontokat jelenthet a regényben a főhős identitásának alappillérei, ezek válságba kerülése, és az út, melyet végigjár a megoldás megtalálásáig.

A téma felvezetéseként, ráhangolásként fontosnak tartom, hogy beszéljünk a diákokkal röviden magáról a szerzőről. Ismerik-e, honnan ismerik, olvastak-e tőle már korábban? Azért vélem lényegesnek a rövid ismerkedést a szerzővel, mert ezáltal is közelebb kerülhet a diákokhoz maga a mű világa, a regényben megjelenő problémák – hiszen kortárs szerzőről beszélünk, aki ugyanabban a világban él, mint ők. Például az író honlapjára ellátogatva a diákok megtekinthetik „hivatalos” és „lényeges” biográfiáját³⁵. A „lényeges” életrajz remekül mutatja a diákok számára, hogy mennyire ugyanabból a világból nő ki a szerző, s művei, melynek részesei ők maguk is.

A cím értelmezésével kapcsolatban ideális lehet egy asszociációs lánc végigjátszása. Az asszociációk során eljuthatunk a múlttal való viszony témaköréhez is, mely az óra egyik fő fókuszát képezi. Fontos a múltat fókuszba helyezni, hiszen a főhős identitásának egyik alappillére. Ezen kívül lényeges összegezni a főszereplő identitásának több összetevőjét (család, munkahely, környezet stb.). Az identitást meghatározó tényezőket a diákok kiegészíthetik saját identitásukat meghatározó elemekkel is, ez is segíti az identitás fogalmának megfoghatóvá tételét, körvonalazását.

35 <http://grecso.hu/bio> Letöltés ideje: 2017. október 30.

Az identitás fogalma és komponensei után a regényre támaszkodva megvizsgálhatjuk, hogy mi történik az egyénnel, ha az identitását képző elemek meginognak. A mű világán keresztül a diákok végigjárhatnak egy utat, mely segítségével összegezhetik, hogy milyen megoldásokat kereshet az ember, ha szeretne kikerülni a válsághelyzetből. Természetesen saját, személyes példák-
kal is kiegészíthetik a diákok a lehetséges megoldásokat. Az óra eddigi menetét a frontális, tanári kérdések által irányított közös megbeszélés segítségével tudom a leghatékonyabban elképzelni, hiszen olyan témákat érintünk, melyekről a diákoknak megvan a saját (nemcsak a regény világa segítségével felépített) véleményük.

A regény világát a nagymama naplójának segítségével a múlt keresztül-kasul szövi, olyan komplex világot alkotva, aminek kibontásához a negyvenöt perces tanóra keretei nem biztosítanak elegendő időt. Ezért a múlt és a jelen viszonyának ábrázolásához a regény mottóit hívnám segítségül. A diákok páros munka során érvelnének a mottók mellett és ellen. Az érvelés során nem csak retorikai készségeiket fejleszthetik a diákok, hanem saját, múlthoz való viszonyukat is át tudják gondolni.

Az érvelések során a mottókból kiindulva valószínűleg felszínre fog kerülni, hogy a múlt milyen mértékben képes meghatározni az egyén jelenét, személyiségét, identitását. Ezt a regény főszereplőjének életén, valamint a múlt tükrét elé tartó Juszt mama életén is nyomon követhették a diákok a mű olvasása során. Ennek felelevenítése, összegzése céljából a szereplők jellemzését segítő szövegrészekkel kellene a diákoknak bemutatnia azt, hogyan jelenik meg a szereplők életében a múlt, hogyan határozza meg identitásukat.

Az óra zárásaként a diákok véleményére lennék kíváncsi: hogy tetszett neki a mű, közelállónak érezték-e saját életükhöz? Otthoni feladatként egy házi dolgozat elkészítését kérném a diákoktól, melyben kifejthetik részletesebben hogy tetszett nekik a mű, mely problémáival tudtak azonosulni.

TAMÁSFALVI ERIKA

KOMPLEX ALKOTÓ-FEJLESZTŐ MESETERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK MEGVALÓSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A KÖZÉPISKOLÁBAN – MŰVÉSZETI ISKOLÁKBAN

Jelenlegi nevelési-oktatási rendszerünk nagy hangsúlyt fektet a lexikális ismeretek átadására, azonban - a reformpedagógiai törekvések kezdeményezései ellenére - nagyon kevés figyelmet szentel a tanulói személyiség komplex fejlesztésére. A középpontban a tárgyi tudás áll, a diákoknak kevés tere marad saját belső világuk, egyedi készségeik megismerésére.

Tanulmányomban alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások művészeti iskolákban megvalósítható lehetőségeit vizsgálom, komplex személyiségfejlesztés céljából. Néhány foglalkozástervezetet is bemutatok, amelyek ötleteket adhatnak más foglalkozások végiggondolásához, kidolgozásához. A foglalkozásokat elsősorban színészek, táncosok, drámatagozatosok részére terveztem.

Művészeti iskolákba adott művészeti területen tehetségesnek bizonyult fiatalok jelentkeznek és kerülnek be. Ezeknek az iskoláknak kiemelt feladata, hogy segítsék tehetséges diákjaik képességeinek kibontakozását, hiszen nekik kell a rájuk bízott talentumok sorsára ügyelni.

A művészetoktatás a megszokott iskolai hagyományokra építve, alapvetően tantárgyi rendszeren alapszik. Az ismeretjellegű tantárgyi követelmények feldolgozása, az adott művészeti kifejezési formák elsajátítása mellett, szükség van olyan komplex fejlesztési lehetőségek megvalósítására is, amely alapvető készségek, képességek fejlesztésén keresztül a teljes személyiségre fejt ki hatását.

A komplex megközelítés a tanulói személyiség egészének fejlődését szolgáló tevékenységterületekre helyezi a hangsúlyt. Elsősorban a szociális kompetencia erősítését segítheti eredményesen, melynek meghatározó elemei: az énkép és az önismeret fejlesztése, a testi és lelki pozitív attitűdök kialakítása, a közösségekhez való viszony fejlesztése, a normatudat kialakítása. Emellett eszközt nyújt az érzelmi fejlesztéshez, viselkedésminták elsajátításához, egészséges személyiséget jellemző tulajdonságok kialakításához.

Pszichológiai vizsgálati eredmények jelzik, hogy a tehetségesnek tekinthető diákok sok esetben érzékenyebbek, érzelmileg sérülékenyebbek kortársaiknál. Kiemelten fontos tehát személyiségük sajátosságainak tudatosítása, hogy az őket érő hatásokat kezelni tudják és megértőbbek legyenek önmagukkal, társaikkal szemben.

A középiskolás évek időszaka a személyiség fejlődésében több szempontból is meghatározó. Ekkor történik az identitás kialakulása, az énkép megszilárdulása. A fejlődés- és személyiséglélektani változások mellett a családi és iskolai szocializációs folyamatok szempontjából is jelentős ez az életszakasz.

Serdülőkortól kezdve szükségszerűen csökken a családtól való függés és nő a kortárscsoportok hatása. Ebben az időszakban nagy szerepe van az egyént körülvevő ún. mikromiliónek, amelyben a közösségi-társadalmi és személyes minták hatnak az egyén fejlődésére és választásaira.¹

Az iskolai közegben a diákok számára meghatározó az a közösség (osztály/csoport), amelyben a mindennapjaikat töltik. Művészeti iskolákban a közösségnek és adott csoportjainak sok esetben együtt kell működni, közös alkotásokat kell létrehozni. Olyan folyamatos együttlétről beszélhetünk tehát, amelyben az együttműködés közös tevékenységekkel, élményekkel valósul meg, ugyanakkor egyidejűleg jelen van a versenyszellem és a rivalizálás. A személyiségfejlesztés mellett így a közösségfejlesztésre is figyelmet kell fordítani.

Sokféle módszer létezik a személyiség és a közösség fejlesztésére. Saját személyes ismereteim alapján a meseterápia módszere lehetőséget biztosít a komplex fejlesztésre. Egyéni útkeresésem során megtapasztaltam a mesék közösségformáló szerepét, a mesékkel való belső munka erejét és a módszer személyiségfejlődésre gyakorolt hatását.

Hazánkban a meseterápia legfőbb képviselője Boldizsár Ildikó, aki hosszas kutatómunka eredményeként hozta létre a *Metamorphoses Meseterápiás Módszert*. Módszere a művészetterápia módszerei közül a biblioterápiához áll a legközelebb, de nem azonos vele, túlmutat rajta. Alkalmazásnak két nagy ága van: a klinikai meseterápia és az alkotó-fejlesztő meseterápia. Az alkotó-fejlesztő meseterápia célja a személyiségfejlesztés és a prevenció a mesék tudatos használatával.

A módszer technikái segítik a személyiségfejlesztést életkori sajátosságok és élethelyzetek szerint, az önismereti kultúra megteremtését, az érzelmi intelligencia fejlesztését, a belső képalkotás fejlesztését, a külső és belső világokban való eligazodást, a belső erőforrások mozgósítását, a cselekvési képesség felépítését.²

Az általam tervezett alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások elsődleges célja: az egyén és a közösség együttes fejlesztése. A személyiségfejlesztésre irányuló feladatokat a tanulók közösségekben való részvétele kapcsán valósítjuk meg, a mese feldolgozása mellett mozgásos gyakorlatokkal. A mesével való munka és a mozgás egyaránt élményközpontúan segít, így kiválóan alkalmas indirekt fejlesztésre.

Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások felépítésének kidolgozott módszertana van. Meg kell tervezni mindent: a mesébe (és a mesei térbe) való ki- és beléptetés módját; a mesébe való bevezetést a hozzá kapcsolódó

1 MÉREI Ferenc, *Közösségek rejtett hálózata*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 12.

2 BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Budapest, 2010, 16-17.; BOLDIZSÁR Ildikó szerk., *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető, Budapest, 2014.

rítusokkal, a ráhangolás különböző módszereivel; valamint a mesemondást követő mesefeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok, gyakorlatok rendjét.³

A meseválasztás az egyik legfontosabb lépés, ezért fontos figyelembe venni, hogy a népmese és a műmese feldolgozása eltérő gyakorlatokat igényel. A népmeséknél például mesemondás előtt fontos technika az „érzékszerv-élesztés” és a fantázia megmozgatása, hogy a belső képek előtt megtisztítsák az utat. Műmeséknél a középpontba rendezés, a test összerendezése kap nagyobb szerepet.⁴

A foglalkozások tervezésekor számomra fontos szempont volt a testtel való munka, a mozgásos gyakorlatok hangsúlyosabb beemelése a közös munkába, több okból is: a középiskolás életszakaszban a test folyamatosan fejlődik, az ezzel járó fizikai-pszichikai változások megviselik ezt a korosztályt, ráadásul a kortárs csoport és a közvetlen környezet visszajelzései is nagyobb hangsúlyt kapnak. Minél jobban megértik a fiatalok saját testüket, annak változásait, reakcióit, annál kiegyensúlyozottabbak lesznek. Az ebben az időszakban formálódó új énkép kialakításában is segít a testtel való kapcsolatfelvétel.

A színész, táncos tanoncok, drámatagozatosok képzése során a test a „kifejezés egyik eszközeként” is jelen van.

A test, amellyel érzékelünk, és amelyet érzékelünk, amellyel megérintünk valamit, és amely megérinthető, valamennyi érzékelésünk alanya, önérzékelésünké is. Testünk segítségével és testként érzékeljük magunkat. ...A test, mint valamennyi érzékelésünk és cselekvésünk alapja hozza létre identitásunkat testi személyként, a két módozat - a világ érzékelése és a világra kifejtett hatás - révén.⁵

A mozgásos gyakorlatok felépítése a kontakt improvizáció, a vezetett táncmeditáció (rituáltánc), és a bodywork módszerek elméleti és tapasztalati tudásából merít. Olyan testélmény alapú módszerek, testtudat gyakorlatok és tánc technikák alkalmazásáról van szó, amelyek a test természetes tudására és megismerésére építenek. A mozgásos foglalkozásokon egyszerre van jelen az egyéni folyamat és a csoportdinamika, vagyis azon változók, amelyek egyaránt hatással vannak az egyénre és a csoport egészére. A testélmény alapú munka – a szokásos gyakorlattól eltérően – központi szerepet kapott az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások tervezésekor, ezért a meseválogatás során inkább műmesét választottam. A kortárs mese mellett szólt az is, hogy jobban bírja a megszakításokat és részleteiben is feldolgozható.

3 BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban...*; BOLDIZSÁR Ildikó, Hamupipőke Facebook-profilja. Jelenkor, Budapest, 2018, 192.

4 BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban...*;

5 METZMACHER, B., *Integratív mozgásterápia gyermekekkel*. In: Petzold, H., Ramin, G (szerk) *Gyermekpszichoterápia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1996, 180.

Hosszas mérlegelés után J. Ch. Andersen *A rút kiskacsa* című meséje lett a kiválasztott mese. Andersen meséi nagyon erőteljes érzelmeket hordoznak és közvetítenek. Ez a meséje számos szempont és téma alapján feldolgozható. Engem elsősorban az erőteljes érzelmek, az egyéni identitás és a csoporthoz tartozás kérdésköre, a képességek sokszínűsége ragadott meg ebből a sokrétűen kibontható, tágas lehetőségeket rejtő meséből. A mese szép példa az egyéni identitás megelégedésére, ugyanakkor benne van a csoporthoz tartozás átélésének meghatározó szépsége. A foglalkozásokat is ezen szempontok figyelembevételével terveztem.

A művészeti osztályokban, csoportokban fontos az egyéni tehetség felfedezése, megélése és kifejezése, ugyanakkor a többiekkel együtt, csapatként is kell dolgozni. A mese sokszereplős, sokhelyszínes, így lehetőséget ad különböző szerepek, karakterek megfigyelésére, átélésére; érzelmek, hangulatok és az ezeket kísérő testtartások megjelenítésére. A történet szomorú képet fest a bántás, a rivalizáció és a konfliktusos helyzetek nehézségeiről, ugyanakkor mintát nyújt az önértékelő képesség megszerzésére, a mások megismeréséhez szükséges képességek kialakítására. A mese tud segíteni a fiataloknak saját biztonságérzetük megteremtésében, vágyaik megfogalmazásában, saját erejük megtalálásában. Lehetőséget nyújt a saját értékek felcsillantására, „a hattyú-létből” (tehetséges vagyok) fakadó érzések feldolgozására.

A tervezett meseterápiás foglalkozások célja, hogy a résztvevő fiatalok kapcsolatba kerülhessenek önmagukkal és társaikkal, ezzel utat nyitva személyiségük fejlődéséhez és a csoportban való boldogulásukhoz. Nagyon fontos a biztonságos közeg megteremtése a folyamatok során: a mese, a ráhangoló gyakorlatok, az ismétlődő rítusok, a relaxáció, a testtudati gyakorlatok, az önki-fejező szabad tánc és a zene adta lehetőségekkel. A tervezett tematika rugalmasan alakítható az egyéni szükségletek és a csoportdinamika figyelembevételével.

Erre az egy mesére hat foglalkozást terveztem. Mindegyik megtartható tanórai keretek között. Figyelembe kell azonban venni, hogy a mese nagyon hosszú, legalább 20 perc elmesélni, ezért érdemesebb duplaóra tervezni az egyes alkalmakat.

Az első három foglalkozás mesefeldolgozás a személyes sík bekapcsolásával. Egyéni munkában, kiscsoportokban és egész csoportos munkaformában az alábbi témákkal dolgozhatunk: a mesében (a szereplőkön keresztül) megjelenő érzelmekkel; képességekkel, tulajdonságokkal; a bizalom, biztonságérzet témakörével. Az egyes alkalmakon irányított kérdések és feladatok segítségével részletesen foglalkozhatunk az érzések felismerésével, kifejezésével, a kifejezés intenzitásával; a képességek, „jó” tulajdonságok felismerésével, tudatos használatba vételével; a biztonság megteremtésének lehetőségeivel. Ha van rá mód, érdemes ezekre a témákra háromnál több alkalmat szánni.

A mesefeldolgozást követően kerülhet sor a mozgásos foglalkozásokra. A mese és az érzékszervi-mozgásos tapasztalatok élményközpontúan segítik az enerósítést, az értékesség érzés megélését. A képi gondolkodás és a testtel való

munka, a térben való testi átdolgozás olyan készségeket fejleszt, amelyek elősegítik az érzelmek kifejezését, a szorongás csillapítását, az önnyugtató képességét, a biztonság megélését.

A mozgásos foglalkozások tematikája igazodik a meséhez; de itt már tágabb lehetőség nyílik az egyéni átélésre. A foglalkozások folyamatos sajátélményű gyakorlati munkára épülnek az egyes témák kapcsán. Az egyéni élmény mellett fókuszot kap az egyén csoportban elfoglalt helye, a csoportban való létezés és a csoportkohézió fontossága is. Az alábbiakban bemutatom a három mozgásos foglalkozás tematikáját és célját. Az egyik foglalkozást példaként kiemelve részletesebben ismertetem.

A mozgásos foglalkozások felépítésének szempontrendszere:

Korcsoport/célcsoport:

17-18 éves színész, táncos, drámafoglalkozásban jártas tanulók, egymást jól ismerő csoportok. Max. 20 fő. A foglalkozásokat elsősorban erre a célcsoportra terveztem.

Szükséges eszközök:

Zenei lejátszó eszköz, különböző méretű színes kendők, nagyobb méretű puha madártollak, kisméretű színes madártollak. Lehetőség szerint egy átlagos osztályteremnél nagyobb terem, hogy legyen elegendő tér mozogni.

A foglalkozások tervezett ideje:

Iskolában tanórai keretekkel számolva. Ráhangolással, levezetéssel, a mozgásban átélt élmények feldolgozásra hagyott idővel, foglalkozásonként duplaórára tervezve.

A testtel való munka célja ezekben a gyakorlatokban:

A foglalkozások egésze alatt a testtel dolgozunk. A fiatalok egyéni munkában átélhetik, hogyan válik megtartó erővé a saját testükre irányított figyelem. Csoporthelyzetekben tapasztalatokat szerezhetnek a csoport megtartó erejéről. A gyakorlatok segítségével észlelésüket testük valós, jelen idejű történései felé fordítják. A gyakorlatok fókuszában az egyensúllyal való kísérletezés és a belső középpont megtapasztalása áll.

Módszerek, gyakorlatok:

Szöveges instruálással vezetett intenzív mozgásmeditáció, amelynek kibontakozását zenei aláfestés segíti. A zenei válogatás tartalmaz lassabb és gyorsabb ritmikájú zenéket, hogy az erőteljesebb és lágyabb mozgásokat egyaránt segítse.

Gyakorlatok: Vezetett egyéni mozgásmeditáció és csoportos mozgásmeditáció formájában; relaxáció a képzeleti folyamatok útján, vezetett vizualizációs gyakorlatok; kontakt improvizáció, bodywork.

A gyakorlatok hatása:

Segítik a saját testtel való ismerkedést, így segítik a testtudatosítást.

A résztvevőket szabad és önkifejező mozgásra inspirálják, a mozgásos önkifejezést fejlesztve.

A témára és a belső képekre hangolódás segítik a belső képalkotást.

Az átélés pedig az érzelmi szinteket is bevonja a folyamatba.

1. Foglalkozás: „Biztonság a vízben – belső otthon”

A mesében a kiskacsa közege, „otthona” a víz volt. A táplálás, gondoskodás, érzelmi biztonság erősen kötődik a vízhez. Archetipikusan is kapcsolható a vízhez a biztonság: a Föld vizei – a Méh vizei – az Élet vize.

A folyamat célja: saját ritmus megtalálása hullámzó áramló mozdulatokon keresztül, középpontba rendeződés; ellazulás élménye a testben; stabilitás, védettség, biztonság megélése.

A gyakorlatok bevezetnek a testtel való tudatos kapcsolódásba. A fiatalok a különböző ritmusok és zenei stílusok hullámaira hangolódva könnyedebben találnak vissza testük érzékeléséhez. „A saját fészek” élménye segíti a belső biztonság-élmény átélését. Megtapasztalhatják, hogy ezt maguknak is megteremthetik.

Gyakorlat: több technikát ötvöz, de elsősorban vezetett egyéni mozgásmeditáció.

2. Foglalkozás: „Találkozás a hattyúkkal”

A mesében három hattyú ring a patak vizén és hozzájuk érkezik negyedikként a rút kiskacsa. A gyakorlat során négyes csoportokat alakítunk ki, ennyi fővel már átélhető a csoportélmény.

A csoportok a beléptetésnél választott színes madártollak segítségével találják meg egymást. Mindenki kap egy számot (szóban) 1-től 4-ig. Az 1, 2, 3. a hattyúk, a 4 a rút kiskacsa, aki közeledik a hattyúkhöz. Mindenki lesz rút kiskacsa és hattyú. A szereplőváltásokat jelzi a zene elhalkulása és a szöveges instruálás. A folyamat célja: mindenki átéli, hogy befogadja és „megtartja” a csoport.

A „hattyúk” olyan alakzatba rendeződnek, amilyenbe szeretnének és elkezdenek együtt mozogni. Ezalatt a 4. szereplő „a rút kiskacsa” kissé távolabb, egyedül mozog. Az egyéni folyamatot követően nyílnak egymás érzékelése felé, elindulnak a közeledés, érintés, együttmozgás irányába. Megkeresik azokat a mozdulatokat, formákat, kapcsolódásokat, amiket harmonikusnak és bensőségesnek érznek, amelyek felszabadítanak, ellazítanak. A befelé figyelés, önfelfedezés mellett átélhetik a csoporttal való improvizatív együttmozgást is.

Gyakorlat: több technikát ötvöz, de elsősorban vezetett csoportos mozgásmeditáció.

3. Foglalkozás: „Madártánc” – szárnyalás, repülés

A folyamat célja: szabad mozgás, harmónia, „repülés” élménye a beléptetésnél választott színes kendők használatával.

- Kapcsolódás a levegő elemével, légzés ritmusa, könnyedség.
- Kapcsolódás befelé a mozdulatokban, testrészek között, belső összeköttetések.
- Kint és bent (belsőnkre figyelés, külvilágra figyelés). Mozgékonyosság, irányok, rugalmasság.
- Középpont megtalálása, a test irányításának átélése.
- Gyakorlat: több technikát ötvöz, de elsősorban vezetett egyéni mozgásmeditáció.

Mindhárom foglalkozás esetében a mozgásos folyamatok végének levezetésében az egész csoport közösen vesz részt. Például közös alakzatba rendezés, mindenki részvételével.

Kivezetés a térből: Mindhárom foglalkozásnál mindenkit útjára bocsátok, vagy kimehetnek a felvett alakzatban, mint a madarak.

Az 1. foglalkozás levezetése - Biztonság a vízben - „belső otthon”

(A cím a gyakorlatot jelzi, nem hangzik el.)

Beléptetés a mesei térbe (kb. 12 perc):

Kettesével léptetek be (ha időt akarok spórolni, akkor négyen is lehetnek).

Isten hozott kedves vándor, mi szél fújt errefelé? – ha megválaszolta, az alábbiakat mondom:

Mivel a kérdésemet ilyen szépen megválaszoltad, válassz magadnak egy kendőt a kosaramból és vidd magaddal! Az ajtón belépve egy ösvény nyílik előtted. Lépj rá

arra az ösvényre, ami elvezet oda, ahova menned kell és te követed azt az utat. Te tudod, hogy mennyire kacsaringós vagy egyenes. Keresd meg, hová vezet ez az út, és ha megtaláltad, ülj le a térben. Vidd magaddal a kendőt, ez megvéd téged az utadon. Kösd magadra, ahová szeretnéd! Járj szerencsével!

Amikor mindenki bent van, belépek én is.

Köszöntöm őket és pár szóban ismeretem a „szabályokat”, amire a gyakorlatok során figyelni kell (kb. 5-7 perc).

Gyakorlat: több technikát ötvöz, de elsősorban vezetett egyéni mozgásmeditáció.

Ráhangelés a testmunkára (kb. 10 perc):

Kezdj el járkalni a térben. Ha levetted a kendődet, most megkérlek, kösd újra magadra!

Ha úgy érzed megtaláltad a helyed, állj meg! Helyezkedj el a térben, úgy ahogy az neked a legkényelmesebb. Csukd be a szemedet és végy néhány mély lélegzetet! Ahogy behunyod a szemed, szemhéjad lassan elnehezül, szemed mozgása megnyugszik. Csak a légzésedre figyelj! Belégzés, kilégzés. Érezd át légzésed lüktető áramlását a testedben. Minden belégzésnél derűs örömet lélegzel be és minden kilégzésnél kifújod mindazt, amit a mai napból magad mögött hagysz. Lassan, finoman mozdítsd a fejed, neked tetsző irányokba. Ellazul az arcod, a nyakad. Figyelj a légzésedre! Mozdítsd a vállaidat, a karjaiddal is elindíthatod mozdulataid. Aztán lassan mozdítsd a csípőd, a törzsed! Leírhatasz hullámokat a térben a testeddel. Csavard a törzsed neked tetsző irányokba. Tehetsz lágyabb és erőteljesebb mozdulatokat, ahogy jólesik. Engedd meg a testednek, hogy úgy mozduljon, ahogy jólesik neki! Végül mozdulj a lábaiddal is! Most ők adják az irányt a mozdulataidnak. Ha valahol feszülést érzel, vidd lélegzetteddel a figyelmedet arra a testtájra, és ahogy fújod ki a levegőt, engedd, hogy kioldódjon, amennyire tud. Lábaid lassan elnehezülnek, érzed a talpad alatt a talajt. Érzed, ahogy tested teljes súlyával a földön állsz.

A gyakorlat (kb. 20 perc) szöveges instrukciója:

(A ráhangelés és a gyakorlat szövege folyamatos, nincs közöttük szünet.)

Egy csodaszép zöld réten vagy színes virágok és sok-sok lapulevél között. Érzed a meleg puha földet alattad és a nap kellemes melegét feletted. Hallod a méhek zümmögését, a madarak énekét. Érzed a virágok illatát és valahol a közelben egy kis patak csobogását hallod. Lassan odasétálsz a patakhoz. A talpadat minden lépésednél selymes fű simogatja. Odaérsz a vízhez. Belemártod a lábad, érzed ahogy a víz simogatja. Lassan beleereszkedsz a patak vizébe. Érzed, ahogy a vízcseppek lágyan hozzád érnek. A patak vize lágyan hullámoz és ringat téged, mozdulj a hullámokkal. Próbáld ki, milyen amikor kicsiket mozdulsz és amikor nagyobb hullámokat

kavarsz magad körül. Figyeld meg, hol akad el a hullám, majd oldd fel. Melyik oldalad mozdul könnyebben? Figyeld meg, melyik oldaladon megy jobban a mozgás? Próbáld ki, hogyan tudsz haladni, evezni a lábaiddal, milyen irányba van kedved mozdulni. Használd az egész tested a vízben. Érezd meg, hogy melyik testrészeddel mozdulsz könnyebben! Ha van kedved, leguggolhatsz és felemelkedhetsz, mintha lebuknál a víz alá. Többször is megismételheted. Ahogy mozdulataidat próbálgatod, kezdj el a lábaiddal vagy a csípőddel, törzseddél végtelen nyolcasokat leírni. Próbáld ki először kisebb, aztán egyre nagyobb, szélesebb mozdulatokkal. Figyeld meg, melyik oldaladon megy jobban a mozgás. Vidd át a mozdulatot a kevésbé stabil testrészedre, gyakorold a mozdulatot ott is. Végül hagyd, hogy a mozdulataid és ezzel a víz hullámai körülötted lelassuljanak. Találd meg a mozgásod középpontját. Érezd meg hogy vagy a legstabilabb ebben a mozgásban. Végül már csak nagyon lassan, lágyan ringatózol a középpontodat megtartva. Figyeld meg a testedben a különböző áramlásokat, a légzésed ritmusát, a véred lüktetését, a szívverésedet. Találd meg azt a testhelyzetet, amelyben a legnagyobb biztonságban érzed magad. Maradj ebben az állapotban. Ringatózz ebben az állapotban.

Old le a kendődet, vedd a kezébe. Szép lassan hajtsd le a fejed és lassan, nagyon lassan ereszkedj le a földre és heveredj le. A kendőd a te fészked, úgy helyezed el, ahogy akarod. Heveredj el kényelmesen és csak pihenj meg a fészkedben. Pihenj meg, aztán szép lassan, fokról fokra gyere vissza az ébrenlétbe. Érintsd meg az arcodat, törzsedet, kezédet, lábadat. Megdörzsölheted a szemedet, nyújtózkodj, végezz körkörös mozdulatokat a csuklóddal, csípőddel, bokáddal, hogy a vérkeringésed felpezsdülhessen.

Ha akarsz, még maradhatsz fekvé, ahogy most neked kényelmes, de lassan juss el az ülőhelyzetig. Öleld meg magad, szeresd meg magad és gyere vissza a körbe.

Levezetések (kb. 10-15 perc):

- Közösen egy nagy fészket (alakzat) formázunk.
- Körbe állunk, megfogjuk egymás kezét és hullámozunk, úgy hogy közben megtartjuk a kört.
- Közös alakzatba (mandalába rendeződés).
- Körbeülünk (ez is egy nagy közös fészek), mindenki a kendőjén ül.
- Egyesével beül valaki középre, a kendőjére és üldögél ott egy kicsit. Az első én vezetem be. Majd feláll, kiválaszt valakit, bevezeti a kör közepére és leül a helyére a körben (mindenki beül közepére).

Kivezetés a térből (kb. 5 perc):

Mindenkit útjára bocsátok, vagy kimehetnek valamilyen alakzatban, mint a madarak.

Összegzés:

A komplex személyiségfejlesztés során a fókusz a személyiséget erősítő értékek és normák tudatosításán van. Az énerősítés eredményeként nagyobb eséllyel alakul ki reális, stabil énkép, reményteli jövőkép.

A csoportban való munka fejleszti a szocializációs képességeket. A foglalkozások segíthetnek megteremteni a közös munka feltételeit: a társakra való odafigyelést, egymás kölcsönös elfogadását, a csoport kialakult szabályainak alkalmazását. A választott módszerek képesek erősíteni a személyes autonómiát, illetve az egyének közötti együttműködést és ezáltal a közösségteremtést.

JUDIT KUSPER

GÉZA GÁRDONYI, EGER AND THE LITERARY REMEMBRANCE¹

The novel *Eclipse of the Crescent Moon* by Gárdonyi has become a symbolic element of the memorial heritage in Hungary. It refers to a significant place, the Castle of Eger, as well as a historical event and a famous novel. My paper focuses on how a literary product can become an element of the collective memory. Although this novel does not necessarily rely on historical facts of the events of 1552, it still lives in the collective memory of Hungarians creating the elements of historical and cultural remembrance. The *Eclipse of the Crescent Moon* determines the cultural memory and remembrance of the town of Eger and of the whole country.

„Memory and history, - says Pierre Nora - far from being synonymous, appear now to be in fundamental opposition. Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. Memory is a perpetually actual phenomenon, a bond tying us to the eternal present; history is a representation of the past. Memory, insofar as it is affective and magical, only accommodates those facts that suit it; it nourishes recollections that may be out of focus or telescopic, global or detached, particular or symbolic-responsive to each avenue of conveyance or phenomenal screen, to every censorship or projection”²

The present paper, then, intends to apply Nora’s conception of *lieux de mémoire* in the exploration of Gárdonyi’s novel. Consequently, I am going to consider the novel as a site of memory and analyze its role in the Hungarian cultural and literary remembrance.

Lieux de mémoire are strongly bounded to the town of Eger and are manifested in the novel, in the centre of which stands a symbolic building, the Castle of Eger, where the story takes place. The novel was written in 1899 and 1900, an era when Eger was not at all unknown in the Hungarian literature as a site of the memory, one can find references in renaissance and romantic literature.

1 The first author’s research was supported by the grant EFOP-3.6.1-16-2016-00001 (“Complex improvement of research capacities and services at Eszterhazy Karoly University”).

2 Pierre NORA, *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*, Representations, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory (Spring, 1989), pp. 7-24, 8.

One of the most known poets of the Hungarian renaissance is Bálint Balassi, who was probably the first to use the name of “Eger” as a topos in literature. He wrote poems on the life of the soldiers on the frontier, Balassi’s best-known soldier’s song is titled as ‘In Praise of Frontierlands’, is considered by many critics his greatest achievement.

The huge, wide fields, pleasant groves and woods
 Are their realm if they want a stroll,
 The ambushes by the roads, the place of hard fights
 Are their school for training,
 Hunger, thirst, heavy sweating,
 And tiredness provide their entertainment.

In the middle of the 16th century, Sebastyén Tinódi Lantos, the famous bard wrote two historical songs, the “Song on the Duel of the Castle of Eger” and the “Summary of the History of Eger”. Both of these songs played a significant role in the cultural remembrance, they are parts of the literary and oral culture and are the main source of Gárdonyi’s novel. These songs have a well-known melody, they have been very popular all over the country.

Let me mention an interesting meaning of the Eger-topos: in the 18th century, Károly Eszterházy, the builder of our university created a cultural center in Eger: the building and the faculties of the university, the huge Baroque Library, the hospital and the printing-house in the university made Eger, the pearl of Hungary, and it was named as “The Hungarian Rome” or “Little Rome”.

The new wave of the Eger-topos arrived in the Romanticism: Mihály Vörösmarty (the poet of one of our national songs) wrote a heroic poem with the title “Eger”, not to mention the most popular poet, Sándor Petőfi, who wrote about the wine and the heroes of Eger.

So, by the time, Gárdonyi thought of a heroic topic to write a perfect novel about that could tell us something about the heroism of significant characters who lived there, he had a diversity of literary sources to rely on. But this novel is more than a historical novel in the 19th century. In Gárdonyi’s time, historical novels were a popular genre, yet his novel emerged as a determining work by partly elaborating on a local topic. To understand the importance of the book, we have to investigate the novel’s canonical movement. *The Eclipse of the Crescent Moon* has been the most popular novel in Hungary, a laureated writing of the Hungarian literary canon, as well as a required reading since 100 years starting in the life of Gárdonyi. Today, it’s part of the open canon, appears in school books, and curiously enough Hungarian children meet this opus at the age of 12 despite the fact that it’s a long book and more than 100 years old. It’s an old conception dominating the curriculum since World War II: the literature has to be in harmony with and illustrate the history taught to the children in the same year. 12-year-old children learn about the middle ages and the Turkish era, so the selection of Gárdonyi’s novel is not an accident since it portrays the

great battle against the Turks in the 16th century. Nevertheless, it is still not enough for the book to become a cult novel. There are other factors that transformed the Eclipse into a cult novel: For a cult novel, it is important to be harmless and ideal for all age groups. Second, it can serve all of the literary school, for example, it can be read as a heroic poem, or a realistic, historical novel, a children's book, or as a romantic story. Third, it is an over canonized work – in an educational form – doesn't open up ways for new interpretations. Finally, the Eclipse... became a children's book, so – as a required reading became the part of the shared knowledge.

Historical remembrance cannot create either the cult, or the place of the memory by itself. We need something else – and it's a poetic-rhetorical method. We can't tell if the castle of Eger could have become a historical place of remembrance without the novel. The songs of Tinódi Lantos aren't so popular as they were 400 years ago, and to tell the truth, their form, and genre are aren't up-to-date for the readers today. People didn't find a historical song too modern either in the 19th century, in 20th, or 21st century. What can a writer do to create a living history, a living remembrance? He or she has to find a new, modern form but an old and familiar poetic to make an old story survive.

Aleida Assmann differentiated three generally recognized and honorable roles for a nation to assume: the winner, the martyr and the victim. Gárdonyi's novel chose the role of the winner, despite the historical fact, that the Hungarians couldn't defeat the Turks in the long war. Since Gárdonyi depicted the battle of Eger to represent a successful battle – just a part of a long history, his attempt corresponds to Assmann's notion of selective memory. "Psychoanalysts speak of "screen memories" that suppress other memories and serve to protect a positive self-image."³ Why is it so important, why do we need a positive self-image? It is not a form of nationalism but rather a deeper and more poetic question related to psychology.

The Eclipse of the Crescent Moon expresses a very common, uncomplicated story: there is a 7-year-old little boy, Gergő Bornemissza, who is able to fight the strong and shabby Turk who is similar to evil. This boy grows up, falls in love with a brave and beautiful noble girl from the village, and then becomes the smartest soldier. During the novel he and his lover, Éva, have to cope with challenges and have to prove they are good and true people. At the end, they play a very important role in the battle of Eger and fight against not only one Turk but a whole troop. Is this story very simple? Yes, it is. But in an allegorical sense, it can show something important to the readers. The poetic form is like an epic song or like a tale. Gergő Bornemissza is very familiar hero because he is like a tale's hero. He is the youngest and orphan boy who needs to fight against an evil enemy, the father of the lover, the foreign power. The enemy is

3 Aleida ASSMANN, *Europe: A Community of Memory?*, Twentieth Annual Lecture of the GHI, November 16, 2006, 15. https://www.ghi-dc.org/fileadmin/user_upload/GHI_Washington/Publications/Bulletin40/011.pdf (17.03.2019)

really strong but not invincible, because our hero has a big heart and is very clever. The adventures are various, we travel with Gergő through the land and even to Turkey, we follow him to the battle, into the court of the king and we support him in his love. The heroes of the novel are symbolic, we know these figures, as the story becomes more symbolic and tale-like. So we get a familiar and beloved poetic form, the tale, which can construct our identity and can give us advice in the subconscious mind. But this novel is not a simple tale, so it can configure beside the personal identity another one, the we-identity. It's not only a national identity, it depends on the cultural remembrance, on the cultural tradition of a remembering community. The tale's poetic here locks into the historical novel's poetic, and they build a genre which is bounded to the literary remembrance.

The influence of a novel like this is so huge, that it can build a town and create the place of remembrance. There are a lot of castles in the country which have an interesting history but none is so famous as the castle in Eger. The novel and its heroes – thanks for the canonic position – live everywhere in the town. The castle of Eger and of course the town are the most frequented sights in the country. Children – maybe after the reading the novel – come for school trips to the town to find the imprints of the glorious battle. The castle has been transformed into a place of cult – thanks to the narrative achievement of the novel. The sentences of the novel are today proverbs, all the schoolchildren know the vows of the defenders of the castle, the heroes are archetypal, the heroism of the women of Eger is known throughout the country, even portrayed in the painting of Bertalan Székely. The names of some characters became a common name, for example the evil Turk, Jumurdsak, is one-eyed in the novel, and jumurdsak as common name means one-eyed man. And it's more than important that the characters in the novel aren't similar to the real people who lived in the town and in the castle. We know of historical source that the captain, Dobó, was not so heroic as he is in the novel, Bornemissza had two wives but never married Éva Cecey, like in the novel. Strangely enough, there are a lot of streets or squares' named after the characters of the novel, even Éva Cecey's name was used, who is a fictive person.

And the cult lives its private life. In this process one cannot explore the past based on historical facts but create a different one, an imaginative past. The writing lives not only in the language, the text becomes a place in the castle. The tourists are looking for the places in the novel, they examine the dungeons, climb the bastions or wonder on the fire-wheel of Gergely based on the novel. There are groups who guard the tradition of the heroes of Eger, they organize traditional events and play in the castle. An extraordinary place of the remembrance is the statue of Zsigmond Kisfaludi Strobl, *The Heroes of the Frontier*. (4 years ago, the statue got an own square with the same name.) Before moving the statue to its new place, it stood on the main square, Dobó square. In its old place it was located on a high pedestal, but now it's nearer the visitors who can feel closer even a part of the statue.

But not only the heroes and the text can occupy the place of remembrance, but even the writer. His house (today a house of remembrance), the statues in the town (one in the Bishop's Garden – with his friend and colleague Sándor Bródy, the new one in the middle of the town) and the new Gárdonyi square are the places of remembrance. A spectacular place is even his tomb in the castle of Eger with the emblematic writing: "Only his body".

We can conclude that literature can place memory in the present, and a literary work can determine not only the direction of remembrance but even the creation of the places of remembrance. We need places to remember but we need virtual or imaginary places which can bring the past back, relocate history in the present and create an eternal present for the recipients.

**MIT OLVASSUNK?
AJÁNLÓK, RECENZIÓK, ELEMZÉSEK**

KUSPER JUDIT

IDŐKALANDOROK NE KÍMÉLJENEK!¹
TASNÁDI ISTVÁN, GIMESI DÓRA, JELI VIKTÓRIA:
IDŐFUTÁR. A KÖRZŐ TITKA

Mi történik, amikor az idő, a történelem vagy éppen az emberiség sorsa néhány kamasz kezébe kerül? Kerülhet egyáltalán? Hová kerülnek az időn átutazó emberek és tárgyak, lehet-e utazni időben, vagy inkább csak jól hamisított naplók sorai között tévedhetünk el? S ha közben még üldözők is akadnak? A klasszikus krimi és a kalandregény rejtélyekkel teli terepére merészkedett néhány évvel ezelőtt egy ifjúsági regény, pontosabban először annak rádiójáték-változata, az *Időfutár*. 2012 áprilisától a Kossuth Rádión volt hallgatható, s bár e műfaj kissé bizarrnak, idegennek tűnik a 21. század irodalmi kánonjában, a műsor igen nagy sikert ért el, melynek hatására megszületett a regényfolyam első része, az *Időfutár – A körző titka*, mely a rádiójáték jócskán átdolgozott változataként jelent meg 2013-ban a Pagony gondozásában. Az első részt azóta hat további kötet követte, az első hat kötet egy (jócskán összekuszálódott és többszörösen elágazó) cselekményszál kibontásával foglalkozik, míg a hetedik kötet – az előzőekhez kapcsolódva – új történetet indukál. Egy hétrészes sorozat s mellette a rádiójáték sikere már önmagában is elegendő lehet ahhoz, hogy említésre és bemutatásra méltónak ítéljünk egy ifjúsági regényt, ám ezen túlmenően egyéb erények felsorakoztatása is arra bátorít minket, hogy elgondolkodjunk azon, érdemes lenne-e oktatási szinten, irodalomórán foglalkozni a regény egy, esetleg több kötetével, meg tudja-e szólítani a megcélzott korosztályt s elképzelhetőnek tartjuk-e, hogy olyan mű is az olvasmánylistánkra kerüljön, mely nem száz évvel ezelőtt született (azaz nem állta még ki az idő próbáját, lehet, hogy néhány év múlva már senki nem olvassa, valami különös oknál fogva érthető a nyelvezete). Azaz: tananyagga tehető-e egy kortárs ifjúsági regény(folyam)?

A Tasnádi István, Gimesi Dóra, Jeli Viktória, Vészits Andrea szerzőnégyes tolalából született regények műfaji meghatározás izgalmas kiindulópontja lehet a művek értelmezésének. A szöveg egyszerre hordozza magán a krimi, a sci-fi, a kalandregény, a romantikus regény vagy éppen a disztópiák tipikus jegyeit, de még a történelmi és a fiktív történelmi regények világába is elkalandozunk. Mind-mind olyan műfaj, mely bizvást számíthat az elsődlegesen megcélzott olvasóközönség (talán kb. 12-18 éves kor közötti olvasók) figyelmére, hiszen jórészt a populáris regiszterből táplálkoznak, nyelvhasználatuk nem sokban különbözik (de legalábbis épít) e korosztály nyelvhasználatára, kérdésvetése, problémái relevánsak. Ám ezeket a műfaji jegyeket is összefogja egy koherens

1 Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával

narratopoétikai váz, mely lehetővé teszi, hogy a mű kamasz hősei valóban megtalálják a közös hangot olvasóikkal. E váz alapja pedig kísértetiesen hasonlít a hősmesék, s különösen a felnőtté válás meséinek szüzséjéhez: adott a hősnünk, aki úgy érzi, kicsúszott a lába alól a talaj, nem találja helyét a világban, lényegében felbomlott az a rend, amit réginek nevezhet (a szülei, az ősei rendje), s úgy érzi, ebben a rend nélküli világban nem talál kapaszkodókat. Segítői révén hihetetlen kalandokban vesz részt, nehezebbnél nehezebb próbákat kell kiállnia, míg végre neki (az életválság határán állónak, az éppen felnővőnek) kell helyretolni a kibillent rendet és megmenteni a világot. Ugye, milyen egyszerű forgatókönyv? Minden meseszerű vagy éppen eposzszerű műre igaz lehet, mi, olvasók pedig végigkövetjük csetlő-botló hősnünket, hogy eljussunk vele a boldog végkifejletig.

Semmi új nincs hát ebben a történetben? Ez az, amit már évezredek vagy évtizedek óta mesélnek? Igen is meg nem is. A narratív váz nem új, lerágott csont, de mindaz, ami bevonja, annál izgalmasabb. S itt jelennek meg például a műfaji felvetéseink is: hiszen ez a történet a mai, népszerű műfajok nyelvén szólal meg, egy végletekig klasszikus szüzsé sci-fivé is változhat, vagy éppen krimivé vagy disztópiává. S mégis miért? Talán éppen azért, mert a klasszikus szüzsé célja az, hogy mindig újra és újra megszólalhasson, s ha megszólal, meg is hallgassák. Azok, akik ma élnek, ma olvasnak. Akik éppen ezeket a műfajokat részesítik előnyben, éppen ezt a humort értik, ezt a szlenget beszélnek.

A *Időfutár* kezdetén Hanna is éppen ilyen hős: apja munkahelyváltásai miatt gyakran költözik a család, így a szöveg pragmatikai szintjén is kihullik korábbi, megszokott életéből, nem érti a körülötte zajló változásokat, szüleivel egyre nehezebben kommunikál, ráadásul a már épp megszokott és otthonossá vált Szegedről a kaotikus, kiismerhetetlen Budapestre költöznek. A hely így egyben a lelkiállapot kivetülésévé is válik, az eltévedés helyszínévé, akárcsak a mesékben a kiismerhetetlen, sűrű, sötét, kerek erdő. A folklór szimbólumrendszerében az erdő a beavatás színtere, ahol a hős egyik létállapotból a másikba kerül.² A város utcái is, akárcsak az erdő, veszélyt rejtene, még mindig ismeretlenek, ráadásul a kint átélt kalandok jelentős része éjszaka történik, amikor valóban szinte vakon tapogatóznak és minden mozduló árnyéktól megijednek hőseink. S ha ez még nem volna elég, Hanna barátot sem talál egykönnyen: új osztályában idegennek érzi magát, legfontosabb kapcsolata még mindig szegedi barátnője, a mozgás szabadságától megfosztott Zsófi. A két lány a számítógép (majd a féreglyuktelő) segítségével tartja egymással a kapcsolatot, ami így csupán virtuális, ám Hanna számára – és Zsófi számára is – mégis az egyik legfontosabb kötelék.

Az önmagát és magányában kapaszkodókat, jeleket kereső lány számára az új lakóhely idővel új barátokat is hoz: a szótlan, kissé tohonya, ám csupaszív

2 TÁNCZOS Vilmos, *Folklórszimbólumok*, BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék – Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 2006. http://kjnt.ro/szovegtar/tanulmany/NEJ_02_2006_TanczosV_Folklorszimbolumok_10 (Letöltés: 2018.11.22.)

Tibit, az osztály bohóca Szabikát, Ervint, a pedálgépet, Bulcsút, az önmagát földönkívülinek képzelő dalekot, de legfőképp egy öregembert, Sanyi bácsit, akivel egy különös kacat miatt kerül kapcsolatba. A furcsa öregúr és körzője miatt sokszorozódik meg a regény műfajisága: a kényelmes-kényelmetlen iskolaregényből (mely persze egyben a beavatási regény felnőtté válását is tematizálja) kalandregény, sőt krimi teremődik, hogy az első rész végére még ezek a keretek is kitérüljenek. Hanna alakja ismerős lehet minden olvasó számára, vele együtt bolyongunk a pesti vagy budai éjszakában, ismerkedünk az osztálytársakkal, vívjuk meg csatáit az osztály menőivel vagy éppen a tanárokkal. A regény – nagyon pontosan – felvonultatja a 13-14 éves diákok mindennapi problémáit, szimbolikusan elhelyezi lehetséges kérdéseit a főhősök valamelyikének szerepében, így kínálva biztos kapaszkodót az olvasónak: ahogyan a szereplők, úgy az (odaképzelt) olvasók sincsenek tisztában saját képességeikkel, vágyaikkal, nehézségeikkel, csupán cipelik magukkal terheiket, sokszor senkivel meg nem osztva azokat. Hanna és barátai az internet, a csetelés világában éppoly esendők, mint a népmesék hősei, éppúgy eltévednek, néha túljátsszák szerepüket, hibáznak, keresik a kiutat s előbb-utóbb megpróbálnak jól választani.

Rájuk is próbák sora vár a fent említett műfajoknak megfelelően: krimihősökként meg kell oldaniuk egy rejtélyt, le kell fülelni a tetteseket, ellenségeket. Iskolaregényhősként meg kell felelniük a közösség elvárásainak, elfogadni a szabályokat, ám közben ügyelni arra, hogy személyiségük ne tűnjön el. Fejlődésregény-hősként – az előzőekhez kapcsolódva – meg kell küzdeni a felnőtté válással, meg kell tanulni különbséget tenni jó és rossz között, azaz valahogyan fel kell ismerni saját erősségeiket, kialakítani személyiségüket. Egy jó sci-fi vagy disztópia hőseként pedig olyan elemekkel is fel kell venni a harcot, amikről legvadabb álmukban sem álmodtak volna, s e csodás, fantasztikus de egyben pusztító vagy nagy kihívással bíró jelenséggel is szükséges azonosulni.

A regény különböző műfaji síkjai ügyesen építik be a finom, nem tolakodó didaktikus szálát, az ismeretközlést, ami megint csak új távlatot nyit műfajelméleti szempontból: történelmi és fiktív történelmi regénnyé is válik a mű. A cselekménybe ügyesen szövődve képet kapunk a szabadkőműves mozgalmakról, kiemelkedő szabadkőművesek munkásságáról és alkotásairól az irodalom, a történelem, a zene vagy éppen a fizika területéről. Az így beépülő tudás csöppet sem tolakodó, nem akar direkt tanítani, viszont szerves része kíván lenni a műnek, mely így nemcsak tudományos, de valóban tudományos-fantasztikus szöveggé is válik. Az első kötet rejtélyei (az öregember személye, a titokzatos körző, a felemásszemű és Bujdosóné ténykedései) A körző titka végére állnak össze annyira, hogy a rejtély feloldódjon, s többé ne e titok kiderítése lendítse előre a cselekményt. Sanyi bácsi időutazó, a lakásán lévő sakkozógép maga az időgép, mely a gyanútlan Hannát és az öreg feltalálót visszarepíti a múltba, hogy újabb rejtélyekkel (az olvasók pedig újabb hermeneutikai játékokkal és műfaji kódokkal) szembesüljenek. A második kötettől különböző idősíkokat követhetünk nyomon, Hanna a XVIII. század végi Bécsbe kerül, ahol Mozart *Varázsfuvolájában* asszisztál, míg barátai a jelenkor Budapestjéről és Szegedéről

próbálják megmenteni és saját idősíkjaiba visszahozni. A regényfolyam elének varázsolja az ókori Rómát, egy fiktív kép erejéig az ókori Egyiptomot vagy éppen a jövő disztópikus világát, ahol éppen hőseink cselekedeteinek hatására válik válságossá a lét.

Miért működik az *Időfutár*? Miért lehetne elképzelni általános iskolai olvasmányként, feldolgozandó szöveggként? Egyrészt kínálja magát a válasz: kamaszokról, 13-14 éves fiatalokról szól, tehát a megszólított korosztály önmagára ismerhet a szereplőkben. Esetünkben ez teljes mértékben teljesül, de nem szabad elfeledni, hogy attól, hogy egy műnek gyerekhőse van, még nem válik feltétlenül gyerekeknek szóló művé. A korosztályspecifikusság sokkal fontosabb ismérve, hogy megszólítsa a megcélzott befogadói közeget, mind tematikus-pragmatikai, mind nyelvi szinten, emellett a műben feltett kérdések legyenek azonosak az olvasó kérdéseivel. Emellett feleljen meg a mű az olvasó pszichológiai érettségének (ez persze harmóniában van a feltett kérdésekkel is), szimbolikus nyelvének.

Az *Időfutár* (regényfolyamhoz méltóan) sokszorosan teljesíti ezen elvárásokat. Megjelennek mind az egyéni, mind a társas lét kérdései, úgy, mint a felnőtté válás hatalmas problémaköre: önmagam megértése, elfogadása, az egyedüllét feldolgozása, a párkeresés, párválasztás, szerelem problematikája (természetesen több szereplő relációjában is), a szülő-gyermek kapcsolat, a diák-tanár kapcsolat, a hatalomhoz való viszony, de a hosszadalmas időutazások alatt például a világ idegenként való értelmezése, az idegenbe vetettség érzése is. Hőseink különböző módon reagálnak a megoldandó feladatokra, hol csak magukra, hol társaikra, hol idegen segítőkre számíthatnak, míg végül fel kell ismerniük a legnagyobb, bennük lakozó ellenfeleket, s – valódi mesehősként – még a (szimbolikus) halált is vállalva meg kell menteniük a világot.

A mű tökéletesen működő, kortárs nyelven megszólaló, a nyelvi humort, a helyzet- és jellemkomikumot mintaszerűen használó modern eposszá áll össze, melynek hősei, képei, jelenetei így túlmutatnak önmagukon, a befogadás során képessé válnak azon szimbolikus tartalmak előhívására, melyek a másikon (az irodalmon) keresztüli önmegértést teszik lehetővé. S ha mindez a befogadók képi, szimbolikus, nyelvi világán, azaz az ismerősségen keresztül történik, a feldolgozás során valóban eljuthatnak az ifjú olvasók is az olvasás öröméhez, a katarzis lehetőségéhez, az (ön)megértéshez.

HERÉDI REBEKA

PATRICK NESS/SIOBHAN DOWD: SZÓLÍT A SZÖRNY

A *Szólít a szörny* című ifjúsági regény ötletét Siobhan Dowd ír író alkotja meg, azonban nem tudta véghez vinni tervét korai halála miatt, így került végül Patrick Ness kezébe az ötlet megvalósítása.

Patrick Ness kortárs angol író, ismertté a már hús nyelven megjelent *Chaos Walking-trilógia* (*Kés a zajban, Válasz és Kérdés, Háború a békéért*) tette. A *Szólít a szörny* a Vivandra Kiadó gondozásában jelent meg, Szabó T. Anna fordításában.

A könyv rendkívül igényesnek mondható, ha kezünkbe vesszük a 215 oldalas alkotást, máris feltűnik, hogy a tartalom illusztrációkkal van kiegészítve, melyeket Jim Kay alkotott meg. A rajzok itt kiemelkedő szerepet kapnak, ugyanis a regény hangulatához, atmoszférájának a kialakításához jelentősen hozzájárulnak. A mű így tud szerves egészzé összeolvadni. Ráadásul az illusztrációk zöme akkor jelenik meg, mikor a címben említett szörny is jelenvalóvá válik, így fokozva a feszültséget.

A *Szólít a szörny* szerkesztése – éppen az előbb említett illusztrációk miatt is – egyáltalán nem mondható tömörnek. A sorok szellősen követik egymást, illetve van arra is példa, mikor nemcsak fél oldalt foglal el egy-egy rajz, hanem egy vagy két oldalt is, ezért a könyvvel gyorsan lehet haladni, nem is beszélve a mű olvasmányos jellegéről.

A 21. században a halálfanatika közeleink tünhet egy individuum számára, hiszen mindenhonnan hallunk róla, mégsem ismerjük teljesen. A halál a modern kor beköszöntével a személyes tér perifériájára szorult, emiatt azonban az elfogadása is nehezebbé válik egy gyermek, de még egy felnőtt számára is. A mű éppen ezért javasolható gyermekeknek, hiszen egy olyan témát próbál közelívé, ismerőssé tenni, amelynek az elfogadása a legtöbb személy számára nehézkes. Nem is beszélve arról, hogy az előbb említett tematikához szimbolikusan, metaforikusan közelít. Ez a fajta közelítés a mesék világára emlékeztet; bizonyos elemek nem igényelnek különböző magyarázatokat, mert az olvasó anélkül is érzi, tudja, hogy mit jelentenek azok. Egyetlen olyan fantázia által generált közeg van, ami hasonlóan viselkedik a meséhez, ez pedig az álom. Nem véletlen, hogy nagyon sokszor lehetünk szemtanúi annak, hogy a kettő összekapcsolódik egy irodalmi művön keresztül, többnyire gyermekek elméjében. Mindkettő problémát dolgoz fel, a gondolatok, okok, kétségek elrendezését segítik.

A narrátor mint külső szemlélő van jelen, tulajdonképpen a mesélő szerepét tölti be. A pozicionáltsága miatt egyfajta távolságtartással viszonyul a műhöz, nincs más feladata, csak a történet elmondása. A mesélő csak annyi információt ad, amennyi szükséges az éppen események, a szereplőkben létrejött érzelmek megértéséhez, ehhez gyakran a múltba nyúl vissza.

A főszereplő egy tizenhárom éves kisfiú, Conor O'Malley, aki egy számára – egyelőre – leküzdhetetlen problémával szembesül, az édesanyja rákos beteg. Tulajdonképpen az anya és Conor az, akik között a probléma folyamatosan feszül, ezért ha a regény szereplőit egy kör alakzatával lehetne jellemezni, ők ketten lennének középen. A többi szereplő (a nagyi és az apa) a körön belül helyezkednek el. A nagyi közelebb hozzájuk, míg az apa távolabb van, ugyanis Conor szülei elváltak, az apa jelleme pedig viszonylagos. Egyrészt az apa befolyásolhatósága, másrészt a kettejük közötti alapvető távolság által Conor életében nem tud biztos pontként funkcionálni. A nagyanyja egy precíz, letisztult nő, amit a háza is sugall. A szoba, ahol Conornak laknia kell az anyja kórházban töltött ideje alatt is ezt az érzést generálja. „A falai fehérek voltak, három különféle hajókat ábrázoló színes kép lógott rajtuk – ahogy nagyanyja a fiúk ízlését elképzelte. Az ágynemű szintén vakítóan fehér (...). Ez a szoba bárkié lehetett volna, bármikor, bármelyik bolygón.”¹ Conor ebben a közegben nem találja a helyét, távolságot érez a nagyanyja és maga között, amit a ház kinézete tökéletesen szimbolizál. Ez egy olyan hely, ahova még szörny sem jön, a belső tér túl nagy, a külső tér (a kert) túl kicsi: „A ház sokkal nagyobb volt, mint Conoréké, viszont a kert alig volt kertnek nevezhető, ráadásul mindenfélével tele volt zsúfolva (...). Itt aztán nem volt helye fának. Sőt. Fűnek sem.”²

A negyedik szereplő, a szörny a mű elején körön belül és kívül helyezkedik el egyszerre. Conor tudja, hogy létezik, mégsem engedi magához közel, így egyfajta közttes pozícióban lebeg, amelyet meg kell szüntetni, biztossá tenni. Ez lesz Conor feladata a következőkben.

A mű egy nagyon erős szimbólumrendszerrel dolgozik, ennek a szimbólumrendszernek a közepén helyezkedik el a tiszafa, ami 12:07 perckor szörnyé transzformálódik, a rémálmok során pedig próbál közelebb kerülni Conorhoz. Azonban nem szabad elfelednünk azt, hogy a tiszafa viszonylagos közelsége mindig jelen volt, ugyanis Conorék háza mellett egy temető van, ahol a fa is megtalálható. Ha Conor kinézett az ablakán mindig ez a látvány tárult a szeme elé, ami csak arra várt, hogy engedjék a címben szereplő megszólítást. A fa jellegzetességei, kinézete (túlevelek), nagysága, mély gyökerei, időtlensége azonosul a halál időtlenségével, örökkévalóságával.

A cím valamiféle kezdeményezési aktust sugall, a *szólít* ige által. Ha megvizsgáljuk ennek az aktusnak a kezdetét, azt feltételezhetnénk, hogy az abszolút kezdeményező a szörny, azonban ezt nem lehet ilyen egyértelműen kijelenteni, hiszen valaki vagy valami csak akkor szólít meg egy szubjektumot, ha az engedi, hogy megszólítsák. Conor végül meghallja a szörnyet, aki három történetet fog elmesélni, mindegyik mese valamilyen tanulsággal zárul.

1 Patrick NESS–Siobhan Dowd, *Szólít a szörny*, Bp., Vivandra Kiadó, 2012, 93.

2 *Uo.*, 90.

A negyedik mesét viszont már nem a szörny fogja elmondani, hanem Conornak kell a saját igazságát belefoglalnia. A mű vázát tehát ezek a mesék adják, melyekből Conor jelleme építkezni fog az elfogadás felé. A mesék a valóságból állnak össze, azt dolgozzák fel.

A conori realitás két aspektusát kell megkülönböztetni: az egyik az otthoni, a másik pedig az iskolai. Az otthon tere meglehetősen kicsi, Conor folyamatos szorítottságban van, nemcsak a tér, hanem az elkerülhetetlen szembesülés által. Az iskola ezzel szemben egy másfajta valóságot generál, melyet leginkább a szájalommal, részvétellel lehetne jellemezni. Az iskola közössége, beleértve a tanárokat is, óvják Conort mindennemű megrovástól, kötelezettségektől, így például, ha Conor nem csinálja meg a házi feladatot, a többi diákkal szemben ő nem részesül leszidásban, ami a kislányt egyre jobban zavarja, ugyanis ez ahhoz vezet, hogy Conor úgy érzi, az iskola falain belül ő nem is létezik. Ezen a ponton kap kiemelt szerepet Harry, ugyanis „(...) az elmúlt év során valami megváltozott, Harry figyelni kezdte Conort, rajta tartotta szenttelen, gunyoros tekintetét. (...) Ez a változás nem akkor történt, amikor az anyjával elkezdődtek a bajok. Csak egy évvel később, amikor Conornak megjelentek rémálmai, (...) Harry pedig észrevette Conort. Mintha valami titkos bélyeg került volna rá a homlokára, amit csak ő láthatott meg.”³ Az iskolán belül tehát Harry és az ő barátai azok, akiktől valamilyen fajta figyelmet kap Conor, és akik a mű vége felé eljuttatják arra a pontra, hogy mások is észrevegyék.

A három történet, vagyis a három álom egy cél érdekében jelennek meg: a valódi, „igazi rémálom”⁴ megálmodása miatt, ugyanis Conor tudatalattija megakadályozza a valódi rémálom végigélését. Conor tudatalattijában egy dinamikus folyamat játszódik le, melyet leginkább egyfajta építkezésnek lehet nevezni. Ez az építkezés azonban egy nagyon lassú feladat, a probléma megoldását sürgetik, viszont Conor folyamatosan a saját akadályával szembesül, saját maga legyőzését kell elérnie, hogy eljusson a feloldáshoz.

A történetek mindig új perspektívákat nyitnak meg, mely perspektívák mindig a múltban gyökereznek, de a jövő felé mutatnak. A mesék állandó pontja a tiszafa, ez áll a történetek központjában, így tehát az ő szemszögéből hallhatjuk őket. Ezek által Conor nemcsak tanulságokat tud levonni, melyek a személyiségének a fejlődését szolgálják, hanem az elsőre rémisztőnek tűnő tiszafa jelleméről is információkat tudunk meg. A második mesének ezen a ponton van óriási jelentősége, hiszen a fa célja közvetlen módon fogalmazódik meg: „A tiszafa a legfontosabb az összes gyógyhatású fa között (...). Évezredekig él, és a bogyója, a kérge, a levele, a nedvei, a törzse, a fája mind dobognak és égnak és bizseregnek az élettől. Szinte minden bajt meg lehet gyógyítani vele, ha értő patikárius keveri ki a szert.”⁵

3 Uo., 29.

4 Uo., 29.

5 Uo., 115.

A könyv éppen a problematika miatt, amit feldolgoz, szinte minden korosztály számára ajánlható, mégis úgy gondolom, hogy leginkább a tizenévesek számára szolgálhat egyfajta útmutatóként. A probléma, melynek a megoldásáról szól a mű, minden ember életében jelen van, így tehát mindenkinek szembe kell vele néznie.

KUSPER JUDIT

„ÁLLATI” VERSEK A GYERMEKIRODALOMBAN¹ **TÓTH KRISZTINA: ÁLLATSÁGOK**

A gyermekirodalom, s azon belül is a líra egyik legnagyobb kihívása, hogy a mindig megújuló irodalmi kánonoknak úgy próbáljon megfelelni, hogy közben ne távolodjon el az (életkoruk szerint viszonylag behatárolható) befogadóktól, azok mindenkori elvárásaitól. Alkotók és befogadók egyaránt tudják, hogy a versek a gyerekek első kulturális, művészeti élményei közé tartoznak, segítségükkel kerülnek közel a nyelv ritmusához, metaforikájához, mind zeneiségük, mind tematikájuk pedig a valódi feloldódást, átlényegülést kínálja. A gyerekeket megszólító versek között is kifejezetten népszerűek az állatokról szóló művek. A téma népszerűségét több irányból is megkísérelhetjük értelmezni: egyrészt létezik egy pszichológiai magyarázat, mely szerint az állat közelsége (megismerése, gondozása) a gyermek lelki fejlődését segíti, az állatok (különösen kicsinyeik) viselkedése pedig a gyermeki lét, az ártatlanság allegorikus figurájává válhat. Emellett nem mellékes az a tapasztalat sem, amely a már létező irodalmi, nyelvi hagyomány felől éri a befogadót: az irodalom szinte minden kánonja létrehozta a maga (állatokról szóló) gyerekverseit, igazodva az éppen aktuális befogadói vagy hatalmi elváráshoz. E versek pedig (a viszonylag korai befogadásnak is köszönhetően) részei lettek annak a közös tudásnak, közös emlékezetnek, mely meghatározza irodalomértésünk későbbi irányultságát is.

Ki ne ismerne őzekről, macikról, nyuszikról szóló verseket, kismadarak énekét magasztaló költeményeket? E szövegek gyerekkorunktól kezdve végigkísérnek bennünket, kulturális tapasztalatunk alappilléreivé válnak. A pillérek feladata viszont nem pusztán annyi, hogy érintetlenül álljanak. A gyerekkorban megismert korpusz egyfajta alapot biztosít, lehetőséget arra, hogy továbbépítsük, átépítsük a már meglévőt. Ilyen kísérletnek tekinthetjük Tóth Krisztina *Állatságok* című kötetét is: a kánonban igen masszívan helyet foglaló témát boncol, nevezetesen az állatot (szerencsére csak e metafora kedvéért, mert persze szó sincs állatboncolásról, ez nem szürreális kötet), azaz belép egy olyan hagyományba, melyben kényelmesen és megbízhatóan jöhetnek létre az állatos gyerekversek. Ám már a kötet címe is arra hívja fel a figyelmünket, hogy itt valami más következik, magának a témának az átértelmezésével lesz dolgunk: nem a ház körüli állatok, vagy az erdő állatai, vagy a nálatok laknak-e állatok módusza szólal meg, hanem egy olyan (nyelvi) szintre keveredünk, amely szükségszerűen más értelmezési lehetőséget kínál, hiszen maga az állat szó szlenggé traszformált állapotában jelenik meg. Mit keres egy gyerekkönyv

1 A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

címoldalán egy olyan szó, mely jócskán negatív kontextust (netán obszcenitást) kínál fel a szövegeknek? A válasz nagyon egyszerű: újabb traszformációra van szükségünk, s az állatság szót kell eltávolítanunk hétköznapi jelentésétől, ezáltal egy olyan retorikai pozícióba helyezni, mely magát az olvasás irányát is meghatározza: nézz a szavak mögé, nyelvjáték következik! A címjáték egyik legnagyobb teljesítménye éppen az lesz, hogy a mindenkori befogadótól elvárja, hogy képes legyen beszállni e játékba, nem degradálja gügyögéssé a nyelvet, feltételezi, hogy a vele dialógusba lépő olvasó élményként éli meg a különböző nyelvi-retorikai szinteket átlépő szövegek befogadását. Már a cím telitalálat.

S milyenek ezek az állatok? Tökéletesen illeszkednek ahhoz az elváráshoz, amit a cím kínált fel: különlegesek, ismeretlenek, viccesek, játékosak. Fentebb őzekre, macikra, nyuszikra hivatkoztam, mint az „állati” versek alaphőseire; itt nem találkozunk még csak hasonló teremtménnyel sem, viszont felbukkan a dzseláda, az okapi, a tobzoska, a baribál, a babirusza, a nervál, a tanrek, a milu, a guvat stb. Jórészt ismeretlen fajok, a zoológusokon kívül valószínűleg kevés olvasó tudná meghatározni őket. Csak néhány (esetleg rajzfilmekből, mesékből is) ismert fajra bukkanunk: oposszum, fossza, kobra, lajhár, szurikáta stb. A mindenkori (kétkedő) befogadó csóválhatja a fejét: no de mi értelme van megverselni az ismeretlen állatokat, amikor a mai gyerek már azt sem tudja, milyenek a tehenek... (Ajaj, mindannyian Mehemeddé válnak?) A választ, persze, mi már sejtjük: nem erről szól a kötet, egész egyszerűen más játékra hív. Hát akkor ismeretterjesztő szeretne lenni? Talán igen, talán nem. (Mindenesetre néhány állatnév ráragad a gyerekre, az is jó valamire.) Ám ami ennél fontosabbnak tűnik: maga az állatvers mint műfaj (van ilyen?) válik főszereplővé, ennek kerekeit feszegetik a versek, mind tematikai, mind nyelvi szinten.

Rögtön a kötet elején, az *Oposszum* című versben felkínálkozik egy olvasói szerep, ugyanis nem lehet nem észrevenni a szándékosan rossz rímeket: „Alábbi opuszom / tárgya az oposszum. / Nem láthatsz te ilyet / se utcán, se buszon.) // Pici, de nem pisze: / abszolút ronda ő. / Ne tűnődj a puszin / és vágy se epeessen,” (5.) Nem hinném, hogy arról lenne szó, hogy Tóth Krisztina elfelejtett verset írni, netán kissé elkapkodta a kötet összeállítását. Nem lehet nem észrevenni a brillírozó játékot, mely épp az olvasó elvárásoknak mutat fricskát. A szöveg szinte önműködővé válik, lehetőségei éppen a már ismert és ismeretlen, az elvárt és a váratlan feszültségéből erednek: „csak arra vigyázz, hogy / egy ág orrba ne vágjon, // ha arra mendegél / éppen az oposszum. / Erdőségekben él, / kakája epezin.” (5.) Ki lehet hát az ideális olvasó? Aki felépítette magában a gyerekversek kínálta korpuszt, olvasói tapasztalatának része a hagyomány, s ezt képes ütköztetni az itt előbukkanó szövegekkel. Lehetővé teszi, hogy máshogy működjön a vers, s egyáltalán párbeszédbe lépjen mindazzal, ami előtte tapasztalatként létezett.

Az ironia és az önironia egyszerre szervezi a kötet verseit, ami talán magának a témának (az állatoknak) a különlegességéből is fakad. A *Vombat* című versben ezt olvashatjuk: „Hogy az irodalom / a lelkére hogy hat, / nem tudni. Rovaron / éldegél a vombat. // Elég nyugodt állat, / úgy hat kilót nyomhat. / Tilos a vadá-

szat / és rádobni bombat!” (6.) Az irodalom hatása (avagy hatástalansága) mint lehetőség új fikciós teret teremt, lehetetlen vagy értelmetlen kérdésnek tűnhet egy ismeretlen, különleges állatokat bemutató kötetben, így maga az ismeret-terjesztő szerep is a fikció részévé válik, s szigorúan ironikusan kezelendő! S talán éppen ennek az irodalmi hatásiszonynak a következménye magának a nyelvnek a romlása („bombát” helyett „bombat”, de hát csak így rímel), mely éppen a bemutatott jelenség szövegszerűségére, ezáltal fikcionáltságára hívja fel a figyelmünket: zoológiai ismeretek ide vagy oda, ezek a lények itt és most léteznek, ebben a szövegben, ennek a befogadónak. Szép példája ennek a *Pitbull* című vers befejezése. „Vagyis/ ha éppen/ sétálni / indul / az ember, / jobb, ha / nem jön a / pitbull. / De ha jön, / akkor / ne simo- / gassa / mert a ku- / tyát / kettéha-” (15.) Nem találjuk az utolsó szó felét, a fikció valósággá vált, a szó lett kettéharapva. (Talán megengedhető ez a kis játék: mivel a vers szerint az embernek vigyázni kell, mert a pitbull könnyen kettéharapja, ám – épp ennek következtében – maga a vers/szöveg lett kettéharapva, azaz egy merész metaforikával élve az ember maga a vers / a szöveg / a nyelv, amit maga a nyelv / a beszélő / a verset író harap ketté.)

Az a nyelv, ami egyszerre használja fel különböző regiszterek tapasztalatait: jelen van a lírai hagyomány kifinomult, fennkölt nyelve, a tudomány nyelve, a szleng, a mindennapi gyereknyelv, s ezek egymást támogatják, kiegészítik, együtt hozzák létre a jelentést. A *Narvál* című vers tudósokat felvonultató életképe mindezt jól példázza: „Két tudós suttog a partnál / és narválra várnak régen, / de sehol egy árva narvál, / hason csúszkálnak a jégen. // - Jéggé vagyok merevedve, / fúj a szél a fenekembe, / nincs is ebben semmi jó, ha ez egy expedíció! // - Lám, elég egy kicsi fagy, / a figyelmed ki-kihagy! Ne légy olyan ener-vált, / lessük inkább a narvált!” (26.)

A cím tapasztalatát viszi tovább nyelvi szinten a *Nagy mara* című vers: „Kisfiam, szólt a nagymama, / pici állat a nagy mara. / Mint egy nyúl, de a füle apró: / de most ezzel egy kicsit hagyj, jó? // Majd elmegyünk az állatkertbe, / ott legelészik, majd meglátod, / a kis marát, a nagy marát meg / az összes ilyen marhaságot.” (8.) A versek beszélője újra és újra reflektál saját témájára, állatságként, marhaságként értelmezi, miközben épp e kifejezések teszik lehetővé, hogy ne vegyük komolyan sem az értékítéletet (mivel arról nem is lehet szó), se magát az állathatározó-jelleget.

A harminc vers mindegyike új kihívást kínál, a versekből árad a játék, a móka a nyelvvel, a hagyománnyal, mindez úgy, hogy közben nem le-, hanem felépít egy új olvasásmódot. A kötetnek ott van a helye – többek között – Lackfi János és Vörös István *Apám kakasa* című kötete mellett, igaz, az Állatságok nem az intertextualitást helyezi a vers(újra)értelmezés középpontjába (bár találko-zunk ilyenekkel is, csak nem egy egész költeményre vonatkozik a hipertextus: az *Oposzum* című vers megidézi a *Jégekorszak* film egyik szállóigévé vált mondatát, mely magyar fordításban így hangzik: Az oposzumbosszú hosszú, Tóth Krisztinánál pedig: „szőrös az oposzum, / hosszú, mint a bosszúm” (5.), de ez már a medialitás kérdéskörét érinti). A konkrét szövegek, versek megidé-

zése és újraírása helyett magát a gyerekvers-írás hagyományát értelmezi újra, elhelyezve a – már jól működő – kortárs gyermekirodalmi kontextusban, így teremtve meg az utóbbi évek (gyermek)lírájának egyik legizgalmasabb teljesítményét. (Magvető Kiadó, Budapest, 2007.)

SZÉCSI GABRIELLA TÍMEA

KICSODA BUGAC PONGRÁC, ÉS MI FÁN TEREM A BERGER SZIMAT SZOLGÁLAT?

Nyulász Péter és Ritter Ottó:

A fürdők réme; Az ellopott Mikulás-szán; A hosszúfülűek kincse sor-távolság cím, cikk

Nyulász Péter szövegei Ritter Ottó illusztrációival csodálatos egységet alkotnak, és pedagógiai szemmel igazi kincsestárnak bizonyulhatnak az alsó tagozatos diákokat tanító (és nevelő) pedagógusok számára. Olvasásórákon is hasznosnak bizonyulhatnak a szerzőpáros sorozatának darabjai Csájiné Knézics Anikó feladatlapjaival és a kiadó honlapjáról letölthető színezőkkel.¹

Osztályfőnöki vagy erkölcsstanórákon egy-egy témakör feldolgozásánál elemezhető döntési helyzetek sokaságát kínálják fel a történetek.

Az Ember és társadalom műveltségi terület legfontosabb általános fejlesztési feladatai: – a személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés; – a nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése; – a társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása; – a társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése; – a környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása; – más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra; – a demokratikus intézményrendszer működésének megértése; – az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése; – a társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése.²

A napközis foglalkozások irányított szabadidős részében is tartalmas elfoglaltságot biztosíthatnak a gyermekek számára. Tipográfiai szempontból igényesen és praktikusán összeállított könyvecskékről beszélünk, amelyek látványosak, a megértést segítő karakterisztikával kialakított szövegrészekkel vannak ellátva. A nagy betűméret és a szellős sorközök azt az érzést keltik a

1 <http://www.bergerszimat.hu/> 2017.12.07.

<https://www.facebook.com/bergerszimat/> 2017.12.07.

<https://www.youtube.com/watch?v=PaYCp2lQOwg> 2018. 05. 27.

2 Magyar Közlöny • 2012. évi 66. szám 10707 II.3.4. EMBER ÉS TÁRSADALOM

gyerekekben, hogy gyorsan haladnak az olvasással. A törzsszöveg mellett kis megjegyzések bővítik a gyermekek ismereteit, és hihetőbbé, realisabbá teszik a szerző által megálmodott világot. Nagyszerű ötletnek tartom, hogy a kiadó neve megegyezik a nyomozóiroda nevével. A zsebkönyvméret könnyen forgathatóvá teszi a gyermekek számára. Ellenben a puha fedőlap talán nem annyira szerencsés. Az pozitívum ugyan, hogy a gyermeket nagyobb figyelemre készíti a könyv állagának megóvását illetően, de ha igazán szeretett és sokszor forgatott köteté válik, az óhatatlanul meg fogja viselni a külsejét.

„Hogy kicsoda Bugac Pongrác, és mi fán terem a BerGer Szimat Szolgálat? Egyszerű. Pongrác én vagyok, a BGSZ pedig egy nyomozóiroda, amit a bácsi-káim alapítottak. Bernát bácsinak és Gerzson bácsinak, a két tiszteletreméltó öregúrnak igazán jó a szimata még most is, csak már nincs kedvük olyan sokat szaladgálni. Alig várták, hogy elvégezzem az egyetemem, és átvegyem a cég irányítását. Kis idővel ezelőtt teljesült a vágyuk. Elmehettek nyugdíjba, és immár én ülök a BerGer Szimat Szolgálat igazgatói székében, a Harap utca 3/b- alatt. Persze csak akkor, ha a teendők nem szólítanak a terepre...”³

A kilenc magyar kutyafajta egy-egy különleges képviselője a főszereplője ennek a detektív sorozatnak. A szereplők jellemvonásai ötvözik magukban a klasszikus és a „trendi” jegyeket, szépen összefésülve a maradandó értékeket a korszerűség követelményeivel. Jellemfejlődésük támpontokat adhat a fiatalok számára. Korukat tekintve Maxi és Trixi, a pumiikrek állnak legközelebb olvasóikhoz, akik mindig fontos szerepet kapnak a cselekményben, de a főszereplő és egyben narrátor Bugac Pongrác, aki többnyire egyes szám első személyben meséli a történeteket. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy gondolataival és értékrendjével is megismerkedjünk, értelmezi, magyarázza is a helyzeteket, ezáltal igazi „felnőtt” példaképként is funkcionál. Ahogy a csapat többi tagjáról beszél, igencsak reális, de szeretetteljes viszonyulást mutat. Kiemelt értéként jelenik meg a művekben a gondolkodás, kérdezés, tudás, ami segít a gyermekek tudatosságra nevelésében. A szövegben minimális szerephez jut az agresszió. A jó- és rosszfiúk egyaránt elsősorban a mentális képességekre támaszkodnak, csak legvégső esetben kerülhet sor verekedésre, de az is tanult, kontrollált formában (például Krisz, kuvasz, zumbaoktató, karateedző kivitelezésében).

A szövegértés legalapvetőbb kritériuma a nyelv, melynek ismerete nélkül a szövegértés nem jöhet létre. A nyelvismeretet követnie kell egy bizonyos tudásnak, mely által feldolgozásra kerülnek a hallott vagy a látott információk. A feldolgozás folyamatában elsődlegesen a szavakat érti meg az egyén, ezeket szószerkezetekké alakítja, így létrehozva a mondatértést, végül a szöveg egészének megértését. Ez a végső megértés több szinten megy végbe: szemantikai, pragmatikai, grammatikai szinten. Minden esetben a nyelv a

3 NYULÁSZ Péter – RITTER Ottó: *Berger Szimat Szolgálat*

közvetítő szerep, a megértés minősége pedig a személy egyéni tudásától, képességeitől is függ.⁴

Ezek a szövegek szépen fel vannak építve, egyszerűen vannak megfogalmazva, hogy az alsó tagozatos befogadók is a lehető legmagasabb szintjére eljuthassanak az értelmezésnek. A szöveg olvasása közben minduntalan a nyelvi humor megnyilvánulásaiba botlunk, ami által még könnyebben befogadhatóvá válnak az írások. Itt-ott irónia is felbukkan. Ez pozitív élményekkel gazdagítja a gyermekeket, ezáltal megkönnyítve az olvasóvá nevelést. „Fel kell nőni a feladathoz, ahhoz a küldetéshez, hogy a gyerekekkel megszerettessük az olvasást. Ez a cél áldozatos hozzáállást igényel. A gyerekek számára elfogadható, a gyerekek számára érdekes tartalom kell, és számukra érthető módon kell írni. Nem várhatom el a gyerektől, hogy »legyél már felnőtt, fiam, értsed már meg azt, hogy amit én itt írok, az fennkölt dolog, ez nem játék, ez irodalom!«”- írja Nyulász Péter⁵

„Mivel az olvasás összetett gondolkodási művelet, számos tényező befolyásolja eredményességét. Ezek közé sorolják például a szókinccset, a figyelmet, a képzeletet. Az eredményes olvasás érdekében a legjobb megoldás a gyakorlás és a különböző olvasási stratégiák alkalmazása, melyek arra szolgálnak, hogy az alapvető készségek automatizálttá váljanak, így elősegítve az írott szöveg megértését.”⁶ Ezeket a könyveket bátran ajánlom a gyermekeknek önálló olvasásra, újraolvasásra is. A szöveget terjedelméből kifolyólag is viszonylag rövid idő alatt újraolvashatóak. Tagoltságuk, a rövid fejezetek segítenek egy-egy értelmi egységnél megállni, és egy későbbi időpontban újra felvenni a fonalat. A fejezetek címei figyelemfelkeltőek, és később megkönnyítik a cselekmény újbóli felidézését is.

A sorozat alkotói önálló honlap és facebook-oldal létrehozásával segítik a szülőket és a pedagógusokat, ahol elérhetőek a fontos segédanyagok, és értesülhetünk a könyvekhez kapcsolódó programokról is. Nyulász Péter gyermek-szerető, közvetlen személyiségéből adódóan kiváló előadója is saját szövegeinek. Az igazán szerencsés kis olvasói már gyermekkorban megtapasztalhatják, hogy az író is élő, szerethető ember, sőt akár példakép is lehet.

A sorozat első kötete, A fürdők réme Budapesten játszódik. Ezek a helyszínek kicsit nehezebben követhetőek a vidéki olvasók számára, ugyanakkor pozitívum, hogy kinyitják a világot, új helyeket ismerhetnek meg. Megismerhetjük belőle a szereplőket, és végigizgulhatjuk Bugac Pongrác első bűnügyi nyomozását, melynek keretében fényt derít arra, hogy ki és miért szeretné megmér-

4 VARGA Ivett Barbara, A tanulási stílus és a memória szerepe a szövegértési kompetenciákban, <http://www.varad.ro/a-tanulasi-stilus-es-a-memoria-szerepe-a-szovegertesi-kompetenciakban/> (Letöltés ideje: 2017.12.07.)

5 DÖMÉNY Diána, Azt a kurta hurkavégit! - Detektívsorozat szedi ráncba a magyar olvasástanítást http://thecreativepioneer.blog.hu/2017/11/09/azt_a_kurta_hurkavegit_a_furdok_reme_tarolt_a_gyerekeknel (Letöltés ideje: 2017.12.07.)

6 VARGA Ivett Barbara, I.m.

gezni Budapest gyógyforrásait. Magyarország földrajzi helyzetéből adódóan nagyon szerencsés, hiszen rendkívül sok gyógyforrással rendelkezik, melyekből számos Budapesten található. Ezeket szeretné tönkretenni néhány gonosztevő, akiket igencsak kalandos formában, de végül sikerül lelepleznie főhősünknek és képzett segítőinek. „Ki segít rajtunk, ha szeretett termálfürdőink vizét valaki megmérgezi? Egy kuvasz? Egy puli? Egy komondor? Egy magyar agár? Egy erdélyi kopó? Egy pumi? Netalán egy drótszőrű vizsla meg egy magyar vizsla? Esetleg egy mudi? Leginkább ők együtt mind: a Berger Szimat Szolgálat barátai és rokoni csapata!”⁷

A második kötet, *Az ellopott Mikulás-szán* lapjain szaloncukor-vadászatra invitálnak minket az alkotók. „Itt a karácsony, és hiánycikk a szaloncukor! Két huskykölyök, a Mikulás két kis segéde Trixitől és Maxitól kér segítséget: valaki ellopta az égen járó rénszarvasszánt! A gyerekek maguk indulnak a rejtély felderítésére, de közben felbukkan egy titokzatos idegen is... Bugac Pongrácnak kell kiderítenie, hogy mit keresnek a gyerekek Párizsban, és hogy hova tűnt az összes szaloncukor. No de mit kapnak vajon mindezért a Mikulástól?”⁸ A kötetből megtudhatjuk, hogy honnan származik a szaloncukor mint karácsonyi édesség, és olvashatunk a Mikulásról is érdekes dolgokat. Mivel novemberben, a készülődés időszakában játszódik a történet, szépen lebegteti a kérdést a szerző, hogy mikor is jön a Mikulás és mit ajándékoz, hiszen szaloncukor már december 6-án is szokott lenni a csizmákban. Külön kérésre persze karácsonyfát is adhat...

A hosszúfülűek kincse a sorozat harmadik kötete, ami novembertől már kapható a boltokban. Ez a kötet már a második félévre is biztosít aktuális olvasnivalót, mivel a húsvét ünnepéhez is kötődik tematikailag. „Sietősen indul Bugac Pongrác harmadik kalandja. Maxit és Trixit elkapják Óbudán, egy múzeumban, ahonnan eltűnt a Fekete Kutya. Egy titkos jegyzet szerint ez a szobor a kulcs egy rejtélyes kincs megtalálásához. A Berger Szimat Szolgálat feladata előkeríteni a műtárgyat, akár a Föld túlsó feléről is! Márpedig a szálak a déli féltekére vezetnek. Sikerral járnak-e hőseink a hosszúfülűek földjén, a Húsvét szigeten? Fordulatos kalandok során kapunk választ a kérdésre.”⁹

A szociális kompetenciák fejlesztésének szempontjából is rendkívül hasznos lehet a sorozat kötetének olvasása. Az önértékeléssel összefüggő kompetenciák szemszögéből: érzelmek tudatossága, az önállóság, autonómia, az identitás, hitelesség kialakítása. Az önszabályozás szemszögéből: az érzelmek kezelése, az, hogy tekintettel kell lenni másokra, felelősségvállalás, tolerancia. Az én-hatékonyság érzésének a fejlesztése, hogy konstruktív self-érzékelést érjünk el, pozitív önértékelés. A kognitív készségek erősítése: a problémakezelés, szabályalkotás, -követés, kreativitás. A társas kompetenciák fejlesztése:

7 NYULÁSZ Péter - RITTER Ottó, *Berger Szimat Szolgálat – A fürdők réme* <http://nyulaszpeter.blogspot.com/2016/09/>

8 NYULÁSZ Péter - RITTER Ottó, *Berger Szimat Szolgálat - Az ellopott Mikulás-szán*

9 NYULÁSZ Péter - RITTER Ottó, *Berger Szimat Szolgálat - A hosszúfülűek kincse*

empátia, együttműködés, konfliktuskezelés, segítségkérés, segítség elfogadása.¹⁰ Ezernyi apró pozitív példát láthatunk arra, hogy hogyan működhetnek ezek a kompetenciák „éles helyzetekben”. Mennyire hasznos, és eredményes lehet, ha a helyzeteket folyamatosan elemezve a megfelelő döntéseket hozzuk, és próbálunk minden esetben „helyesen cselekedni”, de akkor sem esünk kétségbe, ha néha hibákat követünk el. Mind a narráció, mind a cselekményszerkezet segít bennünket abban, hogy fejleszthessük ezeket a kompetenciákat. Nagy előnye még a sorozatnak, hogy sok esetben csak különböző művek és részletek egész sora ad ennyi eszközt a kezünkbe, mint amennyit itt egy-egy kötetben, illetve egy sorozatban kapunk. Ez a kontinuitás segíthet a gyerekeknek folyamatában is szemlélni a dolgokat. Kevésbé töredékes, szerteágazó, mégis nagyon gazdag, de talán könnyebben befogadható ismeretanyag.

A tanulási stílusokat szem előtt tartva, figyelembe véve, hogy a szövegértési kompetenciák alakulása milyen óriási fontossággal bír mindenféle ismeret elsajátításában, határozottan ajánlom ezeket a könyveket gyakori és széleskörű használatra az alsó tagozatos tanórákon és napközis foglalkozások keretében. Óriási előnyük, hogy modernnek és lebilincselőek. Egyértelműen megfelelnek a gyermekek érdeklődési körének és életkori sajátosságainak.

10 GÁDOR Anna (szerk.): *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez*. Educatio-SuliNova, 2008.

CSATÓ ANITA

JOHN GREEN: PAPIRVÁROSOK

John Green, amerikai író, újságíró, pedagógus 2013-ben robbant be az ifjúsági irodalom színterére, *Csillagainkban a hiba* című regényével. Azonban ezt megelőzően is olyan figyelemreméltó alkotásai jelentek meg, mint a 2005-ös *Alaska nyomában*, vagy a 2008-as *Papírvárosok*.

A *Papírvárosok* első olvasatra izgalmas detektívregénynek mutatja magát, azonban a nyomozás háttérében olyan fontos, kamaszokat érintő kérdésekkel foglalkozik, mint a barátság, szerelem, a félelmek legyőzése, az önismeret fontossága, döntéseinkért vállalt felelősség hangsúlyozása, valamint a felelős individuummá cseperedés problémája. Ezeket az igen súlyos témákat olyan nyelvi stílussal jeleníti meg, ami a megcélzott korosztály számára érdekessé és izgalmassá teheti az olvasást.

A történet elsősorban a gimnazista korosztályt szólítja meg, hiszen a regény által tárgyalt, fent említett témák erősen érintik a 15-18 éves korosztályt, így elsősorban számukra ajánlanám a *Papírvárosokat*, de akár felnőttek számára is szórakoztató, ugyanakkor elgondolkodtató olvasmányélményt nyújthat.

A történet ránézésre tipikus amerikai gimnáziumi történet, azonban a regény folyamán megjelenik annak átértékelése és kritikája is. Főszereplőink, Margo Roth Spigelman és Quentin Jacobsen végzős gimnazisták. Margoék családja évekkkel ezelőtt költözött Quentinék szomszédságába, a floridai Orlando kertvárosának, békés övezetébe. Margo és Quentin gyerekkorukban közel álltak egymáshoz, azonban barátságukat egy tragikus esemény szakította meg: egy délután biciklizés közben egy holttestre bukkantak a közeli parkban. Ezt követően barátságuk megszakadt.

Főszereplőinket a rövid gyermekkori kitérő után kamaszként ismerjük meg igazán. Margo és Quentin karaktere két gyökeresen ellentétes tinédzserkép mintáját vázolja fel az olvasó számára. Margo nem tipikus mesebeli lány karakter. Igazi lázadó tinédzser, akinek hajmeresztő tetteiről legendák terjednek az iskolában. Margo a magányos hősnő karakterét testesíti meg, aki segítők nélkül is bátran útra kell.

Quentin a lánnyal ellentétben nem a kalandok, hanem a megszokott szürke hétköznapok és rutin rajongója. Mindennapjait egy meghatározott „menetrend” szerint rendezte be, melyben fontos szerepet kap a környezete, támogatói. Szinte semmit sem csinál egyedül, két legjobb barátja mindig mellette van, de ha ők nem, akkor szülei igen, akik nem csak a szülő szerepében, hanem a pszichológus szerepében is egyengetik fiuk tetteit, szinte már gondolatait is. Quentin énképe a környezet visszajelzéseinket tükrében alakul, a környezet reakciói azok, amik meghatározzák kilétét. Egészen addig, míg Margo fel nem bukkan újra életében, s ki nem mozdítja komfortzónájából.

E tettével Margo nem csak a fiút mozdítja ki komfortzónájából, hanem saját magát is, hiszen életében először kalandjai során társat, kísérőt, segítőt választ maga mellé. Küldetésre hívja a fiút, aki az együtt töltött rövid éjszaka alatt rengeteget tanul önmagáról, valamint szép lassan ráébred arra, hogy mennyire nem is ismeri igazán a lányt, akit évek óta távolról csodál. Rövid kalandjuk Margo eltűnésével ér véget. A lány azonban nyomokat hagyott hátra maga után.

Quentin a nyomokat látva most már önként lép ki komfortzónájából, s veti bele magát a nyomozásba, Margo keresésébe. Izgalmas nyomozás veszi kezdetét, amiben Quentin társakat választ maga mellé, legjobb barátai, Ben és Radar személyében. A nyomozás során a fiúk barátságról alkotott fogalma folyamatosan árnyalódik, folyamatosan újabb kérdések merülnek fel: ha ennyire különböző személyiségek (Quentin, a jó tanuló; Ben a poéngyáros; Radar az informatikai zseni), mégis mi tartja őket össze? Képesek-e a másikat önmaguk elé helyezni, ha annak szüksége van rájuk? A fiúk nem csak a lány után nyomoznak, hanem saját barátságuk mibenléte után is. A regény barátságról alkotott üzenete a kamaszok számára fontos válaszokat villanthat fel őket is foglalkoztató kérdésekre.

A barátságon túl mindent átszövő témája a regénynek a szerelem kérdése. Quentin évek óta csodálja távolról Margot. Mindig is meg volt győződve róla, hogy remekül ismeri a szomszédjában lakó lányt, azonban a nyomozás során rádöbben, hogy valójában nem Margot ismeri, hanem csak a róla kialakított ideális képet. Ez a kép azonban nem biztos, hogy megegyezik Margo valós arcával. A regény végén a fiataloknak fontos döntéseket kell meghozniuk, ami nem csak kapcsolataikra, hanem egész életükre kihatással lesz.

Az önismeret, emberismeret, barátság, szerelem kérdései szoros, szinte kibogozhatatlannak látszó hálónak fonódnak a regényben – akárcsak a való életben a kamaszok fejében. A történet nem didaktikus abban az értelemben, hogy nem ad konkrét válaszokat az olvasónak a feltett kérdésekre. Aktív olvasói munkát igényel, mely során a befogadó nézetei is folyamatosan árnyalódhatnak, alakulhatnak. A kamasz korosztály számára mindenképpen érdekes utazás, a fent említett kérdéseken túl a folyamatos intertextuális utalások miatt is érdekfeszítő élményt nyújthat.

Megismerjük Margo világát, ami izgalmas, klasszikusokkal teli világ. A lány zenei ízlése a régmúlt idők nagy klasszikusait eleveníti fel a könyv lapjain, de irodalmi kedvencei is remekműveket mutatnak be: számos utalást találunk a regényben Walt Withman verseire, vagy Sylvia Plath híres művére, *Az üvegburára*. Az intertextuális utalások izgalmassá és élővé teszik a szöveget, a felnőtt olvasó számára is érdekes világokat nyitnak meg az utalások, valamint a gimnazista korosztály számára is kulturális horizonttágítást jelenthetnek.

A fent felsorolt, mindennapi életet érintő nagy kérdéseken túl a regény erős társadalomkritikát fogalmaz napjainkkal szemben, erre utal már maga a cím is: *Papírvárosok*. A tizenéves Margo könyörtelenül fogalmazza meg véleményét a környezetről, mely valósággal fojtogatja őt: a felszínen a békés kertvárosban minden rendezett, mindenki boldognak és vidámnak mutatja magát, azon-

ban ez a felszín papírvékony, amit bármikor összezúzhat egy kisebb örvény is. Margo nem csak környezetét szemléli kritikusan, önmagára is „papírlányként” tekint, akit a környezet erősen alakított, formált kénye-kedve szerint. Margo ezt megelégedve hagyja maga mögött a várost, készíteti Quintint kutatásra, hogy végül a fiú megtalálja őt egy valódi papírvárosban, ami csak a térképen létezik, a lány mégis sokkal előbbé teszi azt a zöldellő floridai kertvárosnál, hiszen, ahogy mondja: „a város talán papírból volt, de az emlékek nem”. (Green, John: *Papírvárosok*. Gabo Könyvkiadó. 2015. Fordította: Gázsity Mila)

KUSPER JUDIT

JÁTÉK A KIMONDHATATLANNAL KOLLÁR ÁRPÁD: *MILYEN MADÁR*

Az érzések, gondolatok kimondása nemcsak kisgyerekkorban nehéz, amikor a nyelv sem mindig engedelmeskedik a lehető legjobb fogalmat, szót kereső, néha még tétova beszélőnek, hanem a mindentudó felnőttet is zavarba ejtheti. A kimondhatatlan kimondása örök kihívás, valami olyasmi, amihez nem elegendő a hétköznapi köznyelv teljesítménye, hiszen az öröm, a fájdalom, a trauma, a gyász vagy éppen csak a világ felfedezésének csodája vagy a tiszta szeretem/nem szeretem érzelmek sokszor nem találják az egyébként is tabu alá rejtett kifejezéseket. A beszédhelyzetek hol mélyebb, hol sekélyebb tabukat állítanak elénk, melybe beleszövődik a nyelv szemantikája és szemiotikája is: ha akarnám, sem tudnám kimondani, beszédhelyzetbe hozni a vágyott mondanódmat, mert nem állna össze szöveggé, nem szabad, nem lehet, nem szép, nem jó, nem tudom kimondani.

Kollár Árpád *Milyen madár* című kötete nem kisebb tetre vállalkozik, mint a kimondhatatlan kimondására – még hozzá, az imitáció szintjén, gyereknyelven, gyerekeknek, és remélhetőleg gyermeklelkű felnőtteknek. Az itt megjelenő lírai alkotások beszélője egy fokalizált líranyelven, a felnőtt beszélő által megteremtett gyereknyelven szólal meg, mely egyszerre lehet több is és kevesebb is, mint a köznyelv gyereknyelve, hiszen nem is ezt a szférát kívánja használni. Irodalmi nyelvvé, poétikailag megformálttá, lényegében kodifikálttá válik, amit létrehoz, nem maga a gyereknyelv lesz, sokkal inkább egy olyan imaginárius gyereknyelv, mely lehetővé teszi – sőt, csak ez teszi lehetővé – a megszólalást a kimondhatatlanság szituációiban.

E stilizált gyereknyelv (a megszólalók összemosódásának köszönhetően) teremti meg azt a pozíciót, melyben kényelmesen elfér a kimondhatatlan is. Hogy megértsük a kötet logikáját, nézzük meg részletesebben a címadó vers poétikai pozícióját, lírai szerkezetét. Rögtön a kötet nyitóversében, a *Milyen madár*ban körvonalazódik az egyes szám első személyű beszélő, melyben a gyermeki világ kérdési nyitják ki a teret: „ki lopta el idén a tavaszt, milyen madár vitte magával délre, / és milyen madár szárnyán suhogott be újra északról a tél, ki harapta le fagyos foggal a rügyeket a bokrok ágairól, / melyik padlásra rejtette előlünk a hóvirágot, a nárciszt,” (7.) Az első strófa a gyermeki hangon megszólaló beszélő külvilághoz való viszonyát tematizálja, kérdései a gyermek fogalmi hálójába kapaszkodva fogalmazódnak meg, elővetítve azt a mitikus világképet, mely a kisgyerekkor sajátja. Nem tud kilépni e világból, hiszen még nincsenek egyéb fogalmai, a tavasz hiánya a tudatában élő képekkel magyarázható, metaforáit is ezekből tudja csupán felépíteni. Ez a világ jól körülhatárolható, stabil szereplőkkel (madár, tavasz, tél, bokrok, nárciszok stb.) és térrel (padlás, az ént

szorosan körülvevő mikrovilág) rendelkezik, s ebbe a külső világba s a külső világ által felvetett kérdésbe kapcsolódik a második versszak, ahol a kívülről közelítés következtében egy belső világba jutunk.

A természet képeit felváltják a személyes tárgyak, a személyes tárgyakat pedig a személy, a megszólaló én önmagára vonatkozó kérdései: „és hová bújunk a tél elől, ha már lecseréltük a téli kabátot, / a sapkát is a fiókba tettük, és elveszett a sálunk is régen, / milyen északi madár hozott kései havat most a nyakunkba, / kihez bújunk melegedni, ha apa már elutazott a hosszú útra.” (7.) Itt már az eldugott hóvirágot, nárciszt felváltja az ember, pontosabban a tél elől elbújó gyermek képe, aki egy köztes térben találja magát, melyet csak hiánnyal tud definiálni. Már el kellett volna múlnia a télnek, meg kellett volna érkeznie a tavasznak, de a tavasz (a megújulás, a kikelet, a gyerekesekből is oly jól ismert vidáman zsongó természet, az újjászületés) várat magára, pedig már minden adott lenne a megérkezéséhez, nincs sapka, sál és kabát, mégsem érkezik meg. A választ itt is csak saját létező képi világa felől tudja megfogalmazni a gyermekbeszélő: egy északi madár lehet a hibás, aki kései havat hozott a nyakunkba. Ám a beszélő védtelennek tűnik, hiszen már nincsenek jelen téli ruhái, melyek melegíthetnék, s – a vers tételmondataként – nincs jelen apa sem, akihez hozzá lehetne bújni, aki szintén fel tudna melegíteni a zord időben. A vers e mondat felől olvasva az értelmezés folyamatát tárja fel, azt a terápiás folyamatot, mely az irodalmi, metaforikus világ távoli és eltávolított képein keresztül juttatja el a befogadót a szöveghez való személyes kapcsolódásig (amikor a természeti képek átváltnak személyes tárgyaink képeivé), hogy végül biztonságban feltelessük a legfontosabb kérdést, mely a mű metaforikájába kapcsolódva nyitja meg a teljes személyesség felé az utat.

A címadó vers így egyben kicsinyítő tükrre is a kötetnek: a külső világból eljutunk egy belső világba, ahol feltehetővé válnak a beszélő számára oly fontos kérdések, ahol kimondhatóvá válik az is, ami máskor és máshol tabunak számít, vagy ahol éppen minden kivetíthetővé válik az a gyermeki, belső világ, ami sokszor nem azonos a külső, szabályokat hordozó nagyon is felnőtt világgal. Kollár Árpád kötete úgy akarja elbűvölni az olvasót, hogy közben nem bájologni szeretne. Stilizált gyermeknyelven nem gagyog, versnyelven egyszerre hordozza a játék és a komolyság jegyeit, verseinek beszélői így hol játszanak a szavakkal, vagy éppen igyekeznek hozzáférni a szavakhoz, melyek megoldásokat és válaszokat kínálhatnak.

A nyitóvers után, mintegy ráhangolódásként, olyan versekkel találkozunk, melyek a gondolatrimus erejével lendítik előre a képeket. A *mondó*, a *dalocska*, a *nem* és az *igen*, vagy a *dolgok*, *amiket nem tudok* egyfajta leltárt készít, melyek hálójából a kisgyermekkor világszemlélete, nyelvi teljesítménye bontakozik ki. E képek sokszor nem az éles logika termékei, sokkal inkább a nonszensz költészetre emlékeztetnek, az ok-okozati összefüggések helyett minden esetben egy saját, nem kívülről, hanem belülről építkező magyarázat állítható fel. Az így kialakuló logika ennek ellenére mégis rendkívül pontos, gyermeki, hiszen csakis ez a látásmód segítheti a beszélőt eligazodni a belső és a külső világ

útvesztőiben: „szeretem a pacalt, ha van benne krumpli, / szeretem a labdát, ha van benne gurulás, / szeretem a cicát, ha van benne szép hang, / (a macskát nem, mert abban karmolás van) / szeretem a tulipánt, ha van benne sárga, / szeretem anyát, ha van benne anya, (anyát mindig, mert mindig anyában van) / szeretem apát, ha van benne bújás, / szeretem a verset, ha van benne hangosság, / (amikor hangosan olvassák, csak nekem) / szeretem a gyurmát, ha van benne gyurma, / szeretem az anyanapot, ha nincs benne testvér.” (*igen*, 11. o.)

Ahogy a gondolatritmus szabályszerűsége létrehozza a gyermeklét sajátos világát, annak lajstromát, úgy a kérdező versek pedig kitérítik e világot, vagy legalább megpróbálják a perspektívát újraértelmezni. Csatlakozva a *Milyen madár*hoz, a *Ki mondta*, a *Lesz, lesz, lesz* és a *Mi lesz a hóval* felteszik azokat a kérdéseket, amelyek egyrészt a külvilág rendszerszerű megismerésére vonatkoznak, másrészt megpróbálják bemutatni, mi lakozik a hallgatás mögött, melyek azok a kérdések, amelyekre szeretne választ kapni a versekben megszólaló (és talán a mindenkori) gyerek. Olyan verseket olvashatunk itt, melyek a szubjektív megszólalás unikális példái a gyerekirodalomban: a létre, a halálra, az elmúlásra, a meg nem érthető testi és lelki működésekre kérdeznak rá, szabad utat engedve az asszociációknak, vagy egyszerűen csak kinyitva olyan kapukat, melyeknek éppen itt és most van az ideje és helye. Hogy e kérdésekre nem kapunk választ? Nincs megnyugtató, netán didaktikus lezárása a verseknek? Nem áll helyre a rend a művek végére? Akit esetleg e kérdések nyugtalanítanak, annak számolni kell azzal, hogy az ilyen poétikai megoldásokat ne a lírai művekben keresse. Az epika eposzszerű és meseszerű alkotásai fel tudják kínálni a befogadó számára a narratív történetek megnyugtató lezárását, ám a líra – műnemi szinten is – mindig más feladatra vállalkozik. A szubjektum megszólalási lehetőségére, a belső világ kifejezésére helyeződik a hangsúly, s ennek látjuk kiváló példáit Kollár Árpád verseiben is. S máris idekapcsolhatunk egy ugyancsak releváns kérdést: mit nevezhetünk gyerekirodalomnak, egyáltalán elegendő-e az, ha gyermekhangon szólal meg egy mű, esetleg gyermekszereplői vannak? A kérdésre persze nem egyszerű válaszolni, hiszen az itt olvasható versek sem tipikusan azok a költemények, amiket az óvodai anyák napi műsorban fogunk hallani, vagy szépen felöltöztetett kisgyerekek évszóró műsorában. Ám a gyerekvers célja talán nem is az effajta magamutogatás, hanem sokkal inkább az az attitűd, ami egyszerre befelé fordulást és ki(felé)mondást olvaszt magába. Hogy ezek túl nehéz, esetleg komoly versek lennének? Igen is meg nem is. A komolyság feloldódik a fergeteges nyelvi humorban és helyzetkomikumban, a nehézség pedig a témákból (is) fakad, melyek a gyermeket éppúgy foglalkoztatják, mint a felnőtteket.

E kontextusban pedig bátran megjegyezhetjük, hogy valódi gyerekverseket olvasunk, olyanokat, amelyek játékra hívnak (*Ez az egyik hülyevers; Ez a másik hülyevers*), olyanokat, amik elgondolkodtatnak, esetleg segítségül hívhatók a testtudatosításhoz (*Két kezem; Laknak bennem; Vágom*), segítenek értelmezni a család sokszor kibogozhatatlan hálóját (*Nálunk; Apa szerint; Karácsony; Én apum; Anya ma nem anya* stb.), az élő környezet jelenségeit (*Sovány folyó; Homoktengeri*;

Néhány dolog a csigáról), és persze olyanok, amelyekben mindez együtt is jelen lehet, mint például az *Erdős versben*: „te nyugtass meg, erdő, ha nem tudok aludni, / takarj be levéllel, homokkal, szeméttel, / küldj rám vad suhogást, puha avarszagot, / túlevelek alól küldj egy marék gombát, / karmold föl bőrömet kék szederindával, / karmold föl arcomat csipkebogyóvérrel, // te nyugtass meg, erdő, ha lázam van és fázom, / benned is erdő van, abban még egy erdő, ahol a vad kutyák nem látják az őzet, / abban az erdőben ott lapulok én is, / zümmögj bennem, erdő, súgd meg a fák nevét, / holnap fölgyújtanak, ma még zöld a szíved.” (53. o.)

Felesleges azt boncolgatni, ki beszél: egy kisgyerek vagy egy felnőtt? A lakonikus válasz az lenne, hogy ezek keveréke, a gyerekhangot imitáló felnőtt, ám a válasz így túl egyszerű lenne. E versek világa nem egyszerűen egy felnőtt beszélő által teremtett gyerekvilág, sokkal inkább egy, nem a gyermeki valóságot, hanem a gyermeki imaginációt létrehozó világ, mely valahol fiktív és reális találkozásánál található, s amely lehetőséget kínál arra, hogy e világ elemei jelle váljanak, amiket minden befogadó saját szimbolikus értelemvilága felől képes olvasni, beleolvastva a reális felnőttet a fiktív gyerekbe, vagy éppen a fiktív felnőttet a reális gyerekbe.

A befogadás teljességéhez ugyanakkor meg kell említenünk egy, a gyermekirodalom esetében nem elhanyagolható szempontot: a versek nem pusztán szövegversként léteznek, hanem – éppen egy gyermekverskötet kontextusában – képként és illusztrált műként is. A lírai alkotásokkal termékeny párbeszédet folytatnak Nagy Norbert kiváló illusztrációi, melyek a kötetet valóban egyedivé s így teljessé is teszik. A kép és szöveg együttállása persze túlmutat az egyszerű, illusztrált verseskötet (vagy tágabban: gyerekkönyv) jelenségén: a képek éppen azt a szimbolikus határátlépést segítenek létrehozni, ami az irodalmi művek befogadása során az eltávolítás, és így a megszélesítés egyik eszköze. A könyv képein felbukkanó antropomorf nyúl a megszólalás nehézségeit igyekszik könnyebbé tenni, egy olyan mintha-világ segítségével, ahol a beszélő egyszerre érezheti magát a lét nagy kérdéseit feltevő gyereknek és egyben egy különös gyerekkönyv mesefigurájának, akinek vállán néha ott ül az a madár, akit keres, vagy aki éppen könnyebbé teheti számára a nagy kérdések nagy megoldásainak keresését.

A *Milyen madár* az utóbbi évek gyermekversköteteinek egyik legkiválóbbja, új és merész hangokkal és képekkel, játékkal és komolysággal. Lírai és képi leleményei számos pedagógiai alkalmazást is indukálnak, ám elsősorban működnek és hatnak, valamit kinyitnak, aminek itt, most éppen az a feladata, hogy kinyíljon, és végre utat találjon az olvasókhöz.

(Csimota Kiadó, Budapest, 2014)

KÖRÖMI GABRIELLA

A TEMPLOMOK NEM IS OLYAN UNCSIK! BERG JUDIT: AZ ŐRZŐK¹

Berg Judit legújabb regényében ismét a Mátyás-templom (lánykori nevén Budavári Nagyboldogasszony templom) legendáriumába vezeti olvasóit. Az *Őrzők* ebből a szempontból – de csak ebből a szempontból – *A holló gyűrűje* (2017) című meseregény folytatásának tekinthető, amelyet az író a Mátyás-templom plébánosának felkérésére írt.² A könyv bemutatóján Berg Judit elmondta, hogy a templom kalandjai ezzel a művel korántsem értek véget, mert újabb regényt, méghozzá egy ifjúsági krimit fog szentelni az emblematikus épületnek.³ Azt is elárulta, hogy valójában a kriminek kellett volna először megszületnie, de annyira megragadták a fantáziáját a templomot díszítő állatfigurák, hogy központi helyet és szerepet követeltek maguknak a születendő műben. És bár a meseregényben is van rejtély és nyomozás, az éjjelente megelevenedő állatszobrok motívuma más műfajt és más célközönséget kívánt, így hamar háttérbe szorította az eredeti koncepciót. A bemutatón beígért ifjúsági krimire ez év májusáig kellett várnia az olvasóknak, hiszen Berg Judit előbb még megírta az *Alma* folytatását, ill. két új *Maszat*-kötetet.

Az *Őrzők* tehát nem előzmény nélkül való a bergi életműben, és ez akkor is igaz, ha az elődnek tekinthető könyvvel csak az azonos helyszín, illetve egy intertextuális utalás köti össze. A kalandregény és a krimi műfaji jegyei dominálnak a regényben, amelynek cselekménye három, látszólag különálló, de a cselekmények kibontakozása során törvényszerűen összekapcsolódó szálon fut.

A kaland mindig is az ifjúsági irodalom immanens alkotóeleme volt, ahogyan Komáromi Gabriella mondja: „Az ifjúsági próza egyenesen kalandtár.”⁴ A kortárs ifjúsági irodalom egyik nagy dilemmája éppen az, hogy kitalálja, mit jelent a kaland a mai kamaszok számára, akik egyre inkább a virtuális térben élik életüket; hogy racionális és több szempontból elszürkülő korunkban hol található a fiatal olvasók számára is izgalmas kalandokat. E kalandkeresés egyenes következménye az ifjúsági regényekre jellemző műfaji hibridizáció: a régi, hagyományos irodalmi műfajok más műfajokkal keverednek, hol csak egyes motívumokat, hol az adott műfaj teljes eszköztárát átvéve.

1 Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával.

2 <https://www.magyarkurir.hu/hirek/eletre-kelnek-matyas-templomot-diszito-allatok-berg-judit-uj-mesekonyveben> (2019. 06. 12.)

3 Uo.

4 KOMÁROMI Gabriella szerk. *Gyermekirodalom*, Helikon Kiadó, 2001., 235.

Berg Judit új regényéhez elsősorban a krimi műfajából kölcsönöz kalandpáneleket. Ugyanakkor más műfajok – lányregény, iskolaregény, művészettörténeti thriller – tematikai és poétikai jellemzői is fel-felvillannak a könyvben, még ha meghatározó szerepet nem is játszanak benne.

A regény története egy nyomozással indul: főszereplője Bora, egy tizedikes budapesti gimnazista lány, aki elvált szülők gyermekeként édesanyjával él. A bonyodalmat ezen a történetszálon Bora anyjának – aki oknyomozó riporterként dolgozik – az elrablása okozza. Mivel a rendőrség érdemben nem foglalkozik az újságíró eltűnésével, Borának magának kell nyomoznia, ha meg akarja találni az édesanyját. A kutatáshoz természetesen a barátaitól kér és kap segítséget. A második szál is egy nyomozás köré épül, amely Párizsban indul: Renard felügyelő, a francia Műtárgyvédelmi Főosztály főnöke, a múzeumi lopások szakértője megtudja, hogy Hiéna, a tíz éve üldözött hírhedt műkincstolvaj Budapesten készül újra akcióba lépni. Hamar kiderül a megbízó kiléte is, akinek a személye egy különösen értékes műtárgy elrablására enged következtetni, de a megbízás tárgyát egyelőre sűrű homály fedi. Renard felügyelő Budapestre utazik, hogy elkaphassa Hiénát; munkáját a magyar rendőrség hol segíti, hol hátráltatja. A cselekmény harmadik szála látszólag sokkal kevésbé izgalmasan indul: Földvári Gábor, a 10. e osztály – amelybe Bora is jár – történelemtanára projektmunka keretében egyfajta történelmi nyomozásra invitálja diákjait a budai Mátyás-templomba. Az osztály csalódottan fogadja a hírt, mert, ahogyan azt az egyik diák meg is fogalmazza, „*A templomok olyan uncsik!*” (20.) Ráadásul a projekt lezárásaként a csoportokba osztott diákoknak kiselőadást is kell tartaniuk. Földvári a templomhoz kapcsolódó történelmi érdekességekkel, legendákkal, furcsaságokkal igyekszik felkelteni az érdeklődésüket. Az osztály lelkesedését azonban csak az váltja ki, hogy a hét hátralevő részét a tanár elkérte a középkori projektekre, így az iskolai órák elmaradnak.

A regény szövetét alkotót három szálból kettő – a Bora-szál és a műkincsrablás-szál – közvetlenül kapcsolódik a krimi-kódhoz: mindkettő egy-egy nyomozás történetét meséli el. A két nyomozás között több poétikai, cselekmény- és időszerkezetbeli eltérést találunk. Amíg az első nyomozás a klasszikus detektív-történetekhez hasonlóan egy már megtörtént bűntény, az emberrablás felderítésére irányul, a második nyomozás a kemény krimikre jellemző módon egy még el nem követett bűncselekmény felderítésére, illetve a rabló tettenérésére irányul, és amely hol a nyomozóra, hol a tettesre fókuszáló nézőpontból tárul az olvasók elé. A harmadik cselekményszál is rejtélyre, sőt, rejtélyekre épül, de ezek a rejtélyek nem bűntény(ek)hez, hanem a Mátyás-templom történelméhez, építéséhez, restaurációjához és művészeti jellegzetességeihez kötődnek. Közülük a lehangsúlyosabban egy kísértethistória jelenik meg a regényben, amelyet Szasza, az osztály önjelölt nagymenője a modern technika segítségével szeretne felderíteni. A fiúnak természetesen sejtelve sincs arról, hogy mibe keveredik...

A regény cselekménye napjainkban játszódik, habár a Mátyás-templomhoz kötődő történetek, illetve legendák a középkorig nyúlnak vissza. A három, egye-

nes vonalban előre haladó cselekményszál közötti tájékozódást a regény szerkezete is segíti: a történet egy pontosan nem datált hétfőn indul és a következő hét szerdáján ér véget, azaz mindössze tíz napot ölel fel. A szöveg jelzi, hogy az adott napokhoz mely fejezetek tartoznak – a regény 35, többé-kevésbé rövid fejezetből áll –, ami megkönnyíti a három cselekményszál más-más helyen, de azonos időben történő eseményeinek rekonstruálását. A két legsűrűbb nap, amelyeken a három cselekményszál közvetlenül is összekapcsolódik, a csütörtök és a vasárnap. Mindkét naphoz 8-8 fejezet tartozik és mindkettő fordulóponthoz jelent a regényben: az egyik a bűntény előkészítése, ill. a nyomozás előre haladása, a másik a rablás elkövetése miatt.

Már a könyv cselekményének ismertetéséből is kiderül, hogy a Mátyás-templom épülete és több évszázados, kalandokkal teli története meghatározó szerepet játszik a regényben, méghozzá mindhárom cselekményszálon. A regény ebből a szempontból Dan Brown művészettörténeti thrillerével rokonítható. Közismert tény, hogy a *Da Vinci-kód* óta minden korosztály körében rendkívül népszerűek a művészeti rejtélyekre és/vagy bűntényekre épülő regények, nem véletlen, hogy Berg Judit felkérése is erre irányult. Az *Őrzők* nyíltan felvállalja az ismeretterjesztő funkciót, az ismeretterjesztés azonban nem megy a cselekmény rovására. A Mátyás-templom fordulatokban gazdag történetén keresztül a regény bevezeti olvasóit a magyar történelem néhány fontos fejezetébe – török hódoltság, Hunyadiak kora, Millennium, náci megszállás –, bemutat ismert és kevésbé ismert történelmi személyeket – Árpádházi Szent Erzsébet, a három Hunyadi, Révay Péter koronaőr –, megismerteti olvasóit művészettörténeti fogalmakkal – vízköpők, mandoria, szembemiséző oltár –, valamint híres épületekkel, építményekkel – Gellért Fürdő, Jégverem, Sziklakórház, Labirintus – is. A legnagyobb részletességgel természetesen magát a Mátyás-templomot ábrázolja a regény, az olvasó szinte tárlatvezetéssel érezheti magát.⁵ A leírások mindig tömörek, lényegre törők, azaz igazodnak a megcélzott korosztály olvasási szokásaihoz, ugyanakkor sohasem öncélúak. A templommal, a templom műalkotásaival kapcsolatos információk és adatok szerves részét képezik a történetnek, a bennük rejlő kódok megfejtése viszi előre a cselekményt; hogy csak egy példát említsünk, Hiénának a Mátyás-templom műalkotásaiból kell kitalálnia, hogy mit is kell elrabolnia.

Berg Judit úgy használja a művészettörténeti thriller Dan Brown által alkalmazott, jól bevált technikáit, hogy közben nem követi el elődje alapvető hibáit: nem kever össze történelmi tényeket, nem a történelmet igazítja a fikcióhoz, a történelmi és művészettörténeti tényekből nem von le téves következtetéseket, de nem gyárt összeesküvés-elméleteket sem, amelyeket pedig imádnak az olvasók. Kiváló arányérzékkel adagolja a lebilincselően izgalmas történethez a történelmi, művészet- és kultúrtörténeti ismereteket:

5 A templomban való eligazodást, illetve az információk befogadását segítik a regény végén található jegyzetek, valamint a Mátyás-templom alaprajza.

„– Kíváncsi vagyok, meg tudjátok-e fejteni, hányban készült a címer! – tette fel a kérdést Doki Földvári Gábor stílusában.

Miközben Dani és Bora a furcsa, leginkább kokárdára emlékeztető jel értelmén tanakodott, Lea döbbsen kapta fel a fejét. A háta mögött francia nyelvű motyogást hallott.

– Dicsőséges olvasó negyedik titka. Keresd a különbséget! Mi a fene lehet ez? Dicsőséges olvasó negyedik titka. Megőrülök! Itt hever valahol a meztelen igazság, amit egy idióta rejtvény elfed előttem! Muszáj rájönnöm végre!

Renard felügyelő toporgott a hátuk mögött a mennyezetig nyúló falfestményt fürkészve. Fél éjszaka az átíratot tanulmányozta, abban a reményben, hogy sikerül megfejtenie Grafenfeld feladványát, és rájönnie, milyen feladattal bízta meg Hiénát a német, de nem tudott közelebb kerülni a megoldáshoz. Jobb ötlet híján úgy döntött, hogy reggel átsétál a templomba, és ott próbálja megérteni, mit jelenthetnek a talányos szavak.” (119.)

Ahogy azt fentebb is említettük, az író Az őrzőket már jóval a megjelenése előtt ifjúsági krimiként definiálta. A műfaj, habár külföldön rendkívül népszerű, önálló hagyománnyal, népszerű írókkal és sorozatokkal is rendelkezik, hazánkban még csak néhány alkotással dicsekedhet. Különbözik-e, és ha igen, miben, az ifjúsági krimi a felnőtteknek szánt krimiktől? Van-e az ifjúsági kriminek műfajspecifikus jellemzője? Ezek azok az izgalmas kérdések, amelyekre csak a konkrét művek elemzése adhat választ.

Az őrzőkben az elkövetett bűncselekmények – ember- és műkincsrablás – kevésbé véresek, mint a felnőtteknek szánt krimikben, még akkor is, ha itt valódi emberrablás történt, és nem egy szereplő váratlan eltűnéséről vagy szökéséről van szó, amit környezete tévesen emberrablásnak minősít; ez utóbbi az ifjúsági krimik egyik gyakran visszatérő motívuma, amellyel az írók a bűncselekmény brutalitását igyekeznek tompítani. A bűncselekmények tétje Berg regényében ugyanolyan nagy, mint a „felnőtt” krimikben: egy ember élete, illetve egy, a magyar történelem és nemzettudat meghatározó tárgya forog kockán. A fordulat cselekmény és a bűncselekmény ugyanolyan gondosan kidolgozott, mint egy felnőtteknek szóló krimiben. A detektívregény hagyományaihoz hűen Az őrzőkben is kudarcot vallanak a profik: a rendőrök – a franciák és a magyarok is – hibákat követnek el, és végül az amatőr nyomozó az, akinek sikerül lelepleznie a tettes(ek)e)t. Berg Judit regényében, sok más ifjúsági krimihez hasonlóan, kamaszok – Bora és néhány barátja, osztálytársa – botcsinálta nyomozóként végzik el a rendőrök munkáját, sőt, a véletlennek köszönhetően az őrzők feladatát is ők látják el. Ez a műfaj felnőtt és ifjúsági változata között kirajzolódó legjelentősebb különbség, mintegy az ifjúsági krimi megkülönböztető jegye: ez utóbbiban mindig megjelenik a gyerekek magára hagyatottsága, a fiataloknak maguknak kell nyomozniuk, vagy akár szembeszállniuk a bűnözőkkel.

De egy regény nem attól lesz ifjúsági, hogy gyerekek vagy fiatalok a főszereplői. Egy ifjúsági regény azért tudja megszólítani a célközönséget, mert az ő problémáiról, az ő nyelvén szól. Berg Judit a műfaj mestereként ezzel tökéletesen tisztában van. Ezért olyan, más műfajokra jellemző sablonokat sző bele

krimijének szövetébe, amelyek megszólítják a kamaszokat, amelyek számukra konfliktusokat okozó helyzeteket ábrázolnak vagy éppen azonosulási pontokként funkcionálhatnak: iskolai piszkálódás, barátság, első szerelem, szülők elfoglaltsága, gyerekek magányossága, elvált szülők gyermekeire jellemző bizonytalanság, identitáskeresés stb. Bármennyire is meglepő, anyja elrablása hozzájárul Bora önmagára találásához, identitásának megerősítéséhez: *„Bora, aki az utóbbi napokban szörnyen elesettnek és védtelennek érezte magát, szinte szárnyakat kapott a nyomozástól. Maga sem volt tudatában, milyen határozott és céltudatos, amikor szervezni, következtetni, vagy kérdezni kell. Nem is kellett töprengenie a teendőkön, egyszerűen csak tudta, mi a soron következő lépés, és magabiztosan végre is hajtotta.”* (100.) Ezek a motívumok, mivel kibontásuk ellentmondana a krimi-kódra jellemző feszültségnek, csak a szereplők jellemének plasztikusabbá tételére szolgálnak, cselekedeteik háttereként, motivációjaként jelennek meg.

A regény elsősorban a kamaszokat, a 12-16 éves korosztályt szólítja meg. A célközönség regénnyel való azonosulását megkönnyíti a regény nyelvezete, amely megfelel a mai tizenévesek által használt nyelvnek, valamint a könyvben megjelenő intermedialitás is. Jelen esetben az irodalom és a film az a két médium, amely kommunikál egymással a regény lapjain. A filmes utalások nemcsak egy-egy hasonlatban jelennek meg – pl. Hiéna úgy mozog, mint Pókember (11.); a templomban elhelyezett gömb alakú felvevők olyanok, mint amik a *Mission Impossible*-ban szerepeltek (131.) –, de cselekményszervező elemként is funkcionálnak. Míg Renard felügyelő a gyermekkorában a tévében látott híres krimik hatására lett nyomozó, addig a kényszerűségből detektívvé váló Bora a krimikben látott módszereket alkalmazza a nyomozás során (nyomokat keres az emberrablás helyszínén, átkutatja édesanyja papírkosarát, megfejti számítógépének jelszavát, megnézi anyja internetes böngészési előzményeit stb.). Szasza pedig YouTube csatornát nyit, hogy élőben közvetíthesse kísértetvadászátát.

Összességében pergő cselekményű, izgalmas ifjúsági krimiről beszélhetünk, amelynek történetvázára érdekesítő történelmi, kultúr- és művészettörténeti rétegek is rakódnak. Ezek a rétegek azok, amelyek miatt a könyv nemcsak a megcélzott korosztályt, de a felnőtteket is megszólíthatja. Berg Judit regénye bebizonyítja, hogy a templomok nem is olyan unalmasak, és hogy a *„történelem csupa izgalom és rejtély”*. (46.)

(Berg Judit: *Az őrzők*, Ecovit, 2019.)

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
KUSPER JUDIT: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban.....	7
A GYERMEKIRODALOM KÁNONJAI	19
KISPÁL DÁNIEL: Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században.....	21
KUSPER JUDIT: Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán	31
BÁTHORY KINGA: Iskolai mesék. A mesék hatása a tanulók fejlődésére.....	39
NÁSZ BARBARA: A mese interdiszciplináris megközelítése: a mesélés mint diádikus interakció.....	47
OLVASATOK. A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI	57
KÖRÖMI GABRIELLA: A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció Böszörményi Gyula Leányrablás Budapesten, Varga Bálint Válságdíj nélkül és Mészáros Dorka Én vagy senki című regényében.....	59
HERÉDI REBEKA: Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében.....	69
KÖDÖBÖCZ GÁBOR: „rigófüttynek volna jó/ lenni bár egy hangnak” Empíria és fantázia Kányádi Sándor gyermekverseiben	79
MIRK KLÁRA: A kortárs magyar líra tanításának módszertana a közoktatásban, különös tekintettel a Szívlapát c. antológiára.....	85
CSATÓ ANITA: Identitáskérdések Grecsó Krisztián regényeiben. Kortárs irodalom beemelése az etikaoktatásba.....	101
TAMÁSFALVI ERIKA: Komplex alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások megvalósításának lehetőségei a középiskolában – művészeti iskolákban	117
JUDIT KUSPER: Géza Gárdonyi, Eger and the Literary Remembrance.....	127
MIT OLVASSUNK? AJÁNLÓK, RECENZÍÓK, ELEMZÉSEK	133
KUSPER JUDIT: Időkalendorok ne kíméljenek! Tasnádi István, Gimesi Dóra, Jeli Viktória, Vészits Andrea: Időfutár.....	135
HERÉDI REBEKA: Patrick Ness/Siobhan Dowd: Szólít a szörny.....	139
KUSPER JUDIT: „Állati” versek a gyermekirodalomban. Tóth Krisztina: Állatságok.....	143
SZÉCSI GABRIELLA TÍMEA: Kicsoda Bugac Pongrác, és mi fán terem a BerGer Szimat Szolgálat?.....	147
CSATÓ ANITA: John Green: Papírvárosok.....	153
KUSPER JUDIT: Játék a kimondhatatlannal. Kollár Árpád: Milyen madár.....	157
KÖRÖMI GABRIELLA: A templomok nem is olyan uncsik! Berg Judit: Az őrzők.....	161