

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:
Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Kiss Dávid

**Populáris irodalmi alkotások hatása az olvasáshoz
fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására a
középiskolai irodalomoktatásban**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2024

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott Kiss Dávid ezennel kijelentem, hogy a **Populáris irodalmi alkotások hatása az olvasáshoz fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására a középiskolai irodalomoktatásban** című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2024. 04. 23.

.....

Kiss Dávid
doktorjelölt

Köszönetnyilvánítás

Bár a disszertáció megírása és az abban bemutatásra kerülő kutatómunka zöme magányos tevékenységként zajlott, igazán sosem maradtam egyedül, hiszen valamilyen formában állandóan mellettem voltak azok a személyek, akik támogató és/vagy inspiráló jelenlétükkel hozzájárultak ahhoz, hogy eljuthassak a dolgozat befejezéséig. Nekik szeretnék röviden köszönetet mondani.

Mindenekelőtt köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Kusper Juditnak, akitől már főiskolai hallgatóként is sokat tanulhattam, aki alapszakos és mesterszakos szakdolgozatom témavezetője is volt, így elsőéves koromtól kezdve a mai napig nagy gonddal egyengeti kutatói és tanári pályámat, és akitől dolgozatom legfontosabb irodalomelméleti, gyakorlati fogódzóit kaptam.

Hálával tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak is, hiszen szakértelmük és jártasságuk révén tehettem szert alapvető kutatásmódszertani ismereteimre, a doktori iskolában töltött négy év alatt pedig kutatási témám kikristályosodásához, publikációs tevékenységem gyarapításához járultak hozzá.

Köszönet illeti munkahelyem, a Gödöllői Református Líceum Gimnázium vezetését és tantestületét, amiért lehetővé tették számomra azt, hogy a tanítás mellett elvégezhessem a doktori képzést, helyszínt és befogadó műhelyt biztosítottak nem egy, a disszertációban bemutatott felmérés és a kísérlet elvégzéséhez. Külön köszönettel tartozom Heltai Zsófiának, iskolám magyartanári munkaközösség-vezetőjének, szakmai tanácsaiért és érdemi szerepvállalásáért. Köszönettel tartozom az iskolakísérletbe bevont csoport diákjainak és szüleinek, hogy lehetővé tették számomra ezt a kutatást.

Köszönöm családomnak, barátaimnak, kollégáimnak és négy kiváló doktori csoporttársamnak a soha nem szűnő támogatást, a dolgozat megírásához szükséges nyugodt környezetet, szellemi, érzelmi és lelki stabilitást.

Köszönöm páromnak, Natáliának az utóbbi egy év unszolásait, az állandó ösztönzést, biztatást, az önzetlen, szeretetteljes figyelmet, amellyel körülvett, ezzel jelentősen támogatta munkám befejezését.

Köszönöm az olvasási szokások kérdőíves felmérésében közreműködő gödöllői iskolák tanárainak és nyolcadikos diákjainak, hogy rendelkezéseimre álltak, és készséggel segítették kutatásomat.

Disszertációm elkészüléseért még sokaknak tartozom köszönettel, mivel azonban nem tudok mindenkit felsorolni, ezért egy általános köszönetet mondok mindazoknak, akik az előzőekben említettekén túl bármilyen módon támogattak ebben az ötéves folyamatban.

BEVEZETŐ	6
1. IRODALMI REGISZTEREK HELYE, SZEREPE ÉS INTERAKCIÓI AZ OKTATÁSBAN	8
1.1. PROBLÉMAFELVETÉS, AZ IRODALOMOKTATÁS VÁLSÁGA	8
1.2. FOGALMAK ZÚRZAVARÁBAN – MAGASKULTÚRA ÉS POPKULTÚRA ÉRTÉKALAPÚ MEGKÜLÖNBÖZTETÉSE	18
1.2.1. A POPKULTÚRA MINT ALTERNATÍV ÉS AKTÍV KÁNON – ZSÁNEREK ÉS MŰFAJOK	28
1.2.2. A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS IRODALMI KÁNONJÁNAK ÁTTEKINTÉSE	38
1.2.3. A 2012-ES ÉS 2020-AS NEMZETI ALAPTANTERV ÉS AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS	41
1.3. KÁNONOK INTERAKCIÓJA	45
1.3.1. ÚJRAÍRTHATÓ KLASSZIKUSOK?.....	45
1.3.2. KLASSZIKUSOK JÁTÉKOS MÓDSZERTANNAL	52
1.3.3. A TÖMEGKULTÚRA ÉS POPKULTÚRA AZ OKTATÁSBAN	63
1.3.4. A POPULÁRIS IRODALOM MEGJELENÉSE AZ IRODALOMTANKÖNYVEKBEN	64
2. IRODALOMTANÍTÁS ÉS OLVASÓVÁ NEVELÉS A DIGITÁLIS KULTÚRÁBAN	74
2.1. HATÁROK ELTÖRLÉSE: A DIGITÁLIS KOR IRODALOMTANÍTÁSÁNAK FELADATAI	74
2.2. AZ IRODALOMTANÍTÁS PARADIGMÁI	75
2.3. OLVASÁS A DIGITÁLIS KORBAN – EGY MEGVÁLTOZÓ FOGALOMRÓL	79
3. POPULÁRIS IRODALOM A TANÓRÁN	85
3.1. „BEETETŐ SZÖVEGEK” ÉS AZ OLVASÁSI RUTIN	85
3.2. A TANTERVI SZABÁLYOZÁS ÉS A FANTASY	86
3.3. ALTERNATÍV GÖRÖG MITOLÓGIA TANEGYSÉG A HATOSZTÁLYOS TAGOZAT NYOLCADIK ÉVFOLYAMÁN	87
3.3.1. FANTASY-MŰVEK <i>A GÖRÖG MITOLÓGIA</i> TANEGYSÉGBEN.....	88
3.3.2. MÁSODLAGOS VILÁGOK, A FANTASY MINT MÍTOSZ	90
3.3.3. MÍTOSZ, MOTÍVUM, ATTRIBÚTUM	94
3.3.4. HŐSÖK A MESÉK ÉS MÍTOSZOK HATÁRÁN	100
3.3.5. ÖSSZEGZÉS	105
3.4. POPULÁRIS REGÉNYEK A HOMÉROSZI EPOSZOK TANÍTÁSÁNAK SZOLGÁLATÁBAN	106
3.4.1. MÍTOSZTEREMTÉS ÉS KÖZVETÍTETTSÉG – A TRÓJAI HÁBORÚ RAJZA NÉPSZERŰ REGÉNYEKBE ..	109
3.4.2. TENGEREK VESZÉLYEI – AZ ODÜSSZEUSZ-MÍTOSZ ALAKJAI ÉS MOTÍVUMAI	118
3.5. A POPULÁRIS REGISZTER MEDIALITÁSA A KÖZÉPKOR IRODALMÁNAK TANÍTÁSÁBAN	122
3.5.1. A TANEGYSÉG FELÉPÍTÉSE, POPULÁRIS KORPUSZA	122
3.5.2. KRIMIK A KÖZÉPKORI KOLOSTOROK VILÁGÁBAN	126
3.5.3. IDENTIFIKÁCIÓ ÉS PRÓBATÉTEL: LOVAGI TÉMÁK ÉS SÉMÁK A MODERN FANTASYBAN	137
3.5.3.1. ADAPTÁCIÓ ÉS TRANSZPOZÍCIÓ ÉS MÉDIUMVÁLTÁS: <i>LEVÉL A KIRÁLYNAK</i>	138
3.5.3.2. LOVAGGÁ VÁLNI WESTEROS VILÁGÁBAN – A <i>TRÓNOK HARCA</i> -JELENSÉG	145
3.5.3.3. HA MÁR LOVAG NEM LEHETEK... – <i>A VADONJÁRÓ TANÍTVÁNYA</i> -SOROZAT MINT FELNÖVÉSTÖRTÉNET	150
3.5.4. <i>A POKOL</i> ELKÉPZELÉSEI – BŰN ÉS BŰNHÓDÉS MOTÍVUMA <i>A MÁSIK</i> CÍMŰ ELBESZÉLÉSBE	154
3.5.5. PÁRHUZAMOSSÁGOK ÉS KÜLÖNBSEGEK – JÁRVÁNY ÉS IDŐUTAZÁS <i>AZ ÍTÉLET</i> KÖNYVÉBEN	158
3.6. ÖSSZEGZÉS	162
4. EMPIRIKUS KUTATÁS	163
4.1. A KUTATÁS MÓDSZERTANA, TUDOMÁNYELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSE	163

4.1.1. KUTATÁSI PROBLÉMA ÉS STRATÉGIA	163
4.1.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	165
4.1.3. A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS TERVE.....	167
4.2. NYOLCADIKOS DIÁKOK OLVASÁSI SZOKÁSAI – KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS GÖDÖLLŐ VÁROS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEIBEN	168
4.2.1. A FELMÉRÉS HELYE ÉS SZEREPE A KUTATÁSI PROBLÉMA VIZSGÁLATÁBAN	169
4.2.2. POPULÁCIÓ, MINTA- ÉS ADATVÉTEL.....	170
4.2.3. ADATFELDOLGOZÁS, ÉRTELMEZÉS	171
4.2.4. OLVASÁSI SZOKÁSOK – TENDENCIÁK, KÖRKÉP	172
4.2.5. A KÖTELEZŐ OLVASMÁNYOK MEGÍTÉLÉSE	179
4.2.6. <i>KÖNYV, SZÓRAKOZÁS, IRODALOM</i> – NYOLCADIKOS DIÁKOK ASSZOCIÁCIÓI AZ OLVASÁSRÓL	182
4.2.7. „ERŐSEN AJÁNLOTT” – NYOLCADIKOS DIÁKOK OLVASMÁNYOKKAL SZEMBENI ELVÁRÁSAI ÉS KÖNYVAJÁNLÁSAI	184
4.3. POPULÁRIS IRODALMI MŰVEK HATÁSA A KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK OLVASÁSHOZ FÜZŐDŐ ATTITÜDJÉRE ÉS TUDÁSSZINTJÉRE – EGY ISKOLAKÍSÉRLET TAPASZTALATAI	186
4.3.1. A KÍSÉRLET LEÍRÁSA, CÉLJA, HELYSZÍNE, RÉSZTVEVŐI	187
4.3.2. A KÍSÉRLET MENETE, DOKUMENTUMAI.....	188
4.3.3. ADATFELDOLGOZÁS, ÉRVÉNYESSÉG, HITELESSÉG	189
4.3.4. MEGFIGYELÉSEK	190
4.3.5. AZ OLVASÁSHOZ FÜZŐDŐ ATTITÜD VÁLTOZÁSA A POPULÁRIS REGÉNY OLVASÁSÁT ÉS FELDOLGOZÁSÁT KÖVETŐEN A KÍSÉRLETI CSOPORTBAN	193
4.3.6. A POPULÁRIS REGÉNY FELDOLGOZÁSÁNAK HATÁSA A TANTÁRGYI TUDÁS ELSAJÁTÍTÁSÁRA A KÍSÉRLETI CSOPORTBAN	209
4.3.7. A KÍSÉRLET ÉRTÉKELÉSE.....	221
<u>5. ÖSSZEZEGÉS</u>	<u>231</u>
5.1. A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA VAGY ELVETÉSE	236
<u>FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM</u>	<u>241</u>
<u>KÉPEK JEGYZÉKE.....</u>	<u>262</u>
<u>ÁBRÁK JEGYZÉKE.....</u>	<u>263</u>
<u>TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....</u>	<u>264</u>
<u>DIAGRAMOK JEGYZÉKE.....</u>	<u>265</u>
<u>MELLÉKLETEK.....</u>	<u>266</u>

Bevezető

Az elmúlt évtized olvasási szokásokat és a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjeit vizsgáló felmérései rámutattak arra, hogy az olvasás folyamatosan veszít népszerűségéből a digitális/elektronikai eszközök nyújtotta kikapcsolódási lehetőségekkel szemben. Az olvasóvá nevelés a családon belüli szocializációs színtér után legjelentősebb mértékben az iskola világába tevődik át. Az iskolában zajló oktató-nevelő folyamatban az irodalom szaktárgy tanítását azonban nagymértékben a kronologikus elrendezettség mentén haladó, irodalomtörténeti beágyazottságú, ezáltal elsődlegesen a kanonikus, klasszikus szövegek feldolgozását fókuszba helyező modell határozza meg, háttérbe szorítva az olvasóvá nevelés és befogadóközpontú irodalomoktatás célkitűzéseit szem előtt tartó, a populáris irodalom szövegeit is a tananyagba emelő tanítási gyakorlatot.

Az utóbbi öt évet magyartanárként és az irodalomtanítás tartalmi megújításával, a kötelező olvasmányokkal és populáris irodalommal foglalkozó neveléstudósjelöltként én is e témák vizsgálatára fordítottam. Kutatásomat egyfelől a tanári pályán eltöltött éveim során szerzett tapasztalatok, a fiatalok megváltozó olvasási szokásai, az irodalom mint tantárgy és kikapcsolódási forma népszerűségének csökkenése, az irodalomtanításról szóló szakmai viták tanulságai és saját (populáris és klasszikus könyvekkel gazdagon ellátott) olvasói életutam élményei formálták. Mindazonáltal néhány éve egy nem várt tudományos fejlemény a kutatás menetének és a készülő dolgozat céljainak, tartalmi fókuszának radikális újragondolására késztetett, olyan megtermékenyítő akadályt képezve, ami nem egyszer állított komoly szakmai kihívás elé. Ez a fejlemény nem más, mint *Manxhuka Afrodita Meritta A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben* című doktori disszertációja, amit 2020-ban védett meg az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében*, és ami már címében is saját kutatásommal szinte teljesen egyező témát jelöl meg. E munkára, és annak *Mit olvas(s)unk irodalomórán?* című, 2022-ben könyv formájában is megjelent változatára emiatt érthető okokból gyakran teszek utalást írásomban. Feladatnak tekintetem azt, hogy saját kutatásom és saját szellemi munkám *Manxhuka* írásától markánsan elkülönüljön, ami a közös szakirodalmi háttér és a hasonló tartalmi fókuszpontok tekintetében nagy nehézséget jelentett. A dolgozat első felében, az elméleti áttekintésben éppen ezért törekedtem arra, hogy a téma olyan vetületeit világítsam meg jobban, amelyek a szerző vizsgálódásaiban kevésbé jelentek meg, míg az általa részletekbe menően tárgyalt témákat igyekeztem (amennyire az oksági összefüggések kibontásának megtörése nélkül lehetséges) kívül helyezni saját írásom fókuszain.

Dolgozatom deklarált célja az, hogy irodalom és nevelés közös horizontjában vázolja fel azokat a paradigmaváltó törekvéseket, amelyek egy hatékonyabb, a lexikális tudás bevésésének követelményei helyett a tanulót előtérbe helyező, befogadás- és olvasásközpontú, a mai elvárásoknak és igényeknek jobban megfelelő magyartanítást eredményezhetnek, szemben a klasszikus kánon által meghatározott tradicionális irodalomoktatással.

Célom továbbá az is, hogy feltárjam és újrapozicionáljam a különböző kánonokat az irodalomoktatásban, állást foglalva a populáris kultúra alternatív és aktív kánonként való azonosítása mellett, a regisztert negatívan értékelő, degradáló viszonyulásokkal szemben. Kitérek a témakörben problematikusnak mutató fogalmak értelmezéseire is. A kánonok helyzetét és szerepének újragondolását a köznevelést tartalmában és célkitűzéseiben meghatározó dokumentumokkal (*Nemzeti alaptanterv, Kerettantervek*) összefüggésben értelmezem. A tankönyvpiac legszélesebb körben ismert és használt irodalomtankönyveinek szemlélével arra igyekszem rávilágítani, hogy milyen viszonyulást és szakmai álláspontot közvetítenek az egyes tankönyvcsaládok a populáris kultúrára vonatkozóan. Egy rövid kitérő erejéig rámutatok a digitális otthontanulás időszakának irodalomtanulást érintő legfontosabb tapasztalataira is az olvasóvá nevelés kapcsán. Beszámolok *Gödöllő* város nyolcadikos diákjainak olvasási szokásairól is, szintén egy kérdőíves felmérés kiértékelése nyomán.

Végül a populáris irodalom egy szegmensének, a fantasy zsáneréhez tartozó (akár újraírt mítoszként is funkcionáló) ifjúsági regények világának bemutatásával, tematikus egység(ek)be rendezett népszerű irodalmi (és egyéb médiumokba is átkerülő) alkotások elemző ajánlásával, és egy nyolcadik évfolyamon elvégzett iskolakísérlet értékelésével érvelek a populáris irodalom pedagógiai haszna mellett.

Ahol dolgozatom és a korábban említett *Manxhuka*-disszertáció elméleti csomópontjai érintik egymást, ott erre külön is felhívom a figyelmet. Ez az érintkezés ugyanis szinte kizárólag az elméleti fejezetre korlátozódik: az irodalomtanítás paradigmái, a kánonok és az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumok elemzése köré rendeződve. Könnyebb volt a *Manxhuka*-írástól való elkülönülés az empirikus vizsgálat megtervezésekor, ugyanis a magyartanárokkal és magyartanárszakos hallgatókkal készített interjúk helyett én a befogadói oldal (a diákok) nézeteinek és attitűdjeinek feltárását tűztem ki célul. Az elkészült írásműveket összevetve úgy érzem, biztos állíthatom, saját munkám méltó folytatása, kiegészítése *Manxhuka Afrodita Meritta* kiváló dolgozatának, a téma iránt nyitott olvasók, az irodalomtanítás tartalmi megújítása mellett elkötelezett oktatók mindkét szövegben fontos megállapításokkal és érdemleges tudományos eredményekkel, egy téma számos vonásában azonos, mégis sok tekintetben eltérő olvasatával találkozhatnak.

1. Irodalmi regiszterek helye, szerepe és interakciói az oktatásban

1.1. Problémafelvetés, az irodalomoktatás válsága

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd” – írta bő száz évvel ezelőtt fogarasi diákjainak *Babits Mihály* a fentebb idézett gondolatot is bennfoglaló tanulmányát, *Irodalmi nevelés (Egy tantárgy filozófiája tanulók számára)* címmel. Ebben a pedagógiai és irodalomtörténeti jelentőségű írásában *Babits* a stilsztika és a retorika stúdiumáról, az irodalmi nevelésről, vagy ahogy ma mondanánk: a magyartanításról értekeznek. Első ránézésre talán önkényesnek tűnhet jeles neveléstudósok észrevételei helyett múlt századi költők meggyőződéseit választani egy neveléstudományi jelenség értelmezéséhez, ám a dolgozat irodalomelméleti kontextusa és az irodalomtanítás történeti paradigmájának a továbbiakban bemutatott, napjainkban is tapasztalt hatóereje indokoltá teszi a téma problémátörténeti keretben való tárgyalását, s ebben az interdiszciplináris architektúrában joggal szólalhat meg a tanárként és irodalomtudósként egyaránt tevékenykedő *Babits*. Arról nem is beszélve, hogy az irodalmi múlt, az olvasás, a történelmi emlékezet, a stílus, valamint a nyelv- és gondolatkinccs fogalmi építészeti meghatározó elemek az irodalomtanításról szóló mai diskurzusban (vö. *Fűzfa*, 2016; *Kispál*, 2019; *Herédi*, 2021a), mint *Babits* korának irodalmi nevelésről alkotott felfogásában (vö. *Babits*, 1917; *Szűts-Novák*, 2019a). A fogalmi keret tehát adott, ahogy végső soron állandónak nevezhetjük az irodalmi nevelés célkitűzéseit is: „gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját” (*Babits*, 1917). A gondolkodás és beszéd tanításának kérdései, az olvasás és kánonok viszonyának alakulása a kultúra, a tudomány és a pedagógia történeti folytonosságában ragadható meg, ennek alapjait hivatott megteremteni ez a XX. század eleji analógia az olvasóvá nevelés kortárs problematikájának értelmezése előtt.

Úgy vélem, hogy a rohamtempóban változó technikai környezet és az ennek talaján fejlődő digitális kultúra radikális változásokat eredményez(ett) a pedagógia majd' minden területén, így az iskolai irodalomtanításban is. „A magyartanár [...] azzal a ténnyel szembesül, hogy tantárgyának társadalmi és iskolabeli presztízse egyaránt megrendült az utóbbi évtized(ek)ben [...], amikor a szónak, a szövegnek, a betűnek a szerepe erősen felértékelődni látszik a társadalom életében és az önérvényesítésben.” (*Fűzfa*, 2016, 13. o.) Az irodalom tantárgy presztízsvesztése és (a diákok megváltozott és rendkívül gyorsan változó kulturális közegéhez viszonyított) maladaptív működése rendszerszintű problémákra, dilemmákra mutat(ott) rá, és az irodalomtanításban mindez a régi (állandó, kardinális) nevelési célok (mint

például az olvasóvá nevelés) új, egyelőre megoldatlan kihívásaihoz vezet(ett). *Szekszárdi Júlia* (2021) szerint „a tananyagközpontúság, a lexikális tudás, a versenyéhség nem teszi lehetővé, hogy reflektáljunk a látható (vagy nem látható) változásokra. Az autonómia és a kritikai gondolkodás, a reflektálni tudás, a problémamegoldás készsége és képessége [...] a leglényegesebb célja a nevelésnek” (8. o.). Mindezek után *Fűzfa Balázssal* (2016) együtt tehetjük fel a ma is kínzóan aktuális kérdést: „Alkalmas-e arra az irodalom tantárgy, [...] hogy ezeknek a kihívásoknak megfeleljen?” (13. o.). A *Kánon és oktatás* címet viselő fejezetben erre a kérdésre próbálok választ adni, miközben dialógust folytatok *Babits Mihály* idézett munkájával, ütköztetve a költő irodalmi neveléssel kapcsolatos nézeteit a napjainkban formálódó szakmai viták álláspontjaival és a tantárgy nevelési-oktatási célkitűzéseivel, gyakorlatával.

Az ismeretátadás, a kronologikus tananyagelrendezés, a kánon, a kötelező olvasmányok, a populáris kultúra, az élményközpontúság és a módszertani megújulás témái évtizedek óta folyamatosan tematizálják az irodalomoktatás körüli szakmai tanácskozásokat. Az utóbbi években leginkább a klasszikus szerzők taníthatósága, tehát a kánon körüli viták és vélemények váltak gyakorivá, ám ezek (ahogy arra *Milbacher Róbert* is rámutatott) sokszor figyelmen kívül hagyták az irodalomtanítás válságának a kánonon kívül eső összetevőit. Így érthető, hogy „mind a válság, mind pedig a kétségbeesett kísérletek az irodalmi kultúra megmentésére többek között a listaként felfogott kánonfogalom kimerüléséből következnek” (*Milbacher*, 2021). Ha az irodalomtanárok eleve gyakorlatilag kudarcra ítélt vállalkozásként fogják fel a rájuk rótt tantervi kötelezettségeknek való megfelelést (jelesül a *teljes* kánon átfogását), akkor az negatívan befolyásolhatja saját pályaeértékelésüket és szaktárgyuk tanításának, helyzetének megítélését (vö. *Herédi*, 2021a; *Kispál*, 2022). A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítása okán kialakult heves szaktanári tiltakozás, valamint a különböző szakmai médiumokban azóta megjelenő, sokszor elkeseredett hangvételű megszólalások is azt bizonyítják, hogy a „magukra hagyott, tanácstalan tanárok próbálnak a lista végére érni, amelynek sem nagyságát, sem értelmét nem képes belátni senki, ami értelemszerűen frusztrációhoz, saját szakmai kompetenciánk devalválódásához vezet(ett)” (*Milbacher*, 2021).

Azt, hogy mindez mennyire aktuális jelenség, jól mutatja a *Válasz Online* internetes folyóirat hasábjain 2022 nyarán kibontakozott vita, amely újra tematizálta többek között a kánon problémáját, emellett több válságösszetevőre is rámutatott. A diskurzus forrása *Nényei Pál* gimnáziumi magyartanár *Fejétől búzlik a magyar közoktatás, az éhbér csak következmény* című, júliusi esszéje, amely (talán a tudatos szerzői intenció miatt vagy annak ellenére) kifejezetten provokatívnak hatott, s több választ is generált, szintén pályán lévő tanároktól.

A vita összefoglaló áttekintésével képet kaphatunk nemcsak az elit(?)gimnáziumi (irodalom)tanítás (napjainkban is mélyülő válságot mutató) helyzetéről és tényezőiről, hanem a kérdésben érintettek nézeteiről, a tanítás mindennapi kihívásairól és tágabban a minket körülvevő oktatáspolitikai környezetről is. E polémia összefoglalásán keresztül szemléltetem dolgozatom problémafelvetésének aktualitását is. A vitát alkotó írások összegző bemutatásakor azon elemek értékelésének szentelek nagyobb figyelmet, amelyek témám szempontjából relevánsak, azaz az irodalomtanításhoz, azon belül is az alapvető fogalmakhoz (*olvasás, írás, tudás, műveltség*) kötődnek, nem törekszem tehát teljességre az áttekintés során.

Nényei a gimnáziumi oktatás válságának sarokköveiként azonosítja az évszázadokig meghatározó szerepű klasszikus (humán) műveltség eltűnését, a *tudás* relativizálódását, az iskola és a diák viszonyának hangsúlyeltolódását (a diákot körülrajongó attitűdöt), a kimenet színvonaltalanságát, a személyesség helyett a módszertan(ok) favorizálását és a megélt jelenlét hiányát. Írásának hangvétele leginkább a rezignált és a kimérten gunyoros között mozog (különösen, mikor megszólaltatja az oktatás szereplőit), s nem árnyalja a diákokról és az iskoláról festett képet (mikor a szereplők jellemzését adja). A szerző problémaérzékenységét azonban jól jelzi az, hogy írása végén, legfontosabb megállapításainak összegzésekor helyesen mutat rá az oktatási rendszer anakronisztikus jellegére, s az egyedüli kiutat a gyökeres megújulásban jelöli ki. A megújulás szükségessége miatt ellentmondásosnak ítélem azt, ahogy a szerző a klasszikus műveltség gimnáziumfókuszú eltűnését traumatizálja, hiszen éppen az vezetett a működésképtelen tananyaghoz.

Horváthné Vass Ildikó írásos reakciójának címadásával is ráerősít erre az anakronisztikus rögzültségre; a *Mamutok vagyunk és itt az olvadás! – egy mezei tanár válasza Nényei Pál elitpozíciós cikkére* cím még nagyobb nyomatékkel jelzi a régóta esedékes megújulás elkerülhetetlenségét. A szerző leginkább az érettségi (különösen az előrehozott vizsga) megítélésének, a tanárszerep megváltozásának és a műveltség fogalmának vonatkozásában helyezkedik szembe *Nényeivel*, s válaszában már sokkal inkább az irodalom (és történelem) tanítását helyezi a fókuszba, a példákat zömükkel a humán tárgyak köréből veszi, így valójában az ő írásával veszi kezdetét a magyartanítás-vita. *Horváthné* válaszát a *middle ground* (középút) talaján állva alkotja meg, a (nem vagy elégtelenül működő) megszokotthoz való ragaszkodás helyett az elengedést, az elhatárolódás helyett pedig az alkalmazkodást szorgalmazza.

A vitát lezáró írást *Definíciók káosza – reakció Nényei Pál és Horváthné Vass Ildikó esszéire* címmel *Polyák-Pásztor Diána* készítette, aki válasza felütésében is erősen kritikus hangon szólal meg mind az oktatásirányítás, mind a magyartanárok felé. Esszéjében maga is a

kultúrelitizmussal szemben (például a gimnázium *Nényei*-féle ethoszával kapcsolatban) az alkalmazkodás és megújulás mellett foglal állást, s az üdvös magatartást a szakma részéről „az anakronisztikus iskolarendszer kudarcát mutató jelenségek helyett új indikátorok kijelölésében” látja. E harmadik írás olvasásakor a nyelvi regiszterben történő elmozdulást is érzékelhetünk, *Polyák-Pásztor* szintúgy igényesen megírt, de köznapibb nyelvezetű szövegében ugyanis helyet kapnak olyan kifejezések is, mint a *kontent* (tartalom) és a *cringe* (kínos), jelzésszerűen megnyitva ezáltal a vita terét a nyelvi megformálás és az utalásrendszer vonatkozásában azok felé (is), akiknek a nevelése és tanítása a vitában tétként jelenik meg.

Osztom *Polyák-Pásztor Diána* (2022) meglátását, aki szerint „a tanár és az iskola szerepéről zajló szakmai viták az oktatásügy válságának kellemes tünetei”, kiegészítve azzal, hogy a szakmai diskurzus ilyen mértékű fellendülése egyúttal a tanári nyitottság és a szaktárgy gondozásához, alakításához fűződő tudatos gondolkodás meglétének indikátora is, s nem lenne szabad elhanyagolni a különböző vélemények és álláspontok meghallgatását üdvözlő társadalmi-politikai környezetben. Ugyanis a három szerző sok ponton (például a megújulást halogató oktatást és iskolarendszert illetően) megegyező, ám a tudás, ismeret, műveltség vonatkozásában néhol mégis markánsan eltérő, figyelemre méltó esszéje az egyetértés jelentős disszonanciáktól mentes polifóniáját hozza létre, felpezsdítve és tovább hitelesítve ezzel a magyartanítás körüli szakmai és tudományos beszédet. A továbbiakban az irodalomtanítást meghatározó, magyarázatra szoruló fogalmakat (nemzeti identitás, ismeret, kánon és műveltség) a bemutatott írások (valamint *Babits* idézett esszéje, saját korábbi munkáim és az utóbbi években megjelent tanulmányok) alapján értékelem, ezáltal talán új nézőpontokkal, érdemi kiegészítésekkel járulhatok hozzá a véleménycseréhez.

Egy pályakezdő, fiatal magyartanár ma joggal vállalhatná látszólagos értetlenségét, és fogalmazhatná meg azt a (nagyon is a dilemma elevenébe vágó) kérdést, hogy vajon mi magyarázza az irodalmi (és nemzeti) múlt túlhangsúlyozását, s ezzel egyidőben például a populáris kultúra, az ifjúsági irodalom vagy a kortárs művek alulreprezentáltságát a gimnáziumi irodalomtanításban. Sőt akár tovább is mehetne a kérdésfeltevésben: helyes-e hónapokon keresztül mondjuk a felvilágosodás irodalmánál időzni, és eközben teljesen figyelmen kívül hagyni az olyan kulturális fenoménokat, mint korábban a *Harry Potter*-sorozat vagy napjainkban a *Percy Jackson*-regények népszerűsége? Megéri-e szinte kizárólag az irodalmi múltta szűkíteni az irodalomoktatás horizontját, szinte tudomást sem véve a ma kulturális termékeiről? A nemzeti identitás megalapozása szükségszerűen egyet kell-e jelentsen a magyar irodalmi múlt ilyen széleskörű befogásával és lexikális ismeretanyagának bevésésével? Tekinthezünk-e a napjainkat átható populáris kultúra működésére és mintázataira is olyan

ismeretként, műveltségként és erőforrásként, amely elősegítheti a diákok kulturális (és akár nemzeti) identitásának megszilárdítását? Mi visz minket ma közelebb szerteágazó nevelési és oktatási célitűzéseink megvalósításához?

Talán nem meglepő a kijelentés, miszerint „a hazafiság vagy hazaszeretet formálása, erősítése történelmi korszakokon keresztül az iskola kijelölt, többé-kevésbé egyértelműen deklarált céljai között kiemelt helyen szerepelt és szerepel ma is” (Bábosik, 1998). Az is könnyen belátható, hogy ezt a célt leginkább a humán tárgyak szolgálják (vö. Bábosik, 1998). Már a 2012-es *Nemzeti alaptanterv* is „a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében” (*Nemzeti alaptanterv*, 2012, 10639. o.) jelölte meg, a pedagógiai folyamat egészét átható fejlesztési területként kezelve a nemzeti öntudat és hazafias nevelés kérdéskörét. A *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület egyik központi eleme pedig a nemzeti identitás formálása.

Nemzeti alaptanterv (2012): Az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd révén jön létre a kapcsolat a múlt, a jelen és a jövő között. A jelentős művek szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását [...] hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban megteremtődjenek a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye. (10660. o.)

A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítása az előző rendelet általánosabb megfogalmazásával szemben már explicit módon utalja a nemzeti identitás megerősítését a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület körébe, nagyobb hangsúlyt helyezve az irodalmi múlt és hagyomány átörökítésének értékközvetítő funkciójára, nemzeti összetartozást és közgondolkodást meghatározó jellegére, ugyanis „a magyar irodalom tantárgy tananyaga olyan normatív értékeket közvetít, amelyek a társadalom döntő többségének értékvilágát tükrözik” (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 300. o.). A közoktatás tartalmát és nevelési céljait meghatározó dokumentum alapján tehát azt várhatjuk, hogy az előírt irodalmi tananyag (kánon, alkotók, művek, olvasatok rendszere) maradéktalanul eleget tesz a hazafias nevelés elvárásainak, normatív és többségi volta miatt egységesítő hatást fejt ki. Úgy vélem azonban, hogy az alaptanterv nem veszi kellőképpen figyelembe a nemzetet alkotók (így a diákok) kulturális heterogenitását, sem a szociális kompetenciák fejlesztésének tananyaggal szembeni elsőbbségét a nemzeti identitás megszilárdításában.

Arató Lászlóval (2012) értek egyet, aki szerint „a nemzeti identitás erősödését, a nemzet tagjainak és rétegeinek szót értését [...] inkább a különböző csoportok közötti dialógusra, megértésre, empátiára nevelés segíthetné elő. A nagy mennyiségben megadott központi tananyag inkább a törésvonalak elmélyítését eredményezheti”. Ez a központi tananyag ráadásul erősen történeti jellegű, ami az irodalom tantárgy kortárs felől a klasszikus felé mutató hangsúlyeltolódásának alapját képezi. A normativitással kapcsolatban „a leginkább általános érvényű – és talán legsúlyosabb – probléma pedig az, hogy amit ma az iskola »közös nemzeti kulturális kincsünk« gyanánt megtanulandónak, elsajátítandónak mond, az gyakorlatilag a »felső középosztály« kultúrája” (*Victor*, 2020, 7. o.), amit nem tekinthetünk a szó szoros értelmében többségi kultúrának, és ami „nem nemzetegyesítésre, hanem csak a kulturális hegemonia megteremtésére [...] alkalmas” (*Kaposi*, 2021, 8. o.).

Szegedy-Maszák Mihály (2008) összeköti a nemzeti kánon kialakulását a nemzet mint sajátos konstruktum önállóságának meghatározásával, ezáltal a kánon politikai-történeti rögzítettségére is rámutat. „A nemzetállamok létrejövetele az irodalmat, s bizonyos mértékig általában a művészeteket a nemzetjellel, valamely (elképzelt) közösségnek, sőt az állam önállóságának megtestesülésévé alakította. Szöveggyűjtemények, tankönyvek, irodalomtörténetek készültek, nemzeti képtárak anyagát állították össze ennek a felfogásnak a jegyében.” (128. o.) Történelmi emlékezet és kultúra kapcsán *Jan Assmann* (2004) is utal a kánonok létrejöttére, a sokszor olvasás és a jelentőség tulajdonítás következtében „fokozatosan kialakul centrum és periféria struktúrája. Bizonyos szövegek – különös jelentőségük miatt – központi rangra emelkednek, a többinél gyakrabban másolják és idézik őket, míg végül klasszikusként normatív és formatív értékeket testesítenek meg” (92. o.). Bár a kultúrantropológus megállapításait az ókori civilizációk kapcsán tette, a normatív és formatív értékkel telítődő szövegek létrejöttének módja hasonló a nemzeti és oktatási kánonok klasszikussá tett alkotásainak működéséhez, így a szerző észrevételei ebben a kontextusban is relevánsnak tekinthetők. Centrum és periféria megkülönböztetésében egyébiránt a központi kánon mellett létező alternatív- vagy peremkánonok megjelenését is érthetjük, amely a populáris kultúra kapcsán válik majd fontossá, előtte azonban röviden áttekintem a dolgozatban használt kánonfogalmak jelentését.

Fenyő D. György (2012) közérthető módon, releváns példákkal illusztrálva vágott rendet a kánonokról évtizedek óta formálódó viták fogalmainak gyakran túlbujánzó, a laikusok számára átláthatatlan erdejében (vö. *L. Varga*, 2004). Tágabb kategóriaként jelöli meg a *kulturális kánont*, amely egy adott kultúra számára jelentős, fontos szövegek gyűjteménye, és amelynek ismerete az adott kultúrközösséghez tartozást jeleníti meg. Ezen belül elkülöníti a

történeti szemléletű és az *esztétikai szemléletű* kánonokat, előbbibe a magyar irodalomtörténet alakulása szempontjából kiemelt alkotásokat, utóbbiba az esztétikai érvényesség jegyében értékessé váló műveket sorolja, utalva azonban e két elgondolás megkülönböztetésének problematikájára, szoros egymásba fonódására. A kulturális kánonnál szűkebb kategóriaként nevezi meg a szerző a *nemzeti kánont*, amely a nemzeti identitás kialakításában meghatározó (ezáltal az oktatáshoz is ez kapcsolódik szorosabban, az *oktatási kánon* alapját jelenti). Hiszen ahogy korábban utaltam rá, a magyar oktatási rendszerben az irodalom tantárgy elsősorban a nemzeti emlékezet (és hozzá kapcsolódó irodalmi és történeti műveltség) fenntartásában érdekelt, ehhez pedig a nemzeti kánont alkotó szövegeknek a fiatalabb generációk számára történő áthagyományozásán át vezet az út. Nem szabad elfelejtenünk továbbá azt sem, hogy a nemzeti kánon az oktatásban nemcsak szövegeket, hanem értelmezéseket, rögzített jelentéseket is teremt. A korpuszt *Kusper Judit* (2019a) *materiális kánonként*, a készen kapott interpretációkat *értelmezéskánonként* nevezi meg (mindkettő a *nyílt kánon* része, ami *Fenyő* terminológiájában az oktatási kánonnal feleltethető meg) amelynek „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.” (9.o) Mégsem tehetünk azonban egyenlőségjelet nemzeti és oktatási kánon közé, utóbbit ugyanis a történetiség mellett (kisebb részben) esztétikai és egyéb szempontok is szervezik, valamint az egyes iskolatípusok közötti különbségek is befolyásol(hat)ják. Ma a magyar oktatási rendszer elsősorban a nemzeti kánont implementálja az iskola világába, a kulturális kánon egészéből (szűkre szabott időkeretek terhére) csupán szabad választást biztosít, ezzel szükségszerűen háttérbe szorítva (a középiskolai tagozaton szinte ellehetetlenítve) a centrális, előírt oktatási kánonból kiszoruló művek beemelését a tananyagba. Ezek a művek *Kusper* értelmezésében a *lappangó kánon* részei, amely *nyílt ellenkánonná* válhat, ha magát a *nyílt/oktatási kánon* ellenében, önálló, érvényes kánonként határozza meg. (vö. *Kusper*, 2019a) Egy ilyen kanonikus átrendeződés minden bizonnyal kibillentené az irodalomoktatást múltbeliségéből, amely azonban ma még továbbra is meghatározza a tanítási gyakorlatot.

Fűzfa Balázs néhány éve (2016) provokatív kérdések egész sorával mutatott rá az irodalom-tananyag és a kánon múltbeliségének problematikájára: „Vajon mi magyarázza ezt az értelmezhetetlen visszafordulást a múltba? Demagóg érvek a nemzet-és/vagy a nyelvvesztés félelme miatt?” (12. o.) Az irodalom tárgy döntően történeti stúdiumként való rögzültségéről számos kiváló írás született az utóbbi néhány évben, zömében az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem* oktatóitól (vö. *Kusper*, 2019; *Kispál*, 2019, 2022; *Herédi*, 2020, 2022;). Én is évről évre tematizáltam azt a diskurzusban, dolgozatomból későbbi fejezeteiben bővebben is írok erről,

éppen ezért itt eltekintek ennek a problémakörnek a részletesebb tárgyalásától, csupán egy megjegyzéssel egészíteném ki a korábbi gondolatokat, ezzel a tananyag kiválasztás és -elrendezés (oktatás)politikai tényezőire irányítva a figyelmet. A mára szinte folyamatossá váló, az újítást sürgető szakmai megszólalások ellenére is fenntartott tantárgyi struktúra mögött (a kultúra- és kánonközvetítés észszerű megfontolásai mellett) ugyanazt a szándékot feltételezhetjük, ami által „ hazánkban az elmúlt évtized egyik központi kérdésévé az identitáspolitikai célokat szolgáló emlékezetpolitika” (Kaposi, 2021, 8. o.) vált. Félő, hogy ez a szándék még inkább múltbeliségében szilárdítja meg az irodalomtanítás elemeit, az olvasóvá nevelésnek a diákok világát az oktatási folyamatba integrálni kívánó megfontolásaival szemben túlhangsúlyozva azok értékközvetítő és ismeretközlő jellegét, s a globalizáció szükségszerű velejárójaként megjelenő kulturális diverzitástól, a nemzeti kultúra „felhígulásától” való félelmében még kevésbé enged teret az elitkultúrán kívüli termékeknek. Azt is fontosnak tartom megemlíteni, hogy a Kaposi által említett emlékezetpolitika, amely az irodalomtanításban leginkább a kánonhoz és az irodalom történetiségéhez való ideológiai ragaszkodásban nyilvánul meg, nem azonos a kulturális emlékezet assmanni fogalmával, amely „a múlt szilárd pontjaira irányul, [...] a tényszerű múltat emlékezetes múlttá s így mítosszá alakítja” (Assmann, 2004, 53. o.).

Természetesen fontosnak tartom a kulturális emlékezet és a nemzeti történelem iránti kötődés fenntartását, nem vitatom el ezt az irodalomtanítástól, amelynek ez a célkitűzés (is) szerves része, és ennek feladása bizonyosan értékvesztést jelentene, azonban a nemzeti és oktatási kánon közé egyenlőségjelet tevő tanítási gyakorlat szinte teljes kizárólagossága a történelmi emlékezet stúdiumává szűkíti az irodalomoktatást, ami így képtelen lesz kilábalni történelmi pozíciójából, ennek elősegítésére legalább részben el kell oldani a tananyag fókuszát a történelmi emlékezettől. „Az emlékezet [...] kiszakításának [...] van egy revelatív következménye: egy nagyon régi azonossági kapocs elszakadása, egy általunk megélt evidencia vége: a történelem és az emlékezet megfeleltetése.” (Nora, 1999, 143. o.) Erre az elszakadásra pedig minden bizonnyal szüksége van az irodalom tantárgynak ahhoz, hogy helyét napjaink átalakuló oktatási környezetében megtalálja, kialakítsa.

A középszintű magyarérettségi 2024-től érvényessé váló módosítása (ami a *Gyakorlati szövegalkotás* vizsgarész helyett egy *Irodalmi feladatlapot*, műveltségsort tartalmaz) azonban még inkább történelmi jellegében határozza meg az irodalomoktatást, amely leginkább a (Négyei felfogásában haszontalan, de értékes) klasszikus humán műveltség ismeretanyagának átadásában érdekelt, fenntartva a készségfejlesztéssel szemben a szerzői-életrajzi és irodalomtörténelmi, lexikális tudás primátusát. Horváthné Vass Ildikó esszéjében nem tér ki a

2024-től hatályba lépő érettségire, ám a klasszikus műveltséganyag erőltetése helyett a gondosan szelektált ismeretek közvetítése mellett érvel. A továbbiakban kitekintek a kánon és az olvasás oktatásirányítás általi meghatározottságára.

Kánon, olvasás és oktatás fogalmai *Babits* esszéjében is elválaszthatatlanul összekapcsolódnak: „Beszélni és gondolkodni tehát egyszerre tanulsz és folyton és lassan. De, amihez egész iskolai pályádon állandó gyakorlással szoktatnak, annak lassankint némileg tudatossá is kell válnia benned. Olvasmányaid segítenek ehhez.” (*Babits*, 1917) Az utóbbi évtizedekben napirenden lévő kánon- és olvasmányviták jellemzően bizonyos szerzők (például *Jókai* vagy *Katona*) taníthatóságának kérdései (vö. *Adamikné*, 2015; *Fenyő*, 2017; *Boldog*, 2021), a kánon tudatos szűkítése (vö. *Arató*, 2000), annak populáris művekkel való dúsítása (vö. *Manxhuka*, 2016, 2020a, 2020b; *Kiss*, 2020) és a differenciált olvasmánylisták igénye (vö. *Gordon Győri*, 2009; *Arató*, 2012) körül bontakoztak ki. Az irodalom-tananyag történeti meghatározottsága egyszerre a klasszikus olvasmányok populáris és kortárs szövegekkel szembeni hegemoniáját is jelenti (erre utalhat *Polyák-Pásztor Diána* is, mikor cikkében az irodalom tantárgyat a *nagymamától örökölt csendélethez* hasonlítja).

Hogy milyen, az olvasóvá válást (vagy épp nem válást) meghatározó szerep jut az iskolai olvasmányok rendszerének, jól jelzi, hogy ez „rögzíti elsőként mű és szerző, mű és irodalomtörténet, nemzet és irodalom valamely viszonyát, megelőzi és előkészíti az olvasás összes lehetséges stratégiáját. Akár elfogadjuk, akár meghaladni vágyjuk, élethosszig tartó viszonyítási pontként hagy nyomot bennünk” (*Balogh*, 2017, 272. o.). A közoktatás klasszikus kánonja azonban általában negatívan jelöli ki az „olvasói” életpályákat, a jelentős művek olvasásához hiányzó rutin, *amihez az egész iskolai pályán állandó gyakorlással kellene szoktatni* a diákot, eleve kérdőjelessé teszi az alkotások befogadhatóságát. A meglévő kánont elavultsága és olvasóvá nevelésben betöltött szerepének devalválódása miatt elmarasztaló tanárok és kutatók épp a fentebb megfogalmazottak fényében hiányolják azoknak az aktuális, a mai diákok kultúrafogyasztásához közelebb álló, sokszor transzmediális jellegű (filmekben, sorozatokban tovább élő) műveknek a megjelenését az iskolában, amelyek az olvasási rutin megszerzéséhez járulnak hozzá (vö. *Hansági*, 2018) és élményt nyújtanak (vö. *Manxhuka*, 2016; *Kiss* és *Szűts*, 2021). Ez a gyakorlat „befogadóorientált, élményközpontú, a popkultúrát is a tanításba beépítő, a véleményekre és az intertextuális kapcsolatokra figyelő, a komputeres világot a tanításba beemelő, egyfajta hipertextuális irodalomtanítást” eredményezhetne (*Kerber*, 2002), amelyben jelenleg az oktatási kánon megújulásának egyetlen tartós, adaptív változással kecsegtető útját látom. E változás megvalósulásának azonban elengedhetetlen feltétele az előíró tanterv helyett egy jóval megengedőbb központi szabályozás (erre röviden

Polyák-Pásztor is utal), az oktatásirányítás decentralizált, autonómiára építő paradigmája (vö. *Nahalka*, 2020), s ezzel párhuzamosan a szubszidiaritás elvének egyre nagyobb arányú térnyerése.

Victor (2020): S ha van kötelező, azt mindenestül az oktatásirányítás határozza-e meg? [...] Nem bízhatnánk a kötelező olvasmányok kiválasztását a tanárra? Vagy nem lenne járható út az is, hogy [...] maga a tanuló választhasson? A téma legmélyebb rétegéhez ez a kérdés vezet: egészen pontosan kik számítanak »kanonizált« íróknak-költőknek, akiket úgymond mindenkinek kötelező (volna) tanulnia. (7. o.)

Ez azt jelentené, hogy az oktatásirányítás (legalább részben) kiengedi saját kezéből a listaként felfogott kánon megalkotását, és a mindenkire kötelező érvényű, uniformizált olvasmányok kijelölése helyett a szűkebb nemzeti kánont iskolánként, osztályonként, tanulócsoportonként eltérő, sokszínű, *saját* kánonokká alakító lokális gyakorlatot pártolná. Ennek szükségességére *Arató László* már tíz évvel ezelőtt rámutatott, hangsúlyozva a szubszidiaritás elvének fontosságát: „azt is lehetővé tenném, sőt szorgalmaznám, hogy a nagy klasszikusok feldolgozásában is nagyobb szabadsága legyen a tanárnak” (*Arató*, 2012) Ehhez azonban az oktatásirányításnak le kellene mondania arról a szerepéről, hogy a kánont ideológiai megfontolások és a hagyományosan értelmezett nemzeti narratíva mentén formálja és rögzítse. Irodalmi nevelésről írott esszéjében *Babits Mihály* is a fokozatosság elvét hirdeti az olvasmányok tekintetében, szerinte az egyszerűbb *stílusú* (ma populáris) alkotások felől az egyre összetettebb (a kanonizált) szövegek felé haladva, az „apró” meséktől a magyar irodalom nagy klasszikusaiig kell és érdemes eljutni (vö. *Babits*, 1917).

„Hazánkban az irodalomoktatás válsága a mai napig nem megfelelő módon kezelt, fel nem számolt jelenség.” (*Kispál*, 2019, 29. o.) Disszertációm bevezetőjében ennek a válságnak több összetevőjét (a tananyagközpontúságot, a lexikai tudás elsődlegességét, a digitális kultúra hatását, az olvasás megváltozott fogalmát és szerepét, az irodalom tantárgy presztízsvesztését) vonultattam fel, abba a kérdésbe sűrítve e tényezőket, hogy alkalmas-e az irodalomoktatás (gyakorlata, rendszere) arra, hogy ezt a válságot leküzdje, s tudjon a 21. század folyamatosan változó kulturális és technológiai környezetében is hatékonyan *gondolkodni és beszélni tanítani*. „Sajnos azt mondhatjuk, a magyar irodalom tantárgy kiüresedett, s ilyen formájában anakronisztikus.” (*Kispál*, 2019, 30. o.) A legfrissebb magyartanítás-viták nemcsak a magyartanítás, hanem általánosan a közoktatás anakronisztikus jellegében látják a sokat hangoztatott válság gyökerét.

A tananyag tartalmának, szabályozásának, önmaga szerepének korszerű meghatározásában és újrapozicionálásában akadályozott vagy múltban ragadt irodalomoktatás szakmai diskurzusát éppen ezért még mindig leginkább az *ismeret*, a *kánon*, a *műveltség*, az *elit-* és *tömegkultúra* fogalmi mozgatója. A *Válasz Online* hasábjain kirajzolódott vita egyik fontos tanulsága *Polyák-Pásztor Diána* (2022) szerint „az, hogy mennyire különböző módon viszonyulunk hivatásunk, tantárgyunk kihívásaihoz, egyértelműen rámutat arra: a társadalom jelenleg rendkívül bizonytalanul fogalmazza meg, milyen funkciót szán nekünk a működésében”. Az irodalomtanítást múltbeliségében rögzítő, az egyéb oktatási célokat (mint például az olvasóvá nevelést) a nemzeti identitás kialakításának és megerősítésének alárendelő, a szinte kizárólag klasszikus irodalmat előíró, illetve a lexikai ismeretek bővítésében élő történeti szemlélet és gyakorlat ma már elégtelennek bizonyul, s rendszerszintű változásokat sürget. „Egészen addig, míg nem történnek meg ezek a mélyreható, strukturális változtatások, a tantárgy is képtelen a megújulásra, képtelen kielégíteni 21. századi igényeket.” (*Kispál*, 2019, 30. o.) Pedig, visszatérve *Babits Mihály* esszéjére, az irodalomtanítás feladata nem tűnik bonyolultnak: *olvasni* és *beszélni* tanítani, az egyszerűbb szövegektől indulva eljutni az összetettebb művekig, a könnyen érthető *stílustól* a nagyobb hozzáértést megkövetelő *stílusig*. „Ezt a jó stílust, amely csak jó gondolkodás alapján épülhet, kell elsajátítanod, ezt gyakorlod, ezért olvasol, írsz, beszélsz nyolc éven át és azután is még sok éven át. Oktatásodnak ez a fő célja...” (*Babits*, 1917)

Kánon és oktatás kapcsolatának feltárása mellett dolgozatom elején elengedhetetlennek tartom a témakört meghatározó fogalmak (elitkultúra, magas irodalom, populáris kultúra, tömegkultúra, lektúr, ponyva) értelmezéseinek és használatának áttekintését annak érdekében, hogy a témában tárgyalt irodalmi, kulturális és pedagógiai jelenségek ebben a kontextusban válhassanak megfigyelhetővé és értékelhetővé.

1.2. Fogalmak zűrzavarában – magaskultúra és popkultúra értékalapú megkülönböztetése

Napjaink oktatási kultúrájában még sokszor pejoratív értelemben történik utalás a populáris kultúra regiszterére (ahogy ezt a használatban lévő irodalomtankönyveket elemző későbbi fejezetben is részletezem), ezért nem tekinthetek el attól, hogy röviden áttekintsem a legfontosabb fogalmakat, majd bemutassam a tömegkultúra jelenségeinek, termékeinek jelenlegi helyét az oktatásban.

Mivel dolgozatom elsősorban gyakorlati fókuszú, a populáris irodalom pedagógiai használatának bizonyítékaival igyekszik szolgálni, ezért nem célom a továbbiakban a kánonok és

regiszterek irodalom- és kultúrtörténeti, elméleti szempontú tárgyalása. Ennek a témának a jelentősebb teoretikusait megszólaltatva próbálok tájékozódni és magam is állást foglalni a meghatározó fogalmak zűrzavarában, idézek és magyarázó kommentárokkal értékelek egy, a magaskultúra és popkultúra értékalapú szembeállításának lebontására tett gondolat kísérletet. Mindezek után a popkultúrát transzmediális (irodalom, képregény, film, sorozatok és játékok által alakított), aktív és alternatív kánonként azonosítom, ezzel alapozva meg a dolgozat későbbi fejezetében bemutatásra kerülő empirikus kutatást, benne az elvégzett iskolakísérlettel, egy populáris regény tanórai feldolgozása tapasztalatainak összegyűjtésével.

Az elit és populáris kultúra fogalmai közötti tájékozódást azzal a revelációval kell kezdenünk, amely eleve viszonylagossá teszi a regiszterek fogalmát, egymáshoz fűződő viszonyát, mégpedig hogy a bináris oppozícióként felfogott két kultúrafogalom értelmezése nem állandó, „a magas és a populáris irodalom és kultúra definíciója, a köztük húzódnó határok kijelölése koronként és kultúránként is változik (Benyovszky, 2019, 24. o.). Arról nem is beszélve, hogy a két regiszter bizonyos műfajok, médiumok, befogadói gyakorlatok esetében számos alkalommal fedte egymást a történelem folyamán, míg valamilyen kulturális esemény vagy általában intézményesítő szándék el nem mozdította az adott praxist valamelyik végpont (kulturális és gazdasági közösség, réteg) irányába. Ezt a folyamatot többek között a *Shakespeare*-színdarabok amerikai befogadástörténetén keresztül mutatja be *John Storey*, a populáris kultúra egyik legjelentősebb kortárs teoretikusa, *Shakespeare* színdarabjai ugyanis a XIX. századi amerikai társadalom minden rétege számára szórakozási lehetőséget jelentettek, nagy közönség előtt játszották őket, ám a század végére kiszorultak az úgynevezett *mainstream* (fősodorbeli) kultúra teréből, és a XX. század elejére elitté, a felső középosztályt kiszolgáló színházak repertoárjává váltak, amely intézmények így már nem reprezentálták az amerikai társadalom egészét. Ugyanez történt az operával is, amely a XIX. századig Európában és Amerikában is olyan közös kulturális tényező volt, amely áthidalta a társadalmi rétegek közötti különbségeket, az operaház a társadalom egészének találkozási helyévé vált. Az opera elitkultúrába való átfordulását a szerző szerint többek között az illő viselkedés és öltözék normáinak életbe léptetése, majd az idegen nyelvű előadások magasabb értékűnek tekintése készítette elő, ezek a kulturális jelenségek pedig hamar kiszorították az operából az alsóbb osztályok képviselőit, akik ezeknek a normáknak nem tudtak megfelelni (vö. *Storey*, 2003).

Ebben az elkülönülésben *Benyovszky* (2019) szerint „a magas az alacsonynak, az elit a tömegnek, a ponyva az igényes, nem-ponyvának, a centrum a perifériának köszönheti létét és jelentését. A popularitás a szűk körű ismertséggel (exkluzivitással), a könnyed szórakozás a komoly elmélyüléssel, az olvasmányosság a nehéz értelmezhetőséggel állítódik szembe” (24.

o.). A magaskultúra kánonja az egységesként elfogadott, központi kánon széttöredezettségéből fakad, mely folyamat a 19. század végére tehető (vö. *Collins*, 1989). A 19. század folyamán a „kultúra” még többnyire egy állandó, a felvilágosult úri közönség által egyneműen elfogadott nézetek együttesét jelentette, de ez a kohezív, összetartó közéleti szféra a század végén elkezdett darabokra hullani (*Collins*, 1989, 3. o.). Mindezzel egyidőben (vagy épp ennek következményeképp) „művészi kifejezőmódok” sokasága jelent meg, a korábban egységesnek tekinthető akadémiával szemben a művészi önkifejezés egymással versengő formák sokaságává bomlott fel (*Collins*, 1989, 4. o.). Az „olvasás” különböző variációinak megjelenése a társadalmi és gazdasági összetevők mentén egyre heterogénebbé váló közönség által olvasott vagy olvasni kívánt művek változatosságának tulajdonítható, ami az „irodalom” és a „nem-irodalom” kategóriáinak elhomályosodását eredményezte, különösen a népszerű szépirodalom tekintetében (*Collins*, 1989, 4. o.). Abban a pillanatban pedig, hogy az irodalom és a nyilvánosság kategóriái változatossá és sokszorozódóvá váltak, a „kultúra” korábban egységesnek tekintett fogalma alapjaiban rendült meg (vö. *Collins*, 1989).

Meglátásom szerint érdekesebb és a kulturális sokszínűség értelmezésében produktívabb volna e két regisztert nem a hagyományos értékalapú szembeállítás mentén kezelni (ennek idejétmúlt voltára még később kitérek), hanem azokat eltérő célú, funkciójú kulturális viszonyulásként felfogni, ezzel is megpróbálva eltörölni a két regiszter közötti éles határokat.

Ezt a funkciót szerinti megkülönböztetést és annak hasznos voltát a művészetértés eltérő kulturális formáinak értelmezésében a korábbi irodalmi és zenei példa után egy aktuális képzőművészeti kitekintéssel illusztrálom, utalva ezzel arra, hogy a popkultúrával való foglalkozás szükségszerűen inter- és transzmediális (médiumok közötti és azokon átívelő) szemléletet kíván meg. Az idén februárban Magyarországra is elérkező *Van Gogh – The Immersive Experience* (immerzív tapasztalat) vándorkiállítás a festő életművét a modern digitális technológiai eszközök (4k képminőségű vetítők, kiterjesztettvalóság-szemüvegek) segítségével, multimediális (film, kiterjesztett valóság) elrendezésben tárja a befogadók elé. A kiállítás érdekessége, hogy egyetlen eredeti festményt sem tartalmaz, a kiállítóterben csak reprodukciókkal, a festő leghíresebb vásznait megidéző, hatásosan berendezett szobabelsőkkel találkozhatunk. A kiállítást bemutató cikkében *Vincze Barbara* egyértelműen a populáris kánonba utalja a tárlatot, elsősorban a közösségi médiák világában gyökerező befogadókat tételezve fel célközönségként (vö. 2024). Mindezt jogosan teszi, a kiállítás terének visszafogott méretei, a legjobb fotókészítő helyekre külön jellel mutató elrendezés, a falra vetített motívumok élvezete valóban az *Instagram* vagy a *TikTok* felhasználói élményéhez áll közelebb

a hagyományos múzeumi élménnyel szemben. Valószínű, hogy az elitkultúra praxisai felé nyitott befogadó nem talál esztétikai értéket egy olyan kiállításban, amelyből éppen a művész leglényegesebb kvalitásai, az eredeti műalkotások hiányoznak. A kiállítás hasznát én azonban mégis abban látom, hogy a populáris kultúra részeként tud utat nyitni egy kanonizált szerző felé, teszi mindezt úgy, hogy a klasszikus művészetre talán kevésbé nyitott generációkat vagy csoportokat szólítja meg azoknak az eszközöknek és módozatoknak a segítségével, amelyekre ezek a befogadók nyitottak, amelyeket ők a kulturális termékek fogyasztásában eleve alkalmaznak. Ezáltal a tárlat olyan elmerülést (immerziót) idézhet elő, ami alapot adhat később az eredeti műalkotásokkal való találkozáshoz, szélesebb tömegeknek kínálva mankót a festő formavilágának értelmezéséhez, tehát elvezethet a populárison át a klasszikushoz.

Mielőtt külön fejezetben értelmezném és tárgyalnám a populáris kultúra és irodalom fogalmait (állást foglalva ezek használata mellett, és konzekvensen alkalmazva a dolgozat további részében) röviden áttekintem a többi, mellőzni kívánt fogalmat. Ahogy arra *Benyovszky* (2019), a téma meghatározó hazai teoretikusa rámutatott, „a másik elterjedtebb fogalom [...] a *tömegirodalom* és a *tömegkultúra*. Ebben az esetben is egy összetett jelentéstartalmú kifejezésről van szó, amely különféle történeti, elméleti és ideológiai kontextusok emlékét hordozza magában” (18. o.). Populáris kultúra és tömegkultúra meghatározásánál a fogalomalkotás értékelő gesztust hordoz: előbbi a kultúrafogyasztás felől közelít, utóbbi a tömegre irányultság felől, ahogy arra *Bárány Tibor* is rámutatott írásában (vö. *Bárány*, 2014).

Ahogy a populáris kultúra koronkénti megítélését átfogó könyvében *Storey* (2003) kifejti, a tömegirodalom kifejezés megszületése szintén a XIX. századra tehető, amely az iparosodás és városiasodás során rohamos fejlődésnek induló, és a kultúrafogyasztásban meghatározó tényezőként színre lépő munkásosztályok és a középosztály közötti relációban jött létre. A populáris kultúrának az alacsonyabb rendű tömegízléssel való azonosítása olyan magyarázó erővel bírt, hogy az 1860-as évektől egészen a XX. század közepéig a populáris kultúra értelmezésének szinte kizárólagos érvényű paradigmájává vált. A tömeg pedig a vad és műveletlen jelzőket hordozva a kultúrában az olcsó szórakozást kereső réteg megtestesítője lett, amely számára az oktatás sem képes elhozni a (magasabb) kultúrát. Ennél az összefüggésnél újra a korábban említett *Shakespeare*-példához fordulhatunk, akinek *Erzsébet*-korabeli színházában a művelt elit és a köznép nézőként egyfajta *organikus egységet* (természetes, szerves közösséget) alkotott, tehát nem váltak el egymástól a művelődés és a szórakozást kereső, élményszerű befogadás gyakorlatai. Feltevésem szerint az oktatás alternatív kánonokkal szabadabban kísérletező működésében újra megteremthető egy ilyen szemlélet.

A tömegkultúra médiakultúráként való értelmezésére tesz remek kísérletet *Kálai Sándor* (2019), miközben arra is utal, hogy a tömegirodalomnak ez az olvasata olyan új impulzusokat jelenthet a kultúratudományi kutatásokban, amelyek a tömegirodalom megjelenését egy markáns kulturális fordulatként tartják számon. Azért is tartom megkerülhetetlennek ezt az olvasatot, mert a kortárs populáris művek létmódja és a befogadói szokások is egyértelműen a medialitás jelenségeihez kötődnek, s ez a szemlélet túlmutat elit és populáris regiszter hagyományos szembeállításán. Éppen ezért osztom *Kálai* (2019) megállapítását, aki szerint „e médiakulturális paradigmában kell értelmeznünk a kulturális jelenségeket, függetlenül attól, hogy az elitkultúra vagy a tömegkultúra területére utaljuk azokat.” (15. o.)

A szerző *Jean-Yves Mollier* nyomán foglalja össze a tömegkultúra megjelenésének és elterjedésének folyamatát, ami Európa jelentősebb centrumaiban (*Franciaországban és Nagy-Britanniában*), valamint *Amerikában* nagyjából azonos időben, a XIX. század második felében zajlott le, *Kelet-Európa* államalakulatai közül az *Osztrák-Magyar Monarchiában* is ekkor indult meg ez a kulturális fordulat. Ennek négy feltételeként a szerző az oktatási reformok meglétét, a szabad és szélesebb közönséghez eljutó tömegsajtót, a különféle mediális változatokban terjedő populáris irodalmat és a látványipar megjelenését nevezi meg (vö. *Kálai*, 2019). E feltételek némelyike között szorosabb összefüggést tételezhetünk fel, a tömegsajtó térhódítása hazánkban olyan mediális teret nyitott a népszerű irodalom terjedésének, ami például *Jókai Mór* szélesebb körben való ismertségéhez járult hozzá. *Jókai* kitüntetett szerepet töltött be a XIX. század második felének kulturális fordulatában és az olvasóvá nevelésben, irodalomnépszerűsítésben (erre az *Újraírható klasszikusok?* alfejezetben bővebben is kitérek), valamint olyan, ma a populáris regiszterhez sorolt zsánerek hazai meghonosítása is hozzá köthető, mint a képregény (erről bővebben lásd a következő fejezetet).

Jókai folyóiratok hasábjain, folytatásokban megjelent regényei (mint például a középiskolai oktatási kánon részét is képező *Az arany ember*) a tömegkultúra sajátos működésére, a *szerialitásra* (sorozatosságra) mutatnak rá, amely ma is meghatározó vonása a populáris kultúrának (ahogy azt a következő fejezetben a bűnügyi történetek példáján látni fogjuk). Itt eltekintek a konkrét műalkotások bemutatásától, így tartva fókuszban a különböző fogalmak értékelését.

Bár a médiakultúra felőli megközelítés új szempontokat ad a tömegirodalom tanulmányozásához és értékeléséhez, maga a tömegirodalom kifejezés a mai napig magában hordozza az alsóbb rendű, ennél fogva igénytelenebb befogadói magatartásra és az ezt kiszolgáló műalkotásokra irányultságot, ezért használatát nem tekintem megfelelőnek.

Ugyanúgy kerülendő a napjainkban elterjedt *ponyvairodalom* kifejezés is (vö. Jáki, 2016), amelyet sajnálatos módon középiskolai irodalomtankönyvek fogalomhasználatában is megtalálunk (erről részletesen a fejezet végén ejtek szót). A fogalom elterjedtségét konstatálja *Benyovszky* (2019) is, meglátása szerint „a magyar szakirodalomban és a köznyelvben is viszonylag töretlen a ponyvairodalom kifejezés használata (...) ami általános értelemben az értéktelen, selejt irodalom szinonimájává vált” (20-21. o.), nevében felidézve azt az olcsóbban előállítható anyagot, amelyre a közízléshez közelebb álló, gyakran szórakoztató műveket nyomtatták. Bár *H. Nagy Péter*, az *MA Populáris Kultúra Kutatócsoport* alapítója saját gyermekkori olvasmányélményeit és a ponyvairodalommal való találkozását felidéző írásában (2022) negatív ítéletektől mentesen használja a fogalmat, nem utal a fogalomhasználat problematikus voltára. Rövid recenziójában *Arató László Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett* című tanulmányát idézi, és a szerzővel együtt érvel amellett, hogy a populáris művek előkészíthetik a klasszikusok befogadását. Saját olvasói tapasztalatainak fényében utasítja el azt a feltevést, hogy „a ponyvával való foglalkozás elfecsérelt idő volna” (16. o.), és a ponyva oktatásba történő bevonásának lehetőségét is felvillantja.

A ponyva mellett talán leggyakrabban a *lektűr* fogalmával találkozhatunk, amely azonban lekicsinylő minősítést sejtet (ennek a fogalomnak a revideálására *Bárány Tibor* tett kísérletet, amelyet a továbbiakban értékelek). „Pejoratív stílusértéke abból a vélekedésből származik, mely szerint az olvasmányosság a könnyed, szórakoztató történetek sajátja” (*Benyovszky*, 2019, 23. o.). A népszerű alkotások vonatkozásában talán kevésbé elterjedt hazánkban a *peremirodalom* kifejezés, amit a peremhelyzethez kapcsolt negatív konnotációk (a központból kiszoruló, ezáltal mellőzött) miatt tartok kerülendőnek. Ebben a fogalomhasználatban a centrum és a periféria, a nyílt kánon és a lappangó vagy nyílt ellenkánon korábban felvázolt szembeállítására köszön vissza. „A viszonylag semleges, leíró meghatározásként használatos peremirodalom e művek hivatalos, elitista irodalmi kánonnal szemben elfoglalt pozíciójára utal.” (*Benyovszky*, 2019, 23. o.)

A bevezetett fogalmak áttekintése után térjünk vissza a magaskultúra és populáris kultúra szembeállítására. A dichotómiát leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy klasszikus/kanonikus mű minden olyan, amely időtálló értéket képvisel, populáris alkotásnak meg azt nevezhetjük, amit népszerűsége folytán sokan olvasnak. Tehát lennie kell valamilyen lényegi tulajdonságnak, mely kizárólag a klasszikus művek sajátja, s melyet nem találunk a népszerű alkotásokban. Ahogy azt *Bárány Tibor* is megfogalmazza, ilyen kizárólagos tulajdonságot nem találunk. A szerző többek közt a poétikai újszerűséget, az újabb és újabb értelmezések implikálását, a nyelvi minőséget említi olyan tényezőként, amelyek

hagyományosan elkülönítik egymástól e regisztereket, ám a szerző érvelésében kifejti, hogy egyik tényező sem állja meg a helyét maradéktalanul a regiszterekbe sorolt művek összevetésekor. A különbséget tehát nem a szövegben hordozott tulajdonságok szintjén, hanem a befogadó és szöveg kapcsolatában kell keresnünk, az elit és a tömegkultúra alkotásait nem értékbeli különbségek mentén, hanem inkább a műalkotás és a befogadó közötti viszony szerint különböztethetjük meg egymástól. „A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra” (Bárány, 2014). A szerző tehát elveti az értékalapú szembeállítást, utalva arra, hogy a populáris irodalmi alkotások (amelyeket a pejoratív jelentésárnyalatú lektúr kifejezéssel is illetnek) is alkalmasak többféle értelmezés (akár újbóli értelmezések) megalkotására, nemcsak az adott műfaji konvenció keretein belül képesek mozogni, hanem újszerű megszólalásmódokat is felmutathatnak, nyelvi megformálásuk is elérheti a hagyományosan klasszikusnak tartott művek színvonalát, ezáltal szintén újfajta rálátást biztosíthatnak a világra.

Egyes szerzők arra is rámutatnak, hogy a populáris műveken az irodalmi műfajok és szövegsajátosságok megismerése és ezeken keresztül az irodalmi szövegek értelmezése hatékonyabban, könnyebben tanítható a diákoknak, mint a magas irodalom alkotásain. „A klasszikus művek esetében alkalmazott interpretációs technikákat olyan populáris alkotásokon keresztül is hatékonyan lehet tanítani, amelyeket a gyerekek eleve szeretnek, szívesen olvasnak” (Manxhuka, 2016, 69. o.), tehát a populáris alkotások a klasszikusok megértéséhez szükséges olvasási stratégiákat megalapozó szövegekként, megelőző lépcsőfokokként funkcionálhatnak. Manxhuka írásában emellett foglal állást, hogy az interpretációs (értelmező) technikák hatékonyan elsajátíthatók a diákok által amúgy is olvasott művek segítségével. Ezek az alkotások (ahogy azt a későbbiekben bemutatásra kerülő olvasásfelmérések eredményeinek áttekintésekor láthatjuk) azonban általánosan a populáris irodalmi regiszterből kerülnek ki, nem a klasszikusból, amelyeket réginek, elavultnak, archaikusnak érznek a diákok.

A diákok által eleve szívesen olvasott művek feldolgozásakor a tananyag megtanítását és a jó érdemjegyet célzó külső motivációk helyett a belsővé tett, intrinzik motivációra kéne alapoznia a tanárnak. Arató (2016) megállapítása szerint is hasznosak a populáris művek, mivel „az ifjúsági lektúr fontos lépés a nézőpontfelvétel gyakorlásához, az idegen megértéséhez, hiszen itt könnyű a lépés megtétele.” Ezzel cseng össze Manxhuka *Afrodita* észrevétele is, disszertációjában a népszerű irodalom körébe tartozó művek kapcsán a klasszikusokhoz hasonló narratív struktúrákat és eszköztárat feltételez, különbségként a szűkített kódot

(egyszerűbb megformálást) jelöli meg (vö. 2020a). Mindebből a következő hipotézist fogalmazhatjuk meg: az általános iskola felsőbb és a középiskolák alsóbb évfolyamain az irodalomértéshez szükséges készségek és interpretációs eljárások megalapozásakor hatékonyabb munkát végezhetünk olyan szövegek feldolgozásával, amelyek a klasszikus/kanonikus művekhez hasonló struktúrák szerint, de egyszerűbb nyelvi kóddal működnek, s melyek olvasásához a diákok eleve pozitívabb attitűddel fordulnak, ezáltal az élményszerű irodalomoktatás és olvasóvá nevelés célkitűzéseit a szövegértő és szövegelemző képesség kialakításának igényével párhuzamosan végezzük.

A klasszikus művek, bár kétségtelenül hozzásegítenek a különböző ismeretszerzési sémákhoz (világ megismerése, ezáltal hatékonyabb önmegértés), megértésükhöz olyan kidolgozott nyelvi kód ismeretére, esztétikai ítélőképességre és sok esetben történeti és irodalmi háttértudásra van szükség, amellyel a diákok jelentős része nem vagy csak részben rendelkezik. Ahogy arra már korábban is utaltam, a klasszikus művek állandó és érvényes normákat jelenítenek meg, így válnak az esztétikai ítéletalkotás és a művészi kifejezőmód mércéivé. A magaskultúra körébe sorolhatunk tehát minden olyan kulturális „terméket”, amelyet a kultúrközösség esztétikai értékkel és példaértékű fontossággal ruház fel. A klasszikus művek esetében felmerül az élményszerű olvasás kérdése is. Az irodalomoktatásban megmutatkozó élményszerűség fontosságáról számos szakember írt már, *Kerber Zoltán* azonban találó módon foglalja össze ezeket a meglátásokat (kiegészítve a populáris irodalom ismeretének elengedhetetlen feltételével), mikor hangsúlyozza annak a fontosságát, hogy „a pedagógus olvasni és tanítani szerető ember legyen, aki otthonosan mozog a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, és meg tudja szeretetni a gyerekekkel az olvasást, az irodalmat. Ez a legfontosabb cél.” (*Kerber, 2002*)

Arató László a *Dialógus a szakadéokban* című írásában (2020) felvázolja a nemzeti kánon és a diákok ahhoz fűződő attitűdjének ellentmondásait, bár itt az élményszerűség terminusát nem használja, helyette „a szövegekkel való személyes, elidőző találkozás” lehetőségeiről beszél. „A magyar irodalomtanítás ma is a tananyag bővületében, a teljesség ígézetében él. Félünk, hogy ha egy művet, egy szerzőt a közoktatásban nem tanítunk, akkor az kiesik a nemzeti kánonból, a közös műveltséganyagból.” Ahogy korábban, a kánonok működése kapcsán már részleteztem, a nyílt kánon ráadásul nemcsak szövegeket, hanem azok interpretációit is tartalmazza.

Erre utal *Jan Assmann* (2004) is, amikor a formatív és normatív értékekkel rendelkező kanonikus művek kapcsán beszél az interpretációról. Meglátása szerint a kanonikus szövegek értékes és egy közösség számára jelentéssé váltak miatt szükségszerűen megkívánják egy

avatott értelmezőt, aki képes a szöveg által hordozott értékek kitermelésére. „Kánoni szövegek értelme csakis szöveg-értelmező-hallgató hármass viszonyában bontakozhat ki. Ilyenformán a kanonizált hagyomány körül mindenütt létrejönnek az interpretáció intézményei...” (94-95. o.). Mindez viszont azt eredményez(het)i, hogy a diákok részéről megalkotott saját, autonóm értelmezések helyét továbbra is az intézményrendszer (akadémia, tanár, tankönyv) által kimunkált, értékesnek kikiáltott értelmezései foglalják el. Az irodalomórán készen kapott értelmezések veszélyeire és elkerülésére figyelmeztet *Urbán Péter* (2022) is, hangsúlyozva, hogy „minden interpretáció – a tanaré éppúgy, mint a szerzőé – csak a szöveg egyik lehetséges értelmezéseként” fogadható el, semmiképp sem kizárólagosként (32. o.).

Gordon Györi János állapította meg, hogy a kötelező olvasmányok rendszere az 1970-es évek végén bekövetkezett irodalomtanítási paradigmaváltás eredménye. Ez a kánon a mai oktatásban egyre kevésbé feldolgozható (részben a megnövekedett tananyagmennyiség miatt), ezért gyakori eljárás, hogy a magyartanárok szelektálnak, s csak bizonyos műveket tanítanak, ám *Arató László* meglátása szerint „a kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással [...] lehet küzdeni”, ez azonban tantervi szintű változtatásokat, újragondolt tantervi struktúrát igényel. A helyzetet valószínűleg az sem segít, „hogy az 1970 óta készült magyar irodalmi tantervek (alaptantervek, kerettantervek) lényegében ugyanazt a műveltségi anyagot tartalmazzák.” (*Bárdos*, 2017, 58. o.). A meglévő kanonizált szövegek megismertetéséhez való ragaszkodás *Gombos Péter* szerint az élményszerűség felől az ismeretközvetítés felé való eltolódást mutatja, a magyartanítás gyakorlatában ugyanis előrébb helyezük a kánon műveltséganyagként történő átadását, „mint azt, hogy tanítványaink olyan befogadók legyenek, akik akár kritikusan, de biztosan értőn és örömmel olvasnak. [...] Ami pedig ennek következtében elveszik, az élmény, [...] a felébresztett (ébren tartott) olvasási kedvnek köszönhetően önállóan elolvasott sok-sok regény. Vagyis az élmény helyét átvette az ismeret” (*Gombos*, 2019, 35. o.).

A rekanonizációs törekvéseket, valamint a magas és populáris irodalom értékalapú szembeállításának feloldását a posztmodern irodalomértés, a posztmodern szövegek működése felől is vizsgálhatjuk. A posztmodernben ugyanis – ahogy arra *Németh Zoltán* is rámutat *A posztmodern irodalom hármass stratégiája* című könyvében – az említett bináris oppozíció nem értelmezhető, az intertextualitás jegyeit és a különböző narratív struktúrák keveredését mutató írásokban a két fogalom közötti határok elmosódnak, „a posztmodern művész sokkal inkább szövegkompilátor, szövegek összeszerkesztője, [...] a posztmodern szerzők műveiben keverednek a populáris és elit irodalom kódjai” (*Németh*, 2012, 12. o.). Ugyanerre hívja fel a figyelmet *Szegedy-Maszák Mihály* (2008) is, a posztmodern irodalomértés felől vonva kétségbe

a kánoni szerepeket, szerinte ugyanis „ha elfogadjuk, hogy a posztmodern tevékenység kiszorítja az eredetiség követelményét, akkor a kánoni rang érvényessége is kétségbe vonható a posztmodern helyzetben” (134.o.). *Németh* a posztmodern szövegek kapcsán említést tesz még többek között a lineáris olvasás feladásáról, élmény és esztétikai tapasztalat átértékeléséről. A fenti idézetből külön kiemelném a szerzőnek a magas műfajokkal összefüggésben bevezetett fogalmát, amelyben az *értékes irodalmi szöveg a beavatottak számára érthető méltóságtejes üzenetként* fogalmazódik meg, s bár ez értékelő gesztust hordoz, jól összegezi a kanonikus irodalommal kapcsolatban korábban megállapított sajátosságokat. *Méltóságtejes*, azaz értékkel felruházott, tekintélyes, normatív, a *beavatottak számára érthető*, tehát a kidolgozott nyelvi kód ismeretének hiányában a szöveg üzenete csak töredékesen érthető meg, s végül *értékes*, vagyis az olyan művek, melyek kívül esnek a magas műfajok körén, nem tekinthetők értékesnek. (vö. *Németh*, 2012) Ezek a sajátosságok kizárják az olvasásértésből a befogadók jelentős részét, megfosztva őket az élményszerű olvasás lehetőségétől.

Fontosnak tartom azt, hogy az olvasóvá nevelésre, az irodalmi műveltség élményszerű közvetítésére nevelési célkitűzéseiben nagy hangsúlyt fektető *Nemzeti alaptanterv* a magyar nyelv és irodalom műveltségi területre vonatkozóan a klasszikus, jelentős művek mellett az általános és középiskolás diákok körében népszerűbb kortárs ifjúsági regények olvastatására is ajánlásokat fogalmazzon meg. A saját bevallásuk alapján szabadidejükben nem olvasó középiskolás diákok és a népszerűségüket tendenciózusan elvesztő kötelező olvasmányok időszerűvé teszik az iskolai irodalmi korpusz újragondolását, a meglévő kánon redukcióját, dúsítását népszerű, a diákok által szívesen olvasott könyvekkel. Populáris és klasszikus irodalom értékalapú szembeállítását részlegesen feladva a szövegeket befogadó és mű relációján keresztül minősíthetjük, s az esztétikai érték mellett egyéb nézőpontok figyelembevételével dönthetünk bizonyos művek tanításban, olvasóvá nevelésben betöltött szerepéről.

A továbbiakban kísérletet teszek a popkultúra mint alternatív és aktív kánon körvonalazására, a téma teoretikusainak értelmezései mentén elhelyezve azt az eddig felvázolt kánoni struktúrákban. Ezzel együtt igyekszem összegyűjteni a populáris regiszter fontosabb (elsősorban irodalmi fókuszú) sajátosságait, működésének, zsánereinek és műfajainak bemutatására. Vizsgálódásaimat az irodalom társművészetei közül érintőlegesen a képregények, az irodalmi művek filmes adaptációi, valamint az irodalmi tematikájú asztali társasjátékok és videojátékok felé terjesztem ki, kívül helyezve vizsgálódásaim körén zene és popularitás kapcsolatának kérdéseit. Ezt követően felülvizsgálom a középfokú oktatás (gimnáziumi képzésre vonatkozó) kánonját, ezzel is érzékeltetve az ún. elitkultúrán kívüli

művek alulreprezentált voltát az irodalomtanításban, majd a populáris alkotások pedagógiai hasznáról szóló értekezés elméleti alapozását az irodalom tantárgyat tartalmában és szemléletében meghatározó dokumentumok, a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek tematikus áttekintésével folytatom.

1.2.1. A popkultúra mint alternatív és aktív kánon – zsánerek és műfajok

Magas- és tömegirodalom értékszembesítő elképzelésének lebontása nyomán kísérletet teszek a populáris kultúra kánonját nem a klasszikussal szembenálló, hanem aktuális, aktív és organikusan fejlődő kánonként értelmezni. Ahogy korábban is írtam, a kánon fogalmának mélyebb történeti áttekintésével, a különböző kánonok jellemzésével a továbbiakban nem kívánok foglalkozni, ezt ugyanis *Manxhuka Afrodita Meritta* kimerítő alaposággal végezte el *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben* című disszertációjában. Éppen ezért a kánonok közül csak a népszerű irodalom kánonjának működésével kapcsolatban kívánok néhány megállapítással, kiegészítéssel élni, a történeti igényű feltárás helyett elsősorban az utóbbi évek releváns szakirodalmára hivatkozva. A populáris kultúra kánonjának meghatározása és a *kánonterképen* való pozicionálása felé mutató élénk szakmai érdeklődést mi sem jelzi jobban, minthogy az elmúlt években több jelentős tanulmánykötet és monográfia is megjelent a témában. Ezek zömében a 2013-ban megalakult *MA Populáris Kultúra Kutatócsoport* működéséhez köthetők, amelynek tagjai a populáris kultúra kapcsolatrendszerait, problémacentrumait, hálózati hátterét különböző vizsgálati szinteken (egyedi elemek, minták, műfajspektrumok, elemekből összeálló praxisok), interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják, így törekszenek a komplexitás, a *teljes tájkép* megragadására.

Ehhez – és a népszerű irodalom jelenségeinek értő vizsgálatához – azonban elengedhetetlen a populáris kultúra kánonfogalmának elhelyezése az eddigiekben vázolt különböző kánonok között, amelyhez továbbra is *Benyovszky Krisztián* (utóbbi években leginkább átfogónak tekinthető) teoretikus munkája, a *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához* nyújt fogódzókat. A népszerű kultúra és az elitkultúra korábban ismertetett bináris oppozíciójával szemben „a popkultúra explicit vagy implicit meghatározása a folk, a tömegkultúra, a magaskultúra, a domináns kultúra és a munkásosztály kultúrája kontrasztjában bontakozik ki (nem rögzül pusztán az egyik ellentétéként...)” (*H. Nagy*, 2022, 15. o.), azaz dinamikus fogalomként ragadható meg. Ezt a dinamikus kultúrafogalmat *Collins* munkájában is megtaláljuk, aki a posztmodern és a populáris kultúra kapcsán kifejti, hogy a populáris kultúrát és a posztmodernt kontinuumként kell kezelünk, ugyanis mindkettő ugyanazt a kulturális perspektívát tükrözi és alakítja: a „kultúra” nem tekinthető többé olyan

egységes rendszernek, amely valamiképp összehangolja az összes kulturális termék előállítását és fogyasztását (vö. *Collins*, 1989). Dinamikus, aktív, folyton változó konstruktumként tekint a kultúrára *Storey*, aki szintén a folk, a tömegkultúra és a domináns kultúra kontrasztjában vizsgálja a populáris kultúrát (vö. 2003), valamint *Benyovszky* (2019) is, amikor ebben a dinamikus rendszerben értelmezi a populáris kultúrát, ami szerinte nem egy felülről meghatározott rendszer, hanem a kultúrát termelő és fogyasztó befogadók és alkotók belső igényeinek eredményeképpen, alulról induló kezdeményezésként jön létre. Ennek a dinamikus kánonfogalomnak a körvonalazására törekszik *H. Nagy Péter A popkultúra rétegei* című írásában, s „a popkultúrára mint saját jogán előálló s ily módon önreflexív, a kutatómódszertant egyaránt kijelölő jelenségegyüttesre” tekint (*H. Nagy*, 2021, 10-11. o.). A szerző a populáris kultúra kánonjának elhelyezését a modernitás időszakának egyik legnagyobb kihívásaként értékeli, amikor az elit- és akadémiai kánonok élesen elutasították ezt a formálódó regisztert. A két kánon közötti különbséget – bár azt az oktatásban javarészt most is leginkább esztétikai szempontok, a kánonok tárgyai, tehát maguk a művek felől határozzák meg – *Shusterman* a befogadás és használat mozzanatai oldaláról közelíti meg. Eszerint „a »populáris« ellentétben van a »magas« használattal, mivel közelebb áll a mindennapi tapasztaláshoz, kevésbé strukturálja és szabályozza a nevelés és azok a standardok, amiket a formális oktatás és az uralkodó intellektuális intézmények magukba foglalnak” (*Shusterman*, 2003, 341. o.). A populáris kultúra kánonjára tehát a sokszínű, változatos kultúra egy saját jogán létező szepterére tekinthetünk.

Benyovszky (2019): A popkultúra a magasként tételeződő hagyományos társzművészetek mellett, azokkal párhuzamosan létező és szüntelen dialógust folytató, mégis önállóan működő – önszervező és önszabályozó rendszer. A popkultúra (bírálóival ellentétben) nem a magas kultúrával szemben, hanem a maga határain belül alakítja ki saját kánonját, az értékes és értéktelen skáláját, a magas és az alacsony, a centrum és a periféria kategóriáit, illetve jellemző médiumait, irányzatait, műfajait és azok tipikus konfigurációit. (26. o.)

Abban, hogy a populáris kánonról való gondolkodás megmaradt a korábban részletesen tárgyalt bináris oppozíció szintjén, nagy jelentőséget tulajdoníthatunk a kánon rendszerét fenntartó intézményeknek, többek között a hatalom és az oktatás intézményeinek. A formális oktatás és kánonformáló intézmények hatástörténetét *Kusper* (2019a) politikai összefüggésbe helyezi, szerinte ugyanis a „fogalom kialakulása óta jobbra ideológiai elvárások mentén

alakult az oktatás nyílt kánonja – melyet alapvetően mindig is az aktuális kultúrpolitika tart életben” (8. o.), amely – mint ahogy azt korábban részleteztük – a kánon általi nevelésnek, a nemzeti-ideológiai szövegek olvasásának, a művek iskolai befogadásának medrét is kijelöli. A populáris irodalom kánonjának elfogadásához szükségesnek látom a nemzeti kánon talaján álló oktatási kánon részleges lebontását, amelyet *Kulcsár-Szabó* hatalmi szerkezetűnek tekint. *Kulcsár-Szabó Zoltán* (1996) szerint „a fennálló, »hatalmi« szerkezetű kánonok dekonstruálásával ugyanis »felszínre« juthatnának olyan, explicite talán soha meg nem valósult kánonteremtő előfeltevések is, amelyek érvényre juttatásával megvalósulhatna (persze — a hagyomány kényszerítő ereje miatt — csak korlátozott mértékben) egyfajta »másként olvasás« lehetősége, ami talán némi »rehabilitációt« nyújthatna” (34. o.), például a populáris kultúra termékeinek.

A befogadók igényeire és olvasási szokásaira fókuszálva foglal állást a kánonokról szóló diskurzusban *Kusper Judit* is *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban* címet viselő írásában (2019a), s a magaskultúra kánonja mellett a gyermekirodalmi (populáris irodalmi) kánonok létjogosultságáról, valamint a materiális kánonok újrapozicionálásának problematikájáról ír. „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.” (8. o.) A kánonok értékelésekor éppen ezért a szövegek normatív és nemzeti érték-képzetei felől a befogadók igényei és szándéka felé kell elmozdítanunk a vizsgálat fókuszát, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen alkotások befogadását és milyen okoknál fogva igénylik a fiatalok, s végső soron milyenek is ezek a szövegek? Ezt a korpuszt (az oktatásban) *Kusper* korábban is idézett munkájában lappangó és ellenkánonként értékeli, amelybe azok a művek tartoznak, amelyek – az oktatásban fenntartott kanonikus értékkülönbség látens szelekciója okán – nem kerül(het)nek be az oktatás nyílt kánonjába. „Ide tartozhat mindaz, ami kedves az olvasónak, amit örömmel olvas, ami korosztály-specifikus s ami nem része a nyílt kánonnak.” (*Kusper*, 2019a, 9. o.) Létrejöttét és megszilárdulását tekintve a popkultúra tehát azoknak az elemeknek a halmazaként fogható fel, amelyek nem kaptak helyet a hagyományos kánonokban, ennek következtében a korábban bemutatott kategóriák (nemzeti kánon, akadémiai kánon, oktatási kánon) mellett az ezekben helyet nem kapó alkotások a XX. században alternatív kánonokba rendeződtek, saját kánonokat hoztak létre. „Ilyen értelemben alternatív kánonnak minősülhet a sci-fi, a fantasy, a horror, az alternatív történelem, a krimi stb. kánonja” (*H. Nagy*, 2021, 17. o.). Ezeket a műfajokat, zsánereket emeli ki *Kusper Judit* (2019a) is a gyermek- és ifjúsági irodalmi kánonok kapcsán, az angolszász terminológiát alkalmazva a *YA-literature*

(ifjúsági irodalom) gyűjtőfogalom alá rendelve ezeket a kánonokat, „melyek közé az elmúlt egy évtized népszerű műfajai sorolhatók (pl. disztópiák, krimik, iskolaregények, sci-fik, fantasyk stb.)” (8. o.), s amelyeket röviden én is bemutatok a továbbiakban. Mivel írásom elsősorban gyakorlati fókuszú, ezért nem kívánok saját értelmezéssel hozzájárulni a populáris kultúra fogalma körüli diskurzushoz, hanem állást foglalok *Benyovszky* (2019) fogalomalkotása mellett, aki szerint „a populáris kultúrára egy autonóm részrendszerként tekinthetünk, melyre a széleskörű hozzáférhetőség, a befogadó-központúság, a műfajközpontúság, a hősközpontúság és a profitorientáltság jellemző” (26. o.). Ennek a fogalomnak a legfontosabb összetevői (hozzáférhetőség, befogadó-, műfaj- és hősközpontúság) dolgozatom további részeiben is markánsan megjelennek, a harmadik fejezetben bemutatott két, populáris művek feldolgozására épülő alternatív tanegység (*A görög mitológia* és *A középkor irodalma*) vonatkozásában is előkerülnek, ezért ezek magyarázatára itt nem térek ki, pusztán kiegészítem őket egy fontos tényezővel, ami a *temporalitás* (időlegesség) kritériuma. Meglátásom szerint ugyanis a populáris kultúra termékei szoros kapcsolatot mutatnak a befogadói trendekkel, hamar változhat a megítélésük, akár kívül is kerülhetnek a populáris regiszteren, ezért mindenfajta fogalomalkotásnak számolnia kell azzal, hogy míg a hagyományosan az elitkultúra terébe utalt műveket pont időálló természetük határozza meg, egy adott alkotás népszerűsége (még a klasszikusok esetében is) történeti értelemben változó, azaz nem tekinthetünk egy művet minden korban populárisnak. Vannak persze olyan alkotások, amelyek hosszabb ideig ellenállnak az ilyen jellegű elévülésnek, ilyen például *A Gyűrűk Ura* vagy a *Csillagok háborúja*, amelyek több mint fél évszázada, újabb és újabb generációk körében őrzik (sőt gyarapítják) klasszikussá átkanonizálva is népszerűségüket.

Eddig leginkább szövegkorpuszként hivatkoztunk a különböző kánonokra (főképp azért, mert az oktatás kánonját szinte kizárólag szövegek építik fel), a popkultúra transzmediális jellege miatt azonban ki kell tágítanunk a fogalomhasználat körét a különböző médiumokban létrejött és létrejövő (át- és továbbíró) művek irányába. Ahogy arra *H. Nagy Péter* (2021) rámutat, „a közelmúltban – az új médiumok megjelenésének következtében – szükségessé vált az ún. *aktív kánon* bevezetése, melyben elsősorban olyan jelenségek kapnak helyet, melyek egyszerre több médiumban »íródnak«, többféle platformról is megközelíthetők, azaz transzmediálisak (pl. *Star Wars*-, *Assassin's Creed*-, *Trónok harca-univerzum*)” (17. o.).

Az ifjúság körében legnépszerűbb modern mitológiák közül bátran ide sorolhatjuk még *A Gyűrűk Ura* és a *Harry Potter* világot is. „A világok mindig mediatizáltak, (mindig is azok voltak), ma már azonban többféle médiumon keresztül nyílik lehetőségünk elmerülni bennük, s ezek mindegyike másféle tapasztalatokat, interakciókat és felhasználói praxisokat tesz

lehetővé.” (Keserű, 2021, 11. o.) Az előbb említett két nagy fantasy-univerzumot például a könyv elsődleges médiuma mellett már filmes adaptációk révén és számítógépes játékok által felkínált narratívák mentén is bebarangolhatjuk. Ezekkel a témákkal (filmes és sorozatadaptációk, irodalmi narratívákat működtető számítógépes játékok) és Keserű József fantáziavilágok építését érintő gondolataival dolgozatom harmadik fejezetében, saját görög mitológia és középkori irodalom tanegységem és az azokhoz választott populáris irodalmi alkotások bemutatásakor részletesebben is foglalkozom. A kánonfogalmak körüljárása után dolgozatomat a populáris regiszter legfontosabb, legnépszerűbb zsánereinek bemutatásával, valamint a közoktatás irodalmi kánonjának rövid áttekintésével folytatom annak alátámasztására, hogy abban milyen csekély mértékben jelennek meg populáris művek.

Mivel a harmadik fejezetben, a két alternatív tanegység kapcsán a fantasy és sci-fi legfontosabb sajátosságait több alkotás elemzésekor is vázolom, ezért itt eltekintek e két meghatározó populáris zsáner tárgyalásától, és inkább azoknak a populáris kánonoknak a rövid ismertetésére szorítok, amelyek szintén népszerűek a ma diákbefogadói között, ám témám tartalmi csomópontjai miatt kiszorultak vizsgálódásaim szűkebb köréből, így most elsősorban a disztópia és a krimi, valamint a képregény és a kalandregény műfajának nyomdokain járó videojátékok vizsgálatához kínálok megközelítéseket.

Minden bizonnyal nagy lendületet és az eddigiéknél is stabilabb kulturális alapot szolgáltat a populáris kultúra fentebb felvonultatott zsánereinek alternatív, aktív, nyílt ellenkánonná válásához az, ahogy az utóbbi évtizedben jelentős mértékben megindult e regiszterek kánoni helyzetének meghatározása egy olyan új, fiatalabb kutatógeneráció közreműködése révén, amelynek tagjai (hozzám hasonlóan) feltételezhetően már az ezen populáris regiszterek formálta mediális terekben nőttek fel, váltak olvasóvá és kutatóvá, és akik számára ez a kánon nem a hatalmi vagy központi ellenkánonjaként, hanem a kultúra egy alternatív, organikus kánonjaként működik. Így vált nemrégiben szisztematikus áttekintés tárgyává a fantasy sokszínű műfaji palettája (vö. Galuska és Feleky, 2015), így került a tömegirodalom korábban bemutatott médiakulturális szempontú vizsgálatának horizontjára a szerialitás gyakorlatát működtető klasszikus és modern bűnügyi irodalom (vö. Kálai, 2016, 2019; Kálai és Keszeg, 2019) és a történeti vonatkozásaiban a tömegsajtóval szoros összefüggéseiben megragadható képregény mint XIX. századi médium (vö. Vincze, 2022; Z. Kovács, 2022), valamint ennek köszönhetően formálódott tovább a diskurzus a napjainkban legnagyobb népszerűségnek örvendő disztópia (vö. Limpár, 2021; Mucha, 2021; Baka, 2022), és sci-fi történetek (vö. Gyuris, 2021; H. Nagy, 2022), illetve a kalandregények hagyományára épülő videojátékok (vö. N. Juhász, 2021; Keserű, 2021) populáris kánonjairól.

Az elmúlt évtizedek populáris gyermek- és ifjúsági irodalmi sikereit vizsgálva nem mehetünk el szó nélkül a *Harry Potter*-jelenség mellett, amely generációk meghatározó olvasmányélményeként talán minden eddiginél nagyobb nyomatékkal jelezte a populáris regiszter létjogosultságát az olvasóvá nevelésben. *H. Nagy Péter* is kiemelte e sorozat jelentőségét (2022), minden idők legnagyobb hatású ifjúsági fantasyorozataként azonosítva a regényt, amely nagy hatást fejtett ki az olvasás- és médiakultúrára is azáltal, hogy egyszerre volt képes megszólítani különböző generációkat, ráadásul a sorozat újabb darabjai gyakran újraírták az előző részek bizonyos elemeit, így állandó jelentésképzésre ösztönöztek. Nem elhanyagolható hatás az úgynevezett *fanfiction* jelensége sem, amit magyarul leginkább rajongói irodalomként nevezhetnénk meg. A *Harry Potter*-univerzumhoz számtalan weboldalon keresztül lehet saját történetekkel kapcsolódni, ezáltal az folyamatosan bővül, a sorozat befogadói pedig alkotókká lépnek elő. „Az írás folyamatára reflektáló gyerekek mindezzel egyidőben médiajártasságra tesznek szert, és alkotó módon vesznek részt abban a kultúrában, amelyben élnek” (*H. Nagy, 2022, 100. o.*)

Rowling mára klasszikussá nemesült könyvsorozata a megjelenése óta eltelt negyedszázad (!) ellenére is biztosan őrzi helyét a fiatalok körében népszerű művek listáin, ahogy ezt a következő alfejezetben idézett országos reprezentatív olvasásfelmérések eredményein is látjuk. Ezt támasztják alá a *Gödöllő* város nyolcadikos diákjai körében végzett lokális kérdőíves felmérésem eredményei is, amelyeket a dolgozat IV. fejezetében mutatok be részletesen. A rajongás meglete nemcsak azért fontos, mert biztosít annak a pozitív attitűdnek a meglétéről, amely elengedhetetlen a szövegekkel való élményszerű találkozáshoz, hanem egyúttal a tanulás hatékonyságát is befolyásolja, ugyanis „a gyerekek vagy a fiatalok eredményesebben tanulnak rajongói környezetben, vagyis a *Harry Potter*hez hasonló transzmediális világok átalakítják a média tájképét, és a bennük való elmélyülés kifejezetten kedvezhet a kreativitásnak.” (*H. Nagy, 2022, 100. o.*) Mivel a korábban is több alkalommal említett *Manxhuka*-disszertációban külön fejezetet kapott a *Harry Potter* (vö. *Manxhuka, 2020*), ennél fogva ennek a regénynek a dolgozatba emelésétől el kellett tekintenem, figyelmemet így az azóta megjelent művek keltették fel, saját alternatív tanegységeimbe is igyekeztem legalább 1-1 kortárs népszerű gyermek- és ifjúsági alkotást bevonni.

Baka L. Patrik is meghatározó olvasmányként tekint *Rowling* művére, a markánsan a disztópiákról szóló könyvében (amelynek helyét a science-fiction zsánerén belül jelöli ki) a *Harry Potter* utáni magyar YA-irodalommal foglalkozik. (vö. *Baka, 2022*) A disztópia vagy másképp negatív utópia „egy olyan fiktív társadalmi környezet leírására vállalkozik, amely az esetek többségében térben és időben is egybeesik a szerző és az olvasó valóságával, csak annál

nagyságrendekkel sötétebb világot körvonalaz.” (Baka, 2022, 109. o.) A hazai disztopikus irodalom darabjaként ajánlja a szerző *Zágoni Balázs A Gömb* című művét (ami egy duológia első része), és amelyben a disztópia zsánerének fontosabb jellemzői egyaránt megjelennek: átlagos, köznapi figurák, elnyomó hatalmi rendszer, megfigyelés, ellenőrzés, kontroll, városi-indusztriális környezet, centrum és peremvidék szembeállítás. Egyes szám első személyű, fiatal elbeszélője révén kifejezetten érdemes lehet ajánlott olvasmányként említeni az iskolás korosztály számára.

A szerző a regény bemutatása kapcsán a fiatalok körében töretlen népszerűségnek örvendő disztópiák kezdőpontjaként *Suzanne Collins* regénysorozatát, *Az Éhezők Viadalát* jelöli meg (vö. Baka, 2022). A megjelenése óta filmsorozatként is ismertté váló alkotást megelőzi a műfaj másik kulcsregénye, *Takami Kósun Battle Royale* című disztópiája, amely azonos névvel FPS- (first person shooter, azaz „lövöldözős”) játékként futott be nagy karriert. Mindkét regény a közeli jövőben játszódik, a korábbi egy diktatórikus, elzárt *Japánban*, ahol a vezetőség minden évben egy nagyszabású, titkos kísérletet szervez (ez a *Battle Royale*), amelyben egy véletlenszerűen kiválasztott középiskola 3. osztályos tanulói egy elzárt helyen életre-halálra megküzdenek egymással, míg a végén csak egy tanuló marad életben. A regényben végigkövetett kísérlet helyszíne egy sziget, ahová a tanulók akaratuk ellenére kerülnek, s míg páran az összefogáson és a menekülés megszervezésén fáradoznak, a többiek közül néhányan „önmagukból kifordulva” öldökölni kezdenek. A regény alaphelyzetének összefoglalásában számos azonosság fedezhető fel *William Golding* klasszikusa, *A Legyek Ura* alaphelyzetével, amely már eleve összekapcsolja a két művet, lehetővé téve az egymás mellett olvasásukat. Ennek az eljárásnak a fontosságára a fejezet további részében *Jókai Az arany ember* című regényének tanítása kapcsán hívom fel a figyelmet.

A másik regény, *Az Éhezők Viadala* szintén a közeli jövőben játszódik, egy az *Egyesült Államok* helyén létrejött államban, amelyben az emberek a főváros (*Kapitólium*) körül elhelyezkedő elszegényedett, felügyelet alatt álló körzetekben élnek, s egy korábbi sikertelen lázadás miatt évről-évre kénytelenek egy 12-17 év közötti fiút és lányt delegálni a *Viadalra*. A *Viadal* egy zárt arénában zajlik, ahol a kiválasztottaknak szintén életre-halálra kell megküzdeniük a többi körzet fiataljaival, s csak egy bajnok maradhat a végén.

Véleményem szerint a *Legyek Ura*-analógia itt sem szorul különösebb magyarázatra, a központi motívum mindkét regény esetében az, hogy valamilyen formában gyerekek küzdenek egymás ellen, egy mindentől elzárt helyen, külső beavatkozás vagy segítség nélkül. A különbség ott mutatkozik, hogy míg *A Legyek Ura* világában az egymás ellen fordulás tudattalanul, észrevétlenül férközik a gyerekek lelkébe, és veszi át a játék helyét, addig a két

kortárs műben eleve szándékolt a gyerekek harcoltatása. Így válik ezekben a regényekben a gyerekek pszichéjében sejtett, kontroll nélkül magától elszabaduló ösztönviselkedés a terror és az elnyomás tudatosan kiaknázott lehetőségévé, a félelemkeltés és rettegésben tartás hatalom által gyakorolt eszközévé (vö. *Limpár*, 2021). Ez lényegi különbség, ugyanis ezekben a népszerű kortárs disztópiákban éppen az a közös, hogy eltávolítja a szereplő gyerekektől (és ezáltal az olvasóktól is) az agresszív viselkedés miatt érzett félelmet vagy bűntudatot, és azt az elnyomókra irányítja. Ezáltal „jogossá” válik ez a pusztító indulat, melynek felbujtói és célpontjai lényegében a hatalom képviselői (az egymás ellen harcoló gyerekek kényszer hatása alatt cselekszenek). Így az olvasónak sem kell a beleézés aktusa során saját dühe vagy félelme miatt bűntudatot éreznie.

Elsősorban talán sorozatadaptációjának köszönheti az elmúlt években támadt nagy népszerűségét *Margaret Atwood* 1985-ös regénye, *A szolgálólány meséje*, ami nemcsak témájával, hanem megjelenésének dátumával is a disztópia zsánerének egyik klasszikusához, *Orwell 1984* című regényéhez kapcsolódik. *Mucha Dorka* a két mű történelmi víziójának vizsgálata kapcsán megállapítja, hogy azok az írók korának legnagyobb politikai, globális fenyegetéseit tükrözik, így *Orwell* műve a szocialista-kommunista diktatúrák, míg *Atwood* regénye a környezetszennyezés és egy globális ökológiai katasztrófa nyomán építi fel a maga totalitárius társadalmát, ahol különböző csoportok szenvednek elnyomást. Minden bizonnyal aktuálisabb problémakörként tételezhető fel a ma diákbefogadói számára a környezetszennyezés világméretű következményeinek hatása az emberiségre, ez a kérdés több ifjúsági műben (például a III. fejezetben bemutatott *Percy Jacksonban*) is megjelenik, ami lehetőséget biztosít a földrajz és irodalom tárgyak szöveggözpontú, integrált oktatására is, a 2006-ban bemutatott *Az ember gyermeke* című film ehhez multimedialis megközelítést kínál.

A disztópia mellett szintén meghatározó populáris zsáner a krimi, amelynek érdekessége, hogy a nyolcadik évfolyamon ajánlott olvasmányként (szinte egyedüli népszerű alkotásként) is krimi szerepel, *Agatha Christie Tíz kicsi négere* (újabb fordításokban *Mert többen nincsenek* címmel). A hagyományos krimik a disztópiákkal, science-fiction és fantasy-művekkel ellentétben nem a fantasztikum, hanem a valóság talaján állnak, a hétköznapi helyzeteknek az ismerőség érzete felkeltésében lehet szerepük, ahogy arra *Kálai Sándor* is kitér írásában (2019), szerinte ugyanis bizonyos krimik esetében „az elmesélt történetek a jól ismert és hétköznapi [...] valóságból inspirálódnak, és létrehoznak valamilyen ismeretet az adott társadalomról; a produkció és a befogadás stratégiai pedig a folyamatos és rendszeres, köznapi kultúrafogyasztás szokásrendszerét alakítják ki.” (95. o.) A krimik olyan poétikai eljárásokat működtetnek és olyan kulturális és olvasási gyakorlatok elsajátításában segítenek, amelyek

bizonyosan hozzátehetnek a fiatalok olvasóvá neveléséhez. Az egyik ilyen poétikai eljárás a szerialitás elve. Ismétlődő narratívák és motívumok, de még inkább a visszatérő hősök gyakori jegyek a népszerű populáris világokban. Ez az elv nem újszerű, már a 19. század második felében megjelent ez az eljárás a mára klasszikussá vált bűnügyi elbeszélésekben, a (néhány éve briliáns sorozatadaptációnak köszönhetően újra reneszánszukat élő) *Sherlock Holmes*-történetek szilárdították meg a visszatérő, különc nyomozó hősök sorát (vö. *Kálai*, 2019). Ez az eljárás számos ikonikus karakterfigurát adott a popkultúrának, elég csak *Poirot* vagy *Columbo* alakjára és népszerűségére gondolni. Ez a szerialitás a fogyasztói trendeken túl a piaci kínálat működéséhez is jól illeszkedik, a befogadók körében nagy népszerűségnek örvendő hősök újabb történeteire valószínűleg tömegek kíváncsiak. Aktuálisabb példája a krimi népszerűségének az utóbbi években a skandináv krimi felbukkanása és elterjedése hazánkban, amelyről *Kálai* is említést tesz a szerialitás és a krimi társadalmi kontextusainak vizsgálata kapcsán (vö. 2019). A skandináv krimik komor, sötét hangulatával rokonítható a kortárs magyar krimi egyik ismert darabja, *Kondor Vilmos Budapest noir* című regénye (vö. *Kálai*, 2016), amely már filmváltozatban is elérhető (vö. *Kálai* és *Keszeg*, 2019). A dolgozat III. fejezetében a középkor tanegységhez több olyan alkotást is ajánlok, ami szorosan kapcsolódik a krimi zsáneréhez, ugyanis számos olyan népszerű populáris történet létezik, amelyben a nyomozás, kutatás eljárása szövegszervező elemként jelenik meg.

Transzmedialitás és szerialitás együttesen járult hozzá a képi és verbális kódokkal egyaránt dolgozó médium, a képregény létrejöttéhez és népszerűségéhez. A képregény 20. és 21. századi történetében gyakorta megesett, hogy egy szereplő, figura egyik médiumból átkerült egy másik médiumba. Jó példát jelentenek erre a *DC* és *Marvel* képregényuniverzumainak nézők millióit mozgó filmadaptációi, amelyek „az utóbbi húsz-harminc évben jelentős mértékben meghatározták a különböző médiakultúrák képregényekhez való viszonyát” (*Vincze*, 2022, 59. o.). A mára már 60-nál (!) is több filmet és sorozatot magába sűrítő *Marvel* képregényvilág hihetetlen mértékű expanziójában és népszerűségében az elmúlt évtizedek példátlan kulturális fenoménjét láthatjuk. A szemünk előtt kiépülő filmuniverzum az egymásba íródó (és egymást folyton átíró) történeteivel, állandóan visszatérő hőseivel és egyedülálló narratív megoldásaival néhány év alatt a klasszikus mítoszokhoz fogható mitológiává fejlődött (vö. *Keserű*, 2021). Bizonyos karakterek nemcsak az adaptációs folyamatnak köszönhetően kerülnek át egyik médiumból a másikba, hanem a hős „története továbbíródik, kalandjainak sora pedig már egy másik médiumban folytatódik” (*Vincze*, 2022, 59. o.).

Hazánkban a képregénykultúra megjelenése, valamint az egyes szereplők mediális átjárása szintén a 19. században ment végbe (vö. *Z. Kovács*, 2022), és ebben óriási szerepe volt

az élclapok megjelenésének (különösen *Jókai Űstökös* című lapjának), a szerző folytatásokban megjelenő regényeinek (vö. *Szajbély*, 2010), kiváltképp *A kőszívű ember fiainak*, amely a korábban élclapok hasábjain megrajzolt figurát, *Tallérossy Zebulont* emelte regényhőssé (vö. *Vincze*, 2022). A képregények szintén hidat képezhetnek klasszikus és kortárs között, és ennek az irodalomtanításban nagy jelentősége van. Ahogy *Báthory Kinga* megállapította a populáris irodalom iskolai gyakorlatba emelése mellett érvelő munkájában (2016), a képregény nyelve közelebb áll a gyerekek nyelvhasználatához, sokkal inkább hasonlít az élőbeszédre, ezáltal könnyebben érthető, „így elhárulni látszik az akadály, amely a legtöbb iskolai olvasmány esetében fennáll, hogy a szöveg nem tudja megszólítani őket” (111. o.) Idézett írásában a szerző egy olyan képregényt ajánl a magyartanárok figyelmébe, ami a klasszikust és a populárist nemcsak a médium, hanem a zsánerek tekintetében is összeköti. A *Nyugat+ Zombik* képregény ugyanis egy szintén népszerű populáris narratívát, a zombiapokalipszist emeli be a nyugatos írók és költők világába, így hozva létre egy izgalmas, humoros, sok pedagógiai gyakorlatot és feldolgozási módozatot magában rejtő alkotást.

A diákokhoz közelebb álló médiumok iskolai munkába való beemeléseinek elgondolása szükségszerűen számot kell vessen a videojátékok adta lehetőségekkel, ez ugyanis egyike a fiatalok körében legnépszerűbb szabadidős elfoglaltságnak (vö. IV. fejezet), így megkerülhetetlennek látszik abban a pedagógiai koncepcióban, amelyik a diákok által szívesebben fogyasztott kulturális termékeken keresztül kíván közelíteni a klasszikus alkotások befogadásához. A videojátékok piaca óriási, számtalan műfajú játékkal lehet találkozni a különböző platformokon, dolgozatom szempontjából azok az (egyres filmeket vagy akár irodalmi alkotásokat is meghaladó) összetett történeteket futtató kalandjátékok/szerepjátékok a legérdekesebbek, amelyek a kalandregényekhez hasonló narratívákat kínálnak, és/vagy amelyek a nagy fantasy-művekhez (vagy antik mitológiákhoz) hasonló másodlagos világépítéseket hajtanak végre (erről bővebben a III. fejezetben írok). Ezek a játékok a 70-es évek asztali szerepjátékainak nyomdokain járnak, ennek az elemeit viszik át a virtuális környezetbe, és azért vonzóak játékosok milliói számára, mert kikapcsolódást, szórakozást jelentenek, fantáziadús világokba repítenek, komplexek, képi megvalósításukat tekintve kidolgozottak, interaktív narratívát működtetnek, ezáltal erős immerziót (elmélyülést) tesznek lehetővé és a közös játéklehetőség révén még társas élményt is nyújtanak. (vö. *N. Juhász*, 2021) Ezekben a játékokban minden résztvevő hőssé válhat, ráadásul az úgynevezett MMO-k (*massive multiplayer online*, azaz online többjátékos játék) olyan virtuális valóságként működnek, „ahol kivetüléseinkkel (avatárjainkkal) más játékosok alteregóival ismerkedhetünk meg, szövetségeket köthetünk, harcolhatunk” (*N. Juhász*, 2021, 84. o.)

Ilyen játék például az ismert *Assassin's Creed*-sorozat vagy a műfaj megkerülhetetlen darabja, a *World of Warcraft*, amelyek ajánló ismertetésétől most eltekintek, ezek a játékok a világepítés összetettsége révén az antik mitológia tanegységbe válogatott fantasyk és a mítoszok világalakításával rokoníthatók. A videojátékokkal kapcsolatos társadalmi ellenérzések, a videojátékfüggőséget érintő aggályok és az oktatási rendszer kötöttsége kérdéssé teszi e játékok beemelését az iskolai tanításba, de talán a cél elsősorban nem is ez, hanem annak megértése, hogy ezek a játékok – ha messziről és áttételesen is, de – elvezethetnek irodalmi művek élvezetéig és megértéséig, erre az átvezetésre pedig a középiskolai kánon következőkben részletesen bemutatott jellege miatt egyre nagyobb szükség lehet.

1.2.2. A középfokú oktatás irodalmi kánonjának áttekintése

Ahogy az előző fejezetekben megfogalmaztam, a középiskolai irodalomtanításban alapjában véve az ismeretátadás és kánonközvetítés a meghatározó szemlélet. E két célkitűzés elsődlegessége (a megnövekedett tananyagmennyiség korlátozó volta miatt) jelentősen szűkíti a populáris alkotások beemelésének lehetőségét a pedagógiai folyamatba. Ha megvizsgáljuk a *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosításában és az arra épülő *Kerettantervben* a 9–12. évfolyamra vetítve a kanonizált és a népszerű olvasmányok egymáshoz viszonyított arányát a tantervi olvasmánylisták (lásd: 1. és 2. táblázat) alapján, akkor azt tapasztaljuk, hogy kötelező olvasmányként kizárólag klasszikus szövegekkel találkozunk, kortárs, népszerű ifjúsági alkotás nincs a felsorolásban. Aggasztónak tartom a 19. századi szerzők és művek szemmel látható túlsúlyát, ezek ugyanis (ahogy ezt a későbbiekben saját pedagógiai gyakorlatomból vett példákkal is alátámasztom) ma már több okból sem felelnek meg általános érvénnyel az olvasóvá nevelés kritériumainak és követelményeinek.

Homérosz: Odüsszeia (részletek)
Szophoklész: Antigoné
Biblia (részletek az Ószövetségből és az Újszövetségből)
Dante Alighieri: Isteni színjáték – Pokol (részletek)
François Villon: A nagy testamentum (részletek)
Boccaccio: Dekameron, Első nap 3. novella
William Shakespeare: Romeo és Júlia vagy Hamlet, dán királyfi
Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem (részletek)
Mikes Kelemen: Törökországi levelek (1., 37., 112.)
Molière: A fősvény vagy Tartuffe
Katona József: Bánk bán
Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde
Petőfi Sándor: A helység kalapácsa (részlet)
Jókai Mór: A huszti beteglátogatók (novella)
Jókai Mór: Az arany ember

1. táblázat: kötelező olvasmányok a 2020-as Kerettantervben a 9–10. évfolyamon

Honoré de Balzac: Goriot apó (részletek) vagy Stendhal: Vörös és fekete (részletek)
Henrik Ibsen: A vadkacsa vagy Nóra (Babaotthon) vagy Anton Pavlovics Csehov: A sirály vagy Ványa bácsi
Lev Nyikolajevics Tolsztoj: Ivan Iljics halála
Samuel B. Beckett: Godot-ra várva vagy Friedrich Dürrenmatt: A fizikusok vagy A nagy Romulus
Arany János: Toldi estéje
Madách Imre: Az ember tragédiája
Mikszáth Kálmán: Beszterce ostroma
Herczeg Ferenc: Az élet kapuja
Babits Mihály: Jónás könyve, Jónás imája
Móricz Zsigmond: Uri muri, Tragédia
Wass Albert: Adjátok vissza a hegyeimet!
Örkény István: Tóték
Szabó Magda: Az ajtó

2. táblázat: kötelező olvasmányok a 2020-as Kerettantervben a 11–12. évfolyamon

A *Nemzeti alaptanterv* korábbi változataihoz képest új elemként jelenik meg a listában Szabó Magda világhírű regénye, *Az ajtó*, amely bár népszerűnek aligha számít a fiatalok körében, mégis üdvözlendő újítás, ugyanis a későmodern magyar irodalom egyik jelentős alkotása. *Herczeg Ferenc* neve szintén csak a tanterv legutóbbi módosításában bukkant fel, s hamar heves vitát generált a tanártársadalomban és a szakmai szervezetek körében, mivel műve tovább növeli a klasszikusok számát a tananyagban, ráadásul annak kánonbeli szerepe, helye és esztétikai minősége is erősen vitatott, tantervbe emelése mögött nincs szakmai konszenzus.

Gombos Péter Olvasóvá nevelés felső tagozaton? című írásában hivatkozik egy 2009-es felmérésre, amelyben a „megszólított mintegy 150 irodalomtanár nagyjából 11%-a mondta azt, hogy a diákjai »szívesen és jó arányban olvassák el a feladott könyveket.« [...] Ugyanezen felmérésből az is kiderült, hogy tanáraink óriási többsége – a kutatás idején – kizárólag klasszikus regényeket adott föl” (*Gombos*, 2019, 34. o.). Ez az alacsony arányszám is a kanonizált olvasmányok népszerűtlen voltát hangsúlyozza, illetve jelzi azt a szomorú tendenciát, hogy a tanárok – alárendelve az olvasóvá nevelést a törzsanyagának – eleve is ritkán adnak ki frissebb olvasmányokat diákjaiknak. A kortárs és populáris ifjúsági regények feltűnő hiányát az alaptanterv kurrens módosításának abban a kikötésében is tetten érhetjük, amely szerint „a magyar nyelv és irodalom tantárgyak kötelező törzsanyagában csak lezárt, biztosan értékelhető életművek szerepelnek. Ezen felül, a választható órakeret terhére a tanár szabadon beilleszthet kortárs alkotókat, műveket a tananyagba” (*Nemzeti alaptanterv*, 301. o.).

Ez a kitétel eleve lehetetlenné teszi a kerettantervekben a nem lezárt, nem biztosan értékelhető (azaz kanonizált) művek törzsanyagba emelését. Bár a szaktanárok az órakeret szabadon felhasználható húsz százalékaiba beilleszthetnek kortárs és populáris műveket, az

olvasóvá nevelés és iskolai olvasmányok szoros összefüggése miatt meglátásom szerint ennél rögzítettebb formában, tételesen kellene megjelenniük a populáris alkotásoknak a tantervi szabályozásban. A *Nemzeti alaptantervből* vett idézet ismét a kánonközvetítő és a populáris művek tanítását előtérbe helyező elgondolások szembeállítását jelzi, előbbi hegemoniája szintén magyarázhatja a klasszikus életművek és alkotások hangsúlyosabb szerepét az új, népszerűbb művekkel ellentétben. Vannak azonban olyan irodalomtudósok is, akik szerint az iskolának elsősorban értékközvetítő funkciója van, és a 21. századi olvasó igényeknek való kedvezés nem feladata az irodalomoktatásnak.

A jelenlegi szabályozás korszerű volta és a meglévő irodalmi kánon olvastatása mellett érvel a tantervek elkészítésében is kiemelt szerepet vállaló *Takaró Mihály* (2021.03.10.), akivel a *Magyar Nemzet* hasábjain jelent meg interjú az új tantervek és érettségi követelmények bevezetése kapcsán. Az interjú tanulsága szerint *Takaró* a 2024-től érvényes új érettségi követelményeket magyarból (például a korábban idézett *Fenyő D. Györggyel* ellentétben) nem egy korábbi műveltségközvetítő paradigma felé tett visszalépésként, hanem az érettségi tárgyak követelményeinek szinkronba hozásaként értékeli, ugyanis véleménye szerint mindegyik kötelező írásbeli érettségi számonkéri szaktárgya fontosabb ismeretanyagát, ami alól a magyar nyelv és irodalom sem lehet kivétel. Az érettségi követelmények 2024-es módosítását a lexikális tudás túlhangsúlyozása miatt támadókkal szemben azt az érvet hozza a tantervíró irodalomtörténész, hogy álláspontjaik a konkrét mintafeladatok hiányában alaptalannak minősülnek, azonban ma már elérhetőek az *Oktatási Hivatal* által közzétett mintafeladatsorok, a bennük foglalt feladatok némelyike (például a *Petőfi* életrajzához kötődő igaz-hamis állításos kérdés) pedig inkább az új érettségit ellenzőknek a ma kevésbé releváns, lexikális ismeretanyag számonkérésével kapcsolatos félelmeit igazolja. Meglátásom szerint *Takaró Mihály* érvelésében nem veszi figyelembe a diákok műveltséghez, tudáshoz, lexikális ismerethez való hozzáállásának radikális megváltozását, ahogy azt sem, hogy a magyartanári társadalom (amelyről az irodalomtörténész is kijelenti, hogy sokszínű) megosztottsága az irodalomoktatás és az érettségi követelmények vonatkozásában jelzi azt, hogy sokan új utak kijelölését, a tárgy tartalmának megújítását tartják szükségesnek.

Az olvasás háttérbe szorulásával kapcsolatban az említett interjúban *Takaró Mihály* is kijeti, hogy a ma diákjai elsősorban a képalapú tartalomfogyasztást preferálják, ahogy felismeri az olvasás megszerettetésével szemben ható tényezőket is, ám ezt a jelenséget reflektálatlanul hagyja, holott épp ez az egyik fontos összetevője annak a váltásnak, amelyet a populáris művek tananyagba emelése jelentene, erről azonban nem ejt szót a tantervíró, a popkultúrát pedig szubkultúraként azonosítja, amit pontatlannak és leegyszerűsítőnek érezek.

1.2.3. A 2012-es és 2020-as Nemzeti alaptanterv és az olvasóvá nevelés

A magyar irodalom tantárgy pedagógiai gyakorlatát – azon belül is a kötelező olvasmányokat – érintő kritikai hangok állandó résztvevői napjaink szakmódszertani diskurzusainak. Ezt a kérdéskört járta körül a Magyar tanárok Egyesülete és az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága közös konferenciája is 2018-ban *Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában* címmel. Az előadások között a történetiség és jelen viszonyát, valamint a tantervi szabályozás lehetőségeit tárgyalók mellett találunk a szerzői életművek taníthatóságáról szólókat is.

A tananyagot és tantárgyi műveltségi területeket meghatározó pedagógiai gyakorlatot előnyös a 2012-es *Nemzeti alaptanterv* célkitűzései felől is megvizsgálni, ugyanis szabályozó dokumentumként nagyrészt ez határozta meg az utóbbi évtizedben (és javarészt napjainkban is) a magyartanítás tartalmát, ezáltal a nevelés-oktatás (így az olvasóvá nevelés) főbb irányait és követelményeit is kijelöli. Az iskolában folyó nevelési munkát érintő elveket a *NAT* több szinten (műveltségi területekre lebontva és általánosan, tantárgyakon átívelő jelleggel) jeleníti meg. A magyartanításra is alkalmazható általános nevelési elvek közül témám szempontjából relevánsnak tartom, hogy „olyan szervezési megoldásokat kell előnyben részesíteni, amelyek előmozdítják a tanulás *belső motivációinak*, önszabályozó mechanizmusainak kialakítását, fejlesztését.” [...] Fontos a folyamatos, *egyénhez igazodó fejlesztés*, a tudás bővítése, megszilárdítása az iskolázás további szakaszaiban” (*Nemzeti alaptanterv*, 2012, 10645. o.).

Két olyan elv is megjelenik az idézett szövegben, amelyet a *NAT* a pedagógiai munka egészére vonatkoztatva jelöl meg követendőként (dőlt kiemelés a szövegben). Az egyik a *belső motiváció kiaknázásának* elve, azaz olyan lehetőségek (akár a módszerekben vagy a tananyag elrendezésében) alkalmazása, amelyek a diákok már meglévő motivációira épülnek, ezeket hasznosítják a tanulás folyamatában. A másik elv pedig a differenciálás, amit a tananyag szervezésének, a választott munkaformáknak és követelményeknek a diákok egyéni szükségleteihez és képességeihez való igazításaként értelmezhetünk.

Ha az olvasással és irodalmi művekkel összefüggésben alkalmazzuk a korábban tett megállapításokat, akkor észszerű következtetésnek tűnik, hogy az irodalomtanításba olyan olvasmányok beemelése is szükséges, amelyek elolvasásához a diákok már eleve rendelkeznek *belső motivációval*, illetve ezáltal az egyéni igényekhez, elvárásokhoz, meglévő olvasási szokásokhoz is jobban illeszkednek. Ennek fontosságáról ír *Manxhuka Afrodita* is a populáris irodalom taníthatóságáról szóló írásában (2016), szerinte „a klasszikus és modern szépirodalom megismertetése mellett célszerű lenne olyan olvasmányokat is beiktatni, amelyek magát az olvasást szerettetik meg, az irodalmat spontán módon is élménnyé teszik a diákok számára. Ezt

a legkönnyebben olyan művekkel lehet elérni, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak. Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az olvasóvá nevelés alapfeltétele” (68. o.).

Az idézett szöveg lényeglátó megállapításaiban a *NAT* két idézett elvének szemlélete tükröződik, a belső motivációra alapozás és az egyéniesítés. Utalásképpen megjelenik az élményközpontú irodalomoktatásra hivatkozás is az olvasást megszerettető művek feldolgozása kapcsán, mely egy másik – a kötelező olvasmányokat érintő, általános – problémára hívja fel a figyelmet, mégpedig arra, hogy a meglévő korpusz jelentős része a diákok számára általánosan már kívül esik az élményszerű olvasmányok körén.

Ennek alátámasztására *A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai* országos reprezentatív felmérés eredményeit említhetjük, amely a 14-17 éves diákok által legutóbb olvasott műveket és szerzőket is összegyűjtötte (lásd: 3. táblázat), s rámutatott a klasszikus irodalom kevésbé népszerű voltára a fiatal generációban.

	Cím	Említés	Az összes megkérdezettek százalékában
1.	Harry Potter	19	4,97%
2.	Szent Johanna gimi	9	2,36%
3.	Alkonyat	5	1,31%
4.	Pál utcai fiúk	5	1,31%
5.	Egri csillagok	4	1,05%
6.	Gyűrűk ura	4	1,05%
7.	Légy jó mindhalálig	4	1,05%
8.	Robinson Crusoe	4	1,05%
9.	Bánk bán	3	0,79%
10.	Rómeó és Júlia	3	0,79%
11.	Star Wars	3	0,79%
12.	Szent Péter esernyője	3	0,79%
13.	Tanár úr kérem	3	0,79%
14.	Vámpírnaplók	3	0,79%

3. táblázat: A legutóbb olvasott művek a 14-17 éves korosztályban a felmérés alapján

Forrás: Tóth Máté (2017): A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei. [kutatási jelentés]

Ahogy a felsorolásból kitűnik, a néhány éve végzett felmérésben a *Harry Potter* kapta a legtöbb említést, a középiskolai kötelező olvasmányok közül csupán két mű (*Bánk bán*, *Rómeó és Júlia*) került be a tíz legutóbb olvasott alkotás közé, a szövegek fele (ha a *Robinson Crusoe*-t is ide soroljuk) populáris ifjúsági regény, nem klasszikus. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók (ha egyáltalán olvasták őket), zömében nem az iskolai kötelező olvasmányokat tartják népszerűnek, hanem az iskolán kívüli műveket. A *Harry Potter* sikere azt bizonyítja, hogy az első kötetével már több mint huszonöt éve megjelent regénysorozat a lezárását követő tizenhat

év dacára sem vesztett népszerűségéből, olvasottsága után ez a hosszan tartó hatás is fontos érv lehet a regény tananyagba emelése mellett.

A felmérés során arra is kérték a kitöltőket, hogy nevezzék meg legkedvesebb szerzőjüket. Ez a lista (lásd: 4. táblázat) is számos – disszertációm témájához kapcsolódó – releváns adatot tartalmaz.

	szerző	Említés	Az összes megkérdezettek százalékában
1.	J.K. Rowling	22	5,76%
2.	Fekete István	13	3,40%
3.	Leiner Laura	13	3,40%
4.	Móra Ferenc	12	3,14%
5.	Jókai Mór	10	2,62%
6.	Stephen King	10	2,62%
7.	Molnár Ferenc	9	2,36%
8.	Gárdonyi Géza	8	2,09%
9.	Szabó Magda	7	1,83%
10.	Benedek Elek	5	1,31%
11.	Rejtő Jenő	5	1,31%

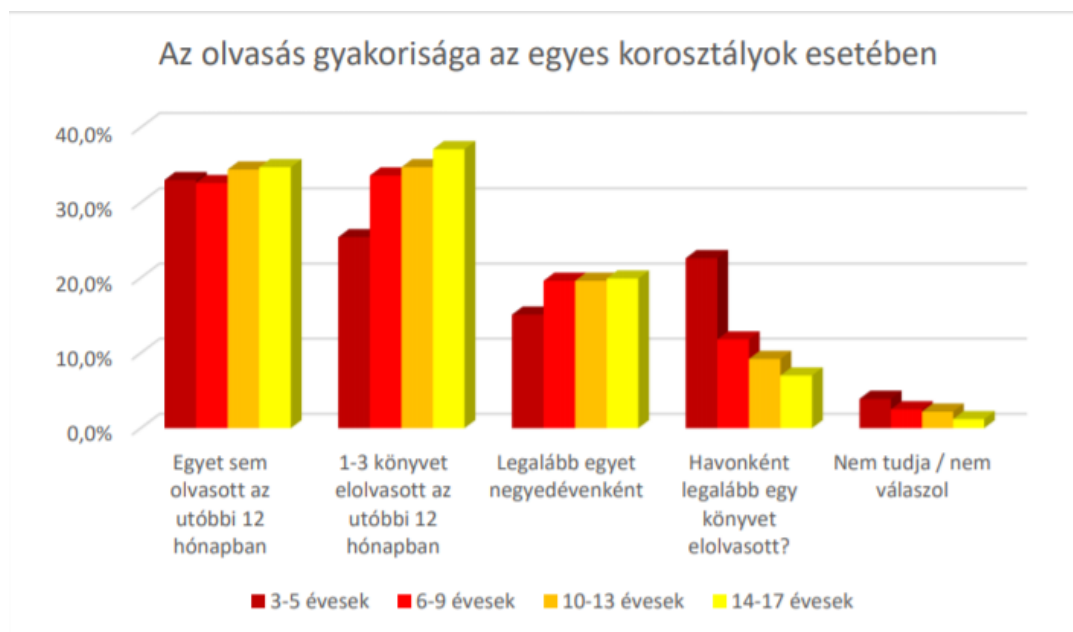
4. táblázat: A legnépszerűbb szerzők listája a 14-17 éves korosztályban a felmérés alapján

Forrás: Tóth Máté (2017): A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei. [kutatási jelentés]

A felsorolásból kitűnik, hogy az öt legnépszerűbb szerző közül csak három tekinthető klasszikusnak. Közülük *Fekete István* neve azért is hat különösnek, mert nem képezi részét a középiskolai tananyagban, *Molnár Ferenc* (*A Pál utcai fiúk* című művével) is az általános iskolai olvasmányélmények közé tartozik, szereplésük a középiskolások kedveltebb szerzőinek listáján azt mutatja, hogy e korosztály számára az iskolai könyvek közül elsősorban nem az aktuális, kötelezően olvasandó művek, hanem korábbi, a tananyaghoz tartozó pozitív olvasmányélmények, valamint populáris ifjúsági regények a meghatározók. Ugyanis a középiskolai törzsanyagban megjelenő szerzők (eltekintve *Jókai Mór*tól, akinek az általános iskolai képzésben is találjuk írását, de a felmérésben az utoljára olvasott könyvek között tételesen nem szerepel) nem jelennek meg a népszerűbb alkotók között.

A listát itt is kiemelkedő százalékos arányban (ahogy az várható volt) *J. K. Rowling* vezeti. Felmerülhet a kérdés, hogy mi értelme *Rowling* és a *Harry Potter* tanításának és olvastatásának, ha amúgy is sokan olvassák az általános és középiskolások közül. *Manxhuka Afrodita* korábbi gondolataival egyetértésben fogalmazhatjuk meg azt, hogy az iskolai munka

során az olvasás élménnyé formálásának, ezáltal az iskolai olvasóvá nevelésnek kikerülhetetlen, alapvető feltételeként tekinthetünk az iskolán kívüli olvasmányok tananyagba emelésére. Ugyanis, ha a felmérésből korábban felmutatott adatokhoz hozzávesszük a fiatalok olvasási gyakoriságára vonatkozó adatokat (lásd: 1. diagram), akkor még árnyaltabb képet kaphatunk a problémáról, és még alaposabban megérthetjük, hogy miért fontos a népszerű alkotások olvastatása a tananyag részeként.



1. diagram: Olvasási gyakoriság a különböző korosztályokban

Forrás: Tóth Máté (2017): A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei. [kutatási jelentés]

A vizsgálat azt mutatja, hogy a 14-17 éves korosztályban a válaszadók több mint harmada saját bevallása szerint az elmúlt 12 hónapban egy könyvet sem olvasott el. Ennél kicsit nagyobb azok aránya, akik az utóbbi egy évben 1-3 könyvet elolvastak (mely még így is a közoktatásban elvárt szint alatti teljesítményt jelent, ahol ennél több az egy évre kiadott olvasmányok mennyisége). Ha az idézett mutatókat együttesen szemléljük, akkor azt láthatjuk, hogy az irodalmi művek rendszeres olvasása általánosan egyre kevésbé jellemző a középiskolás korosztályra. Megállapíthatjuk, hogy a középiskolások közül az olvasók sokkal szívesebben hivatkoznak népszerű ifjúsági regényekre kedvenc olvasmányként, mint a tananyaghoz kapcsolódó klasszikus alkotásokra, valamint hogy a 14-17 éves korosztály számára gyakran nem aktuális, hanem régebbi (általános iskolai) kötelező olvasmányok a meghatározók. Ebből arra következtethetünk, hogy a középiskolai irodalomoktatás olvasmányai kevésbé vonzóak a tanulók számára, ezért azok valószínűleg az olvasásnépszerűsítésben és az olvasáshoz fűződő

pozitív attitűd kialakításában kevésbé eredményesek, mint a diákok által olvasott populáris alkotások. Felmerül a kérdés, hogy a középiskolai tananyagban miért nem kap helyet több (kortárs, népszerű) ifjúsági alkotás, ha a cél az olvasás megszerettetése. Erre a válasz a korábban bemutatott tantervi szabályozásban, a tananyag elrendezésében és az irodalomoktatás szemléletében, ezáltal az olvasmányokra vonatkozó szelekciós szempontokban kereshető.

1.3. Kánonok interakciója

1.3.1. Újraírható klasszikusok?

A meglévő kánonnak az olvasóvá nevelés programjában való hatékonyabb mozgósítását olyan tematikus tanegységek jelenthetik, amelyekben a klasszikus mű(vek) feldolgozását kortárs, népszerű alkotás(ok) egészítik ki. Az utóbbi évtizedekben a magyar irodalom tanításának egyik leginkább problémásnak mutakozó életműve kétségkívül *Jókai Mór*é lett, amelyet két interjúrészlet idézésével is alátámasztok: „Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról, Az ember tragédiájának is csökken a népszerűsége, izgalma, olvashatósága. A Csongor és Tünde is teljesen élvezhetetlenné vált a középiskolások zöme számára” (*Fenyő D.*, 2017.11.08.)

Arató (2017.11.10.): Láthatjuk, hogy az utóbbi időszakban a sajtó és a közvélemény különösen felkapta a kötelező olvasmányok kérdését, és ezen belül is Jókai Mór műve, A kőszívű ember fiai az, amit különösen sokat emlegetünk. Jókai teremtette meg Magyarországon a széles értelemben vett – polgári – olvasóközönséget, sokáig az ő műveivel lehetett rákapatni a fiatalokat az olvasásra, regényeinek kalandossága és szereplőinek egyszerűsége miatt. Regényei régen könnyű olvasmányok voltak, ezért is volt meghatározó a pedagógiai-iskolai szerepük. Csakhogy nagyjából a '80-as évektől ez a szerep lejárt. Márpedig pusztán nemzeti kötelességtudatból és tiszteletből tovább erőltetni A kőszívű ember fiait teljesen rossz döntés. Jókai írásain a mai gyerekek már – hiába a kalandosság, hiába az egyszerű jellemképletek – nem tudják átrágni magukat a mű nyelvezete miatt, tisztelet a kivételnek, és itt hangsúlyoznám még egyszer: nem kiirtani kell őt a listáról, hanem ott tanítani, ahol helye van, ahol rá való fogékonyságot fedez fel a tanár. Ugyanis ma már nem alkalmas az olvasás megszerettetésére.”

Az idézett szövegek két interjúból származnak, amelyekben *Arató László* és *Fenyő D. György*, a *Magyartanárok Egyesületének* elnöke és alelnöke, az *ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola* két magyartanára válaszolt az újságírók kérdéseire a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban, és – ahogy arra *Arató* rámutatott – mára a szélesebb közvélemény is bekapcsolódott a diskurzusba.

Meglátásom szerint a vitával kapcsolatos alapvető probléma az, hogy a két különböző (a kánonközvetítést fókuszba állító és az olvasóvá nevelést előtérbe helyező) megközelítés között érdemi párbeszédet nem alakít ki; a középiskolai kötelező olvasmányokkal és általuk az irodalom tantárgy módszertanával kapcsolatos kérdések megválaszolásához, valamint az esetleges reformokhoz oktatáspolitikai nyitottság és megfelelő tudományos hatásvizsgálat szükséges (erre a konklúzióra azonban a vitának csak kevés résztvevője jut).

Jókai egyik legnépszerűbb regénye, *Az arany ember* példáján keresztül igyekszem magam is tájékozódni a vitában, elhelyezve a regényt a kánonközvetítés és az olvasóvá nevelés egymásnak ma látszólag ellentmondó viszonyrendszerében, kitérve az alkotás esetleges újraírásaira, kortárs művekkel való együtt tanításának lehetőségeire a mai irodalomoktatási gyakorlatban. A kultúra folytonosságának kérdését és a fiatalok megváltozó olvasási szokásait vizsgálva *Fenyő D. György* szerint „talán a legfontosabb jelenség, amely az olvasás megváltozásának hátterében áll, hogy a hétköznapi tárgyokban és eseményekben kevésbé éljük át a múlttal való szerves folytonosságot” (*Fenyő D.*, 2015, 72. o.). Ez azt jelentheti, hogy a diákok olvasási szokásait már kevésbé a múlttal való kapcsolódás igénye és a történelmi emlékezés határozza meg. Ennek oktatáspolitikai vonatkozásaira már korábban kitértem.

Azt is feltételezhetjük, hogy – amennyiben olvasnak – inkább az őket körülvevő környezetre jobban reflektáló, a saját világukat, a popkultúrát alapanyagul használó vagy azt értelmező írásokat preferálják, tehát kevésbé kíváncsiak a számukra archaikusnak ható szövegvilágokra, így talán el sem jutnak az azokban megfogalmazott örökérvényű (ezért klasszikus) normák, erkölcsi példák értékeléséig, s a kimunkált, magas esztétikai értéket képviselő irodalmiság élvezetéig. Ha ezt a megállapítást érvényesnek gondoljuk, akkor az iskolai kötelező olvasmányok radikális megváltoztatását kell kilátásba helyeznünk, ami a jelenlegi oktatási kánon részleges felfüggesztésével, átstrukturálásával jár. Arról nem is beszélve, hogyha a kanonizált művek tananyagban tartása mellett az egyik fő érv nem is a művek magas esztétikai értéke, hanem az általuk közvetített morális és erkölcsi értékek, tanulságok, akkor fontos megjegyeznünk (mint ahogy az a dolgozat későbbi fejezeteiben bemutatott populáris művek némelyikében is megmutatkozik), hogy „a populáris kultúra, szűkebben a fantáziavilágok alkotásaiban, legalább úgy, mint a klasszikusokban, a világgal és magunkkal kapcsolatos dilemmák – ha néha eltérő formában is, de – megtalálhatóak” (*Nagy*, 2019, 131. o.).

Arató László nem a kultúra folytonossága és a megváltozott olvasási szokások, hanem az irodalmi alkotások kifejezési módjai felől közelít, mikor a magas irodalom és a populáris irodalom alkotásainak szembeállításáról ír. Szerinte, ha „az interpretációt silány műveken vagy

a tömegkultúra termékein tanítjuk – amiket a gyerekek eleve szeretnek –, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk, így paradox módon a magas kultúrát is szolgáljuk” (Arató, 2000, 161. o.). Érvelésében tehát megfordítja az irodalomoktatás és a tanulók közötti hagyományos irányultságot, nem a meglévő irodalmi kánonba helyezi el a tanulót, hanem a tanuló által preferált szövegvilágba implementálja a megtanítandó ismereteket és értelmezési eszközöket. Ez a szemléletváltás egyszerre segíthetné elő a diákok intrinzik motivációjára építő, ezáltal nagyobb élménnyel kecsegtető, valamint a differenciálást hangsúlyozó, ezáltal az egyéni igényeknek jobban megfelelő irodalomoktatási gyakorlat kialakítását, s magam is ennek mentén alakítottam ki azt a koncepciót, amelynek eredményeképpen létrejöhett a disszertáció III-IV. fejezetében bemutatott, az antik görög mítoszokat a *Percy Jackson*-sorozat első kötetén keresztül tárgyaló tanegység.

Arató László gondolatával összecseng *Manxhuka Afrodita* (2016) meglátása is, szerinte ugyanis a „tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit alkalmazzák, csak jelentős mértékben szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis)” (69. o.). Ez a szűkített kód első olvasásra negatív konnotációt nyer, hiszen az irodalomtanítás fontosnak tartja a kultúra- és kánonközvetítést, az oktatási kánonban megjelenő klasszikus művekre pedig éppen a kidolgozott nyelvi és poétikai kódok jellemzőek, tehát a cél az lenne, hogy a magasabb művészi színvonalon megírt szövegek által a diákok értő befogadói legyenek a kulturális értékeknek. Azonban a közoktatásban tanulók szövegértési képességeit vizsgálva beláthatjuk, hogy a diákok kisebb része képes csak bekapcsolódni ebbe a folyamatba, sokan (főképp a hátrányos helyzetben lévők) szükségszerűen le- és kimaradnak a kánonközvetítést hangsúlyozó oktatási gyakorlat során (amennyiben nem rendelkeznek a megértéshez szükséges kidolgozott nyelvi kóddal, és ezt az iskola csak kis mértékben vagy egyáltalán nem kezeli).

A diákoknak a különböző szövegekkel való aktív foglalkozása ellen ható tényezőként említhetnénk azt is, hogy a kanonikus művek bemutatását, elemzését számos internetes portálon el lehet érni, a művek cselekményét összefoglaló könyvek és írások segítségével a tanulók könnyen megkerülhetik a szöveggel való foglalkozást, megírhatják például a szöveg elolvasása nélkül az egyik leggyakoribb beszámolótypust, az olvasónaplót (vö. *Fenyő D.*, 2006). Míg a populáris alkotások feldolgozásához (mivel ezeket bemutató tankönyvek, tanári és tanulói segédletek még nem vagy csak kis számban íródtak) elengedhetetlen a tanulói aktivitás. Megoldás lehetne még a tanórai közös olvasás/együtt olvasás is, ezt azonban a megnövekedett tananyagmennyiség és annak teljesítési kényszere gátolhatja.

Az általam *Jókai-paradoxonnak* nevezett jelenségre a korábban idézett Arató László is utalt *Jókai* polgári irodalom- és olvasásteremtő szerepével kapcsolatban. Úgy látom, hogy *Jókai*

ma úgy őrzi kanonikus pozícióját az irodalomtanításban, hogy a kortárs recepció éppen ama funkciójának kudarcáról feledkezik meg, amelynek kiemelt szerepét saját korában nagyrészt köszönhette, mégpedig az olvasmányosság és népszerűség kategóriáiról (vö. *Hatvany*, 1910). *Jókai* életművének új olvasatait vizsgálva *Hansági Ágnes* és *Hermann Zoltán* (2005) is ezeket a funkciókat említi a befogadástörténet kapcsán, „amely az intellektuális Kemény ellenpontjaként” határozza meg a „populárisabb, népszerűbb Jókait” (8. o.).

A kanonizáltság és tananyaggá szilárdulás veszélyeire hívja fel a figyelmet *Szegedy-Maszák Mihály* (2008) is, szerinte ugyanis fennáll a veszély, hogy a klasszikus alkotások „tananyaggá, kikiáltott tárgygyá, becsben tartandó emlékké merevednek” (130. o.). A népszerű művek között is kiemelt helyen találkozunk a gimnáziumi képzés 10. évfolyamára időzített *Az arany emberrel*, melyet *Csikvári Gábor* is a pálya csúcsteljesítményének, motívumösszegző alkotásának tekint írásában (vö. *Csikvári*, 1998). *Adamikné Jászó Anna* a következőképpen formálja és válaszolja meg a kérdést a *Jókai*-művek olvasására és tanítására vonatkozóan: „»Örök tanulságul« miért ne lehetne a fiatalokkal elolvasatni ezeket a regényeket? Még olvasmányosak is, pergő párbeszédekkel, izgalmas fordulatokkal, tragikus sorsokkal, lélekrajzokkal.” (*Adamikné*, 2015, 87. o.) *Jókai* regényeiben (kiváltképp *Az arany emberben*) valóban időtálló erkölcsi normák és kérdések fogalmazódnak meg magas művészi szinten, amelyek ma éppúgy aktuálisak lehetnek (a diákok számára is), ám e szövegvilág számos értelemben már egyre kevésbé teljesíti az élményszerű olvasás elvárásait. *Az izgalmas fordulatok* a diákok számára már nem vagy kevéssé működnek, a *pergő párbeszédet* mesterkéltnak, a nyelvhasználatot réginek és idegennek érzik, ezért nehezen megválaszolható a kérdés, hogy miképp lehet a ma fiataljai elé tárni e műveket úgy, hogy a találkozás ne a (klasszikus) kötelező olvasmányokat övező ellenállás és érdektelenség, hanem az élményszerűség jegyében formálódjon.

Az olvasmányosság megkérdőjeleződésének egyik oka lehet a regény és a befogadók időbeli távolsága, a nyelvezet archaikus volta. Bár *Lányi András* szerint a „Jókai-hang lényege az a közelség, melyet könyv és olvasója között éreztet” (*Lányi*, 2012, 157. o.), *Fábián Pál* már arra figyelmeztet, hogy a „nyelvnek abból a tulajdonságából, hogy szüntelen változásban van, szükségszerűen következik minden írásmű elavulása” (*Fábián*, 1976, 3. o.). A *Magyar Nyelvőrben* megjelent cikkében *Fábián Pál* ezután amellest érvel, hogy *Jókai* „műveinek nyelve [...] ellenáll az idő ostromának” (*Fábián*, 1976, 3. o.), ám egy mai gimnazista szemével joggal kérdőjelezhetjük meg e megállapítás igaz voltát a tanulmány megírása óta eltelt közel fél évszázad után. *Arató László* korábban idézett gondolata nem érvényteleníti *Adamikné Jászó Anna* védőbeszédét az író gazdag szókincséről és nyelvezetéről, pusztán arra a generációs

különbségre irányítja a figyelmet, amely sok esetben már nem engedi érvényesülni a múlt századok példás alkotásait a fiatalok oktatásában. Meg lehet tanítani a ma középiskolásait a *Jókai*-szövegek „olvasására” és értékelésére? Kétségtől meg. A lényeges kérdés inkább a következő: eljut-e egyáltalán a ma középiskolása *Jókai* értő olvasásáig a megfelelő olvasási rutin megszerzése nélkül?

Mivel az előző kérdésre (olvasásfelmérések és magyartanárok beszámolóí alapján) leginkább nemleges válasz adható, ezért jogosnak tűnik a felvetés, amely a *Jókai*-életmű darabjainak mai, népszerűbb, az olvasáshoz újra utat nyitó szövegekkel való (részleges) kiváltását célozza (amik éppen azt a szerepet tölthetnék be, amelyeket az irodalomértés korábban például *Az arany ember*nek tulajdonított, jelesül az olvasóvá nevelés szerepét). A továbbiakban intertextuális kapcsolódásokon keresztül mutatom be azt, hogy milyen kortárs szövegek folytatnak párbeszédet a *Jókai*-regénnyel, hogyan tehetik *maivá* e modern textusok az eredeti művet, ezáltal miképp bővít(het)ik új lehetőségekkel a regény élményszerű feldolgozását a középiskolában.

Nem könnyű feladat *Az arany ember* mondanivalójának, erkölcsi normáinak és példáinak, a szövegből kibontható és a diákok nevelésében hasznosítható tartalmaknak összefoglalása. A regény fabuláris váza, ábrázolt helyszínei, szereplői, a romantika és realizmus határán mozgó szimbólumrendszere gazdag a kinyerhető értékekben. A szimbólumokban, kalandokban és erkölcsi dilemmákban bővelkedő történetet *Jókai* a regény „utószavában [...] legkedvesebb művének nevezi [...], mely talán a legnépszerűbb összes könyvei között” (*Kőszegi*, 1991, 128. o.).

A kortárs (magyar) szépirodalom számos műve folytat párbeszédet a regény bizonyos kérdéseivel. Ezek a kérdések leginkább az alábbi témák köré szerveződnek: erkölcsös élet lehetőségei, hirtelen jött gazdagság hatása, hűség a házasságban, a családi élet szerveződése, az egyén boldogságkeresése. Ezek a témák jellemzően mind Timár Mihály alakjához kötődnek (de a mellékszereplők példáján az álnokság, ártó szándék, mások boldogságának irigylése, jötevőink elárulása, lelketlen pénzhajhászás, zsarolás témák is kiválóan szemléltethetők). Az előbbi felsorolásból a házasság és hűség témaköre és a sziget-motívum jelenik meg olyan kortárs művekben, amelyek elősegíthetik a regény élményszerű feldolgozását magyarórán, és számot tarthatnak a tapasztalatlanabb olvasók érdeklődésére is.

Az atomizálódó, széteső családok és kapcsolatok témája szervezi *Háy János* 2006-os novelláskötetét, a *Házasságon innen és túlt*, s ezzel akaratlanul is megidézi *Jókai* regényét, ugyanis itt Timár Mihály dilemmája/erkölcsi konvenciókat sértő boldogságkeresése több novellában is újraíródik, ezzel kínálja magát a regénnyel való együtt olvasásra.

A kötet fedőlapján egy versike körvonalazza a könyv írásainak témáját, s teremt maga is kapcsolatot a regénnyel: „*Ez még szerető, az már feleség / ez még feleség, az már szerető. / Ez még elvált, az már házas, / ez még házas, az már elvált...*” (Háy, 2006). A novellák között több olyat is találunk, amelyek egy nem működő házasságot ábrázolnak, ilyen például az *Első feleség* című írás is, amelyben *Az arany ember*hez több szempontból is kötődő dilemmákkal találkozunk:

Háy (2006): De ez a feszültség neki épp kioltódott volna az ágyban, ha hagyom, de nem hagytam, s úgy ment másnap munkába, hogy fent volt benne az ideg, és elkezdett erőből élni, és erőből élt éveken át. Elvesztette mellettem a hangulatát, így nevezte meg ezt az egykedvűséget [...] Szóval követtem el én is hibákat, tudom, de mégsem jutott soha eszembe, hogy ne ez legyen, vagy hogy mért nem egy másik életet élek. Nekem jó volt ez az élet, amit éltem, és nem is volt más, csak ez. Rossz volt, amikor azt mondta, hogy neki már nem. Hogy valaki mással talán még korrigálhatja azt, amit elrontott. Hogy neki az, amit velem töltött el, egy elrontás volt. Sírtam, mert nagyon rossz volt olyannak éreznem magam, aki elrontotta egy másik ember életét. (48. o.)

E novella női elbeszélőjében mintha Timéa hangját hallanánk, aki a regény egy alternatív változatában szembesül férje hűtlenségével, és egy zaklatott belső monológban fogalmazza meg érzéseit. Az intertextuális játék több szinten is működtethető, itt a kapcsolat kihűlését az elbeszélő a szexualitás elmaradásával példázza, míg *Az arany ember*ben a nászt Tímea és Mihály sosem hálják el, így a diákok számára a nemi élet a házastársak közötti egészséges kapcsolat egyik meghatározó tényezőjeként jelenhet meg, és rögtön két olyan történetet is láthatnak maguk előtt, amelyben ennek a kérdésnek központi jelentőséget tulajdoníthatnak. A novellában a férfi (a nő elbeszélésében) egyszerűen, ridegen közli feleségével annak a tényét, hogy talán más nővel kijavíthatná elhibázott életét, ennek a folyamatát *Az arany ember*ben is végigkövethetjük, bár Timár Mihály sosem ismeri be ezt feleségének, ezért építi *másik* élete köré hazugságok és kibúvók szövevényes hálóját. Ebből az aspektusból a diákok erkölcsi érzékének fejlesztése válhat hangsúlyossá, ha arra buzdítjuk őket, hogy értékeljék a kétféle magatartást.

Nem egy házasság széthullását állítja középpontjába (bár átvitt értelemben arról is szól) az *Egy férfi* című novella (melynek címét akár ki is egészíthetnénk a *két nő* utótaggal, de ezt a hiányt az utólagos olvasói tapasztalat is kitöltheti), hanem inkább a megcsalás és a másnál való

boldogságkeresés önámító tapasztalatát, amely szintén több szállal kötődik a *Jókai*-regény világához, ezt ezúttal is a novellából vett idézetekkel példázom:

Háy (2006): Nem, hogy újakezdeni, az nem volt benne a pakliban. Hogy ölelni és simogatni egy olyan karcsú lányt, amilyen otthon már nincsen, hogy mesélni azokról az évekről, amikor ő még nem élt, hogy hallgatni olyan zenéket, amilyeneket a férfi már nem ismert, s később rájött, nem is szeretett, az igen, de újakezdeni, nem. Jó, néha elképzelték, hogy milyen lenne, ha a férfi odaköltözne [...] ezt a férfi nem gondolta komolyan. Valójában nem tudta elképzelni, hogy most előről kezdi... [...] De a lány egyszer csak elkezdett beszélni erről, hogy az ő kapcsolatuk továbbfejlődése csak így képzelhető el, hogy hiába ad meg mindent a férfi ebben a keretrendszerben az érzelmük mélysége át akarja törni a kereteket. Két éve még mennyire örült volna mindannak, amit mostanában kap a férfitől, a titkos utazások [...] De most már ez kevés. [...] Figyelj, mondta, eddig az volt, hogy te is voltál, meg az otthonom is megvolt, semmi nem készített arra, hogy döntsek, mert nem tudtam átélni a hiányod, de ha most külön leszünk, akkor majd érezni fogom, s nem bírom ki nélküled és visszajövök. [...] Neki is kicsordultak a könnyei, amikor ment lefelé a lépcsőkön. Nézte a belső udvart, amit feltehetőleg utoljára fog látni, s arra gondolt, ez lesz majd az a lépcső, az a ház, az az utca, ami örökre a boldogságot fogja, itt elakadt a gondolata, kiegészítette, örökre az elveszett vagy lehetséges igazságot fogja szimbolizálni a számára... (81-84. o.)

*Az arany ember*ben a boldogtalan házasság és az őszinte szerelem reményével kecsegtető szigeti élet között vergődő Mihály történetével e novellában is egyértelmű analógiákat fedezhetünk fel. Itt a férfi nézőpontjából követjük végig egy házasságtörő kapcsolat lezárását, amelyben a férfi számára a szerető inkább az örömet és a fiatalság csábítását jelenti, semmiképp sem az újakezdes lehetőségét, ezzel szemben Timár vágyik a szerelemkapcsolatra és családra, ezt a vágyát azonban nem tudja Timéával megélni. A novella férfinja itt is két világ között ingázik, ellopott perceket és titkos utazásokat tölt együtt kedvesével, ezeket a praktikákat alkalmazza Mihály is.

Ahogy *Az arany ember*ben, úgy itt is érezhető a feszültség, hogy ez az életmód nem fenntartható, előbb-utóbb tudomást szerezhetnek róla az érintettek. Míg *Jókai* regényében romantikus eszközöket és a véletlenszerű események beiktatását alkalmazza a *lebukás* elkerüléséhez, addig *Háy* novellájának főszereplője számot vet életével, és maga zárja le a kapcsolatot.

A novella zárásában olvashatjuk, hogy ez a szakítás korántsem könnyű a férfi számára (aki tudatosan nincs néven nevezve, hiszen ő csak *egy férfi*) és a szerető házának belső udvara, kertje (!) az *örökre elveszett vagy lehetséges boldogság* szimbóluma marad. Azért hívtam fel a figyelmet az udvar fontosságára, hiszen ez újabb kapcsolódási pontot szolgáltat, ugyanis a Senki szigete paradicsomi kertjével azonosítható, ami Timár Mihály számára szintén a boldogság, a kötelékek nélküli szabad élet szimbóluma.

Ezt állapítja meg *Szajbély Mihály* is, szerinte „a Duna hordalékából épült sziget [...] az érintetlen természet földi paradicsoma” (*Szajbély*, 2010, 267. o.). A sziget *Jókai* egész életművében meghatározó erejű kép, *Nagy Miklós* szerint „kezdetben titokzatossággal, borzalmakkal (*A Nepean-sziget*) jár együtt, később a természetszeretet, alkotó dolgos magány és idill társul vele” (*Nagy*, 1999, 86. o.). *Szajbély Mihály* a regényt egyenesen a sziget-motívumon keresztül közelíti meg *Jókai*-monográfiájában:

Szajbély (2010): Egyébként viszont a sziget most már mindig csak menedék lesz, ahová a világ elől el lehet húzódni, de sohasem olyan hely, amely saját határainak kitágításával a világ sorsának jobbra fordulásával kecsegtetne. Éppen ellenkezőleg: a sziget-lét nyugalmit sem könnyű megőrizni a világgal szemben. E gondolat legnagyobb erejű, poétikusan szép és melankolikus szomorú kifejeződése *Az arany ember* (1872) című regény. (267. o.)

A regény tematikus egységben való tárgyalásához ezért a *sziget* toposza is jó kiindulópont lehet, ugyanis számos irodalmi- és filmalkotásnak helyszíne, állandó képe, amelyek említése szintén gazdagíthatja az értelmezést. Ahogy a korábbiakban ismertettem, a diákok körében nagy népszerűségnek örvendő kortárs disztópia (*Battle Royale*) és annak modern archetípusa (*A Legyek Ura*) is olyan szigeten játszódik, amelynek a regényekben az izoláltság, a magány ábrázolásában van szerepe, így lehetőség adódik a diákokkal közösen összevetni a sziget képének, ábrázolásmódjának különbözőségeit és hasonlóságait, ezáltal közelítve a mai olvasmányokhoz *Jókai* 19. századi regényét. Ha a diákok azonosságokat találnak koruk népszerű olvasmányai és egy klasszikus között, akkor legalább részben lebonthatóvá, áthidalhatóvá válik ez utóbbiak idegensége.

1.3.2. Klasszikusok játékos módszertannal

Az előzőekben bemutattam egy klasszikus mű lehetséges kortárs újraírásait és azok pedagógiai hasznát egy esetleges komparatív feldolgozásban, azonban a klasszikus művek élményszerű

feldolgozására egy másik út is választható: ez pedig a kanonizált művek és tananyagok modern, például játékos módszertannal történő feldolgozása. Ennek szemléltetésére egy olyan jó gyakorlatot (társasjáték készítése a *Petőfi Sándor* költészetét tárgyaló tanegység lezárásaként, kooperatív csoportmunka keretében) választottam, amelyet egy hatosztályos gimnázium hetedik évfolyamán végeztem saját tanulócsoporthoz.

Napjainkban az iskolai munkát meghatározó tantervi szabályozó dokumentumok célrendszere és az ezt implementáló pedagógiai gyakorlat is a változatos munkaformák általi hatékony, sokszínű oktató-nevelő munkát szorgalmazza.

E hatékonyság egyik legfontosabb összetevőjévé az elmúlt évtizedekben a tanulói aktivitás és motiváció lépett elő, mely a *Nemzeti alaptanterv* módszertani alapelvekről szóló részében is megjelenik: „az aktív tanulás a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását” (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 293. o.). A tanulói aktivitás és motiváció fontosságát emeli ki *Bónus Lilla* és *Nagy Lászlóné* is, meglátásuk szerint „a korábban alkalmazott tanulási formák és módszerek már nem képesek fenntartani a tanulók érdeklődését. A tanulási formák megváltoztak, az aktív tanulási módszerek kerültek előtérbe, amelyek motiválják a tanulókat, és a tanulók aktív részvételén alapulva segítik a tananyag feldolgozását” (*Bónus és Nagy*, 2020, 3. o.). A tanulói aktivitás és a változatos munkaformák szerepét hangsúlyozza *Nahalka István* is, aki a konstruktív tanuláselmélet felől közelíti a diákok tevékeny részvételéhez a pedagógiai folyamatokban: „az aktivitás ne csak tudományos aktivitás legyen, hanem társadalmi aktivitás is (együttműködés, verseny, vezetés, szervezés, érdekegyeztetés stb.)! Minél változatosabb formákban találkozunk a gyermek a tanulnivalóval, annál biztosabb a rögzítés, annál használhatóbb lesz a későbbiekben a tudás alkalmazása” (*Nahalka*, 1997, 14. o.).

A tanulási motiváció, miként arra *Réthy Endréné* és *Csibi Mónika* is rámutat, összefügg az egyéni önszabályozással és szociális tényezőkkel is. „Egy tanulási feladat megoldását elemezve az egyén aktuális motiváció-állapotát és az adott szituációt együttesen kell figyelembe venni. [...] tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdeklődés, motivációs orientáció [...] A szituáción belül számításba kell venni a szociális szférát (egyedül vagy csoportban tanul-e az egyén) ...” (*Réthy*, 2002, 4.o.). „Az iskolai tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők [...] a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat során arra törekszünk, hogy [...] a tanulók siker tapasztalatokat szerezzenek. Ennek eredményeként az iskolai feladatok kapcsán növekedik a tanulók szociális motivációja.” (*Csibi*, 2006, 314. o.) Ezenkívül fontos összetevője a tanulási motivációnak az alkotásvágy, mely

összhangban van a változatos, kreatív, alkotó tevékenységet szorgalmazó nevelési célkitűzésekkel. „Az alkotásvágy [...] problémamegoldás által valamilyen produktum létrehozására irányul, vagyis direkt módon érvényesülő megoldási késztetés, ezért közreműködik a kíváncsiság, a megismerési, a felfedezési vágy is.” (Nagy, 1998, 64. o.)

A hagyományos tanulósszervező eljárásokat és módszereket tehát olyan tevékenységekkel kell kiegészíteni, melyek a diákok aktív, alkotó részvételére építenek, elősegítik a társas interakciókat és az egyéni, önszabályozó tanulást, ilyen többek között a projektmódszer is.

A tanulói projektekből az előbb említett, kiemelten fontos tényezők ötvöződnak, a diákok alkotó és aktív részvételét a projekt során megvalósítani kívánt produktum létrehozása, a nagyobb motiváció meglétét pedig az egyedi feladat megoldásának kihívása és különlegessége biztosíthatja. Ezáltal a tanulói projekt alkalmazásának pedagógiai hasznossága kétsős, ahogy arra *M. Nádasi Mária* is rámutat, a tananyag feldolgozása és bármilyen projekttermék létrehozása mellett „minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projektmunka eredményeként végbement” (*M. Nádasi*, 2010, 9-10. o.). A pedagógiai projekt azonban önálló vagy szociális jellegű tanulási folyamat is olyan értelemben, hogy „a diákok esetében az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása maga is cél” (*M. Nádasi*, 2010, 10. o.). A tanulói kooperáció nemcsak a diákok közötti kapcsolatokat erősíti, hanem a kölcsönös ösztönzés és a közös célért tevékenykedés hatására a tanuláshoz fűződő motivációt is. *Vastagh Zoltán* kiemeli, hogy „a személyközi kapcsolatok belső erejének mozgósításával kialakítható a tanulási folyamat társasmotivációs bázisa, az együttműködés termőtalaja” (*Vastagh*, 2000, 22. o.). Ez a motiváló együttműködés az iskola világában oly gyakran megjelenő versenyhelyezettel is szembeállítható, ugyanis „a kooperatív tanulás szituációiban a diákok erősebben motiváltak, és mivel tanulásuk aktivitáshoz, tevékenységhez kötődik, többet is tanulnak, mint a versenyhelyezetben tanuló legtöbb diák” (*Zágon és Nagy*, 2008).

A projektoktatás és a kooperatív tanulósszervezés célrendszere és motiváló jellege tehát felerősíti egymást (amennyiben az egymást segítő és motiváló diákok egy hosszabb projekt keretében, egy közös produktum létrehozásáért tevékenykednek), bátran alkalmazható gyakorlattá téve a kooperatív projekteket a tanulói érdeklődés és aktivitás előmozdítása érdekében. A két pedagógiai eljárás számos ponton érintkezik, ezek közül a korábbiakhoz kapcsolva még a tanár megváltozó szerepét emelném ki. A kooperatív munkaszervezéssel és a projektmódszerrel foglalkozó kutatók is rámutatnak a tanár szerepének szükségszerű

megváltozására. *Vastagh Zoltán* állapítja meg azt, hogy „a kiscsoportos tanulás sikerét döntően befolyásolja [...] a tananyag ismertetőjéből a csoportfolyamatok irányítójává és a tananyag közvetítőjévé váló tanár szerepének megváltozása [...] A tanító szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók” (*Vastagh, 2000, 24. o.*). A tanárnak ezt a szervező, tanácsadó, ügynevezett facilitátor szerepét a projektoktatás kritériumai között is megtalálhatjuk (vö. *M. Nádasi, 2010*), ahogy az élményszerűség és tanulói kreativitás hangsúlyozását is. „A projektoktatással elérhető célok közül a szakirodalom [...] az élményszerűséget, a kreativitás lehetőségét, a személyközi kapcsolatok újszerű tartalmát és intenzitását emeli ki.” (*M. Nádasi, 2010, 31. o.*)

Szintén *M. Nádasi Mária* mutat rá a projektoktatás (és a projektorientált oktatás) szociális aspektusaira, összekötve ezzel a kooperáció és a projekt elgondolásait: „a tanulói önállóság jelentősége miatt a kooperativitásnak, a differenciált egyéni munkának nagy szerepet kell kapnia” (*M. Nádasi, 2010, 35–36. o.*). A csoportos tanulói projektek tehát élményszerű, kreatív, az együttműködés kiaknázásával a társas motivációt előmozdító gyakorlatként jelenhetnek meg a pedagógiai munkában. Az élményszerűség kérdésköre az utóbbi időben visszatérő témája a pedagógiai diskurzusnak, jelen van az irodalomtanítás módszertanáról szóló tudományos beszédben is. *Fűzfa Balázs* külön módszertani könyvet szentelt a kérdésnek, amelyben az élményszerű irodalomtanítást a kronologikus, történeti meghatározottságú szemlélet meghaladásaként értelmezi: „a közoktatásbeli irodalomtanításban elkerülhetetlen a közeljövőbeli szemléletváltás, melynek során az irodalomtörténeti elvű tanítás helyét az élmény- és problémaközpontú, kreatív és alkotó, asszociatív irodalomtanításnak szükséges átvennie” (*Fűzfa, 2016, 41. o.*). Hangsúlyozza, hogy „az élményközpontúság tág teret ad a kreativitásnak [...] ha a diákoknak szabad terük és idejük van az alkotásra, akkor emlékezetes dolgokat hozhatnak létre az irodalom segítségével. [...] A kreativitás, a játék, a humor az irodalomtanítás újragondolásának egyik leglényegesebb összetevője...” (*Fűzfa, 2016, 22. o.*). Ódzkodom azonban az élménypedagógia fogalmától (tekintve, hogy többféle pedagógiai praxis is élményszerű tanulást biztosíthat a diák számára), helyette inkább a befogadóközpontú terminust alkalmaznám. Az innovatívnak tekinthető és a befogadóközpontú pedagógiába illeszkedő társasjátékprojekt bemutatása és értékelése előtt röviden összefoglalom a játékosítás idevonatkozó fogalmait.

A játékosítással foglalkozó szakirodalom terminológiája nem következetes, a különböző fogalmak között vannak átfedések, ám a legtöbb írásban elkülönítik a szerzők a játékok alkalmazását a játékosítás (gamifikáció) gyakorlatától (például *Ceker és Özdamli, 2017; Fulton 2019; Gressick és Langston, 2017*), utóbbi leginkább a játékos elemek játékon kívüli környezetbe implementálását jelenti. *Bónus Lilla* és *Nagy Lászlóné* munkájukban a játékokkal

kapcsolatos fogalmak tisztázására tesznek kísérletet, a komoly játékokhoz kapcsolódó új fogalomként említik az alkalmazott játékokat, ezek „egy témakör feldolgozására tervezett játékok, amelyeket egy kontextus szerint terveznek meg, felhasználó-központúak, és a játék világa ihlette azokat” (Bónus és Nagy, 2020, 11. o.). A továbbiakban bemutatott társasjátékok ilyen alkalmazott játékoknak tekinthetők, amelyek témája *Petőfi Sándor* költői életműve, kontextust pedig a meglévő társasjátékok adaptálása, kreatív újragondolása jelentheti. A játékok pedagógiai alkalmazása szoros összefüggést mutat a projektorientált oktatással, a tanulási motivációval és a kooperációra támaszkodó kiscsoportos munkaszervezéssel, amit *Kovács Tamás* és *Várallyai László* is feltárt. Meglátásuk szerint „a motiváció hiánya egyre nagyobb problémát jelent társadalmunk számára, amely leginkább a Z generációt érinti, mind munkahelyi, mind pedig oktatási körökben”, ám a játékosítás a motiválás mellett „lehetőséget teremthet az oktatásban az egyéni haladásra, problémamegoldó képesség fejlesztésére, vagy akár kiscsoportos foglalkozásra is” (Kovács és Várallyai, 2018, 179. o.). *Pecsenye Éva* egy saját kézzel elkészíthető irodalmi társasjáték kapcsán összegezi az eddigi megállapításokat: szerinte a tanulói társasjáték „arra jó, hogy felfrissítse, felélénkítse a gyerekek tanulási kedvét, érdekesebbé, változatosabbá tegye a tanórát. Voltaképpen egyfajta tanulási technika a sok közül, egy ötlet a megvalósítható halmazból.” (Pecsenye, 1993).

A *Petőfi*-életmű tárgyalása a hatosztályos gimnáziumi képzésen kétszer is előkerül, először hetedik, majd tizenegyedik évfolyamon, a tananyag mennyisége és az életmű vizsgálatának fókuszja ennek megfelelően más-más helyre kerül, ez a projekt (nemcsak a hatosztályos képzésben tanuló, hanem az általános iskolás) hetedikesek számára nyújthat több lehetőséget a témával való élményszerű és kreatív foglalkozásra. Az utóbbi évtizedek *Petőfi*-kutatásai is jelzik a költői alak népszerűségét (vö. *Csörsz Rumen*, 2023), így az életmű megítélése és pozicionálása kettős, egyszerre tekinthetünk rá klasszikus és populáris szerzőként, én a tananyag fókuszja és az irodalomtörténeti beágyazottság okán inkább az előbbi szűrőn át közelíték az életműhöz. A projekt célja egy olyan, szabadon választott asztali társasjáték elkészítése, amely kapcsolódik a *Petőfi*-életműhöz (megjelennek benne a tanórákon tárgyalt témák és tartalmak: rövid életút, tájversek, az 1848-as szabadságharchoz kapcsolódó adatok és költemények stb.).

A projekt célja, hogy a diákok kreatív, játékos módon összegezzék a *Petőfi*-életműről tanultakat, a saját készítésű társasjátékok kipróbálásával a tanegység lezárását az élményszerűség és a játékoság gyakorlata hassa át, ezáltal a tanulók pozitív attitűdöt alakíthassanak ki még az olyan kanonikus, talán már nehezebben megközelíthető témák tanulása iránt is, mint *Petőfi Sándor* életműve. Mivel a projekt témája tanári elképzelés alapján,

és nem a diákoknak a kreatív tervezés fázisában való aktív közreműködése révén valósult meg, így e gyakorlat inkább projektorientált oktatásnak felel meg, amelyben „a pedagógus határozza meg a témát, de a feldolgozás már a projektoktatásra jellemző módon zajlik” (M. Nádasi, 2010, 12. o.). A 2018-ban megvalósított projektben a *Gödöllői Református Líceum Gimnázium* két hetedikes osztálya vett részt, osztályonként 16 diákkal, így a 7.a és 7.b osztályban is négy darab négyfős csoport került kialakításra. A tanulókkal előzetesen megbeszélőórát tartottunk, ahol közösen fogalmaztuk meg a projekt lebonyolításának feltételeit és menetét, tehát megvalósult az a törekvés, hogy a projekt tervezése (részlegesen) közösen történjék. A projekt részben tanórai keretek között, részben otthoni munka keretében valósult meg, amely jól mutatja a módszer időigényességét, amit M. Nádasi Mária (2010) is kiemel: „a projektmunka nem szorítható heti néhány napon 45 percbe, tudniillik időben nehezen lehatárolható, intenzív tevékenységet igényel, nemritkán kiterjed a tanulók, tanárok iskolán kívüli idejére is” (35. o.).

Elsődleges cél volt a projekt kialakításánál, hogy a tanulók az iskola falain kívül is kezdjenek hozzászokni a közös tevékenységek elvégzéséhez, tanulják megosztani és maguk között koordinálni a feladatokat. Ennek megkönnyítése érdekében csoportonként kijelöltünk egy vezetőt, akinek az a feladat jutott, hogy a négy tanuló (beleértve saját magát is) munkáját felügyelje, s figyeljen arra, hogy mindenki végezzen valamilyen részfeladatot a projekttermék megalkotásakor, illetve esetleges kérdések tisztázása végett a csoportfelelős feladata volt a tanárral való kapcsolattartás is. Így a projektmenedzser szerepe a tanáron kívül a diákok között is megjelent. A projekt elvégzéséhez az eszközöket (a választott társasjátéktípusnak megfelelően) a diákok maguk számára szerezték be, de az előzetes megbeszélés során tisztázásra került, hogy tanácsokkal, segítő ötletekkel a tanárhoz is lehetett fordulni, aki a projekt alatt facilitátor szerepben a diákokat kreatív és gyakorlati, praktikus tippekkel látta el. A projektre szánt időkeretet három hétben állapítottuk meg (ebbe beletartozott az első héten megtartott előzetes megbeszélőóra, zárásként a harmadik héten pedig a bemutató-/értékelőóra a társasjátékok kipróbálásával), amelynek tagolása a következőképpen történt: első héten zajlott a projekt előzetes megbeszélése. A tanóra feladatai közé tartozott a projekt termékével kapcsolatos követelmények átbeszélése, a teljesítésre szánt idő rögzítése, a csoportok felosztása és csoportfelelős kijelölése, a csoportmunka menetével kapcsolatos teendők és a munka ütemtervének tisztázása.

A tanóra a projekthez kötődő házi feladat megbeszélésével zárult, amelyben a következő projekttel kapcsolatos órára a diákokat a társasjátékokra vonatkozó konkrét ötlet kitalálására köteleztem. Ez azt is jelentette, hogy a csoportoknak a hét valamelyik napján már össze kellett ülnie (legalább egy szünet erejéig), hogy körvonalazzák saját társasjátékukat. A házi feladatot

kiegészítő tanári magyarázat során jeleztem, hogy nem kell „teljesen új” alapokra helyezett társasjátékot készíteni, meglévő társasjáték aktualizálásával és témához illesztésével is teljesíteni lehet a feladatot, a hangsúly így a kreatív tervezésre és kivitelezésre került.

Az első hét végére a 8 csoport közül 7 már konkrét ötlettel állt elő, tehát aktívan kezdődött a projekt megvalósítása. A második hét elején azt vártam a csoportoktól, hogy készítsék el a társasjátékuk kivitelezéséhez szükséges eszközök listáját, majd alakítsanak saját maguk számára ütemtervet (hol, kinél fogják megalkotni a társast, hány alkalommal fognak összegyűlni a feladat elvégzéséhez?), valamint osszák ki egymás között a feladatokat, beszéljék meg, hogy ki mit tud hozzátenni a cél eléréséhez. Megegyeztünk, hogy a hét végéig minden csoport beszámol az elkészített ütemtervről, illetve a már megkezdett munkafolyamatok eredményeiről (a csoportok többsége már a második héten nekiállt a társasjátékok elkészítésének). A 2. projektórán több csoport is jelentős előrehaladásról számolt be, volt olyan négyes is, amely már a második hét végére elkészült a projekttermékkel, de a többiek is biztató visszajelzéseket adtak. A csoportok nagyobbik része asztali társasjátékot tervezett, de a tervek között kártyajáték, memóriajáték és kvíz is szerepelt. A héten több csoportfelelős is beszámolt a haladásról, illetve néhányan tanácsot kértek a társasjátékhoz használt alapanyagokat illetően. A projekt utolsó hetében már minden csoport a társasjáték kivitelezésén dolgozott, volt olyan négyes, amely be is hozta az elkészített játékot, így néhány alkotást előzetesen is alkalmunk nyílt megtekinteni. A hét utolsó órájára minden csoport elkészült, így ki tudtuk próbálni közösen a társasjátékokat, és lezárhattuk a projektet. A projekt zárására az október 13-ai irodalomórákon került sor mindkét csoportban. A tanórákon mindenki kipróbálhatta a másik csoport munkáját, valamelyik társasjátékkal több kört is játszottak a diákok. Készült *Petőfi* életével kapcsolatos *Activity* saját készítésű kártyákkal és játéklappal, *Petőfi* korában, a költő életútjának jelentős helyszíneit megidéző *Gazdálkodj okosan!*-változat, *Fekete Péter* a költő verseivel, valamint szintén a költeményeket rajzzal illusztráló memoriter-játék. Az összes csoport kivétel nélkül elkészítette a kért társasjátékot, melyek közül a továbbiakban két kiemelkedő tanulói munkát mutatok be. A projekttermékek értékelésénél – a megbeszélteknek megfelelően – a kreativitást és a kivitelezés minőségét vettem alapul. A csoportok előzetes megalkotásakor is igyekeztem arra figyelni, hogy minden csoportba kerüljön olyan diák, aki jó kezűességű, hogy a társasjátékok esztétikus megalkotása egyik csoportnak se okozzon gondot. A diákok visszajelzései is pozitívak voltak, különösen a projekttermék megvalósításának szociális aspektusaira vonatkozóan: az egyik csoport például egy szombati napon gyűlt össze az egyik diák családjának házában, ahol egész napos együttléttel és játékkal

kötötték össze a társasjáték elkészítését, és saját bevallásuk szerint nagyon élvezték a feladat megoldását.

Az első bemutatott társasjáték készítői egy már létező játék koncepciójából kiindulva alkottak egyedi készítésű projektmunkát. A társasjáték a *Gazdálkodj okosan!* alapjaira épül, ám a kreatív megoldásoknak és a témának köszönhetően egyedi színezetet kapott. Az asztali társasjáték célja 20 pont összegyűjtése, pontot játékbeli pénzből lehet venni (amit a témából kiindulva *petőfillérnek* neveztek el a készítők), vagy a játéktábla bizonyos mezőire lépve, azokon áthaladva lehet szerezni (lásd: 1. kép).

Tehát a társas egy pontgyűjtős játék menetét követi, ahol a játékosok egymás után dobnak a dobókockával, majd a dobott számnak megfelelő lépés megtétele után elvégzik annak a mezőnek az utasításait, melyre léptek. A mezők egy része *petőfillért* (lásd: 2. kép) kínál (pl. „Versíró versenyt nyertél, kapsz 10 PF-t”, „Vendégség: Egy általad választott személy meghív magához. Kérj tőle 15 PF-t”), más mezők fizetésre utasítanak (pl. Pilvax: Fizess 20 PF-t”, Adj egy általad választott játékosnak 10 PF-t”, „Ha nincs lakásod, fizess 10 PF-t”), egyes helyekre lépve pedig újra kell dobnunk, előre vagy hátra lépnünk, de olyan mező is akad, ahonnan csak 6-os dobással juthatunk tovább („Segíts János vitéznek a sárkány legyőzésében! Dobj 6-ost!”), míg olyan négyzetre is léphetünk, ahol érdemes elkerülni a 6-ost („Segesvár: Ha 6-ost dobsz, meghalsz.”). Különleges mező a piac, ahol a *petőfilléreket* pontokra lehet váltani. A játék önmagában ennek a sokféle mezőnek köszönhetően is gyors és izgalmas játékmenetet biztosít, könnyen tudunk pénzt és pontokat is gyűjteni (ezekben pontgyűjtő mezők vannak segítségünkre, amelyeken elég áthaladni, hogy pontot kapjunk).

A játék fordulatosságát ezek mellett úgynevezett *küldeteskártyák* is fokozzák, melyeket bizonyos mezőkön húzhatunk fel. Ezeket a küldetéseket végre kell hajtani. Ilyen küldetésekre példák: „Petőfi Sándor 15 éves lett. Elhagyja az iskolát, ezért menj el színészkedni!” / „Petőfi Sándor 23 éves. Megismerkedett Szendrey Júliával, ezért utazz Tündérországba!” / „Petőfi 23 éves. Hozz létre egy irodalmi társaságot és fizess 25 PF-t!” / „Petőfi 25 éves lett, 1848 van. Menj a Nemzeti Múzeumhoz, és szavalj el a Nemzeti dalt!”.

A játék különböző korosztályú gyerekeknek és felnőtteknek is élvezetes, a játékszabályok egyszerűek, könnyen megérthetők, a társasjátékban markánsan megjelenik a *Petőfi*-témához való kapcsolódás, kidolgozása, megalkotása szinte minden elemében magas színvonalú, a saját készítésű báboktól (lásd: 3. és 4. kép) kezdve a játéklapig.



1. kép: a játéktábla



2. kép: a petőfillérek



3. kép: saját készítésű játékgurák 1.



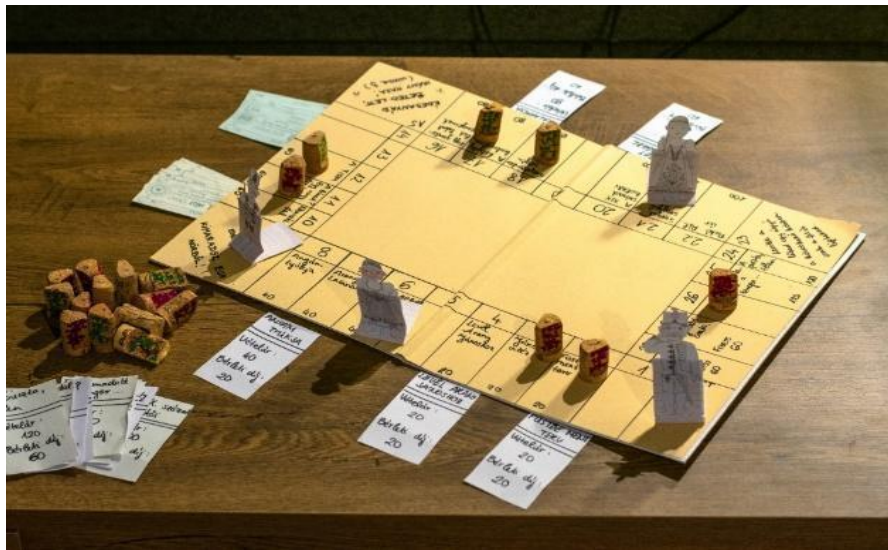
4. kép: saját készítésű játékgfigurák 2.

A második bemutatott tanulói munka is egy létező társasjáték *Petőfi* világához igazításának az eredménye. Ez a *Monopoly*, ahol épületek és telkek vásárlásával a cél monopol helyzetbe kerülni a piacon. A költő életét megidéző társasjátékban nem telkek vásárlásával és épületek építésével, hanem *Petőfi*-versek kiadásával lehet előnyt kovácsolni, aki pedig a játék világában olyan költeménnyel találkozik, amelyik már egy játékos társa tulajdonában van, annak fizetnie kell. A játék szabályainak leírására itt külön nem térek ki, mivel nem sokban különbözik az eredeti játéktól (valamivel egyszerűbb annál), amiben sajátos, az az érzésem szerint jól eltalált stílus és ötletes megoldások, valamint a koncepció, hogy itt *Petőfi* verseivel lehet kereskedni. A játéktábla kivitelezése ennél a társasjátéknál egyszerűbb elrendezést és mintát követ (lásd: 5. kép), mint a másik bemutatott játék esetében, ami mindenképpen említésre méltó ötlet, hogy egy valódi játéktáblára ragasztottak fedőlapot a diákok, így a tábla kezelése és tartása is megszokott, társasjátékszerű (a másik csoport egyszerű kartonlapot használt, így ott nagyobb a gyűrődés, szakadás esélye).

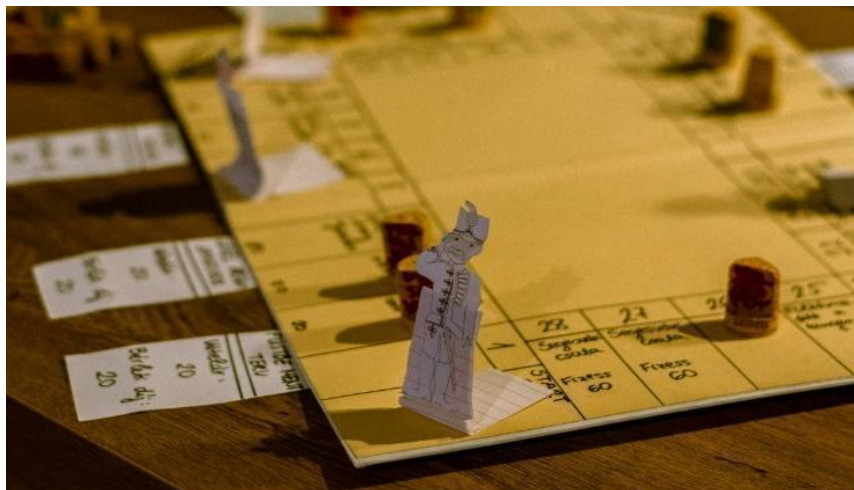
Kreatív és szép külsőt kaptak a játékhoz használt forintok, amelyek húszas és százas címletekben állnak a játékosok rendelkezésére, előbbieken *Szendrey Júlia*, míg utóbbiakon *Petőfi Sándor* stilizált arcképét találjuk. Egyszerűbb külsőt kaptak a különböző versek bérleti lapjai, amelyek kidolgozásánál inkább a funkció volt az elsődleges szempont. Minden vershez egy vételár és egy bérleti díj tartozik, előbbit fizeti ki az, aki megveszi, kiadásra adja a költeményt, utóbbit pedig az, aki szavalni, olvasni, használni akarja (arra a mezőre lép). A legdrágább két vers *A föltámadott a tenger...* és *A puszta, télen*, amelyek egyenként 120-120 forintba kerülnek, bérleti díjuk pedig 60-60 forint, tehát két „használat” után vissza is hozzák a vételárat a tulajnak. A legolcsóbb alkotások között találjuk a *Füstbe ment terv* és a *Levél Arany*

Jánoshoz verseket, valamint a *János vitézt*. Ezek mindegyike 20 forintba kerül, ám ezeknek a bérleti díja is 20 forint, azaz már első olvasatra is megtérül a tulajdonos befektetése.

A társasjáték színvilágára a barnás, kékes-szürkés, fehér-fekete színek jellemzők, ezáltal régies, reformkori hangulatot tükröz (eszünkbe juttathatja a szépia fotók stílusát). Külön említést érdemelnek a kézzel készített (rajzolt és kivágott) papírfigurák (lásd: 6. és 7. kép), amelyek megjelenésükkel *Petőfi* népi kötődését jelezhetik, a parafadugók pedig a megvásárolt verseket jelölik (ezzel a költő kedvelt italát, a bort is megidézik).



5. kép: a játéktábla



6. kép: játékfigurák 1.



7. kép: játékfigurák 2.

A bemutatott tanulói munkák kreatív kivitelezése és magas esztétikai minősége a tanulói aktivitás mértékét és a tanulási motiváció erősebb jelenlétét mutatja. A projekt – bár az iskolai kereteken kívüli munkára kötelezte a diákokat – a csoportos alkotás lehetősége (a személyes kapcsolatok erősítése és a közös feladatmegoldás), az élményszerűség kiaknázása és a közös játék örömeinek ígérete révén felkeltette és a teljesítés három hete alatt fenn is tartotta a gyerekek érdeklődését, így téve élményszerűvé, játékos köntösbe csomagolt tanulássá és összefoglalássá a *Petőfi*-életmű lezárását, amely *Szendrey Júlia* kapcsán is kínál új megközelítéseket (vö. *Szűts-Novák*, 2019b).

E két (a populáris irodalom témájához kevésbé, ám a kánonokhoz és praxisokhoz, az élményszerűséghez és a diákok igényeinek való megfeleléshez szorosabban kapcsolódó) gyakorlat után a populáris irodalom oktatásban való megjelenésének kérdéseivel folytatom.

1.3.3. A tömegkultúra és popkultúra az oktatásban

Az előző fejezetekben két gyakorlatot mutattam be a kánon befogadóközpontú, modern módszertannal áthatott feldolgozására. Míg a társasjátékprojekt a játékosítás, addig a kortárs szépirodalmi szöveg a felkínált intertextuális „játék” révén biztosít lehetőségeket a klasszikus kánon befogadhatóvá tételére. Széleskörűen azonban a projekt (annak időigényes volta miatt) kevésbé alkalmazható, a jelenlegi tananyagmennyiség mellett inkább csak kiegészítő jelleggel, azonban a tanulás egy fontos részénél, az összefoglalásnál (az ismeretek összerendezésénél) használható jól, talán az időkeretbe is jobban belefér, hiszen ez egyben lehet összefoglalás és maga a számonkérés, beszámoló. A tematikus társasjáték készítése vagy felhasználása, bár a populáris irodalom témájához kevésbé kapcsolódik, a harmadik fejezetben bemutatásra kerülő

antik mitológia és középkori irodalom tanegységek esetében is hozzájárulhat a diákok tananyaggal való találkozásnak a történetiség helyett az élményszerűség vagy játékosság jegyében történő megformálására, ezért szántam hosszabb bemutatást egy ilyen projekt létrehozásának. A kortárs szépirodalom beemelése és a klasszikus alkotásokkal együtt tematikus egységbe rendezése könnyebben kivitelezhető a regnáló oktatási struktúrában, ám véleményem szerint ezzel sem kerülünk sokkal közelebb az olvasóvá nevelés válságának valódi megoldásához. A tananyag kortárs művekkel történő kiegészítésétől hiábavaló volna az olvasóvá nevelés problematikájának feloldását várni (ugyanis kortárs szépirodalmat még kevésbé olvasnak a diákok), haszna a kortárs kultúra jelenvalóságára való felhíváson kívül inkább az lehet, hogy kimozdítja az irodalom tananyagot annak történeti rögzítettségéből, s arra is rámutathat, hogy mai világunk és mai létünk problémáit a ma irodalmában (is) kereshetjük.

Úgy vélem, hogy az olvasóvá nevelésben meghatározóbb szerep juthat a népszerű, populáris (ifjúsági) irodalom tantervbe emelésének, amely a kortárs szépirodalomnál nagyobb reménnyel kecsegtet az olvasás kudarcának feloldásában. Dolgozatom IV. fejezetében egy olyan iskolakísérlet bemutatásával igyekszem igazolni mindezt, amely (a *Jókai*-regény kapcsán bemutatott intertextuális jelenség kiaknázásához hasonlóan) egy klasszikus tananyagot, a görög mítoszok világát egy populáris regény (a *Percy Jackson*-sorozat első kötetének) olvasásán át tárja a diákok elé annak érdekében, hogy a tananyag kibontása és az olvasóvá nevelés egymást erősítő tényezőként jelenhessen meg a tanítási folyamatban.

A bevezető, témám szakirodalmi háttérét összefoglaló fejezetet a felvázolt problémák közös metszetének tekinthető iskolai irodalomtankönyvek elemzésével zárom arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen szemlélettel, milyen megközelítésben és fókusszal tárgyalják a népszerű irodalmat az iskolai tananyag részeként.

1.3.4. A populáris irodalom megjelenése az irodalomtankönyvekben

A netgeneráció olvasási szokásainak radikális változásai (a klasszikus szépirodalom olvasásának egyre romló tendenciái), az irodalmi művek által a múlttal való szerves kapcsolódás szükségének háttérbe kerülése, az irodalomtanításnak a hagyományos, történeti (kevésbé adaptív és elavultnak ható), lexikális tudás átadására pozicionált nevelési gyakorlata, valamint a digitális és populáris kultúra termékeinek (képregényadaptációk, számítógépes és konzoljátékok, applikációk stb.) ugrásszerűen növekvő presztízse miatt az irodalom tantárgy szinte kizárólagosan kanonizáltnak mondható ismeret- és olvasmányanyaga az irodalomtanítás válságát folyamatosan mélyíti.

A populáris művek tananyagba emelését, ezáltal az iskolai olvasmányok körének a ma fiataljait körülvevő mediatisált világ felé való elmozdítását a NAT 2020-as módosítása sem hozta el, sőt ahogy arra rámutattam, még inkább a klasszikus irodalom irányába billentette a mérleg nyelvét. A *Nemzeti alaptanterv* nevelési-oktatási irányelvei és műveltségterületei alapján létrehozott *Kerettantervekben* korábban sem jelentek meg tételesen populáris művek (vö. *Nemzeti alaptanterv*, 2012, 2020; *Kerettantervek*, 2012, 2020), azonban különböző tankönyvek, bár eltérő fókusszal, de feldolgozták a népszerű irodalom témakörét, vagy utaltak populáris művekre, amit először a 2012-es NAT kerettanterveihez optimalizált tankönyvek bemutatásával példázok. A tankönyvek elemzésekor nem törekedtem a populáris irodalom jelenlétének teljes körű vizsgálatára, azt igyekeztem felmérni, hogy az egyes tankönyvcsaládok esetében jellemzően melyik témakörökben és milyen módon (mekkora súllyal, mely célból) jelenik meg a popkultúra.

Mivel a dolgozat IV. fejezetében bemutatásra kerülő iskolakísérletben a *Görög mitológia* tanegység részeként olvastunk és dolgoztunk fel egy népszerű, kortárs ifjúsági regényt, ezért a tankönyvek elemzése során is kiemelt figyelmet fordítottam a mitológiát tárgyaló fejezetek áttekintésére. Tankönyvanalízisem kvalitatív fókuszú, komparatív jellegű elemzés, ugyanannak a témának (népszerű irodalom) a tankönyvi szövegeit vettem össze azért, hogy kirajzolhassam a populáris irodalom megközelítésének és értékelésének eltérő szemléletét, amely fontos összetevője lehet a tanulói motiváció előmozdításának, a különböző feladattípusok vizsgálatával és értékelésével pedig a tankönyv tanulásirányító, tanulástámogató funkciójának minőségére következtettem (vö. *Kojanitz*, 2005). Nem végeztem kvantitatív jellegű vizsgálatokat az oktatási segédleteken, ugyanis az így nyerhető adatok meglátásom szerint kevésbé járultak volna hozzá a tankönyvek populáris irodalmat közvetítő szövegeinek leíró vizsgálatához.

Bár 2010-es megjelenésével még a 2012 előtti alaptantervhez illeszkedik, mégis fontosnak tartom röviden megemlíteni *Fűzfa Balázs* élmény- és szövegközpontú tankönyveit. Ez a tankönyvcsalád csak részben követi a megszokott kronológiai elrendezést, a 9. évfolyamnak szánt kötet első negyede az irodalom mint művészeti ág működését, jellemzőit (nyelv, jelrendszer, fikcionalitás, tér és idő, szerző – mű – befogadó stb.) járja körül, s mindezt folyton szövegeket felhasználva, szövegek vonzásában teszi. A népszerű irodalommal markánsan először ennek a bevezető résznek a *Tér, idő, irodalom* fejezetében találkozunk, ahol a műben megjelenő fantasztikumot és fikciót *Márquez* egy novellája mellett a *Harry Potter* és *Stephenie Meyer Alkonyat*-sorozata kapcsán tárgyalja a szerző.

Az antikvitás gondolkodása és jelformái – ma (azaz a mítoszokat tárgyaló) fejezetben pedig *Tolkien A Gyűrűk Ura* című regénye és a *Csillagok háborúja* jelenik meg mint két olyan mű, mely modern mitológiát igyekszik létrehozni (vö. *Fűzfa*, 2010, 73. o.).

Az *Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézete* gondozásában jelent meg *Pethőné Nagy Csilla Irodalom tankönyvsorozata*, amelynek a 9. évfolyam részére készített I. kötete a tananyagokat bevezető *Szövegvilágok* témakör *Népszerű irodalom – szépirodalom* címet viselő fejezetében, tehát külön tematikus egységként tárgyalja a populáris irodalom műfajait, irányzatait, viszonyát a szépirodalomhoz.

Érdekesség, hogy a tankönyvsorozatot az az *Arató László* lektorálta, aki szintén elkötelezett az iskolai kánon megújításában (vö. *Arató*, 2006, 2013, 2017), s akinek gondolatait már idéztem korábban a populáris irodalom tanításával összefüggésben.

A tankönyvi témakörök felépítése a feladatok tekintetében az RJR-modellt követi (ami a tanóra *ráhangolás-jelentésteremtés-reflektálás* hármas felosztását jelenti), az említett fejezet ráhangolás gyanánt a népszerű irodalom és szépirodalom kategóriába való besorolás problematikájának megvitatását, tehát a kánon működésének feltárását kínálja fel a diákoknak. Továbbá a népszerű irodalom meghatározó zsánereinek (képregény, krimi) összetevőire, valamint a *Ponyvaregény* c. film beemelésével a popkultúra transzmediális létformájára irányítja a figyelmet, s mindemellett konkrét szövegre is hivatkozik (*Harry Potter*).

Rowling regénysorozatának tankönyvi megjelenése a korábban idézett olvasásfelmérések eredményeinek fényében nem meglepő, az azonban mindenképp említésre méltó, hogy a műhöz tartozó feladat arra biztatja a diákot, hogy fogalmazza meg, miért szereti vagy épp nem kedveli a könyvsorozatot (vö. *Pethőné*, 2016), ezáltal a populáris irodalom élvezetének kérdésére reflektál még egy olyan népszerűségében megkérdőjelezhetetlennek tűnő alkotás esetében is, mint a *Harry Potter*.

A rövidsége ellenére is kiemelten fontosnak tekinthető fejezet tananyaga a ponyvairodalom eredetének rövid áttekintését, magas irodalommal szembeni hagyományos pozícióját, népszerű volta lehetséges okainak listáját, valamint a népszerű irodalom fontosabb irányzatainak, műfajainak grafikus szervező segítségével történő bemutatását, a kultusz fogalmának több megközelítését tartalmazza. Kiemelendő a szerző megállapítása, amely szerint „szépirodalom és népszerű irodalom határait nehezen lehet megnyugtatóan kijelölni. Korunk művészetszemléletének egyik meghatározó vonása például éppen a népszerű (populáris kultúra) és a művészi (elit kultúra) határainak elmosása” (*Pethőné*, 2016, 13. o.).

Vitatom vagy még inkább leszűkítőnek, determinálónak érzem a szerző álláspontját, amikor a hagyományosan ponyvairodalomnak nevezett műveket összefoglalóan „szórakoztató,

népszerű, izgalmas olvasmányoknak” tartja, amelyek egyébként „nem eredetiek és nem egyediek”, s talán legfőbb erényük, hogy „van olvasótáboruk, közönségük” (*Pethőné*, 2016, 12. o.). Úgy vélem, hogy a populáris regiszterbe sorolt alkotások közt is találunk olyanokat, amelyek nem kizárólag egy adott zsáner bevett eszközeinek, motívumainak, tipikus karaktereinek, helyzeteinek, cselekményelemeinek és egyéb narratív megoldásainak újrahasznosításából keletkeznek (s ez okból valóban nem tekinthetők eredetinek), hanem olyan műveket is, amelyek jól felismerhető egyediséget hordoznak amellet, hogy a populáris regiszterre jellemző általános sajátosságokat (egyszerűbb nyelvezet, könnyebb érthetőség, kiterjedt olvasóbázis stb.) is felmutatják. Ennek szemléltetésére, továbbá a recenzió igényével és a téma további árnyalása céljából ilyen populáris szövegeket is ajánlok dolgozatom III. fejezetében.

A *Pethőné*-féle tankönyv (a témának dedikált külön fejezet mellett) más témakörök ismeretanyagának feldolgozásába is (legtöbbször a feladatok között, egyfajta kitekintésként, intertextuális kapcsolásként) bevon populáris alkotásokat (regényeket, filmeket, regények filmadaptációit stb.). A 9. évfolyam számára kidolgozott I. kötet *Szerző – mű – befogadó* című fejezetében találunk modern disztópiát (*Ray Bradbury: Fahrenheit 451*) az olvasás és könyvek (égetése, az olvasó ember mint ellenség) témái kapcsán, ezzel a regénybeli technodiktatúra kultúrpolitikájának és kultúrafogyasztásának működésére irányítva a figyelmet, míg a *Mitoszok* témakör (*Fűzfa Balázs* tankönyvéhez hasonlóan) *A Gyűrűk Ura* és a *Csillagok háborúja* filmes világát emeli be, ezeket modern mítoszként tárja a diákok elé, s az alkotásokra vonatkozó kérdéseivel a mitikus történetek népszerűségének okait firtatja.

A popkultúra elemei a tankönyv folytatásában is feltűnnek, *Ovidius Átváltozások* című művének bemutatását például a *Marvel*- és a *DC*-képregény-univerzum két szintén átváltozó szuperhőse, *Pókember* és *Superman* színesíti. Fontos és adekvát választásoknak tartom a tematikus egységekhez kapcsolt populáris műveket, amelyek az antik (klasszikus) alkotásokat maivá, aktuálissá, befogadhatóbbá, a diákok számára vonzóbbá tehetik.

A 2012-es *NAT*-hoz készített tankönyvek szemléjét egy olyan digitális tankönyv bemutatásával zárom, amely két szempontból is kiemelkedik az eddig tárgyalt oktatási segédletek sorából: egyrészt olyan tudástárról van szó, amelynek a *NAT* 2020-as módosításához is készült aktualizált (az előző, még szintén elérhető verzióhoz képest némileg eltérő) változata, másrészt digitális tankönyvről van szó, mely a hipertextes elrendezés következtében a diákok igényeinek és keresési rutinjainak megfelelőbb formát jelenthet a hagyományos tankönyvekkel szemben, jelentőségét pedig az adja, hogy a Covid-19 járvány miatt bevezetett otthontanulás

időszakának köszönhetően a tanárok módszertani palettájának meghatározó részévé váltak a digitális tananyagok, alkalmazások.

A *Nemzeti Köznevelési Portál* (továbbiakban *nkp*) okostankönyvei olyan multimédiás taneszközök, amelyek az egyes témakörök ismeretanyagát hipertextes, kép-, hang- és videóanyagokkal kiegészített szöveggént jelenítik meg. Mind a 2012-es és a 2020-as *NAT*-tal kompatibilis verzió az *Oktatási Hivatal* tankönyvein alapuló digitális segédlet, előbbi a FI-501020901/1 kódú tankönyv felépítésével és tartalmával közel azonos. Ebben a tankönyvben (és annak digitális változatában) nem találunk olyan, az irodalom világába bevezető jellegű tanegységet, mint *Fűzfa Balázs* vagy *Pethőné Nagy Csilla* könyveiben, itt kizárólag a kronológia a tananyag szervezőelve, azonban bizonyos témakörök feladatai között megjelennek a popkultúra termékei. A témám szempontjából leginkább releváns görög mitológia tematikus blokkban például a *Harry Potter* kerül említésre modern mitológiát létrehozó műként. A regényhez egy érvelő feladat kapcsolódik, melynek fókuszában az a kérdés áll, hogy gyerekregény vagy felnőttolvasmány-e a könyv? (vö. *Gunda-Szabó és mtsai*, 2016) Populáris művek *Az antikvitás irodalma* fejezet tanegységeinek hasonló helyein, kitekintés gyanánt megjelennek például *A trójai mondakörnél* (*A repülő osztály* regény és filmadaptáció), valamint a homéroszi eposzok tárgyalásánál (a *Holdfény királyság* című film), illetve *Catullus* lírájának bemutatásakor (*A Gyűrűk Ura* mint film), leginkább érvelő jellegű feladatok tárgyaként.

Az *nkp* okostankönyv *NAT 2020*-hoz fejlesztett változata irodalomból a fejezetünkben később bemutatott OH-MI09TA kódú könyv anyagát, elrendezését és szemléletét követi, ennek értékelésére részletesebben a papíralapú tankönyv elemzésénél térek ki. Mindkét digitális oktatási segédlet tartalmaz egy rövid (közel 3 perces) videóanyagot *Tanár születik – A görög mitológia amerikai módra* címmel, amely néhány válogatott példán keresztül kapcsolja össze az antik mitológia alakjait a modern mítoszok (a *Marvel*- és *DC*-képregények, valamint a *Harry Potter*) figuráival.

Fontos eredménynek tartom, hogy ez a videó helyet kapott a digitális tankönyvekben, beillesztve és játékba hozva ezzel a popkultúra elemeit a túlnyomórészt klasszikus fókuszú tananyagban, ám mindez ebben az elrendezésben szinte kizárólag a tanegységek színesítésére, dúsítására szolgál, nem szervesül az ismeretanyagba (feladat sem kapcsolódik hozzá, nem mutat túl önmagán), így továbbra is különválnak a klasszikus és kortárs, magasirodalmi és populáris kánon, ráadásul a videó megvalósítása, a narráció és a képminőség együttese sajnálatos módon dilettáns jelleget kölcsönöz a produktumnak, így ez a multimédiás összeállítás véleményem szerint önmagában kevésbé hasznosítható a pedagógiai folyamatban.

A *NAT* 2020-as módosításához az *Oktatási Hivatal* két középiskolai irodalomtankönyvet is készített: az egyik a *Mohácsy Károly*-féle korábbi tankönyvnek az új tantervhez való igazítása, a másik pedig a kiadó egy további tankönyve alapján készült. Mindkettő egy néhány (3 és 2) oldalas, külön fejezetet szentel a népszerű irodalom bemutatásának.

Az OH-MI09TA kódú tankönyv a *NAT* fogalmi keretét és megközelítését veszi át a „magas irodalom” körébe tartozó művek jellemzésekor, amelyek „közös vonása, hogy esztétikai igénnyel megírt, értékközvetítő szerepű, összetett szövegek. Olyan alkotások, melyek révén a befogadó képes értelmezni önmagát és az őt körülvevő világot, sőt, a befogadás során katarzist él meg, miközben a szépség esztétikai minőségével találkozik” (*Angyalné*, 2020, 12. o.). Azonban a népszerű irodalom műveinek előbbinél jóval rövidebb, ebből kifolyólag leszűkítő és nem túl pozitív kicsengésű áttekintése már értékelő gesztust hordoz, ugyanis a tananyag szerint „a népszerű (populáris) irodalom ezzel (a magas irodalommal *szerk.*) szemben nem kívánja formálni az olvasót. Szándéka a szórakoztatás” (*Angyalné*, 2020, 12. o.).

Pethőné korábban megvizsgálta fogalommagyarázatával ellentétben itt nem az egyediség vagy eredetiség kritériumai szerint válik értékítélet tárgyává a populáris irodalom, hanem a szöveg *funkciója* a bírálat alapja. Leegyszerűsítőnek és túlzóan általánosítónak tartom a tankönyvi szöveg szemléletét, mikor a populáris művek kizárólagos céljaként a szórakoztatást jelöli meg (még akkor is, ha nyilvánvalóan ez alapvető célja az ilyen műveknek), ezáltal ráadásul implicit módon azt is állítja, hogy minden esetben pontosan megragadható a mű megírását megelőző szerzői intenció, ami a népszerű irodalmi alkotások esetében a szórakoztatás.

A populáris irodalom magyarázatának másik összetevőjét pedig tévesnek és kifejezetten károsnak ítélem, jelesül azt, hogy ez az irodalom *nem kívánja formálni az olvasót*. Mint minden műalkotás, a populáris regiszterbe tartozó szövegek is hatást gyakorolnak a befogadókra, ezáltal valamilyen módon feltétlenül formálnak is, ez működésükből, létformájukból fakad. A tankönyvi szöveg gondolatmenete ezt a hatásmechanizmust is a szerzői szándék megnyilvánulásaként értelmezi, ugyanis a *nem kívánja* és *szándéka* kifejezések az író felé mutatnak. Ezt tehát úgy érthetjük, hogy a populáris művek szerzői a szórakoztatáson kívül nem kívánnak egyéb, „formáló” hatást elérni. Ez az ítélet példának okáért a dolgozat III. fejezetében részletesen tárgyalt *Percy Jackson*-regény(ek) említésével is cáfolható, ami(k) ugyanis a szerző szerint is kimondottan tanító szándékkal, a görög mitológia könnyed megismertetésének igényével készült(ek), s arra, hogy ennek a funkciójának valójában mekkora szerepe van, szintén a dolgozat későbbi fejezetében térek ki.

Az OH-MI09TB kódú könyv szövege sem kerüli ki az értékítéletet tartalmazó fogalomalkotást a népszerű irodalom kapcsán. Az előbbieken bemutatott tankönyvekhez hasonlóan szintén a legfontosabb jellemzők között említi a populáris művek nagy olvasótáborát, csak hogy utána a népszerű irodalom lesújtó leírását adja: „Ez a fogalom pejoratív (rosszalló) jelentéssel is bír, azaz kevésbé igényesen megírt vagy közhelyes, sablonos gondolatokat megfogalmazó műveket jelöl.” (*Kiss és Tankó*, 2020, 29. o.) Nem önmagában a fogalomhoz tapadt pejoratív jelentés felidézését tekintem problematikusnak (hiszen az előző alfejezetekben bemutatam, ez mennyire általános vélekedés), hanem azt, hogy e nézetet a tankönyvi szöveg reflektálatlanul hagyja, ezzel kimondatlanul is legitimálva azt. Néhány sorral később „elismeri” ugyan a ponyva jelentőségét, ám kizárólag abban, hogy növelte az olvasótáborát, és a magas irodalom számára is alapanyagot szolgáltatott (vö. *Kiss és Tankó*, 2020), ami szintén leszűkíti a népszerű irodalom szerepét, mégis kevésbé kivetnivaló, mint a *kevésbé igényes, közhelyes, sablonos* jelzők általánosító ráaggatása e művek sokrétű világára.

Mindezek után talán kevésbé meglepő, hogy a görög mitológiát tárgyaló tanegység részeként egyik tankönyv sem tesz említést a populáris irodalmi alkotásokról, modern mítoszokról, sem a tankönyvi főszövegben, sem pedig az ahhoz kapcsolódó kiegészítő anyagokban, feladatokban. Az OH-MI09TA kódú könyvnek *Az irodalom ősi formái* tanegységében, az összefoglaláshoz rendelt feladatai között találunk olyat, amely a görög és római istenek egymással való megfeleltetését célozza, két, csoportmunkát kívánó feladatban a múzsáknak kell utánanézni, vagy valamelyik isten útlevelét elkészíteni, az interneten való böngészést egy feladat kéri, amely *Artemisz* istennő két különböző szoborábrázolásának megtalálására szólít fel, ám a populáris irodalom és társzművészeti felé egyik feladat sem tekint ki, amit kihagyott lehetőségként, súlyos mulasztásként értékelek.

Az átdolgozott *Mohácsy*-könyv mitológiai fejezete *Az irodalom ősi formái. Mágia, mítosz, mitológia* címet viseli. Ez a fejezet sem hozza játékba a mítoszokat újrainó populáris alkotásokat, mindössze annyit jegyez meg, hogy „művészet és a mítosz együttélése igen hosszú ideig tartott, s a mitologikus motívumok – új értelmezésben, jelképként, hasonlatként – voltaképpen mindmáig állandó ihletforrásai az irodalomnak, de más művészeti ágaknak is” (*Kiss és Tankó*, 2020, 52. o.), ám konkrét példákkal nem teszi érthetőbbé ezt a megállapítást (holott ide is kiválóan illeszkednének a modern mítoszok, mint valóban olyan művek, amelyek az antik előképeket írják újra, folytatják, helyezik új összefüggésekbe, kontextusokba).

A népszerű irodalom megismertetésének szemléletét, a fogalomalkotást és a populáris irodalmi alkotások mellőzését a két tankönyv esetében azért is találok kifejezetten problematikusnak, mivel ezek a leginkább aktuálisnak és elterjedtnek számító tankönyvek, így

az ismeretek közlése mellett irodalomszemléletet és érték(ítélet)et közvetítő funkciójuk, valamint a tárgyhoz való viszonyulást formáló szerepük is kiemelkedő. A popkultúra termékeit közhelyesnek, sablonosnak, kevésbé igényesnek, nem formáló jellegűnek bélyegző tankönyvi szövegek a magas és tömegirodalom közötti távolságot tovább növelik ahelyett, hogy közelítenék egymáshoz ezeket a kánonokat, felismerve és hangsúlyozva a népszerű alkotások fontosságát az olvasóvá nevelés folyamatában.

Ezt teszi ugyanis a *Magyar Katolikus Püspöki Konferencia NAT 2020-hoz készített Irodalom 9.* tankönyve, ami a *Szent István Kiadó* gondozásában jelent meg, s amelyet témám szempontjából a tartalmában leginkább innovatív, szemléletében leginkább előremutató oktatási segédletnek tartok. Ez a kiadvány már tananyagának elrendezésében is különbözik az eddig bemutatottaktól: bár ennek a tankönyvnek az elején is egy, az irodalom mint művészet világába bevezető fejezet kapott helyet, ebben azonban nem jelenik meg külön a népszerű irodalom, azt a következő nagy témakörben (*Az irodalom ősi formái – Mágia, mítosz, mitológia*), önálló fejezetként találjuk *Hősök és archetipusok a populáris kultúrában* címmel.

E tananyagelrendezés (lásd: 8. kép) koncepciójának körvonalazása és kialakítása feltételezi azt a lényegi mozzanatot, amelyet korábban a tantervek és a tankönyvek kapcsán is alapvető kívánalomként említettem, hogy a populáris irodalom ne kizárólag érdekességként, hanem tananyagszervező elvként és tényezőként jelenjen meg az iskolai kánonban, ugyanis véleményem szerint így képes valódi hatást gyakorolni az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjére.



Hősök és archetipusok a populáris kultúrában

„... a mitológus gondolkodást nem lehet felhárítani, mert keretet és kontextust alkot minden gondolkodás számára.”

Northrop Frye

A skandináv mitológia egyik központi alakja, Thor egy képregény hősként

SZÖVEGGYŰJTEMÉN: 59-61.

A mítosz történetekben megöröszött hőstípusok, cselekményelemek, motívumok, képek és témák nem haltak ki a mítoszokat létrehozó civilizációk hanyatlásával sem. Az irodalomban – és a többi művészeti ágban – még érhető az ősi örökség, az **archetipikus elemek jelenléte**. A nyugati kultúra természetesen a **Biblia**, a görög-római, valamint kisebb mértékben a germán és kelta mitológia hatott legkövetlenebbül. Az emberi tapasztalat azonban, amelyben ezek a történetek gyökereznek, egyetemes. Nem véletlen, hogy a művészet mitek eredeti rétegében is **világzatra számos rokon vonással** találkozunk, a mince ez másként a populáris kultúra termékeiben sem.

Modern hőszakok

A populáris irodalom és film, valamint az ezekhez kötődő képregény-irodalom toposzainak eredete leginkább a hősök megfogalmazásában mutatkozik meg. Ugyanis az 1930-as évek amerikai képregényiben megjelent, és máig népszerű modern **szuperhősök** a **mítikus hősök** egyenes igi **leszármazottai**. A típus egyik korai képviselőjét, az **Action Comics** című, populáris is kánoni lett képregény-sorozat első számában (1938) szinte lépő **Supermant** úgy az egyik alkotója nevezte Sámson és Héraklész ökösszerű.

A 20.-21. század szuperhősei valóban mítoszokból álló figurák: **különböző képességek** a hétköznapi emberek fölött emelik őket. Kivétel nélkül, amelyek által a világban **megbortult egyensúlyt állítják helyre**, az egész közösség számára jelentőséggel bírnak. A szuperhősök ennek megfelelően általában kevésbé rétegtartó karakterek, s történetük nagy része hasonló témákból építkezik.

Ugyanakkor vannak kivételek. Ezek közé tartozik a **Watchmen** (1986-1987) című képregény, amelynek világszerte világhírű televíziós adaptációja, ábraképe, de különleges képességek nélkülül igazságosztói egyfajta **egyfajta elfelmentés, dinamikus jellemek**. A **Watchmen** **lexámszó a hős történetek** kísérelt, s könyvben megkérdőjelezte a mítikus hősök több ezer éves ha-



A populáris kultúrában az utazásához mérhető a változatos funkciójú **átváltás** jelentősége. Ez lehetővé teszi, hogy a hős teljesen **más nézőpontból** tekintsen a világra és benne önmagára, amint történik az *Észrevetett birodalom* című animációs film kánonvilágát vezető királyával. Az **átváltás emellett elősegítheti a hős fejlődését**: így lesz az intelligens, de szürke és bizonytalan Peter Parkerből **Pókember**ként egészen más személyiség vagy egyetlen **jelképes mozzanatra** sűrítetheti a hosszú belső átalakulást, mint a népmesei eredetű *A szűpög és a szörnyeteg* filmjében.

A számos archetipikus cselekményelem közt a kultúra minden rétegében kitüntetett szerepet játszik a **beavatás**, amelynek során a beavatandó valamilyen próbától átjut **magasabb státuszba** kerül a közösségen belül. Ahogy mindennapi életünkben is változatos formákban érhető tetten a beavatási szertartások (pl. az előadással vagy szertartással), így a populáris kultúrában is lépten-nyomon ezek változatai botlanak. Ilyen az a ceremónia, melynek során a **Tesztek Süveg** külföldről hazaküldi osztja a **Rozfort** első diákján J. K. Rowling *Harry Potter*-sorozatában.

A Gyűrűk Ura

A kortárs populáris kultúrára nagyon kevés irodalmi mű gyakorolt akkora hatást, mint **J. R. R. Tolkien** (1892-1973) angol író *A Gyűrűk Ura* című regénytrilógiája (1954-1955). Tolkien, aki a régi germán irodalom és mitológia kutatója volt, tudatosan épített *Ezék: Európa mitozsára*, így a *Beowulfra*, az *Eddára* és a *Nibelung-énekre*. A hagyományozott elemekből *A Gyűrűk Ura* három regényben és a hozzájuk szorosan kapcsolódó egyéb műveiben, többek közt *A hobbit*-ban és *A szarvaslábban* mégis teljesen **egyedi világot** alkotott saját történelmi, mondakincsével, aprólékosan megtervezett fiktív nyelvével.

A Gyűrűk Ura középpontjában egy varázserejű tárgy, a hatalmas szellem, **Sauron gyűrűje** áll, amelyet a tipikus mesei hősnek, a sokak által alibevált, apró, de bátor és tisztá szívű hobbitnak, **Zsalkos Frodoknak** kell elpusztítania egy kalandokkal és próbatételekkel tel-

Jelenet a *Gyűrűk Ura* filmváltozatából, 2001-2003

utazást követően. A regény jó és rossz, fény és sötétség örök harcára épül, de tematikája nem merül ki ebben a stílusú ellentétben. A hősök viszontagságos útja ugyanolyan **mélyen emberi problémákat** hoz felszínre (pl. mulandóság, sors, hatalom), mint a mítoszok és mesék általában.

Minden bizonnyal ennek köszönhető, hogy *A Gyűrűk Ura* minden idők egyik legnagyobb könyveskere, **műfaji mérőkö** és egy ma már klasszikusként számon tartott filmtológia alapnyaga lett.

A 20. SZÁZADBAN önálló irodalomtudományi irányzat épült a mítoszok és az irodalom kapcsolatának vizsgálatára. A kanadai Northrop Frye (1912-1991) nevével fellejtett mítosz-ciklikus ikona abból a feltételezésből indult ki, hogy minden irodalmi alkotás mítoszi elemek, mítikus struktúrákon alapul, és ezért ősi modellek feltárása által juttatunk közelebb a művek mélyebb megértéséhez. Bár Frye alapvetően számos bírálat érte, a mítoszológia a múlt század egyik legjelentős elméleti irányzatává nőtte ki magát.

KITEJENÍTÉS

- Gyűjtsetek évképet a mottóban megfogalmazott állítás mellett és ellen! Készítsétek el egy érvelő esszé vázlatát!
- Vizsgáljátok meg egy állatok kedvelt könyv- vagy filmsorozat (pl. *Harry Potter*, *Trónok harca*) hőstípusait és cselekményelemeket! Keresétek benneik olyan elemeket, amelyekkel már a mítikus történetekben is találkozhattok! Beszéljétek meg, mit tesz ezeket a sorozatokat mégis egyedülállóvá!
- Válaszoljatok egyet az előző leckeiben tárgyalt mítoszok közül, és dolgozzatok fel kortárs környezetbe helyezve, képregény formájában! Munkátokkal kapcsolatban válaszoljátok meg a következő kérdéseket!
 - Milyen kihívásokkal szembesültek benneket a mítikus cselekményeszerkezet modern kora való alkalmazásában?
 - Mivel magyarázható, hogy a történet a megváltozott környezetben is érvényes maradt/hatott?

8. kép: a *Hősök és archetipusok a populáris kultúrában* tankönyvi fejezet

A fejezet főszövege több szempontból is figyelemre méltó: egyrészt meggyőző alaposággal, különböző populáris szubkulturákból és zsánerekből vett példákkal (szuperhős thriller, képregény-adaptáció, fantasy, animáció, rajzfilm) mutatja be a népszerű művek fontosabb témáit (felbomlott rend helyreállítása, igazság képviselése stb.), motívumait (utazás, küzdelem, beavatás, átváltozás), alakjait (a szuperhősök mint modern hőszok), másrészt nem magyarázza a populáris kultúra fogalmát, nem helyezi el a magas irodalommal a megszokott bináris oppozíció szerkezetébe, s ami még lényegesebb, nem kapcsol a fogalomhoz pejoratív, értékelő jelzőket, alacsonyabb esztétikai tapasztalatot, a formálás igényéhez képest alárendelt, másodlagos funkciókat.

Az ismeretközlő főszöveg maga is formabontó és innovatív, mert bár a bevezető gondolatok megegyeznek a korábban értékelt tankönyvek vonatkozó megállapításaival (hogy a mitikus motívumok a mai napig meghatározók a művészetekben), a szuperhősök modern hőszokként való bemutatásakor egészen szélsőséges példákkal, a „hősök” többféle arcával találkozhatunk. Ahogy több korábbi tankönyvben, itt is megjelenik *Pókember* és *Superman* alakja, előbbi az átváltozás, utóbbi az antik hőszokkal való megfeleltetés témái kapcsán, új elem azonban a *Watchmen* képregényvilágának említése, amelyet a tankönyvi szöveg a képregénykánon hagyományos kliséinek egyfajta dekonstrukciójaként értékel, s hőseit „ellentmondásos, dinamikus jellemeknek” tekinti (Pásztor, 2021, 24. o.), ezzel is érvénytelenítve azt a populáris irodalom alkotásaival szemben gyakran hangoztatott nézetet, amely szerint ezek a művek csupán egyszerűbb karaktereket, típusokat vonultatnak fel.

A modern mítoszokat felépítő archetipikus szerkezetek áttekintése után a fejezet *A Gyűrűk Ura* minden eddig említett tankönyvénél alaposabb bemutatásával zárul. A regénytrilógia tárgyalásának tétje itt nem kizárólag annak népszerűsége, az ismeretközlő szöveg ugyanis felsorolja *Tolkien* művének előképeit a germán mitológiából, amelyek saját nyelvvel, kultúrával, történelemmel, hitvilággal rendelkező magánmitológiává szerveződnek az alkotásban, röviden összefoglalja a sorozat fabuláris vázát, központi témáit, elhelyezve a könyvet mese és mítosz határán (vö. Kiss, 2017), majd megállapítja, hogy „A Gyűrűk Ura minden idők egyik legnagyobb könyvsikere, műfaji mérföldkő” (Godzsa és mtsai, 2022, 25. o.). A modern mítoszok és antik mintáik tudományos igényű összekapcsolását a tankönyvi fejezet a mítoszkritika rövid ismertetésével és *Northrop Frye* nevének idézésével mélyíti el, amit azért tartok említésre méltónak, mert az iskolakísérlethez választott populáris regény, *A villámtolvaj* értelmezésénél én is részben a mítoszkritikai iskola eszköztárát és fogalmi keretét alkalmaztam.

A tanegységet lezáró kérdések mind a modern mítoszok köré szerveződnek: érvek gyűjtése *Frye* mitikus gondolkodásról szóló mottója kapcsán, egy diákok által kedvelt könyv- vagy filmsorozat (pl. *Harry Potter*, *Trónok harca*) hőseinek és cselekményének vizsgálata, mitikus vonatkozások feltárása, vagy a klasszikus mítoszok modern környezetbe való átültetése képregényként. A feladatok között tehát érvelést, korábbi olvasmányélmény feldolgozását és szövegen végzett kreatív gyakorlatot is találunk, ami szintén hozzájárulhat a témakör sokszempontú feldolgozásához. Összegezve tehát ez az új generációs tankönyv a populáris kultúrát a *helyén* kezeli, arra aktív, működő, saját létjogán a középiskolai ismeretanyagba kerülő kánonként tekint, s szemléletével nem annak magas kultúrával szembeni értékkülönbségét, hanem éppen önálló, saját kulturális értékét közvetíti a diákok felé.

2. Irodalomtanítás és olvasóvá nevelés a digitális kultúrában

2.1. Határok eltörlése: a digitális kor irodalomtanításának feladatai

Minden korszak irodalomtanításában a szövegek általi ön- és létmegismerésnek, végső soron egyáltalán az irodalmi nevelésnek az egyik legfontosabb kérdése (a kánon és az olvasóvá nevelés, az ismeretátadás és érzékenyítés mellett), hogy eltörölhető-e a saját és a másik (esetünkben az irodalmi szöveg, a műalkotás) közötti határ, hogy képessé válunk-e arra, hogy az irodalomórán élénk tárt alkotást többként olvassuk egyszerű tananyagként. Ezáltal nemcsak az irodalom- (és általánosan a művészetértés) valódi lényegéig juthatunk el, hanem a befogadás igazi élményéig is. Ahogy arra *Iványi* (2019) rámutatott, „az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni. [...] A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a másik, a szöveg nyelve között, vagy belegabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába.” (123. o.).

Ezeket a határokat nevezi *Hansági Ágnes láthatatlan limeseknek* azonos című tanulmánykötetében, amelyben a kutató az irodalom változatos határhelyzeteinek feltárására tesz kísérletet. A szerző értelmezésében határok húzódnak a történeti hagyomány pozíciójában, az irodalom létformájára is hatást gyakorló médiumok, valamint olvasók és kánonok között is, amely határok láthatatlan limesként határjellegüket csak akkor mutatják meg, mikor a közelükbe érünk. *Hansági* írásában olvasó, szöveg és kánon viszonya van a fókuszban, ám nem ok nélkül érezhetjük úgy, hogy általuk a válságát élő irodalomoktatás korábban bemutatott határhelyzetére is reflektálhatunk.

Az irodalomtanítás válságát és határhelyzetét firtató kérdésekre a kognitív pszichológia megismerésről alkotott elméleteinek talaján felnövő konstruktív pedagógia, valamint az infokommunikációs eszközök által uralt digitális környezet – azon belül is az online teret egyre inkább (ki)használni kényszerülő iskola – felől szükségszerűen olyan új válaszok érkehetnek, amelyek már technológiai kontextusban írhatják újra az irodalomtanítás kérdéseit. Ebben a rövid fejezetben az irodalomtanításnak a digitális kultúra terében történő értelmezésére teszek kísérletet, röviden vázolva a stúdiumot meghatározó történeti paradigmák sorát, majd kitekintek az elmúlt évek egyik legmeghatározóbb, oktatást befolyásoló tényezőjére, a Covid-19-járvány miatti digitális otthontanulás tapasztalataira, vizsgálódásaim középpontjába helyezve a szövegekkel való foglalkozás hatékonyságának kérdését az online térben.

2.2. Az irodalomtanítás paradigmái

A hazai, intézményesített irodalomoktatásban a kezdetektől a kronologikus, történeti szemlélet volt a meghatározó, amely a digitális kultúra elvárásai felől vizsgálva már egyre kevésbé képes a XXI. századi, autonóm, szövegértő és szövegolvasó ember önállóságához szükséges készségek fejlesztésére és adaptív tudásának megalapozására. Ahogy arra *Fűzfa Balázs* (2016) is rámutatott *Az irodalomtanítás elmaradt szerepváltása* című írásában, a magyar irodalomtanítást a XIX. századi indulásától kezdve döntően történeti szemlélet határozza meg annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedek digitális forradalma és a megváltozó műveltségfelfogás egyértelműen rá kellett mutasson arra, hogy paradigmaváltásra van szükség. Azonban „a poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghezvigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást” (10. o.).

A műelemzés és olvasóvá nevelés hazai pedagógiai gyakorlatában a klasszikus irodalomtanítás történeti szemléletének eredményeképpen verhetett oly mélyen gyökeret a kanonikus irodalom olvastatása, a műveltség- és történeti ismeretközvetítés, valamint az ezeket ötvöző genetikus elemzési modell, a műalkotás megírása mögötti intenciók és a szerzőiség jelenlétének túlhangsúlyozása. *Szentesi Zsolt* (2008) elegánsan megfogalmazta, hogy ez az ún. genetikus elemzés „azon a XIX. századi, elsősorban pozitivistá szemléleten nyugszik, mely a műalkotás jelentésvilágait a premodern episztémé világlátásán alapuló kauzalitás (okági meghatározottság) horizontjában szemlélte. Ennek megfelelően úgy vélte, a művészeti alkotás az okozat, míg az azt létrehozó külsődleges körülmények (életrajz, történelmi események) az ok(ok), s ha az utóbbit részletesen feltárjuk, megismerjük, akkor megértettük az – ebből következő – okozatot is” (7. o.). Ez az elemzési modell is hozzájárulhatott annak a pedagógiai kultúrának az elterjedéséhez és megszilárdulásához, amely hosszú időre a *katedrához szögezte* a tanárokat, piedesztálra emelve a minél szélesebb körű történeti ismeretek birtokában lévő *irodalomtörténészt*, s rögzítette a készen kapható értelmezéseknek és a szerzői életrajzoknak a megtanítását szorgalmazó, főképp frontális kommunikációra korlátozódó tanítási gyakorlatot. Ennek problematikus voltát hangsúlyozza *Bókay Antal* (1998) is *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* című munkájában. Szerinte a hazai „irodalomtanítás legnagyobb problémája éppen az, hogy döntően egy tradicionális irodalomfelfogás, egy közel száz éve született irodalomtudományi koncepció alapján áll [...] és az irodalomtanítás elvi háttérét ennek segítségével határozza meg” (76. o.). Ez a szemlélet hatással van a tananyag tartalmára, az iskolai kánon nehezen mozdítható voltára, az oktatás felsőbb szintjein, különösképpen a tanárképzésben pedig a leendő tanárookra is, többek között ezzel is magyarázható az, hogy

sokszor „a tanári megszokás sem látja szükségesnek az oktatási tartalmak és módszerek radikális átalakítását. A produktivitással megteremthető új tartalmak létrehozásának szükségessége helyett továbbra is a reprodukzív tanulási technikák, módszerek mellett érvel – erősen konzervatív tananyagtartalmak fenntartása mellett” (Fűzfa, 2016, 12. o.). Tanár, leendő tanár és diák így egy olyan rendszer alkotóelemeivé válik, amely ennek a módszertani újítást és tartalmi megújulást mellőző reprodukivitásnak köszönhetően folyamatosan újratermeli, és ezáltal még jobban megszilárdítja (mindeközben látszólag ki is üresíti) önmagát. *Kispál Dániel* is hasonló megállapítást tett az irodalomtörténet tanításának áthagyományozása kapcsán néhány éve megjelent írásában, hangsúlyozva az irodalom tantárgy történeti meghatározottságát és megfelelési kényszerét a regnáló ideológiák felé (vö. *Kispál*, 2022).

Ahhoz, hogy megértsük, miért van szükség új irodalomtanítási modellekre, látnunk kell az irodalomtanítási paradigmák alakulástörténetét. *Bókay Antal* előbb említett, kiváló tanulmányában végigvezeti olvasóját az irodalomtanítás paradigmáinak történeti alakulásán, írásomban ezért csak a napjainkhoz – a befogadásról és műértelmezésről alkotott koncepciójában és nevelési elképzeléseiben, valamint időbeliségében is – legközelebb álló elgondolással, az irodalomtanítás posztmodern pozíciójával foglalkozom részletesebben, ebben ugyanis a történetiség és az ismeretátadás primátusa helyett az élményszerűség jelenik meg hangsúlyosabban. „A posztmodernben az önnevelés kifinomult, magasrendű világával szemben egyre erőteljesebben jelentkezik egy az önműveléssel részben azonos szerkezetű tevékenység, a *szórakozás*.” (*Bókay*, 1998, 100. o.) Az irodalomtanítás posztmodern koncepciója a szórakozást egy új élménytípus megjelenéseként értelmezi, amely a modern esztétikában összekapcsolódik a műalkotások élvezetével. A posztmodern irodalomtanítás átírja a korábbi tradíciók szerző- és műközpontúságát, benne a hangsúly a mindenkori befogadóra kerül, ezzel együtt „megszűnik a magas művészet és a kommersz különbsége, a szerző, a műalkotás és a befogadó négyszáz éves meghatározói tűnnek el” (*Bókay*, 1998, 101. o.). A posztmodern oktatási kultúra tehát meg kell szüntesse a történetiséget favorizáló irodalomtanítási szemlélet túlhangsúlyozását, s a pedagógiai paletta új megközelítéseinek, lehetőségeinek, alternatíváinak variálható és egymással elegyíthető színeivel kell átfesse napjaink beszürkült irodalomtanítását. Erre a sokszínűsége utal *Pethőné Nagy Csilla* (2017) is, mikor azt írja, hogy „a kronologikus megközelítés nem egyedüli és kizárólagos. Lehet és szükséges ezzel az elrendezéssel egyenrangú, alternatív tanterveket kidolgozni, alkalmazni az irodalomtanulás-irodalomtanítás folyamatainak tervezésekor (megfordított kronológia, toposzok és konvenciók, probléma-, esztétikai vagy kompetencia-fókuszok, párbeszéd, analógiák: például populáris és elitkultúra)” (22-23. o.). *Arató László* (2017) is úgy látja, hogy teret kell biztosítani az alternatív

tananyagelrendezéseknek, „az irodalmi és nem irodalmi szövegeket együttesen kezelő, a médiaszövegeket is bevonó, az áttekintéseket és mélyfúrásokat váltogató építkezési módoknak” (68. o.). Ezekhez a mélyfúrásokhoz azonban a korábban már felvázolt tananyagszervezési és oktatásirányítási módosításokra, megengedőbb központi szabályozásra, szűkebb oktatási (nemzeti) kánonra van szükség.

A posztmodern oktatási paradigma a mindenkire egyaránt érvényes műveltségismérvény helyébe alternatív műveltségfelfogásokat állít, amelyek érvényességét nem a nemzeti kultúrában való feltétlen értékességük, hanem egyéni preferenciák és a szerzett műveltség adaptivitása, hasznosíthatósága határozza meg. Ebben a felfogásban például a populáris kultúra ismerete is olyan műveltségként fogható fel, amelyre valaki a klasszikussal egyenértékű kulturális tudásként tekinthet. Ezt a lehetőséget aknázza ki *Ernest Cline Ready Player One* című regénye (és az abból készült film is), ahol a fiatal Wade a populáris kultúrában való jártasságának köszönhetően nyeri el egy többfordulós verseny végén egy olyan cégbirodalom tulajdonjogát, amely egy több millió felhasználót rabul ejtő valóság-univerzumot működtet. Ebben a versenyben az Oázis névre hallgató virtuális valóság alkotója életének ismerete vezeti el a főszereplőt a győzelemig, ezzel a regény/film jól illusztrálja a posztmodern (oktatási) kultúra előbb említett sajátosságait. A posztmodern pedagógiában tehát megkérdőjeleződnek a mindenkire számára elsajátítandó, közös, alapvető ismeretek, s helyettük az egyénhez illeszkedő, adaptív tudás kerül előtérbe. Ahogy azt *Pethőné* (2017) találóan és lényeglátóan megfogalmazza, „egyre valószínűtlenebbnek tűnik az, hogy az ismeretek mindenkire számára egységes és egyértelmű rendszerbe foglalható egészzé szervezhetőek és tudásközvetítéssel átadhatóak. A világ dolgainak, jelenségeinek értelmezése, a köztük lehetséges kapcsolatok megteremtése egyre inkább a tanuló-értelmező ember, az egyén autonóm lehetőségeként és felelősségeként tételeződik.” (23. o.)

A digitális kultúra az élet számos területén indukál átrendeződéseket (vö. *Komenczi*, 2021), megváltoznak a szokásaink, kapcsolataink, nyelvünk és nyelvhasználatunk, ezáltal olvasásunk és ismeretszerzésünk is. A digitális kultúra önmagában is problematizálja, kérdőjelessé teszi a bevett tanítási gyakorlatokat, különös tekintettel a szövegek olvasásának, élvezetének és interpretációinak eljárásaira (vö. *Nonato*, 2020, 554. o.). A pedagógiának – amennyiben a ma gyerekeit kívánja tanítani és nevelni, valamint a ma világában autonóm módon boldogulni képes egyéneket szándékozik képezni – tudomásul kell vennie e változásokat, és megfelelő módon reagálnia is kell rájuk (vö. *Amiri és Branch*, 2012, 103. o.). Be kell lássuk, hogy „a XXI. század a nyílt, információs társadalom, az élethosszig tartó tanulás, a folyamatos és tudatos szakmai fejlődés korszaka [...] diákjaink sikeres boldogulása

nagymértékben függ attól, hogy képesek-e az őket érő tengernyi információból a személyes döntéseiket segítők kiválasztására, értelmezésére, felhasználására; rendelkeznek-e olyan tanulási-stratégiákkal, személyes és szociális kompetenciákkal, amelyekkel rugalmasan és hatékonyan tudnak alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez” (Pethőné, 2017, 23. o.). Rugalmas alkalmazkodás és hatékony irodalmi nevelés pedig egyre kevésbé képzelhető el mereven kezelt kánonok olvastatásával.

Fenyő D. György foglalta össze *Arató Lászlónak* azt a több évtizedes magyartanári és kutatói életművében formálódó, napjaink elvárásaihoz és igényeihez jobban illeszkedő tanítási koncepcióját, amely az eddig felvonultatott jellemzők szintézisét jelenti, s előremutat az olvasás és olvasóvá nevelés digitális értelmezése felé. Ebben az elképzelésben (amelyet neveléstudományi és irodalomelméleti szempontból egyaránt innovatívnak tartok) a klasszikus műveltség a kortárs (és ifjúsági) kultúra felől válik befogadhatóvá, a tömegkultúra és a diákok otthoni olvasmányai erőforrásként jelennek meg, a diákok személyes érdeklődésének és igényeinek figyelembevételével a tananyagkiválasztás egyik fő szempontja, az irodalommal való találkozás az élményszerűség jegyében formálódik, és egyszerre kell érvényesülnie a kánonközvetítés és a képességfejlesztés feladatának (vö. *Fenyő*, 2017b, 5-21. o.). Erre a koncepcióra épülnek a következő fejezetben bemutatásra kerülő saját alternatív tanegységjavaslataim is, amelyek jó alapot jelenthetnek *A görög mítosz és mondavilág*, valamint *A középkor irodalma* témakörök populáris művek segítségével történő tárgyalásához, tartalmi és módszertani dúsításához.

Az irodalomtanítás idejétmúlt irányultságának feladását (*Kantot* parafrázálva) kiskorúságából való kilábalásaként értékelhetjük, ezzel akaratlanul is párbeszédet folytatva *Az irodalomtanítás nagykorúságával*, amely alapján a XXI. századi irodalomtanítás kulcsszavai a visszafogott hagyománykövetés és rugalmas kánonkezelés, egyéniesítés és sokszínűség, módszertani változatosság és befogadóközpontúság, személyes találkozás és élmény lehetnek. Ezek mellett a legfontosabb mégis, mindennek az origójában az olvasás, amelynek megváltozó fogalmáról és szerepéről, a digitális kultúra nyelvre, írásra és olvasásra gyakorolt hatásáról a következő alfejezetben részletesebben írok. Az olvasás és a kánon fontosságát firtatva, a tradíció tisztelete és a tudatos újítás határán *Knausz Imrével* (2017) együtt tehetjük fel a talán elsőre indulatossá és túlzónak tűnő kérdést, amely azonban az irodalomtanítás válsága felől nézve nemcsak aktuális, hanem lényegre törő és metszően pontos is: „van-e még értelme a hagyomány közvetítése mellett elkötelezett iskolának?” (30. o.). Mivel a következő fejezetben a hagyományosan értett szövegek mellett multimédiás tartalmakat (képregényt, társasjátékot,

számítógépes játékot, sorozatot és filmet is) ajánlok, ezért szükségesnek tartok egy rövid kitekintést az olvasás megváltozott fogalmára.

2.3. Olvasás a digitális korban – egy megváltozó fogalomról

A digitális kultúra az olvasáson technológiai értelemben – azaz hagyományosan az írott szövegek dekódolásának évezredes jelenségén túl – multimédiás információk kinyerését, különböző megjelenési formákban megnyilvánuló szövegek egyre mélyebben rétegzett feldolgozását, a befogadás folyamatát és stratégiáit, irodalomelméleti kontextusban pedig hermeneutikai aktust, magát a műértelmezést érti. Ha *Gadamer* (vö. 1994) állításából indulunk ki, aki szerint az interpretálás nem más, mint olvasás, akkor az irodalomtanítás eddig széttartónak tűnő nevelési célrendszere, a műértelmezéshez kötődő fogékonyság és képesség-halmaz kialakításának és előmozdításának, valamint az olvasóvá nevelésnek az igénye összekapcsolódik. Így *Arató László* (2017) „egyszerűnek” látszó kijelentésében ragadhatjuk meg az irodalomtanítás esszenciáját, s beláthatjuk, hogy tanárként (ahogy a bevezetőben megszólaltatott *Babits* szerint is) „feladatunk nem más, mint pusztán az olvasás és írás 12 éven át való tanítása” (68. o.). Az utóbbi évtizedek elképesztő ütemű technológiai változásai, és az ezáltal folyamatosan formálódó digitális kultúra az írás és olvasás jelenségét is nagymértékben befolyásolta. Olvasásnak és írásnak a közoktatás teljes időtartama alatt történő „puszta” megtanítása éppen ezért nem is olyan egyszerű és egyértelmű feladat, mint azt elsőre gondolnánk. Az olvasás multimédiális jelenségével foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom (vö. *Bessenyei*, 2009; *Clark és Douglas*, 2011; *Dani*, 2013; *Fenyő*, 2015) igen alaposan vizsgálja a fogalom változását és új értelmezési lehetőségeit. Írásom tartalmi fókusz (az olvasóvá nevelés és populáris irodalom kapcsolatrendszerének feltárása) okán itt nem tartom célszerűnek az olvasás fogalmának részletes bemutatását, csak a legfontosabb fókuszpontok felvillantására vállalkozom, ugyanis ez az áttekintés (különösképp az olvasás multimédiális megközelítése miatt) szükséges a következő fejezetben bemutatásra kerülő, alternatív, populáris korpusszal dolgozó irodalom tanegységek megértéséhez.

Bessenyei István Seymour Papert munkásságát idézve megkülönbözteti a mechanikus olvasást mint elsődleges megismerési forrást az olvasási képességtől, amelyhez a felfogás, megértés mozzanatait társítja, s az olvasás jelentését a hermeneutikai értelemben vett interpretáció és értelmezés irányába mozdítja el (vö. *Bessenyei*, 1998). *Lócsi Tamás* kitágítja az olvasás információfeldolgozás jelentésárnyalatát, s az írott szövegen túl egyéb médiumok szerepét hangsúlyozza napjaink olvasási gyakorlatában, ahol „a multimédiális szövegben a nyelvi jelrendszer mellett, illetve vele együtt zenei, képi jelrendszer is megjelenik” (*Lócsi*,

2012). Ahogy arra *Szűts Zoltán* is rámutat *A világháló metaforái* című művében, a digitális tér szövegvilága, a hipertext elszakad a linearitástól, a különböző szövegekbe be- és átlépő olvasó ebben a térben már nem a hagyományos szövegértési és olvasói stratégiákkal tud hatékonyan érvényesülni (vö. *Szűts*, 2013). *Szűts Zoltán* könyvének *A hipertext elméletei. Szöveg a világhálón* című alfejezetében a hipertext szövegekhez kapcsolódó, megváltozó olvasási stratégiákról ír. Megállapítása, hogy a hipertext jellegű szövegek inkább az információkeresés olvasási mintázatainak, és nem az elmélyült, fókuszált olvasás gyakorlatának kedveznek, ezzel a digitális fordulat határán álló irodalomtanítás azon problémájára is felhívja a figyelmet, hogy miért látjuk egyre kevésbé hatékonynak az olvasási stratégiákat szinte kizárólagosan kanonikus szépirodalmi szövegeken elsajátíttató irodalomtanítás gyakorlatát az online térben olvasó és író diákok tanításában.

Ezt a jelenséget magyarázza *Bódi Zoltán* (2011) is *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás* című írásában. Szerinte „a szövegek befogadása mindinkább felgyorsul [...] A hiperlinkes és a hipertextuális szövegek nem lineáris, hanem globális szövegbefogadási stratégiát követnek.” Véleményem szerint kifejezetten fontos következtetésre jut olvasás és tudás megváltozott fogalmainak kapcsán *Fűzfa Balázs* (2015), mikor a valamit-tudás helyett a keresni-tudás fontosságát hangsúlyozza. Ezzel cseng össze *Gonda Zsuzsa* (2011) észrevétele, ha ugyanis a digitális szövegolvasás más feldolgozási mintázatokat hoz létre az olvasóban, úgy „a digitális szövegek olvasását olyan feladatként élik meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak” (441. o.). *Arató László* korábbi gondolatát e megállapítások tükrében a következőképpen módosíthatjuk: feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimedialis terében is hatékony, információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása. Vizsgálódásunk fókuszába így ismét az irodalom-, illetve szűkebb értelemben az olvasástanítás gyakorlata kerül, ahol a XXI. századi igényekhez igazodás még szintén nem ment végbe. *Bessenyei* negyedszázada tett megállapítása ma is ugyanolyan aktuálisnak hat, miszerint a mai diákok „az önálló ismeretszerzésre motiváltak, amelyben változatos és egyéni megismerési technikákkal sajátíthatják el a való világot. Ezzel szemben az iskola túlságosan is egyoldalúan az egyforma ütemben megtanult olvasásra alapozza tanítási stratégiáját.” (*Bessenyei*, 1998). Abban a pedagógiai kultúrában, amelyben az olvasás elsődleges információforrásként egyre hátrébb szorul, s az olvasásnak a hipertext jellegű szövegek esetén újfajta stratégiái jelennek meg, különösen fontos a hatékony olvasók nevelése, márpedig az tud jó olvasó lenni, aki „az olvasási stratégiák variációit használja, az eredményes tanítás tehát stratégiarepertoárral ruházza fel a diákot” (*Lócsi*, 2012).

A posztmodern pedagógiában tehát a hagyományos értelemben vett olvasóvá nevelés (amely a mennyit és a mit olvasás kategóriáin keresztül közelített a jó és rendszeres olvasó fogalma felé) szükségszerűen kiegészül (illetve ki kell egészüljön) az olvasás technológiai dimenziójával, amely elsősorban már nem mennyiségi és minőségi (kanonikus?) ismérvek mentén alakítja ki az olvasó fogalmát, hanem rendszerében sokkal inkább az egyént, a befogadót központba helyező hogyan és miért (vagy épp miért nem) olvasás kérdése dominál. A digitális térben történő olvasás, a multimédiás tartalmak befogadásának olvasásként való értelmezése és a médiaüzenetek dekódolása talán minden eddiginél nagyobb jelentőséget kap ma, kiváltképp a közelmúlt olyan megrendítő eseményeinek tükrében, mint a Covid-19 járvány és az annak következtében történt elmozdulás a digitális megoldások felé, amit az oktatási gyakorlatban *digitális átállás*nak szokás nevezni.

2.4. Állandó és új kihívások a digitális térben – szövegek, olvasás, olvasóvá nevelés

A digitális átállás az egész tanártársadalmat nagy kihívás elé állította: az otthonról történő tanulás és tanítás eszközfeltételeinek megteremtése, egy kielégítően működő platform megtalálása és hatékony kezelésének elsajátítása mellett a tananyagfeldolgozás hagyományostól eltérő módozatainak keresése és alkalmazása is megoldandó feladatként jelentkezett (vö. *Fekete és Porkoláb, 2020*). Ennek a kihívásnak a nagyságát és minőségét több tényező is befolyásolta, „nagyon erősen összefügg többek között az adott ország oktatási rendszerének jellemzőivel [...], az oktatás digitalizáltságának fokával, a pedagógusok és tanulók IKT-eszközökkel való ellátottságával, a szükséges technikai készségek birtoklásával, az ezzel kapcsolatos attitűddel és a motivációval” (*Fekete, 2020*). *Racsko Réka Digitális átállás az oktatásban* című, évekkal a magyar közoktatás koronavírus-járvány miatti kényszerű online térbe történő átköltözése előtt megjelent írásában azt olvashatjuk, hogy az elkövetkező években az oktatástechnológiai eszközök világa mellett „módszertani területen is jelentős változások várhatók az oktatás digitális átállásával” (*Racsko, 2017*). A 2019/2020-as tanév tavaszán elrendelt digitális tanrend hamar a tudományos érdeklődés középpontjába helyezte az oktatás digitalizációjának kérdéseit, amely az elmúlt év szócikkeit vizsgálva is szembetűnő, így a közoktatás digitális transzformációja, tanár, diák és tantárgy megváltozott szerepe, a digitális eszközök pedagógiai hatékonysága hamar napjaink meghatározó neveléstudományi témái lettek, s maradnak feltehetően mindaddig, míg aktualitásukat nem veszítik.

Az régóta tudott, hogy pusztán az IKT-eszközök alkalmazása nem teszi hatékonyabbá a hagyományos oktatást, *Szűts Zoltán* szerint (2020a) „a digitális technológia is csak egy eszköz [...] a hangsúly tehát az eszközhasználathoz kapcsolódó módszertanon és az egyensúlyon van”.

Hasonló megállapításra jut *Gordon Győri János és Molnár Gábor Tamás (2021)* középiskolai magyartanárokkal készített interjúk elemzésekor az elektronikus eszközök irodalomtanításra gyakorolt hatásával kapcsolatban, szerintük „a szakmai és szakmódszertani szempontok alapján kell megválogatni és kialakítani a használt eszközöket, nem pedig a tanítási gyakorlatot igazítani a rendelkezésre álló eszközökhöz”. Felmerül a kérdés, hogy az oktatás kényszerű digitális átállása nem éppen ez utóbbi megoldásra kötelezte-e a tanárokat és diákokat. Aktív, pályán lévő magyartanárként és az irodalomtanítás gyakorlatát vizsgáló kutatóként figyelem – számos tanár- és kutatótársaméhoz hasonlóan – természetes módon fordult a tudományos érdeklődéssel és diskurzussal összhangban a digitális oktatás időszeke felé, 2021-ben végzett kutatásomban az irodalomtanítás aktuális helyzetének feltárása, a problémás területek azonosítása, alternatívák, javaslatok keresése és meglévő jó gyakorlatok felmutatása egyaránt motivált (vö. *Kiss, 2021*). A dolgozat IV. fejezetében bemutatott iskolakísérletet az eredeti tervek szerint nem 2022-ben, hanem két évvel korábban folytattuk volna le, azonban a digitális tanrendre váltás, majd a 2020-ban bevezetett új *Nemzeti alaptanterv* a kísérlet kényszerű halasztását és újratervezését vonta maga után.

Tanári oldalról a digitális tanrendre való áttérés utáni napokban, a közösségi oldalakon alakult tematikus csoportokban kezdődött meg a jó gyakorlatok, tananyagok, feladatlapok, innovatív megoldások közzététele, cseréje (vö. *Szűts, 2021*), a tanártársadalmon belül eddig talán sosem tapasztalt méretekben vette kezdetét a hálózatos tudásmegosztás (vö. *Fekete, 2020*). *Jakab György* az *ISKOLA – járvány idején* című nagyszabású tanulmányában rámutat arra, hogy a közoktatás digitális térbe való átlépése számos, a rendszerben már meglévő problémát emelt újra a tudományos érdeklődés horizontjára. *Jakab (2020)* szerint a járványhelyzet indukálta oktatási változások eddig nem látott erővel mutattak rá a magyar oktatási rendszer valódi helyzetére, jelen problémáira. Ugyanerre a felismerésre jut *Fekete Tamás és Porkoláb Ádám* is (2020), meglátásuk szerint „az átállás azonban számos új, az oktatás területét érintő problémakört generált (pl. technikai problémák, az informatikai infrastruktúra túlterhelődése, a diákok és a tanárok hiányos platformkezelési ismeretei) és számos már meglévő és évtizedek óta megoldatlan problémakört tovább súlyosbít”. A digitális oktatásra történő átállással minden tantárgy, így az irodalom tanításában is jelentkeztek az adott szaktárgyra jellemző, specifikus problémák, nehézségek. Az irodalomtanítás egyik érintett területe az irodalmi alkotások olvasásának, a különböző, szövegeken végzett értelmező/elemző gyakorlatoknak, tehát az interpretációnak a digitális világba való áttevődése (vö. *Gergelyi, 2021*). A továbbiakban az irodalomtanítás egyik régóta kezeletlen területe, az olvasás, szövegek és műértelmezés kapcsolatán keresztül közelíték az irodalom tantárgy digitális oktatásának vizsgálatához. A

digitális otthontanulás időszaka számos kérdést vetett fel az irodalomtanítás gyakorlatára és hatékonyságára vonatkozóan: milyen hatékonysággal sajátítja el, hogyan használja és mire használja fel a tanár az IKT-eszközöket a magyar irodalom tantárgy digitális oktatásában; miképp vélekednek tanárok és diákok a digitális irodalomtanulás hatékonyságáról, élményszerűségéről; milyen, hagyományostól eltérő szövegfeldolgozási és ezáltal értelmező lehetőségek adódnak az irodalom digitális tanításában? Végző soron oktatástechnológiai és módszertani horizontban értelmezve az a legfőbb kérdés (visszaulva *Racsko Réka* gondolataira), hogy az online otthontanulás időszaka elmozdította-e a közoktatást a digitális pedagógia gyakorlata felé, vagy csupán a hagyományos tantermi oktatás digitalizációjának vagyunk tanúi?

Mint ahogy azt a fejezet bevezetőjében említettem, a digitális eszközök oktatásban való alkalmazásának a valódi tétje mindig az, hogy az adott eszköz hozzájárul-e az oktatási célkitűzések megvalósulásához, tehát elősegíti-e a hatékonyabb tanulást, tanítást. A szövegközpontú irodalomtanításban ez a kiemelt cél a szövegekkel való elidőző, értelmező foglalkozás, ezen keresztül az olvasóvá nevelés. *Gergelyi Katalin Közelebb visz-e a szöveghez a digitális eszköz?* című írásában (2021) többéves tanári munkáját összegezve reflektál a címben megfogalmazott kérdésre, szerinte „a digitális eszközök jelentős része nem segíti a szöveg értelmezését, ha a diák önálló munkát végez. Sok esetben inkább eltávolodik az irodalmi szövegtől, félreértelmez.” A szerző itt akarva-akaratlanul is ráértett arra a dilemmára, amelyet korábban a digitális pedagógia és a hagyományos tantermi oktatás digitalizálódása kapcsán megfogalmaztam. *Szűts Zoltán A digitális pedagógia elmélete* című könyvében figyelmeztet (2020a), „hogy az okoseszközöket, a hálózatokat, az internetes kommunikációs formákat és a digitális tartalmakat csak akkor kell használni az oktatásban, ha azok hatékonyabbak a tradicionális eszközöknél, a tanulók képességeinek kibontakozását támogatják, tehát eredményesek a ráfordított idő, energia és technológiába fektetett források tekintetében”. Az említett dilemmára *Jakab György* (2020) is utal, s határozottan állást is foglal amellett, hogy az online otthonoktatás időszaka valójában nem a digitális pedagógia kulturális átmeneteként, hanem a hagyományos tantermi oktatás digitalizációjaként értelmezhető.

2021-ben megjelent írásomban részletesen beszámoltam a digitális irodalomtanítás hatékonyságáról, kérdőíves felméréssel alkottam képet az online tanórákon alkalmazott módszerekről, az olvasott szövegekről (vö. *Kiss, 2021*). Interjút is készítettem magyartanárokkal az online tanórákon végzett szövegelemző munka hatékonyságával kapcsolatban. Az interjúkban megkérdezett gimnáziumi magyartanárok meglátásai egybevágóak *Gergelyi Katalin* korábbi reflexióival. A megkérdezett tanárok kivétel nélkül csak

a tananyagban szereplő művek feldolgozását végezték az online tanórákon (az oktatási kánonon kívüli szövegeknek nem jutott hely a kényszerű digitális átállásban). A tanórai szövegfeldolgozás nehézségei a tanári interjúk alapján: nehezebben felkelhető érdeklődés; kevésbé fenntartható motiváció; csökkenő aktivitás a szövegről való beszéd terén; a szöveg ismeretének és élményszerűségének ellenőrzése; diffúz, széteső figyelem; kevésbé megvalósuló együtt gondolkodás; így az értelmező közösség megvalósulásának hiánya. A közoktatás digitális átállásának diákokra, családokra, tanárookra, iskolákra, tananyagra és a pedagógiai folyamat egyéb elemeire gyakorolt hosszútávú hatásait az elkövetkező évek kutatásai tudják majd feltárni, az online otthontanulás időszakának vizsgálata azonban számos tendenciát és problémás területet tárt fel (vö. *Kiss, 2021*).

Összegezve a tapasztalatokat elmondható, hogy a magyar irodalom tantárgy digitális tanításában a hagyományos tantermi oktatáshoz képest eltűnt a munkaformák és módszerek változatossága, a közös együtt gondolkodáson és megbeszéléseken alapuló módszerek és tanulásszervezési módok helyett újra a tanári magyarázatot vagy előadást favorizáló frontális tanulásszervezés lett az uralkodó. Ez a helyzet a digitális világban rejlő lehetőségek és alkalmazások módszertani kiaknázása helyett általánosságban pusztán a tradicionális tantermi környezet digitalizációját segítette elő (vö. *Szűts, 2020b*), az IKT-eszközök – a hagyományos pedagógiai módszereknek és munkaformáknak alárendelve – vélhetően kevésbé hatékony oktatást eredményeztek. A diákok online jelenléte a csökkent aktivitás és motiváció miatt kevésbé volt állandó, emiatt nehezebben jöhetett létre a hagyományos értelemben vett értelmező közösség, diákok és tanár közös gondolkodása, szövegelemzése. A digitális eszközök önálló használata sem segítette elő az elmélyült szövegolvasást és elemzést, ezért a digitális irodalomtanítás időszakát ebből az aspektusból is kevésbé hatékonyaként értékelhetjük.

3. Populáris irodalom a tanórán

3.1. „Beetető szövegek” és az olvasási rutin

Dolgozatom előző fejezetében már megjelent az a reveláció, hogy az irodalomtanításnak ma szüksége van olyan szövegekre a tananyag részeként, amelyek az olvasást szerettetik meg, élményszerű találkozást és elidőzést biztosítanak az olvasónak, miközben előkészítik a nehezebben befogadható, klasszikus művek értelmezését.

Ahogy arra *Hansági Ágnes* is utalt a gyermekirodalmi kánonok működését feltáró írásában, az „egyáltalán nem olvasók tömegének a növekedésével ugyanis az elmúlt két évtizedben megnövekedett a funkcionális analfabéták és a kifejezetten rosszul, lassan olvasók részaránya. Az olvasás olyan rutint, rendszeres gyakorlást igénylő *képesség*, amelyben jártasságunkat nem-gyakorlása esetén el is veszíthetjük” (*Hansági, 2018, 214. o.*). Mivel ma a böngészésre, nagyfelbontású kép- és videórögzítésre és játékokra egyaránt alkalmas mobiltelefonok, a *social media* platformjai és alkalmazásai már egyre kisebb korban uralni kezdik a gyerekek szabadidejét, a *Hansági*-írásban szereplő olvasási rutin meglétét a korábbi évtizedekhez képest már kevésbé feltételezhetjük az iskolások otthoni szocializációban kialakított és kellőképpen megszilárdított képességeiként.

Egyetértek a szerzővel abban, hogy „aki nem gyakorlott olvasó, nem olvas szívesen, akinek a szöveget betűznie kell, az általában nem érti vagy nem biztonságosan érti meg, amit olvas. [...] A nem-olvasás terjedése óhatatlanul előtérbe tolta azokat a »beavató« szövegeket, amelyektől a [...] szülők azt remélik, hogy alkalmasak a »beetetésre«, és elvezetnek a gyermekek olvasásra való rászokásához” (*Hansági, 2018, 214-215. o.*).

Ez a tendencia azonban oly mértékben reflektálatlan az oktatásban, hogy az általános iskola utolsó, középfokú oktatásra felkészítő éveiben és a gimnáziumban e képesség megléte látens módon, (a tantervi szabályzók célrendszerébe implicite odaértett) előfeltételként jelentkezik, nem pedig fejlesztendő és formálandó területként, hiszen ebben a képzési szakaszban már nem *olvasást*, hanem *irodalmat* (műértelmezést, szövegeken végzett, összetett műveleteket) tanítunk.

Ez azonban, ahogy arra *Hansági* is rámutat, olvasási rutin nélkül nem megy. „Minél komplexebb egy szöveg, a bizonytalan olvasó számára annál inkább hozzáférhetetlen. A rutintalan olvasó tehát olyan »negatív spirálba« kerül, amelyben az olvasási kedv csökkenése egyre inkább eltávolítja az olvasás gyakorlásától.” (*Hansági, 2018, 214. o.*)

A spirálból a kiutat a *Hansági* által „beetetőnek”, „beavatónak” nevezett szövegek, például a populáris irodalom alkotásai jelenthetik. Dolgozatom III. fejezetében három tanegység, *A görög mítosz- és mondavilág*, *A homéroszi eposzok* és *A középkor irodalma* népszerű művekkel kiegészített tanításának lehetőségeit értékelve kívánok bekapcsolódni a kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás tantárgypedagógiája, szorosabban az olvasóvá nevelés témái köré szerveződő tudományos és szakmai diskurzusba. Mindezt egy olyan tematikus tanegység elgondolásának részletes bemutatásával (a IV. fejezetben egy akciókutatás részeként pedig gyakorlatban történő kipróbálásának értékelésével), amely egy népszerű irodalmi alkotást központi olvasmánnyá léptet elő, mégpedig azért, hogy általa elősegítse a diákok értő olvasóvá válását, miközben a tantervi-oktatási célkitűzéseknek is eleget tesz.

A fejezet első tematikus blokkjában feltárom a fantasy-művek és az olvasóvá nevelés összefüggéseinek tantervi hátterét, áttekintő képét adom a görög mitológia tanegység hagyományos, klasszikus korpuszát fantasy-művekkel kiegészítő elgondolásomnak, majd a fantasy műfaját a mítoszok felől értelmezem, elhelyezem a tanegységbe válogatott populáris alkotásokat a műfaj rendszerében, végül részletesen tárgyalom az e művekben konstruált másodlagos világok mitikus motívumait, belső logikáját, így jutva el a műfaj népszerűségének értékeléséig.

3.2. A tantervi szabályozás és a fantasy

A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosításhoz illesztett új kerettantervek a négyévfolyamos gimnáziumi képzésben a kilencedik, míg a hatosztályos gimnáziumi tagozaton a nyolcadik évfolyamon teszik kötelezővé a görög mitológia tárgyalását (vö. *Kerettantervek*). A két képzési formában a mítoszokat tárgyaló tanegység felépítése egyébiránt mindenben megegyezik, az ajánlott óraszámától kezdve a tananyag struktúráján át az olvasandó korpuszig, amelyben a tananyag színesítéseként, ajánlott olvasmányként sem tűnnek fel mai, populáris alkotások. A mai diákbefogadóktól a keletkezésük idejét tekintve legtávolabb lévő szövegekkel (a szóbeli mítosz hagyomány antikvitás korában vagy később lejegyzett változataival) tehát épp abban a korban találkoznak a tanulók, amikor amúgy is rengeteg fiatal olvasót elveszítünk (vö. *Tóth*, 2020). Bár az iskolai tankönyvekben és a *Nemzeti Köznevelési Portálon* szereplő mítoszváltozatok szövegének megértése (nyelvi megformálásuk hétköznapiabb volta miatt) nem okozhat jelentősebb gondot a diákoknak, mégis úgy vélem, hogy az olvasási kedv felkeltésének és a téma aktuálissá tételének célkitűzéseit a népszerű fantasy-művek, a modern mítoszok hatékonyabban szolgálhatják.

Ebben a képzési szakaszban a *Nemzeti alaptanterv* kiemelt fejlesztési területként jelöli meg az olvasóvá nevelést, ahol a magyar nyelv és irodalom tantárgy összetett célrendszerének megvalósítása, „az irodalmi ismeretek elsősorban az olvasás öröméhez” kapcsolódnak (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 302. o.). Ezt a célkitűzést a tantárgyak tartalmát részletesen közvetítő *Kerettanterv* is megerősíti, a hatosztályos képzési szakaszra vonatkoztatva megállapítja, hogy „az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak mint művészetnek megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése” (*Kerettanterv*, 2020a). Középiskolában a 9–12. évfolyamon az élethosszig tartó tanulás előfeltételeként hivatkozik a szabályozó dokumentum arra, hogy a diákokat „olvasó emberekké neveljük [...], akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek” (*Kerettanterv*, 2020b).

Azonban, ahogy arra előttem már számos szakember rámutatott és én is említettem az I. fejezetben, a közoktatás klasszikus korpusza már egyre kevésbé nevel olvasóvá (vö. *Arató*, 2013; *Kusper*, 2019), a diákok elenyésző része olvassa szívesen a kötelező olvasmányokat, a magyartanárok jelentős része mégis kizárólag klasszikus szövegeket olvastat (vö. *Gombos*, 2019). Ezáltal a kánon szövegeinek értő befogadása, a diákok olvasáshoz fűződő attitűdje, olvasási kedve és szövegértése között szakadék képződik. Véleményem szerint ezt a hiást a fentebb bevető, beavató jelzőkkel illetett, egyszerűbb narratív technikákat, kevésbé kidolgozott nyelvi kódot alkalmazó populáris művek tölthetnék ki (vö. *Manxhuka*, 2016).

3.3. Alternatív görög mitológia tanegység a hatosztályos tagozat nyolcadik évfolyamán

A populáris alkotások tanórai feldolgozásának tantárgypedagógiai hasznosságát saját *görög mitológia* tanegységem bemutatásával és értékelésével kívánom érzékeltetni, amelyet a hatosztályos tagozat nyolcadik évfolyamára optimalizáltam, s amelyet – a klasszikus mítoszok mellett – ismert, népszerű fantasy-szövegek szerveznek (5. táblázat).

Kezdő óra	Végző óra	Óra anyaga
2.	6.	Népszerű irodalom/A fantasy - C.S.Lewis: Narnia Krónikái 1-2.
7.	7.	Szemelvények a magyar hitvilágból 1. - Hoppál Mihály: Sámánok. Lelkek és jelképek (részletek)
8.	8.	Szemelvények a magyar hitvilágból 2. Irodalom és film - Jankovics Marcell: Ének a csodaszarvasról (részlet)
9.	9.	Bevezetés a görög mitológia világába - Az istenek születése és harca
10.	10.	Az olümposzi istenek
11.	11.	A görög mitológia híres történetei 1. (Hermész, Héraklész, Dionüosz)
12.	12.	A görög mitológia híres történetei 2. (Daidalosz és Ikarosz)
13.	13.	A görög mitológia híres történetei 3. (Thészeusz és Ariadné, a Minótaurusz)
14.	14.	A görög mitológia a populáris irodalomban - Rick Riordan: Villámtolvaj - Percy Jackson és az olimposziak
15.	15.	Modern kori mítoszok - J.R.R. Tolkien: A Gyűrűk Ura

5. táblázat: a görög mitológia tanegység a hatosztályos gimnáziumi képzés nyolcadik évfolyama számára

A modult valójában a *Népszerű irodalom* és *A görög mitológia* tanegységek egymás mellé illesztéséből, összefonásából hoztam létre annak érdekében, hogy összekapcsoljam az antik szövegvilág tárgyalását az olvasóvá nevelés célkitűzéseinek megvalósításával, mégpedig a népszerű modern mítoszok, fantasy-alkotások közös, tanórai feldolgozása által, így az irodalomelméleti és -történeti tananyag megtanítása és az olvasóvá nevelés egymást erősítve valósítható meg a pedagógiai folyamatban.

A tanegység tartóoszlopa három populáris irodalmi alkotás: *C. S. Lewis Narnia Krónikái* regényciklusának első két darabján át jutunk el (*Tolkien* populáris klasszikusa, *A Gyűrűk Ura* érintésével) a görög mitológia és az olümposzi istenek tárgyalásáig, *Rick Riordan Percy Jackson* sorozatának *A villámtolvaj* című kötetéig. A görög mítoszok mellett két tanóraban az ősi magyar hitvilág mondái is megjelennek, mivel azonban dolgozatom témájának szempontjából ezek a szövegek és témák irrelevánsnak tekinthetők, így tanórai feldolgozásukra sem reflektálok a továbbiakban.

3.3.1. Fantasy-művek *A görög mitológia* tanegységben

Dolgozatomnak nem célja a magyar fantasy-irodalom áttekintése, ezt ugyanis *Végh Dániel* már elvégezte átfogó munkájában (vö. *Végh*, 2007), vizsgálódásom középpontjában a műfaj népszerűsége és aktualitása áll. A legfrissebb olvasásfelmérések eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a fiatal magyar olvasók (különösen a 14-17 évesek) között a fantasy a legnépszerűbb műfajok egyike (vö. *Gombos*, 2019; *Tóth*, 2020), az oktatásban mégis méltatlanul mellőzött, hozzá gyakran az alacsonyabb esztétikai érték és a szórakoztató irodalom degradáló címkéi kapcsolódnak.

„Ugyanis – bár egyre szélesebb rétegek számára népszerű az irányzat – a »magas« irodalomkutatás fensőbbeségen és érdektelenséggel kezelte/kezeli a területet, illetve szinte egyáltalán nem hajlandó tudomást venni róla.” (*Galuska és Feleky, 2015a. 65. o.*) Hasonló tendenciákat figyelhetünk meg az angolszász irodalomoktatásban, ahol az utóbbi évtizedekben számos munka született a fantasy tanításáról (vö. *Carroll, 2008; Paulson, 2011; Fabrizi, 2012; McDaniel, 2017; Sunde, 2020*). A tanegységben szerepeltetett művek is a legolvasottabbak közül kerülnek ki, népszerűségük hazánkban is megkérdőjelezhetetlen. Ahogy arra *Feleky Mirkó* néhány éve rámutatott, „a tolkien világ rajongóinak száma fokozatosan növekszik, egyelőre úgy tűnik, Középfölde megunthatatlan” (*Feleky, 2013, 66. o.*), s *A Gyűrűk Ura*, mely a fantasy kánonteremtő alkotásának tekinthető (vö. *Stemler, 2003*) hosszúsága ellenére a 14-18 éves korosztály körében a 6. legnépszerűbb regény volt 2017-ben (vö. *Gombos, 2018*).

A fantasy-művek több olyan jellemzővel bírnak, melyek hasznossá és a klasszikus alkotásokhoz képest hatékonyabbá tehetik őket az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában, különösen az antik mitológia tárgyalásakor, mely sajátosságokra a továbbiakban részletesen is kitérek. A popkultúra és mitológia összefüggése több ponton is megfigyelhető. Mindkettőben az őstörténetek, archetipikus helyzetek és kivételes képességű hősök állnak a középpontban, akiknek kalandjai (vagy azok módosult, transzponált változatai) újra és újra megjelennek különböző médiumok és műfajok révén. Az így létrejövő popkulturális hősök történeteinek összessége egy autonóm világot, „intermediális hatósugarú univerzumot” alkot, ahol az ismétlődés és állandóság jellemző. Így minden regény, film, képregény vagy zenemű beágyazódik ebbe a sűrű szövésű hálózatba, amelyből inspirációt, kreatív energiát és mélyebb jelentéseket meríthet. (vö. *Benyovszky, 2019*)

Hasonló gondolatokat fogalmaz meg *Ray Bradbury* (2020) is híres disztópiájában, a *Fahrenheit 451*-ben a fantasztikum, a könyv mibenlétééről: „a varázs abban van, amit a könyvek mondanak, ahogy a világmindenség darabjaiból ruhát varrnak nekünk. [...] Ennek a könyvnek is pórusai vannak, [...] végtelenül gazdag életet fedezünk fel benne [...] minél több életszerűen megragadott részlet kerül egy arasznyi papírra, annál inkább irodalom” (78. o.). Mediatizált környezetünkben, amelyre a megidézett *Bradbury*-regény kultúrafogyasztásának technológia által meghatározott és a „társadalmi/közösségi boldogság, kiegyensúlyozottság és megelégedettség illúziójával kecsegtető” víziójában is ráismerhetünk (*Beke, 2021*), újra és újra értelmeznünk és értékelnünk kell a könyv mint médium helyét és szerepét a mindennapokban éppúgy, ahogy az oktatásban.

A könyv ereje *Bradbury* regényének szereplője szerint nem annak anyagiságában rejlik, hanem abban, ahogy a könyv lapjain aprólékosan, részleteiben megrajzolt világok kelnek életre,

s ez egyike a fantasy-művek legfőbb erényeinek. A ma fiataljait a realista ábrázolásmód jegyében készült művek helyett sokszor inkább olyan alkotások vonzzák, amelyek új világokat teremtenek, többek között ez is magyarázata lehet a képregényfilm-univerzumok (*Marvel-filmek*), monumentális sci-fi opuszok (*Dűne*, *Alkotmány-sorozat*) és a több évadon keresztül felvázolt fantasy-történetek (*Trónok harca*, *Vaják*) népszerűségének. A mai filmtechnika oly módon teszi lehetővé a populáris irodalmi művek adaptálását, hogy e fiktív világok szemképrázlató képeken tárulnak elénk, s ezek a filmek számos nézőt vezethetnek vissza a forrásművek élvezetéig. *A Gyűrűk Ura*, a *Trónok harca* vagy akár a *Narnia Krónikái* filmváltozatainak lelkes nézői közül ugyanis vélhetően többen is vállalkoznak a regények elolvasására annak érdekében, hogy teljes terjedelmükben (nem csak a film által megszabott keretek között) járassák be ezeket a kimunkált regénytereket.

A populáris kultúra egyik legfontosabb elemének tarthatjuk a transzmediális kiterjedtséget. A populáris kultúra alkotói, közvetítői és terjesztői arra törekszenek, hogy a sikeres és népszerű művek minél szélesebb körben, minél többféle médiumon keresztül váljanak elérhetővé (minél többekhez minél többféle módon jussanak el). Ez magyarázza a történetek és hősök folyamatos oda-vissza áramlását az irodalomtól a filmekben, képregényeken, színházi produkciókon, videojátékokon, zenés alkotásokon keresztül. (vö. *Benyovszky*, 2019) Így az átlépés film és szöveg között nem az olvasás ellen ható erőként, hanem az irodalmi alkotások értelmezésének multimediális megközelítését elősegítő tényezőjeként értékelhető, olyan, a digitális kultúrából fakadó erőforrásként, amelyre a magyartanár építhet a tananyag feldolgozásakor. A fantasy-művek esztétikai és pedagógiai értékességének tárgyalását éppen ezért én is e (médiumokon átívelő) másodlagos világok bemutatásával kezdem.

3.3.2. Másodlagos világok, a fantasy mint mítosz

A mítosz műfaja és funkciói köztudottak: a mítoszok naiv világmagyarázó történetek, az antikvitás korának kollektív tudást hordozó hagyományai az ésszel fel nem mérhető, az emberek életére mégis hatást gyakorló jelenségekről, tudományos megismerés előtti teóriák az embert körülvevő természetes világról. „Az imaginárius históriák az emberiség korával egyidősek. Már a kezdetektől megjelennek a világot magyarázó történetek, amelyek ismeretanyagok, és a tudomány fejlettségének hiányában fikcionálisak.” (*Feleky*, 2017, 60.o.)

Ahogy *Feleky* (2013) fogalmaz, „az ember mindig is törekedett arra, hogy fantáziájával pótolja ki hézagos ismereteit, és gyakran előfordult, hogy elődeink ismeretlen jelenségeket, felderítetlen területeket, világrészeket rajzoltak és töltöttek meg élettel, ám később [...] egész

élő, lélegző világegyetemeket alkottak a képzeletük segítségével” (66. o.). A tanegységbe válogatott populáris művek tanításában izgalmas lehetőségnek tartom a helyszínek és a fantasztikus világalkotások tárgyalását, mivel ezek a fantasyk több szállal is kötődnek az antik mitológiák teremtésmítoszaihoz, ám egymástól és a mítosz hagyománytól is különböznek a tekintetben, hogy a mi világunk és a másik, a fantasztikus univerzum között milyen viszonyt feltételezhetünk. „A fantasy-művek helyszíne általában valamely lokalizálhatatlan, nem létező vagy »másodlagos« világ, mely a miénkre emlékeztet, de a valóság elemeket kalandosan eltúlozza. Ugyanakkor az univerzum törvényszerűen épül fel (belső logikája van), s akár térképen is ábrázolható.” (Galuska és Feleky, 2015b, 36. o.) C. S. Lewis a *Narnia Krónikái* első kötetében (*A varázsló unokaöccse*) a bibliai genezistörténetet, Istennek a szó performatív erejével, kimondás által való teremtését megidézve alkotja meg *Narnia* világát, amelyet Aslan, az oroszlán, énekkel hoz létre:

Lewis (2018): Végre, mintha történe valami a vak sötétben. Egy hang énekelni kezdett. [...] Szövege nem volt. Dallama is alig. De gyönyörűen zengett, felülmúlta mindazt a muzsikát, amit valaha is hallottak. [...] a hanghoz hirtelen újabb hangok is társultak; megszámlálhatatlanul sokan. Vele teljes összhangban, de egy egész oktávval magasabban: hűs, csilingelő, ezüstös hangok. [...] A magányos hang folyamatosan erősödött, mígnem a teljes levegőég belerezdült. Mikor a leghatalmasabbra és legmagasabbra ért a hang, egyszerre fölkel a nap. (122–125. o.)

A teremtésnek a *Narnia Krónikái*hoz hasonló mozzanatát találjuk *A Gyűrűk Ura* eredetmítoszában, *A szilmarilokban*, ahol a főisten, Eru kérésére az ainuk szintén egy közös dalt dalolva teremtik meg a világot, Eä-t. Tolkien regénye azonban nemcsak a semmiből valamit létrehozás szituációja és a teremtő dicsőséges ábrázolása által idézi meg a bibliai genezist, hanem a nyelvi megformálás segítségével is, melyben a *Biblia* archaikus szóhasználatára és mondatszövéseire ismerhetünk (vö. Kiss, 2017). Az alább idézett részlet ráadásul arra is magyarázattal szolgálhat, miért válhatott a regény mára a klasszikus kánon részévé, ugyanis nyelvi-poétikai szempontból is megkérdőjelezhetetlen a szöveg helye az esztétikai kánonban.

Tolkien (1996): Kezdetben volt Eru, az Egyetlen, akit Ardán Ilúvatarnak neveznek; s először az ainukat teremtette, a szentségeseket, akik gondolatának szülöttei voltak, s vele voltak, mielőtt bármi mást teremtett volna. S ő szólt hozzájuk, dallamokat dalolt nekik; s azok énekeltek előtte, s ő boldog volt. Ám hosszú időn át mindegyikük csak egyedül

énekelt [...] s a testvérek csak lassan ismerték meg egymást. Ám ahogyan hallgatták, egyre jobban megértették egymást, s összhangjuk és harmóniájuk növekedett. [...] Ekkor Ilúvatar így szólt hozzájuk: „Parancsolom, hogy a dallamból, amelyet nektek daloltam, közös harmóniában Nagy Muzsikát formáljatok. [...] S ekkor az ainuk hangja – mint megannyi hárfá és fuvola, tilinkó és trombita, hegedű és orgona és számtalan szavakkal szóló kórus – Nagy Muzsikává kezdte formálni Ilúvatar dallamát; s a vég nélkül váltakozó, harmóniába szőtt melódiák a hallás határán túl leszálltak a mélybe és föl a magasba, csordulásig megtöltötték mindazokat a helyeket, ahol Ilúvatar lakozott, majd a muzsika meg a muzsika visszhangja kiáradt a Semmibe, s az immár nem volt semmi. (10. o.)

További azonos vonás a két műben, hogy mindkettő odahelyezi a teremtés pillanataiba a kísértőt, a Fehér Boszorkány és Morgoth személyében, akik Luciferhez hasonlóan szembeszegülnek a teremtő elgondolásaival, ezzel is tovább erősödik a bibliai párhuzamosság érzése. A két regény világteremtése közötti lényegi különbség a fantasztikus világba kerülés módjában van: míg a *Narnia Krónikái* ún. *portálfantázia*, amelyben „az elsődleges világból portál (kapu, átjáró) nyílik a másodlagos világba” (*Galuska és Feleky, 2015b, 52. o.*), addig *Tolkien* regényében az „elsődleges világ nem létezik, csak [az] alternatív (másodteremtett) világ” (*Galuska és Feleky, 2015b, 52. o.*).

Tanegységünk harmadik könyve, *A villámtolvaj* (melyből hiányzik a teremtés aktusa) a *betolakodófantáziák* műfaji alkategóriájába tartozik, ahol „az »elsődleges« (normál) világ keretein belül – egy bűvös tárgy bemutatása vagy egy természetfeletti lény megjelenése – bomlasztó, végső soron kaotikus hatást eredményez” (*Galuska és Feleky, 2015b, 49. o.*). A *Percy Jackson*-sorozat alapötlete az, hogy az antik mitológia alakjai napjainkban is élnek, és a mitikus gondolkodás szerint hatást gyakorolnak az életünkre, ezáltal erre az alkotásra különösen igaz *Feleky* megállapítása, miszerint „a nagy mese-fantasy mítoszfakasztók újjáértelmezik s aktualizálják a nagy ősi világmítoszokat” (*Feleky, 2013, 66. o.*). A mítoszok újraalkotása, a mitikus hagyomány elemeinek újbóli felhasználása azonban szervesen beépül az írói fantáziában konstruált világba, amelynek így az antik mintákhoz kötődése mellett éppen az azoktól megkülönböztető egyedisége válik értékké. „A modern és posztmodern mítoszok [...] úgy akarnak egyediek lenni, hogy közben folyamatosan a közös helyekre (loci communes) és a kollektív emlékezetre támaszkodnak.” (*Kusper, 2017, 118. o.*)

A három fantasy közül a *Riordan*-regény világképe áll közelebb az antikvitás mítoszaihoz, hiszen itt napjaink valóságában jelennek meg a fantasztikum elemei, a mitológiai

alakok (istenek, hősök, varázslények). *Tolkien* és *Lewis* alkotásának példáján azonban a modern mítoszteremtés mintázatai mutathatók meg a diákoknak, a bibliai motívumok és párhuzamok felvonultatása pedig a tanmenetben később következő *Biblia* irodalmi műként való olvasásának és értelmezésének előkészítését segíti elő.

A népszerű fantasy-regények mint modern mítoszok tanmenetbe emelése elmozdítja a pusztán klasszikus szövegeken nyugvó, kronologikus meghatározottságot mutató és főként kánonközvetítő szerepű *görög mitológia* tanegységet a történeti rögzítettség pozíciójából, hogy a mítosz műfajának (ma is ható és termékeny) működésére irányíthassa a figyelmet. Ahogy *Kusper Judit* megállapítja, „a mítoszteremtés egyik kitüntetett terepe magának a mítosznak a közvetítése, befogadása, azaz az a performatív aktus, mely létét is biztosítja. A mítosz ez esetben éppen működése közben válik jelentéssé, folyamatosan alakul magának a befogadásnak és a közvetítettségnek köszönhetően” (*Kusper*, 2017, 117–118. o.). Ezáltal a kanonikus, hagyományos értelmezése mellett a mítoszt mint újateremthető, újateremtődő, új világokat létrehozó, performatív műfajt ismertethetjük meg a diákokkal, s ez véleményem szerint a mítosz fogalmának és működésének olyan szemléletbeli különbségét hordozza magában, melynek megértése a tanulók számára a konstruktivista pedagógia elméleti keretében elgondolt magasabb szintű tanulással, a konceptuális váltással egyenértékű (vö. *Nahalka*, 2003). Erről bővebben lesz szó a következő, IV. fejezetben, a pedagógiai kísérlet értékelésekor.

Az eddigiekben rámutattam az irodalomtanítást meghatározó szabályozó dokumentumok (*Nemzeti alaptanterv* és *Kerettantervek*), olvasóvá nevelés és népszerű irodalom összefüggéseire, a populáris alkotások alulreprezentált voltára a tantervben. Több kutatóval egyetértésben állapítottam meg, hogy az irodalomoktatásnak olyan művekre van szüksége, amelyek az iskola világán kívülről, a tanulók felől érkeznek. Hangsúlyoztam továbbá, hogy a klasszikus alkotások feldolgozását modern, játékos módszertannal, de még inkább mai, modern művekkel érdemes megtámogatni.

A szinte kizárólag kanonikus szövegekre épített, hagyományos irodalomtanítási gyakorlatot részben felülíró és a népszerű alkotások olvasást megszerettető funkcióját hangsúlyozó modell elkötelezett követőjeként felvázoltam *A görög mitológia* tanegység egy alternatív megközelítését, amely modern és kortárs fantasy-művek feldolgozásán keresztül közelít a mítoszok fogalmához. Elhelyeztem a tanegységbe választott három regényt (*C. S. Lewis: Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény; J. R. R. Tolkien: A Gyűrűk Ura; Rick Riordan: A villámtolvaj*) a számos műfaji alkategóriával operáló fantasy rendszerében, az alkotásokból vett idézetekkel alátámasztva mutattam be a másodlagos világok teremtésének különbözőségeit és hasonlóságait, feltártam ezek mitikus gyökereit és motívumait, beemelve

az értelmezésbe a bibliai genezisztörténetet is. Végezetül a fantasy-regények teremtésmítoszként való olvasásából kiindulva jutottam el a mítosz fogalmának (újra)értelmezéséig, a hagyományos mitológiákat újrateemtő és új fantáziavilágokat létrehozó mítosz performatív működéséig.

A továbbiakban folytatom a populáris regények bemutatását, fókuszba helyezem a műfaji konvenciókból és a zsánerekből előbukkanó, mégis egyedi színezetet kapó szereplőket és a hozzájuk kapcsolódó fantasztikumot, a diákok szemszögéből vizsgálom a szereplőkkel való azonosulás lehetőségeit, majd a taníthatóság felől tárgyalom a regények témáit, a szereplők közötti konfliktusokat, a problémákat, a művek stílusát és nyelvezetét.

3.3.3. Mítosz, motívum, attribútum

Mivel a három regény részletes elemzése és értékelése kívül esik dolgozatom tartalmi fókuszain és neveléstudományi kötődésein, ezért a továbbiakban a *Percy Jackson*ot helyezem középpontba, hogy különböző témák körében ejtett mélyfúrásokkal megalapozzam a regény mítosz felőli olvasatát. Ahogy ugyanis *Kusper Judit* írja, „A modern eposzok működnek, mert olvassuk őket, befogadjuk, hobbittá vagy varázslókká válunk, részesei leszünk egy olyan mitológiának, mely a mi nyelvünkön szólaltatja meg a kérdéseinket, s teszi mindezt úgy, mintha több ezer éves játékaikat húzná elő” (*Kusper*, 2017, 125. o.). Megvizsgálom tehát, milyen kapaszkodókat nyújt a regény mítoszként való értelmezéséhez a mítoszkritikai irányzat fogalmi kerete és értelmezői eszköztára, igyekszem választ adni arra a kérdésre, hogy miképp segítheti elő e népszerű alkotás a mítosz mint tananyag megértését, tantárgyi integrációban történő feldolgozását a középiskolában, majd arra is kitérek, hogy a regények archetipikus, mesei vonásokat mutató szereplői milyen azonosulási mintákat mutatnak fel a diákoknak, ezzel párbeszédet folytatok *Kusper Judit* témába vágó tanulmányával.

A mítoszkritikai vizsgálódások (melyek a mítoszok leírásának leginkább angolszász és francia nyelvterületen jelentős, hazánkban kevésbé meghatározó kísérletei) „e kiforrott, ám mégis folyton újraírható és gazdagítható, nevesített történetek olvasására koncentrálnak” (*Kányádi*, 2010, 8. o.). A mítoszkritika legnagyobb erényének azt tartom, hogy „fogalmi – mint például a mitéma – sokat segítenek a mítoszok leírásában” (*Kusper*, 2017, 116. o.), ezt a leíró mozzanatot pedig megkerülhetetlennek tekintem, ha célunk az, hogy a tanulók a tanegységbe illesztett modern regényeket mítoszként azonosítsák és értékeljék.

A regények (különösképpen a *Percy Jackson*-sorozat darabjai) ugyanis úgy írnak újra antik mítoszokat, hogy kiragadják, majd új környezetbe illesztik azok alkotóelemeit (leginkább szereplőket, helyeket, tárgyakat, toposzokat). Ezáltal egy kevert műfajú mű születik, amely

szintén nem idegen a populáris kultúrától. „Egyes szerzők tudatosan törekednek arra, hogy minél színesebb »műfaji szőttest« hozzanak létre. A fő kérdés ilyenkor mindig az, hogy – egy gasztronómiai párhuzammal élve – új »fogássá« szervesülnek-e a különféle hozzávalók” (Benyovszky, 2019, 88 o.). Ezeket a – különböző jellemzőkkel és strukturális szereppel bíró – mítoszösszetevőket a mítoszkritika mitémának, motívumnak és attribútumnak nevezi, amelyek a *Percy Jackson*-sorozatban egyedi, koherens világgá szerveződnek.

„A mitéma a mítosz jelentéshordozó részecskéje, építőköve, szegmense, irányjelzője; felismerése az olvasó feladata” (Kányádi, 2010, 8. o.), tehát valami olyan specifikum, mely elkülöníti az egyik mítoszt a másiktól. *Percy Jackson* történetének mitémáját az első kötet címében, a *villámtolvajlás*ban ragadhatjuk meg (ugyanis a regény cselekményének elején az istenek azzal vádolják meg Percyt, hogy ő lopta el az Olümposzról Zeusz mestervillámát). Ez a szimbolikus jellegű cselekedet ragadja ki iskolájából és helyezi el Percyt az istenek viszályában, s ennek következtében indul majd el a mű egészét átfogó útjára, melyet – mint minden valamire való mesei hősnek – segítőkkel kell bejárnia. Zeusz villámának ellopása tehát a regény lapjain a szemünk láttára formálódó és megszülető Percy-mítosznak, a főszereplő saját történetének mitémája, jelentéshordozó összetevője, amelyhez számos egyéb motívum kapcsolódik.

„A motívumot a mítosszal kapcsolatban álló, a témával ellentétben konkrét, a mitémához képest viszont általános, kevésbé rögzült fogalomnak” tekinthetjük (Kányádi, 2010, 9. o.), „az attribútum pedig ikonográfiai fogalom, mely a mítosz névadójának képi megfogalmazásához tartozik, utal viselőjére” (Kányádi, 2010, 10. o.). Percy modern környezetben kibontakozó mítoszának meghatározó motívumai keverték, ugyanis az antikvitásra és napjaink valóságára egyaránt mutatnak, ilyenek például a lokalizációt jelentő „Amerika” és „nagyváros”, a főhős útját és helytállását legjobban körvonalazó „próbatétel” és „viszály”.

Attribútumok tekintetében pedig a főhős helyett (a mítosz témakör ismeretanyagát szem előtt tartva) érdemes inkább a regényben a nevesített, cselekvő isteneket (Dionüszosz, Árész, Poszeidón stb.) megvizsgálni, ugyanis – ahogy ezt a későbbiekben néhány példán keresztül érzékeltetni is fogom – a szerző találó poétikai megoldásokkal aktualizálja (megjelenésükben és viselkedésükben is) az antik isteneket, s teszi ezt úgy, hogy azok újragondolt attribútumai egyszerre idézik fel e kellékek antik prototípusait, miközben napjaink egyértelmű kulturális referenciáiként is funkcionálnak. A továbbiakban a regény bizonyos szöveghelyeinek idézésével és értelmező bemutatásával kívánom illusztrálni a mítoszkritikai megközelítésben rejlő lehetőségeket.

Ahogy korábban utaltam rá, *Riordan* regénye számos mitikus személyt, lényt vonultat fel, akikkel a főszereplőnek kalandjai során találkoznia, egyezkednie vagy küzdenie kell, s mivel az elbeszélő, Percy, tudtán kívül „kerül bele” az istenek mozgatta történésorozatba (sokáig nem is fogadja el e létértelmezés valóságosságát), így fokozatosan döbben rá az útjába kerülő szereplők valódi kilétére, ezáltal az őt követő, a mitikus környezetben vele együtt tájékozódó olvasó is folyamatosan részt vesz az antik alakok felismerésének játékában. Percy (és az olvasó is) mítoszokról szerzett előzetes tudásának előhívásában érdekelt (ahogy ez Percy kapcsán több alkalommal tematizálódik is a műben), és végső soron akaratlanul is a *mítoszkritika* módszertanát kell működtesse, hogy azonosítani tudja a mitikus szereplőket (s aki olvasta a regényt, az tudja, erre hőseinknek mekkora szüksége van, hogy kikerüljenek a szorult helyzetekből). Az előzetes tudás mozgósítása a regény megértésének és élményszerű olvasásának kulcsát is jelenti, s fontos lépés annak a – konstruktivista pedagógia fogalomkörében értelmezett – konceptuális váltásnak az előkészítésében, amely a mítosz fogalmának átértékelését, performatív létének megértését kínálhatja a diákok számára.

Az előzetes tudás előhívásának fontosságára jó példa Percy találkozása a *Minótaurosszal*, mely a regénycselekmény első nagy ütközete, s egyben a főhős számára az antik mítoszok jelenvalóságára történő későbbi rádöbbenést is elhozza. Az antik mitológia talán leghíresebb börtönlakójával (vö. *Kányádi*, 2010) egy viharos autót sodorja össze Percy, mikor anyjával és Grover nevű iskolatársával (későbbi segítőjével, aki egyébként egy szatír) a héroszok menedékéül szolgáló Félvér Tábor felé igyekeznek. Első pillantásra hősünk csak a szörny körvonalait látja, s még emberi kinézetet tulajdonít neki: „Hátranéztem. Egy újabb villám fényénél egy alakot pillantottam meg a sáros ablakon keresztül. Felénk tartott az útpadkán. A látványtól libabőrös lettem. Sötét tömeg volt, nagy testű férfi, akár egy rögbijátékos. Mintha takarót tartott volna a feje fölé. Felsőteste izmos és csupa göndör szőr. Két keze úgy meredt felfelé, mintha szarva lenne.” (*Riordan*, 2017, 50. o.)

Percy a villámlás fényénél tett pillanatnyi megfigyeléseiből csak következtetni tud (amit a *mintha* szó nyomatékosító ismétlése is jelez), ám ezek a feltérképező leírások már (ha bizonytalanul is) tartalmazzák a Minótauros néhány attribútumát (szőr, szarv, nagy termet). A jelenet folytatásában a lény egyre közelebb kerül Percyék autójához, így az azonosítás is egyre pontosabbá válik:

Riordan (2017): Nagyon dühös lettem... dühös voltam anyára, a kecske Groverre, a szarvas szörnyre, aki lassan, megfontoltan tart felénk, mint egy... a francba, mint egy bika!” [...] Visszanéztem. Most először vehettem jobban szemügyre a szörnyet. Két

méternél is magasabb volt, könnyedén járt, karja, lába olyan, mint a testépítő magazinokban: dagadó bicepsz és tricepsz és egy csomó más „cepsz”, mintha baseball-labdák lennének erekkel átszőtt bőre alatt. Ruha nem volt rajta, csak alsógatya, vakító fehér Fruit-of-the-Loom márkájú darab, ami akár mulatságos is lehetett volna, ha a felsőteste nem olyan, amilyen. Félelmetes. Spród, barna szőrzet borította, ami képzeletbeli öve tájékától egyre sűrűbb lett a válla felé. (51. o.)

A lény részletező leírása több szempontból is említésre méltó. Megjelenik benne ugyanis a kortárs populáris alkotásoknak az a sajátossága, hogy ezek a művek kulturális vonatkozásait tekintve is maiak, tehát képeiket, hasonlataikat a ma (szub)kultúráiból nyerik, ezáltal is elősegítetik diákolvasóik bevonódását a regény világába, mindeközben pedig frissességet, aktuális színezetet adnak az antik formáknak, részben megszüntetve ezzel kanonizált „sérthetlenségüket”. Ilyen kulturális vonatkozásoknak tekinthetjük a népszerű amerikai sportokra (baseball és rögbi) tett utalásokat, a testépítés felidézését, valamint az ismert márkák említését. Mindemellett (vagy épp ennek következtében) képes érzékletes, szemléletes (mégis sok vonásában újszerű) leírást adni egy jól ismert mitikus alakról.

A regény egyébként is bővelkedik a hasonló ábrázolásokban, a Párkák például az út szélén fonogató idős nénikéknek, míg a fúriák szigorú tanárnőknek tűnnek, s ezek a mindannyiunkban az ismerősség érzését keltő képi megfeleltetések csak még hitelesebbnek tüntetik fel a mítoszok modernizálásának eljárását. A Minótauroszt további tanulmányozása végül (valószínűleg a feltételezett olvasókkal együtt) eljuttatja Percy a lény felismerésig, s erre a Percyvel együtt haladásra az alábbi részlet (az egész regény szövegszervező elveként) rá is játszik, drámai hatáskeltés eszközévé téve a rádöbbenést:

Riordan (2017): Nyaka csupa izom és szőr, feje hatalmas, a pofája olyan hosszan nyúlik előre, mint a karom, nedves orrában fényes rézkarika; szeme kegyetlen, izzó fekete; és a szarvai... hatalmas, fekete-fehér szarv, olyan hegyes, amelyet elektromos hegyezővel sem lehet csinálni. Felismertem a szörnyet. Mr. Brunner az elsők között mesélt róla. De nem lehet igazi! (52. o.).

A ráismerés együtt jár(na) a mitológia órán tanult mítoszok (melyekről a fiú tanára mesélt) jelenvaló létének elfogadásával is, ezt azonban ekkor még Percy képtelen megtenni. A felismerés magával hozza a lény megnevezésének aktusát is, mely cselekvés veszélyeire a főhőst anyja figyelmezteti:

Riordan (2017): Parszifé fia – mondta anya. – Nem tudom, mennyire elszántak... Lehet, hogy meg akarnak ölni téged. – De hiszen ez a Mino... – Ne mondd ki a nevét! – figyelmeztetett. – A neveknek hatalmuk van. (52.o.)

A rettegett gonosz, az ellenség meg nem nevezése, tabusítása már a *Harry Potter* világából is ismerős lehet (ahol Voldemortra a névtől való félelem miatt Tudjukkiként hivatkoznak), itt azonban a név emlegetése a viselőjének megidézését, újbóli megjelenését eredményezheti, ezért azzal valóban vigyázni kell. Percy megnevezésre és tudásának bizonyítására irányuló vágya azonban rendre a név kimondására ösztönzi, ahogy később, a táborban történtek leírásakor is olvashatjuk:

Riordan (2017): A Minótaurusz – mondtam. – Hm, Percy, nem jó ötlet... – Így hívják a görög mitológiában, ugye? – kérdeztem, illetve inkább kijelentettem. – A félig ember, félig bika lényt.” (59-60. o.)

A főhősnek a mítoszokra mint felidézendő és alkalmazandó tudásra való ráutaltságát, a különböző mitikus alakok fokozatos felismerésének játékát olyan regényszervező elvnek tekinthetjük, mely megteremti a (feltételezett) fiatal olvasó számára a címszereplővel való azonosulás befogadói helyzetét. A tizenéves olvasó ugyanis feltehetően szintén rendelkezik valamennyi ismerettel a mítoszok terén (például biztosan hallott már a Minótaurosztól, valamit tudhat az olümposzi istenekről, ismerős lehet számára Herkules vagy más félisten neve stb.), s életkora, olvasottsága-műveltsége, érdeklődése, aktuális vagy korábbi tanulmányai függvényében ez a tudás még lehet éppoly esetleges és rendszertelen, mint Percy esetében – akinek, mint ahogy a továbbiakban látni fogjuk, egyes figurák azonosításakor gyakran kínosan lassan esik le a tantusz – de olyan olvasót is könnyedén találhatunk, aki gazdag mitológiai tudással rendelkezve vág neki a mű olvasásának, és éppen ezért Percynél sokkal hatékonyabban és gyorsabban képes felismerni a regény mitikus alakjait. Ezáltal a mitológiában jártas diákbefogadók olyan „főlényes” többlettudás birtokosainak érezhetik magukat, amely kedvet adhat a mára kevésbé értékesnek tűnő lexikális tudás elsajátítására is. Fentebb tett megállapításaim és az újragondolt attribútumok szerepeltetésének eklatáns példáját láthatjuk szintén a regény elején, Percy táborba kerülésekor, közvetlenül a Minótaurusz-kaland után, mikor hősrünk Dionüszossal találkozik.

Riordan (2017): A velem szemben ülő férfi alacsony volt, de kövér. Orra vörös, nagy szeme vizenyős, göndör haja olyan fekete, hogy mélylilában játszott. Úgy nézett ki, mint a festményeken a pufók kis angyalkrapekok. Hogy is hívják őket? Hub-hub? Nem. Kerub. Ez az! Tisztára, mint egy kerub, aki lakókocsitelepen cseperedett középkorúvá. Tigrismintás hawaii inget viselt. (63. o.)

Az idézetben újfent megfigyelhetjük a nyelvi regiszterek és kódok keveredését, Percy ugyanis az ekkor még fel nem ismert istent a kerubokhoz hasonlítja, ami eltér a Minótauroszt sportolóként való leírásának modernségétől, ám a kerub szó közvetlen szövegkörnyezete mai, szlenges kifejezésekkel (*pufók, krapek*) oldja fel az összevetés komolyságát. Arról nem is beszélve, hogy a kerubokat a főszereplő először a hangzásában közel azonos *hub-hub* szóval nevezi meg, ami megint csak Percy töredékes ismereteit hangsúlyozza, s komikus elemként jelenik meg. Az idézett szövegrész másik jelentéshordozó eleme az alak külső leírásában keresendő, a tigrismintás hawaii ing a mitikus keretrendszerben gondolkozó olvasó számára jelzésértékű lehet, ám Percy számára eleinte még nem az, hiszen talán a többség számára kevésbé ismert mitológiai motívumokra mutat rá (jelesül arra, hogy Dionüszoszt gyakorta tigrissel együtt ábrázolták). A vörös orr és vizenyős tekintet szintén beszédes, hiszen utal a borfogyasztás következtében megjelenő külső jegyekre, melyek hősünknek is szemet szúrnak. Percynek ezután is jó esélye nyílik Dionüszosz isteni jellegének felismerésére, mikor az mágikus, természetfeletti hatalmának bizonyítékeként a semmiből teremt: „Csettintett, mire kis kehely jelent meg az asztalon, mintha a napfény egy pillanatra elhajlott volna, és pohárrá szövődött volna össze. A kehely magától telt meg vörösborral.” (*Riordan, 2017, 69. o.*) Végül a motívumok, mozaikdarabkák összeállnak, és – ahogy a Minótauroszt esetén – itt is eljutunk (Percyvel együtt) az attribútumok számbavételén át, mozgósított előzetes tudásunk alkalmazásával és aktualizálásával az istenség azonosításáig:

Riordan (2017): Végiggondoltam a D-betűs neveket a görög mitológiában. A bor. A tigrisminta. A sok szatír errefelé... ahogy Grover összehúzta magát, mintha Mr. D a feljebbvalója lenne. – Ön tehát *Dionüszosz* – mondtam. – A bor istene. (70. o.)

Úgy vélem, a tárgyalt regényrészletek feldolgozásának és diákokkal közösen végzett értelmezésének pedagógiai haszna abban rejlik, hogy úgy segíti hozzá a tanulókat a mítoszolvasás stratégiájának elsajátításához és gyakorlásához, hogy a mítosz jelentéshordozó összetevőire (mitémákra, motívumokra és attribútumokra) irányítja a figyelmet azzal, hogy

meghívja az olvasót a mitikus alakok és jellegzetességek felismerésének játékába, mégpedig egy olyan regényszöveg befogadásán keresztül, mely nyelvileg könnyebben hozzáférhető akár a kisebb olvasási rutinnal rendelkezők számára is. Feltáró mítoszkritikai elemzésemet a regényhősök által kínált szereplehetőségek felmutatásával folytatom, kitekintve a mű tanításakor adódó esetleges tantárgyi integrációra is.

3.3.4. Hősök a mesék és mítoszok határán

A regény hőseinek bemutatásakor figyelni kell azok általános jellemzőire, sokszor sematizált voltára. A populáris hősök általában elvont és konkrét jellemvonások között helyezkednek el. Nem csupán a műfajok jellemző szerepeit töltik be és az adott műfajokban bevett tevékenységeket hajtják végre, hanem bizonyos emberi tulajdonságok, képességek és ideálok egyedi megtestesítői is lehetnek. Általában egyszerű, nem túl bonyolult karakterekről van szó, amelyeket a szerzők néhány kiemelt vonással tesznek egyedivé, és rendszerint nem kapnak részletes belső lélekrajtot. (vö. *Benyovszky*, 2019) A populáris regényektől éppen ezért felesleges volna folyton árnyalt, rétegzett hősök rajzát várni (bár ilyenre is akad példa a populáris kultúrában), ráadásul a „populáris alkotások szereplői (nem csak a főhősei) könnyen és gyakran válnak különféle nemi, faji, etnikai, társadalmi sztereotípiák és politikai vagy vallási ideológiák hordozóivá, olykor kimondott szöcsöveivé” (*Benyovszky*, 2019, 105. o.).

Mivel a populáris történeteket inkább a cselekményesség, az akciók és (a fantasyk esetén kifejezetten) az izgalmas kalandok szervezik, ezért a regények gyakran kapnak folytatásokat, hogy a megismert hősöket mindig újabb és újabb kalandokban követhessék az olvasók. „A popkultúra hősei általában visszatérő szereplők, regény-, film- vagy képregény-sorozatok hősei, ismertségüknek és tartós népszerűségüknek is ez a biztosítéka, hogy folytatják, kiegészítik, adaptálják történeteik sorát.” (*Benyovszky*, 2019, 114. o.) Mítosz és populáris irodalom működésmódját a hősök típusa is összeköti. A populáris kultúra a hősi karakterekre épül, azaz a rendkívüli képességű és karizmatikus egyének történeteire. Ezek a hősök emberi ideálok megtestesítői, akik elképesztő vagy emberfeletti képességeik révén elnyerik a befogadók csodálatát, és akik rendelkeznek kultuszképző és mítoszalkotó erejű jellemzőkkel. (vö. *Benyovszky*, 2019) Kifejezetten érvényesnek gondolom ezt a megállapítást *Riordan* regényhőisére, aki félisten, így természetéből fakadóan válhat mítoszok (és ahogy arra később még kitérek: eposzok) főszereplőjévé, ugyanis a hősnek valamilyen módon ki kell emelkednie az átlagemberek közül. Az antik homéroszi eposzokban az erő vagy az intellektus tette hőssé Akhilleuszt és Odüsszeuszt, ám Percy esetében más lesz a hőssé válás alapja.

Ahogy korábban említettem, *Riordan* regénysorozatának első darabja, *A villámtolvaj* az istenek közti viszályt, az antik mítoszokból ismert *theomakhia* egy aktualizált, modern változatát használja eszközként arra, hogy hőst, Percy-t elindítsa útjára, melyet be kell járnia azért, hogy végül (próbák egész sorát leküzdve) megtalálja saját helyét a világban. *Kusper Judit* (2017) *Továbbélő mítoszok, modern eposzok* című írásában megállapítja, hogy „minden mítosz(szerű történet) magát a hőst teszi próbára, aki – a műfaj specifikumaitól függően – a világ megmentésével saját világát menti meg, sőt hozza létre, vagy éppen [...] önnön teljességét találja meg” (119. o.). *Riordan* főhőse számára ez az út ráadásul isteni származásának megismerését, az apával való találkozást és ezáltal identitásának megszilárdítását is hordozza, ezzel a mű a fejlődésregények hagyományához is kapcsolódik. Célszerű lenne a hősök jellemzését a címszereplő bemutatásával kezdeni, ugyanis – ahogy arra *Kusper Judit* is rámutat – az „eposzszerű mű (legyen az eposz, mese vagy éppen regényformában megírt modern eposz) olvasása, befogadása során talán a legszerteágazóbb, legsokoldalúbb értelmezési lehetőségeket a főhős alakja kínálja” (*Kusper*, 2017, 119. o.).

Percy Jackson figurájának értelmező bemutatását azonban több írásban is megtalálhatjuk (vö. *Pataki*, 2020, *Sunde*, 2020), *Tolkien* regényhőséről, Frodóról, *Kusper* értekezik (vö. *Kusper*, 2017), a Narniába csöppenő Pevensie-testvérekről pedig többek között *Fabrizi* munkájában olvashatunk (vö. *Fabrizi*, 2012). Dolgozatom témájára és bevezetőben kitűzött céljaira való tekintettel *Riordan* regényének főhőse kapcsán csupán néhány értelmező megjegyzésre szorítokozom, majd röviden a segítők karaktereit helyezem fókuszba, hogy ismert populáris művek hasonló hőseivel összevetve, komparatív megközelítésben értékeljem őket. A populáris hősök környezetében lévő állandó karaktereket is e művek bevett sémáinak tekinthetjük, főként azokat, akik segítik vagy éppen akadályozzák őket küldetésük teljesítésében. Fontos kiemelni a segítőtársak és az ellenfelek szerepét betöltő karaktereket, a populáris hősnek ugyanis mindkét típusú alakra szüksége van. (vö. *Benyovszky*, 2019)

Ahogy arra *Pataki Elvira* felhívja a figyelmet, a „gyermek- és ifjúsági regények történetalkotására vonatkozó normatív alapfeltételek utóbbi évtizedekben tapasztalható módosulása nyilvánvaló módon mutatkozik meg *Riordan* műveiben is, mindenekelőtt a szereplők társadalmi, vallási, nemi hovatartozásának változásában: a fehér, anyagi-érzelmi biztonság jellemezte középosztálybeli fiúkat és lányokat nehéz sorsú, diszkrimináció sújtotta szereplők váltják, a hagyományos családmódel helyett megjelenik az egyszülős, illetve mozaikcsalád, a szülő betegsége vagy káros szenvedélye miatti diszfunkció, az árvaság motívuma” (*Pataki*, 2020).

A *Riordan*-regény mítosz felőli olvasásának tárgyalásakor (a mitikus lények megnevezésének veszélyei és a tabusítás vonatkozásában) már felidéztem *Rowling* regénysorozatát, a *Harry Pottert*, azonban a két populáris alkotás főhőseinek egymás mellé helyezése *Pataki* gondolatainak tükrében is érdekes tanulságokkal szolgálhat. Ahogy Harry, úgy Percy is „tökéletesen illeszkedik a mítosz- és mesehősök sorába, magán viseli azokat a jegyeket, melyek archetípusokként tapadhatnak a kereső típusú hőshöz” (*Kusper*, 2017, 120. o.), ugyanis mindketten identitásának lényegi eleme, hogy keresnek valakit, valamit.

Percy már a regény elején is keresőként tűnik fel, problémás fiúként, akit több iskolából is kirúgtak, és aki mindig különös balhékba keveredik (ebben is hasonlít Harryhez). Ráadásul bentlakásos iskolák tanulójaként távol kell élnie anyjától (akihez egyébként ragaszkodik, és akit a cselekmény elején, épp a Minótaurosszal vívott párbaj során „veszít el”). Apja kilétét (egy darabig) homály fedi, nevelőapja viszont visszataszító figura. Tehát családja gondoskodására éppúgy nem számíthat, ahogy Harry, akinek útját végigkíséri az elhunyt szülőkhöz kapcsolódás vágya, míg Percy küzdésének motivációját az apa megismerésére irányuló természetes kíváncsiság és az anya haláláért való bosszúállás dühe jelenti. A mű kezdetén megjelenő árvaság allegorikus kapcsolatban áll a szubjektív árvaságával, a világ működésének megmagyarázhatatlanságával, a kaotikus helyzetbe való belecsöppenéssel, ebben az állapotban az egyén, a mesei hős már nem támaszkodhat szüleine. A mitikus művekben ezért a hős vagy elveszíti szüleit, vagy a történet elején szükségszerűen elszakad anyjától netán a szülők mostohaként jelennek meg, mindenesetre a hősnek a történet folyamán egyedül (vagy későbbi segítőivel) kell szembenéznie saját kihívásaival. (vö. *Kusper*, 2017)

Percy útja mintát és biztatást adhat minden olyan befogadó számára, aki a regényszereplőhöz hasonló szociokulturális háttérrel rendelkezik, vagy esetleg csak problémásnak, balhésnak, társainál gyengébb képességűnek titulálják, ugyanis ha egy „rossz anyagi körülmények között, alkoholista nevelőapjának kiszolgáltatottan, ráadásul (látszólag) mentális fogyatékossgal élő tizenkét éves fiúról” (*Pataki*, 2020) kiderül, hogy egyedül ő képes rendet tenni a világnak az olümposzi istenek viszálya miatt megbomlott harmonikus rendjében, akkor (némi egyszerűsítéssel élve) azt mondhatjuk, hogy bármelyik fiatal olvasóban ott lehetnek a hőssé válás csírái.

Percy küldetésén (és már jóval azelőtt is) segítő karakterek két köre (kortárs barátok és vigyázó felnőttek) támogatja, s ez a poétikai-strukturális megoldás is erősíti *Riordan* és *Rowling* sorozatának egymásra hatását (de *Tolkien* klasszikusa is bekapcsolható ebbe az összevetésbe). A két előzményregény felnőtt segítője, Gandalf és Dumbledore „mindkét műben varázslóként jelenik meg, tudásuk és hatalmuk világuk jó oldalán a legjelentősebb” (*Kusper*, 2017, 123. o.).

Percy Jackson mentora – a mű mitológiai beágyazottságának megfelelően – természetesen maga is mitikus alak, aki nem is lehet más, mint az a Kheirón, aki Héraklész nevelője is volt. *Pataki* is kiemeli, hogy „a felnőtt pártfogók legfontosabbja a magát mozgássérült latintanárnak álcázó, kentaurságát kerekesszékkal leplező Cheirón, aki a műveltséget és a józan ítélőképességet testesíti meg, s aki a történet kezdetén a Metropolitan Museum antik szoborgyűjteményében menti meg a főhóst az undok matektanár [...] alakjában életére törő fúriától” (*Pataki*, 2020). Ami megkülönbözteti Kheirónt a másik két bölcs segítőtől, az jóval korlátozottabb szerepköre, mert míg Dumbledore és Gandalf az út tetemesebb részén kíséri a hőst (vagy hősokeket), addig Kheirón gyakorlatilag csak Percy táborba kerüléséig van jelen tevékeny tanítóként, küldetésének megkezdésétől a hős sz teljesen barátaira van utalva.

A hőst útján kísérő barátai olyan személyiségjegyek, tulajdonságok, képességek birtokosai, melyek szükségesek a küldetés teljesítéséhez, s melyek a főhősből hiányoznak, éppen ezért nélkülük vállalkozása biztos kudarca volna ítéelve. Percy, Poszeidón fiaként, a tengerhez hasonló jellemvonásokat és viselkedésformákat mutat fel (ezt a regény több helyen is jelzi): zabolátlan, nehezen szabályozható, hirtelen haragú, vakmerő, általában érzelmi módon reagál, nem töpreng, nem analizálja a helyzetet. Éppen ezért nem meglepő, hogy egyik mellérendelt segítőjére a higgadság, a tervezés és az ésszerűség jellemző, ő Annabeth, akivel Percy a táborban ismerkedik meg, aki szintén félvér, természetesen Pallasz Athéné gyermeke.

Bár eleinte nem kedvelik egymást, a cselekmény folyamán rájönnek, hogy szükségük van egymásra, a másiban rejlő képességek nélkül elégtelenek lennének a feladat elvégzésére. Annabeth alakjában egyébként könnyen felfedezhetjük a *Harry Potter*-regények Hermionéját, aki hasonló funkciót tölt be, s személyisége, viselkedése, a főhőshöz való kezdeti viszonyulása is hasonló Annabethéhez.

Ugyanúgy ráismerhetünk Grover, „a környezetvédő, a hősök alvilági útja során a Styx szennyezettségén felháborodó, afro-amerikai származású szatír” (*Pataki*, 2020) karakterében Ron Wesley jellemvonásaira. Ő ugyanis a kicsit kétbalkezes, kevésbé tehetséges, ám rendkívül hűséges és odaadó barát, aki gyakran a komikum forrása is. Mindkettőjüket teljesítési vágy fűti, míg Ron népes és nála tehetségesebb varázslókat felvonultató családjából akar kitűnni, addig Grover bizonyítani akarja, hogy alkalmas a szatírok küldetésére, hogy megtalálja Pánt.

Meglátásom szerint Grover alakja a tantárgyi integráció pedagógiai lehetőségei felé nyithatja meg a regény feldolgozását, a szatír természethez és az emberek által elkövetett szennyezéshez való hozzáállása ugyanis a környezetismeret és földrajz tantárgyak érdeklődésének homlokterébe helyezheti a művet, ezt újabb szövegrész idézésével szemléltetem:

Riordan (2017): – Elkenődtem ettől, Percy. – Mitől? Hogy egy ilyen idétlen küldetésre vállalkoztunk? – Nem. Ettől – mutatott a földön heverő szemétre. – Meg az égtől. Nem is lehet a csillagokat látni. Az eget is beszennyezték. Szörnyű idők ezek egy szatírnak. – Ó, igen. Gondolom, környezetvédők vagytok. Metsző pillantást vetett rám. – Csak az emberek nem azok. A ti fajotok igen gyors ütemben szennyezi el a bolygót.... Á, felejtse el! Semmi értelme egy embernek magyarázni. Ha a dolgok így mennek tovább, sosem találom meg Pánt. (181-182. o.)

Ebben a rövid, kissé talán didaktikus részletben a fenntarthatóságra nevelésről szóló diskurzus olyan meghatározó pontjai tematizálódnak, mint a szemetelés vagy a fényszennyezés (vö. *Krakker*, 2020). *Percy* tipródása közvetlenül a beszélgetés után („Na, de én mennyivel vagyok jobb?”) a befogadót is morális dilemma elé állíthatja, melyben szembesülhet saját felelősségével.

A regénybeli segítők szerepét azért nem a közösen átélt kalandok (a Medúza és Prokrüsztesz legyőzése, menekvés a fúriák elől, vadállatok kiszabadítása, Árész pajzsának megszerzése, az alvilágba való alászállás stb.) átfogó bemutatásával érzékeltetem, ez ugyanis túlságosan eltávolítana dolgozatom céljától és neveléstudományi fókuszától, vizsgálatukkal sokkal inkább a populáris regények egymás mellett olvasásában, párhuzamos, komparatív értelmezésében megbújó lehetőségek kibontására törekedtem. A három tárgyalt regény segítő karaktereinek azonos funkcióit egy összegző gondolatban ragadhatjuk meg: Percy kísérőihez hasonlóan „Frodó társai is hasonló szerepet töltenek be útjuk során, mint Harry barátai: kiegészítik egymást, egy-egy jelentős személyiségjegy megtestesítői, egy egész részei, olyannyira, hogy nélkülük lehetetlen lenne a küldetés végrehajtása” (*Kusper*, 2017, 122. o.).

Mindhárom mű végén szimbolikusan el is válnak egymástól a barátok, Frodó elhagyja Középföldét, Ron és Hermione közös családot alapít, Grover pedig nagyapja nyomdokain járva elindul Pán felkutatására. Ezek a párhuzamosságok és funkcióbeli azonosságok azért jelentősek, mert a mitikus kapcsolódások mellett szintén hozzájárulhatnak a regények értelmező befogadásához, élményszerű olvasásához, hiszen ezek a karakterek és a közöttük kialakuló viszonyok olyan ismerős paneleket hoznak működésbe, amelyeket a befogadók már korábbi olvasmányaikból megtanultak értelmezni, értékelni. Nyelvi megformálásuk egyszerűsége és kulturális referenciáik aktualitása mellett a populáris ifjúsági regények ezzel az ismerősség tapasztalattal képesek a *Hansági Ágnes* (2020) által „olvasási rutinnak” nevezett jártasság megszerzését segítő „beetető szövegekké” válni.

3.3.5. Összegzés

A kétezres évek elejének vitathatatlanul és máig hatóan legolvasottabb regénye, a *Harry Potter* megjelenése óta sokan keresik a választ arra, hogy miért ez a mű válhatott generációkat olvasóvá nevelő sorozattá. A dolgozatban bemutatott és elemzett modern mítoszok, ha *Rowling* regényéhez mérhető hatást nem is értek el (az olvasás megszerettetése terén), nagy népszerűségnek örvendenek, és kiterjedt olvasói bázissal rendelkeznek.

Gyerekként, fiatalként, már részben a mesék vonzásából (az iskola által is) kiszakítva, de még a meséken nemesített és építgetett olvasói gyakorlattal szükségünk és igényünk van olyan alkotásokra, amelyek ismert történeteinkhez hasonlóan egy megbomlott világrendbe helyeznek minket, hogy azt a hőssel együtt újra harmonikussá és rendezetté tegyük, amelyek vágyott, de csak a művészet által magunkévá tehető képességek, varázserő birtokosává tesznek minket, amelyek olvasásába úgy merülhetünk el, hogy időlegesen kiesünk mindennapi élethelyzetünkéből, hogy azután a regény olvasatát átjátszva saját valóságunkba érkezzünk vissza.

A modern mítoszok – látszólag – lehetővé teszik ezt az olvasói immerziót, s mindemellett úgy adják meg számunkra a különlegesség és egyediség, a *novum* élvezetét, hogy olvasásukhoz – a már sokszor követett mesei narratíva és az archetipikus szereplők jelenléte miatt – az ismerősség érzései is kötődnek. Az antik mítoszok ismert és kevésbé ismert motívumai, a kanonizált történetek mitémái, izgalmas kalandok híres alakjai, félelmetes szörnyei, a hatalmas olümposzi istenek attribútumai a kortárs fantasy-regény nyelvi humorral és popkulturális utalásokkal gazdagon átszótt világában minket is kalandozásra és bevonódásra csábító módon, modern köntösben jelennek meg.

Iskolai olvasmányként a *Percy Jackson* hidat képezhet tananyag és élmény, antik és mai, klasszikus és kortárs között, játékos tanulásra, mitológiai ismereteink mozgósítására és folyamatos bővítésére hív, ahogy láthatjuk ezt olyan diákoknál, akik épp a regény hatására mélyültek el és tettek szert elismerésre méltó jártasságra a görög mitológiában. A *Percy Jackson* tehát az antik mítoszok továbblévő és újraírható hagyománya, a hatékonyabb olvasóvá nevelés egy lehetősége mellett azt is megmutatja, „hogy nemcsak a klasszikus világirodalmi kánon szolgálhat a tudás archívumaként, hanem – egy másfajta közösség számára – a kortárs popkultúra is” (*Keserű*, 2021, 298. o.).

Dolgozatom következő, utolsó fejezetében arról az empirikus vizsgálatról kívánok beszámolni, amely a *Percy Jackson* tanításának olvasóvá nevelésre gyakorolt hatását kívánja

bizonyítani, ám előtte még kitekintek a mítoszokkal szoros rokonságot mutató homéroszi eposzok populáris műveken keresztül történő tanításának lehetőségeire.

3.4. Populáris regények a homéroszi eposzok tanításának szolgálatában

Az irodalomtanítás módszertana körüli szakmai diskurzus, az ifjúsági irodalmi piac kínálatát motiváló fogyasztói szokások és a fiatalok körében legnépszerűbb könyvlisták összeállításában manifesztálódó implicit olvasói érdeklődés vizsgálata egyértelműen rámutat arra, hogy szükség és igény van a populáris alkotások befogadására.

Ahogy arra *Tokos Bianka* (2013) rámutat, „az irodalomtudomány sokszor kifejtette már, hogy az irodalom alapvető jelensége a textuális folytonosság, ami azt jelenti, hogy minden irodalmi alkotás egy másikat is éltet, és az alkotás egyfajta jelkomplexumként működik” (7. o.). Ezt hangsúlyozva vázolta fel *Kusper Judit* (2019b) a tananyagelrendezés egy (a kronologikus elgondolást helyettesítő) tematikus modelljét, amely sokkal szélesebb spektrumot nyit meg arra, hogy a különböző irodalmi művek párbeszédet alakítsanak ki egymással. Ez abból fakad, hogy a kronológiai elrendezést elhagyva a közös kérdések felvetése révén olyan „tematikus vagy intertextuális szövegcsoportok” jönnek létre, amelyek felhívják az olvasó figyelmét olyan elemekre, amelyeket a kronologikus elv általában figyelmen kívül hagy, így „az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveguniverzumként, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat” (34. o.) azért, hogy a befogadó minél sokrétűbb jelentésárnyalatokat konstruálhasson.

Ezt az elméleti elgondolást egy olyan irodalmi területen tájékozódva kívánom konkrét tartalommal, szövegekkel megtölteni, mely működés módjának, motívumainak, narratíváinak, diákok számára felkínálható morális értékeinek és közismert szereplőinek köszönhetően kifejezetten alkalmas a populáris művekkel közös, intertextuális játékba való bevonásra, miközben maga is számos populáris alkotás alapjául szolgál: ez az antik mítoszok, pontosabban a homéroszi eposzok világa.

Pataki Elvira néhány éve publikált, remek tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy „a hagyományos európai oktatásban századokon át vezető szerepet játszó antik mítosz iskolai felülreprezentáltsága miatt mára kiüresedett, unalmassá vált” (2021, 179. o.). Erre a jelenségre minden valószínűség szerint erősítő jelleggel hat az, hogy az antik irodalom hol és milyen fókusszal jelenik meg a tantervekben.

A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítására épülő kerettanterv A-változata 5–8. évfolyamon, több tanegységben (*Család, gyerekek és szülők; barátság, emberi kapcsolatok; Próbatételek, kalandok, hősök*) tárgyalja a mítoszokat, azonban minden esetben az antik

történetek (pl. Daidalosz és Ikarosz) feldolgozását írja elő, mellőlük hiányoznak a populáris művek, bár a követelmények listájában azt olvashatjuk, hogy a tanuló „választhatja klasszikus és népszerű ifjúsági regények bemutatását (szemelvények vagy egyéni beszámolók, ajánlások); az érdeklődés felkeltésének céljából” (*Kerettanterv*). Itt is hangsúlyozom, hogy célszerűnek tartom a populáris alkotások tételes említését a tanegységben, kiváltképp, ha a cél a mitikus történetek archetipikus helyzeteinek felismertetése, ezt ugyanis népszerű művek sokasága kínálja egyszerűbb narratíva, érthetőbb nyelvezet és mai, aktuális kulturális referenciák mentén, arról nem is beszélve, hogy napjaink legnépszerűbb populáris alkotásai közül több eposzszerű jellegzetességeket is mutat: a nemrégiben megjelent *A Hatalom Gyűrüi* sorozat miatt reneszánszokat élő tolkieni történetek, a mozivásznat évtizedek óta uraló képregényfilmek és a játékosok millióit rabul ejtő, történetalapú fantasy-játékok közismert darabjai is eposzi narratívákat működtetnek, mitológiát teremtenek, és a saját közösségükért vagy az egész világ rendjének helyreállításáért tevékenykedő, különleges képességű, eposzi hősöket vonultatnak fel, ezért ezek a művek szinte kínálják magukat az antik eposzok tanításakor.

A 9–12. évfolyam (gimnáziumok és szakközépiskolák) számára készített kerettanterv – a kronologikus tananyagelrendezésnek megfelelően – a legelső irodalmi tanegységként tárgyalja az antik mitológiát (a görög epikával, azaz az eposzokkal és a lírával együtt). A modul fejlesztési és követelményrendszere a kijelölt művek és elsajátítandó ismeretek tekintetében klasszikus fókuszú, ám megjelenik a listában a mitológiai alapformák (történetek, hősök, narratívák) és műfajok (mítosz, eposz) „hatása, továbbélése többféle értelmezésben az európai és a magyar irodalomban, képzőművészetben, filmen” (*Kerettanterv*), megnyitva ezzel a teret a modern mítoszok és népszerű alkotások bevonása, az intertextualitás mozgósítása felé, ám a tananyag mennyisége és az annak feldolgozására előírt tíz órás időkeret valószínűleg nem teszi lehetővé a szövegköztiség szervezőelvként való kezelését, így a nyílt kánont megbontó alkotások minden bizonnyal csak a klasszikust kiegészítő, mintegy színesítő jelleggel léphetnek be a pedagógiai folyamatba, holott hasznuk bőven túlmutat ezen, ahogy erre korábban utaltam.

Ebben a tekintetben szerencsésebb helyzetben vannak a hatosztályos középiskolák, ahol az eltérő tantervi struktúra a mítoszt a *Műfaji alapismeretek I. – Az epika* tanegység keretében tárja a diákok elé, húsz órában határozva meg annak időtartamát, így itt több idő és alkalom kínálkozik a mitikus történetek populáris művekkel való együtt olvasására. Írásomban elsősorban éppen ezért ezt a tantervi elrendezést szem előtt tartva teszek ajánlásokat a képzési szint korosztálya számára. A népszerű irodalom alkotásainak tananyagba emelésére azért is van szükség, mert a klasszikus kánon és műveltség önmagában már egyre kevésbé vonzó a fiatal generációk számára. Ahogy azt *Pataki* is említi, „a korszerű tudás fogalmának radikális

átalakulása, a tananyag ennek hatására lezajlott módosulása következtében a klasszikus műveltség mint univerzális, az egyén számára biztos intellektuális, etikai és esztétikai bázist jelentő háttértudás mára letűnni látszik” (2020, 91. o.).

Ezek a tendenciák mind tetten érhetők a klasszikus szépirodalom olvasásának mint szabadidős tevékenységnek a fiataloknál tapasztalt visszaesésében. Az antikvitás remekeinek vonatkozásában *Pataki* szerint ez annak tudható be, „hogya a formai kísérletezésről eleve lemondó, a műveltségét tekintve igen heterogén nagyközönség számára jól bevált cselekménysémákat és ismétlődő karaktereket kínáló, a befogadó részéről különösebb koncentrációt nem igénylő akciódús mitológiai fantasy a gondolatosságában és nyelvében sokkalta bonyolultabb, emellett az oktatásból is fokozatosan kiszoruló kanonikus művektől vonja el az olvasókat” (2020, 91. o.).

Vitatom a szerző álláspontját, miszerint épp a mitikus témákat újraíró populáris alkotások tántorítanak el a fiatal befogadókat az antik művek elolvasásától. Tény az, hogy a klasszikus kánon olvas(tat)ása mára állandósult problémává vált az oktatásban, ennek okait azonban én nem a populáris irodalom kánontól eltávolító hatásában, hanem elsősorban a technikai környezet irodalmi szövegek olvasása ellen ható működésében, valamint az oktatás történeti megrögzöttségében, anakronisztikus jellegében látom. A minket körülvevő digitális kultúra tartalmaival „szemben az olvasókönyvek és kötelező olvasmányok behatárolt terjedelmét és tartalmi egységeit a tanulók statikusnak, kőbe véstnek és így nehezen befogadhatónak érzékelik, és a közösségi médiához képest alacsony szintű élményszerűséget nyújtanak” (*Kiss és Szűts*, 2021, 67. o.). Ahogy korábban is említettem, látszólag ma a történetiség koncepciója helyett sokkal inkább a jelenre vonatkozathatóság dominál. Ebben a folyamatban jut(hat) kiemelkedő szerep a populáris műveknek, amelyek összekapcsoló szerepet tölthetnek be klasszikus és kortárs között, multi- és transzmediális jellegüknél fogva pedig a nyílt és ellenkánon közötti kulturális és mediális szakadékot is áthidalhatják.

Minden olyan munka, amely bizonyos tematikus megfontolások mentén állít össze korpuszt, szükségszerűen szelektálni kényszerül az elérhető alkotások tág köréből. Az elsősorban gyakorló magyartanároknak és magyartanár szakos hallgatóknak szóló listába olyan szövegeket válogattam, amelyek véleményem szerint jobban illeszkednek a 14-15 éves korosztály érdeklődéséhez, olvasói igény szintjéhez, a gimnáziumok képzési és oktatási céljaihoz, és a magyartanárok is előszeretettel olvashatják őket.

Gyűjtésem eredményeképp egy olyan listát mutathatok be, amely az antik eposzok mitikus bázisának újraírása, a fontosabb szereplők alakjában és az eposzszervező motívumok kiaknázásában rejlő intertextuális lehetőségek mellett több zsánert és műfajt is felvonultat.

Helyet kapott ebben az alternatív kánonban a trójai háború előzményeit és eseményeit részletesen bemutató több kötetes történelmi regénysorozat (*David Gemmell: Trója I-III.*), mely az elbeszélte cselekmény mellett a mítosz működését, a mitikus gondolkodást is dekonstruálja; egy különleges mitológiai lényt főszereplővé avató, kifejezetten fiataloknak szóló YA-fantasy (*Alexandra Christo: Egy birodalom végzete*), mely bár a többi alkotáshoz képest nem kapcsolódik szorosan az eposzok világához, ám számos mitológiai motívumot remekül aknáz ki, s kalandregényekre jellemző narratívája és izgalmas cselekményszövege könnyen olvashatóvá teszi; szövevényes és sokrétű science-fiction (*Dan Simmons Ílion* duológiája), melyben az „olümposzi istenek” újra megrendezik a trójai háborút a Mars felszínén; végül a világhírű *Percy Jackson*-sorozat második kötete (*Rick Riordan: A szörnyek tengere*), amely Odüsszeusz útját rajzolja újra sok leleményes ötlettel és a sorozatra jellemző, sajátos humorrall.

A fent említett alkotások mellett – melyeket részletesebben, különböző szöveghelyeik kommentált idézésével, módszertani és tematikus javaslatokkal ellátva mutatok be – említés szintjén ajánlok további műveket is, amelyek ugyancsak hozzáadhatnak az antik eposzok tanulmányának élményéhez, akár bizonyos részleteik tanórai feldolgozásával, akár ajánlott olvasmányként, ám részletesebb feltárásuktól eltekintek.

Kusper Judit (2023) izgalmas és újszerű gondolatkísérletében a művek által kialakított terek, valamint mesei és eposzi szimbólumok felől közelít az antik szövegek újraírásai felé. Megállapítja, hogy „az eposzi és a mesei tér összetettsége s szimbolikus teljesítménye több ezer éve vezérfonala az önmagát kereső befogadónak: gondoljunk csak Odüsszeusz közmondásos bolyongására, a bejárt út tapasztalatára, de előttünk lebeghet Trója példája is, ahol egy falakkal körülzárt térért folyik a harc” (118. o.). A homéroszi eposzokkal párbeszédet folytató kortárs alkotások ismertetésekor én is a befogadó relációjában keresem a szövegek helyét az oktatásban, ám elsősorban a mítosz mint világmagyarázat és performatív műfaj kettősége, valamint az eposzi hősök és motívumok átvétele, transzponálása mentén.

3.4.1. Mítoszteremtés és közvetítettség – a trójai háború rajza népszerű regényekben

Talán furcsának tűnhet, hogy az *Iliászt* megidéző művek közül nem olyat választottam, amely a főszereplőt, Akhilleuszt vagy a mondakör fontosabb alakjait (Helené, Párisz, Hektór stb.) helyezi a középpontba, hanem egy olyan regénysorozatot, melyben *Vergilius* eposzhőse, Aineiasz van a fókuszban, holott előbbiből több is akad: nagy népszerűségnek örvendő *Madeline Miller Akhilleusz dala* című alkotása, amely Akhilleusz és Patroklosz fiatalkorán és hamar intim

viszonnyá mélyülő barátságán keresztül kalauzol el minket a trójai háborúig, emberibb oldaláról mutatva be ezzel a két hőst; kézenfekvő narratívát kínál továbbá *Nathalie Haynes* tavalyelőtt megjelent regénye, az *Ezer hajó* is, amely egymáshoz lazábban kapcsolódó elbeszélésekből rajzolja ki Trója ostromát, a történetek elbeszélőivé (és így az események legfontosabb alakjaivá) pedig a mitikus világban szereplő nőket (Pénélopeiát, Iphigeniát, Helenét vagy épp Athéné istennőt) avatja, ezzel helyezve el a történetben a kánontól eltérő hangsúlyokat, ugyanis a kánonban az eposzok elsődlegesen férfi-történetként működnek.

Külön írást érdemelne ez a téma, amelyben a mítoszok női hőseit főszereplőként megjelenítő regények a tradícióval ütköztetve kerülhetnének bemutatásra. A hagyományosan férfi-fókuszú mitikus történetek és eposzok női szereplőinek revideálása és rekanonizációja nem újkeletű jelenség az irodalomban, eklatáns példája nálunk *Szabó Magda* regénye, *A pillanat*, mely Creusa sorsát transzformálja. A korábban említett író, *Madeline Miller* több alkotása szintén ebbe a sorba rendezhető: a *Kirké az Odüsszeiából* ismert varázserejű nő sorsát mutatja be egyedi módon (rőla még *Rick Riordan* regénye kapcsán lesz szó), tavaly megjelent novellája (*Galatea*) pedig a Pügmalión-történet szobor-nőalakjának állít emléket. *Miller* prózájára jellemző, hogy elsősorban nem mitikus figurákként, hanem önálló individuumként ábrázolja hőseit.

Hasonló poétikai eljárásnak lehetünk tanúi *David Gemmell* rendkívül olvasmányos, nagy műgonddal megírt *Trója*-trilógiájában (*Az Ezüst Íj Ura I-II.*, *A Villámlás Pajzsa*, *Királyok bukása*), amely a kétezres években jelent meg, s minden esélye megvan arra, hogy klasszikussá váljon. *Gemmell* regényét – számos egyéb erénye, például a regényvilág egyedi történelem- és mítoszteremtése, valamint az eposzi hősök demitizálása mellett – azért tartom figyelemre méltónak, mert a mítoszt mint a sokaság szemében még regnáló, elfogadott, de a természet valódi, tehát isteni akcióktól mentes működésére lassanként rádöbbenő individuum számára folyamatosan érvényét veszítő világmagyarázatként használja, és így sokkal inkább már csak az imaginárius történet szintjén működő narratívaként szolgál.

A regény – és a mondavilág – egyik fontos motívuma a hajózás, ehhez a toposzhoz az eposzokban is lényegi jelentéselemek kapcsolódnak, *Gemmell* világában tengeri ütközetek, utazások, szigetek, sorsalakulások összekötő jegye. Mivel a toposz később is gyakran előkerül az irodalom tananyag részeként, célszerű a regényből alaposabban megvizsgálni ezt a motívumot. A mítosz és mitikus gondolkodás szerepeltetése és annak megkérdőjelezése is gyakran ehhez a motívumkörhöz kapcsolódik, s rögtön a regény elején szövegszervező tényezőként jelenik meg, mikor a főszereplő hajóját az egyik szereplő, az „öreg” túl nagynak nevezi:

Gemmell (2010): – Poszeidón, a hatalmas isten nem szereti a nagy hajókat. Kettétöri őket. Gersom felnevetett, mert azt hitte, a másik csak tréfál.

Az öreg erre sértődött képet vágott.

– Nyilvánvaló, hogy nem ismered a tengert, fiatal barátom – felelte mereven. – Az öntelt hajóácsok minden évben egyre nagyobb hajókat építenek. És azok minden évben elsüllyednek. Ha nem az istenek, akkor kik okozzák ezeket a katasztrófákat? [...] Nem, a hajó el fog süllyedni, amikor Poszeidón beúszik alá. (12-13. o.)

Fiatal és öreg beszélgetésében nemcsak generációk közötti különbséget, hanem világnézeti dichotómiát is felfedezhetünk. A Gersomnak nevezett egyiptomi nem a görögség örökölt mitikus világképén keresztül tekint az őt körülvevő környezetre, ezért nehezebbre esik elfogadni a sokat látott, tapasztalt tengerész magyarázatát, aki a metafizikára irányuló kérdésére valójában nem vár választ, azt ugyanis számára az már eleve magában hordozza. Tehát ezek a történetek, a mítoszok, melyeket az idősebbek hagyományoznak át a fiatalabbakra, a legtöbb ember számára az egyedül érvényesnek tekinthető tudást jelentik, a tapasztalható természeti jelenségek mögött rejlő isteni működést közvetítik:

Gemmell (2010): Az istenek a viharok idején járnak. A kis Phia tudta ezt, mert anyja gyakran mesélt neki történeteket a halhatatlanokról: arról, hogy Árésznek, a háború istenének a lándzsája tűnik fel a villámokban és hogy Héphaisztosz pörölye okozza a mennydörgést. Mikor a tengerek megharagszanak, akkor Poszeidón úszik a hullámok alatt, vagy éppen delfin vontatta kocsiján száguld a Nagy Zöldön át. (21. o.)

A kis Phiaként emlegetett szereplő azért van tisztában a viharok isteni természetével, mert anyjától ezt a tudást narratív történetek formájában megkapta („gyakran mesélt neki”). A viharok félelmetes erejével való szembesülés így transzcendens olvasatot nyer, a mennydörgés és villámlás isteni eredete a természet jelenségeiben és változásaiban a halhatatlanok tevékenységét felfedező ember szemléletét tükrözi. Az előbbi, a hajó méreteivel kapcsolatos történeteszméltség végül mítosz és *logosz* (értelem), mint egymásnak ellentmondó, egymást kizáró világfelfogás kinyilvánításába torkollik, melyet a következő idézetben érhetünk tetten:

Gemmell (2010): Khalkeusz hallotta, hogy mit suttognak egymás között a küprosi ácsok, amikor a hajótörzs gerendázatát munkálták meg: »El fog süllyedni, amint Poszeidón alá úszik!«

Amikor Poszeidón alá úszik!

Miért kell az embereknek mindig az istenek tetteibe kapaszkodniuk, amikor egyszerűen csak a természet erőiről van szó? Khalkeusz tudta, hogy a hosszabb hajók miért süllyednek el a viharban és annak semmi köze nem volt a haragvó istenekhez. A háborgó vízben a hajó fel-lemozgása nagyobb és egyenetlen nyomást gyakorol a hajógerinc közepére. (43. o.)

A mítosz *Gemmell* világában azonban nem kizárólag örökölt tudásként, hanem jövőre vonatkozó jóslatként is megjelenik (ahogy a kánon szerint Akhilleusz életének lehetséges kimenetelét is ez határozza meg), Agamemnón a közeledő háborúval kapcsolatban kért jóslatában saját sorsának alakulásáról is értesül, melyből nevének és történetének mítosszá válására ismerhetünk:

Gemmell (2010): Örökké fogsz élni, Agamemnón, az emberek szívében és gondolataiban. Míg apád neve a porba hullt és elhordták az idő suttogó szelei, addig a tiédet gyakran és hangosan emlegetik majd. Mikor vérvonalad emlék lesz már csupán és minden királyság porrá omlik, a nevedet még akkor is visszhangozzák. Ez az, amit láttam. (18. o.)

A mítoszok által közvetített naiv világkép a regény számos pontján felbukkan (az egyik tengerész szerint a világ végén például vízesés zúdul a sötét szakadékba), s a számtalan történet közül sokszor már a szereplők sem tudják, melyik igaz, melyik nem („ezt a történetet még nem hallottam...”, „rengeteg történet kering róla”, „tetszettek a történeteid”, „a Nagy Zöld minden kikötőjében keringtek régék hősookról”), ezáltal a regény folyamatosan problematizálja a mítosz működését, valóságát. Úgy gondolom, hogy a mítoszhasználatnak ez a sajátossága amellet, hogy érdekes és színes adalékként szolgálhat az iskolai tananyag mitikus történeteinek befogadásához, megnyitja az utat a különböző mítoszváltozatok egyidejű jelenlétének, a szóbeliségben gyökerező történetek sokféleségének megértése felé, s olyan kreatív írásgyakorlatokat is megalapozhat, melyekben a tanulókat az ismert motívumok és szereplők felhasználásával saját mítoszok kitalálására ösztönözzük. Ezáltal a mítosz nem kizárólag tananyagként, hanem kreatív írásgyakorlatként, egyfajta játékként jelenhet meg a pedagógiai folyamatban.

Ugyanis éppen ezt a gyakorlatot végzi a regénybeli Odüsszeusz is, akit a kánonból ismert személyiségjegyei és tulajdonságai (találékonyság, eszesség, jó vezetőkészség) mellett elsősorban elképesztő történeteinek kitalálása és mesélése tesz érdekessé. Ithaka királya a regény világában is ismert hősnek számít, amit jól példáz első találkozója egy újonc hajóssal, a legény ugyanis nem ismeri fel hőnököt, aki ezt saját hírnevére tett, kissé arrogánsnak tűnő utalással kéri számon a hajóson: „Talán nem hallottál még rólam a csodás mesékben? Életem legendáit nem regélték el neked a főzötűzek körül?” (Gemmell, 2010, 70. o.). Miután a hős felfedi kilétét az ifjú előtt, a következő párbeszéd zajlik le közöttük:

Gemmell (2010): – Rólad *valóban* hallottam már. Nagyapa azt mondja, hogy te vagy a világon a legnagyobb hazug, és te meséled a legjobb történeteket. Elmesélte nekem azt, amikor a hajódat egy nagy vihar felkapta és egy hegyoldalba vetette, ahol kettévágtad a vitorlát és az evezőkhöz kötötted, majd szárnyként csapkodva velük visszarepültél a tengerbe.

– Bár egy időre eltévedtünk a felhőkben és nekem kötélnek kellett leereszkednem, hogy visszataláljunk a vízre. A fiú felnevetett. (71. o.)

Az idézett részlet több szempontból is figyelemre méltó. Miután a hős azonosítja magát, a fiatal megerősíti Odüsszeusz hírnevét (akiről a nagyapjától hallott, tehát a „hőstettek” feltehetően régmúlta nyúlhatnak vissza), ám a kurzívval szedett *valóban* szó azt a kétértelműséget is jelöli, hogy Ithaka királyának híre kétes értékű, talán nem is érdemes komolyan venni. Ezt a fiú szavai is nyomatékosítják, nagyapja ugyanis olyan hazudozóként hivatkozik a hősrre, akinek ez egyben a legnagyobb érdeme is, hiszen a legjobb meséket ő meséli, s a főzötűzek körül épp az ilyen legendák számítanak. Ezt a fiú rögtön egy olyan példával igazolja, ami nyilvánvalóan képtelen történet (még a természetfeletti istenek által benépesített világban is), ám látható, hogy mégis széles körben terjed a hajósok között, akik bár annak tudatában vannak, hogy a hallott történetek nem igazak, elnézik Odüsszeusznak, hogy megtörténtként meséli el a kitaláltat. Ez magyarázhatja a következő párbeszéd lejátszódását közte és a hajósok közt: „– Akartok hallani egy igaz történetet? – Nem, mi a te egyik történetedet akarjuk hallani!” (Gemmell, 2010, 91. o.)

A regénybeli Odüsszeusz – és egyben az író – legnagyobb furfangja az, hogy a homéroszi eposzból ismert kalandokat meséli el, évekkal azok *valódi* megtörténte előtt. Először – a fentebb idézett párbeszéd folytatásaként – a küklopszsal való találkozás gyanúsán ismerős eseménysorát meséli el a hős a hallgatóságnak, ez még lehetne véletlen, később azonban teljesen egyértelművé válik a regénybeli és eposzi történetek azonossága.

Gemmell (2010): ...a múlt évben, *Agamemnón* udvarában, az Oroszlános teremben egy fenséges és epikus történetet kerekített egy titokzatos szigetről, amelyen a boszorkánykirálynő uralkodott, aki az embereit disznókká változtatta. (99. o.)

Itt tehát a Kirké-mítosz csupán a remek mesélő képzeletének szülöttjeként jelenik meg, amit semmiképp nem tekinthetünk megtörténtnek (ugyanígy „találja ki” nem sokkal később a hős Medúza mítoszáét is). *Homérosz* eposzát a regény felől olvasva így Odüsszeusz ötleteinek és kitalációinak gyűjteményeként értékelhetjük. Ez a szerzői megoldás azért is bravúros, mert rámutat a mitikus szövegek valódiságának megbízhatatlanságára, egyben a fikció működésére, a diákokhoz pedig közelebb hozhatja Odüsszeusz alakját, felkeltheti érdeklődésüket a homéroszi „változat” iránt. Ezt a kánonbontást *H. Nagy Péter* is körüljárja írásában, szerinte egy régi közösség (és kultúra) számára a homéroszi változat volt az elsődleges, de egy mai közönség számára a gemmelli válhat elsődlegessé. Ha a trójai háború történetét a fantasy kontextusban olvassuk, olyan dimenziók nyílhatnak meg, amelyek eddig elzártak voltak. „*Gemmell* műve tehát azzal szembesít, hogy a hősi epika populáris áthelyezése visszavezethet a mítoszhoz, és képes újradinamizálni annak alapjait” (*H. Nagy*, 2018).

A nagy hős regénybeli történeteinek kommentárjai a mese és mítosz performativitására is utalnak. Az elbeszélő adja tudunkra, hogy a hős „történeteinek varázsa volt [...] Mindet képzelet szülte, mégis igazzá váltak valami módon” (*Gemmell*, 2010, 98-99. o.). A performativitás nemcsak abban érhető tetten, hogy a mindenki által kitaláltként elfogadott mese igaz történetként kezd el hatni (és később eposzként válik kánonná), hanem a regénybeli szereplők viselkedését is meghatározza. Mikor Odüsszeusz hajóját kalózkodók támadták meg, legénysége „minden tagja hősként harcolt, hogy megfeleljenek a meséknek, amiket Odüsszeusz mesélt róluk” (*Gemmell*, 2010, 99. o.).

H. Nagy Péter (2018) nyomán ekképp foglalhatjuk össze a regényvilág általam is kiemelt és részletezett értékeit, mítoszteremtés és -közvetítés kettősségét. *David Gemmell Trója-ciklusa* kreatív módon helyezi új megvilágításba és mozdítja el a trójai háborút a homéroszi változathoz képest. Akhilleusz és Odüsszeusz nem élveznek kiváltságos pozíciót a szereplők között, egyszerű történeti figurákká válnak; az eseményeket egyaránt megismerjük a szembenálló felek, a győztesek és a vesztesek szemszögéből. A történetből hiányoznak az istenek, a mitikus gondolkodás tematizálása folytán mégis jelenlévővé válnak, ezen kívül az elbeszélés a görög mondavilág mellett számos mitológiát kapcsol össze a trójai mondakörrel, „másrészt olyan világ ez, amely tudatában van önmaga mitizálhatóságának” (*H. Nagy*, 2018).

A *Trója*-trilógia fentebb idézett eseményei és jelenetei időben mind a közelgő háború előtt játszódnak, Akhilleusz alakjának és a trójai háború eseményeinek rövid bemutatásához már listám másik alkotását, *Dan Simmons Ílion* című sci-fi regényét választom. *Hegyi Zoltán Imre* provokatív költői kérdések sorával nyitja meg a *Dan Simmons* duológiájának második részét, az *Olümposzt* tárgyaló írását, mellyel akarva-akaratlanul is az olvasás általam is feltárt technikai megközelítésére és a klasszikus irodalom olvashatóságára irányítja a figyelmet: „Ugyan hány diáknak van ereje és ideje tényleg hozzálassulni egy olyan, maga tempóját olvasóra követelő eposzhoz, mint az *Íliász*? Vagy hánynak van türelme és kíváncsisága egy olyan sokrétű, figyelmet feszítő drámát a virtuális jelenlét, mobilozás nélkül végigülni, mint A vihar?” (*Hegyi*, 2018). A regény(ek) néhány részletének idézése és méltatása előtt nem kerülhetek meg azonban egy fontos tényezőt: *Dan Simmons* műve teljes egészében minden bizonnyal nem dolgozható fel tanórai keretek között, ám úgy vélem, ez egyrészt szükségtelen (a regény néhány szöveghelyének beillesztése a tanórába elegendő többletet jelenthet az eposzok tárgyalásához és az egyébként közkedvelt sci-fi zsáner felmutatásához), másrészt nem is feltétlenül cél a regény teljes szövegének olvastatása, ami (nagy terjedelme, összetett intertextuális utalásrendszere és erősen technikai nyelvezete okán) tapasztaltabb és tájékozottabb olvasóként is nagy kihívást jelent. Ám ezek a jellemzők egyben a duológia legnagyobb erényei is, általuk a regény bátran mutatható fel a magas irodalom és populáris irodalom értékalapú szembeállításának idejétmúlt vitájában (vö. *Bárány*, 2014) mint olyan népszerű alkotás, ami minden tekintetben „felveszi a versenyt” a klasszikusokkal.

Az egész mű tanórai keretek között való feldolgozásának kérdéses volta nem teszi szükségessé *Dan Simmons* művének alaposabb ismertetését, mélyebb értelmezését. A mű számomra jelentésszerű történetisége röviden és leegyszerűsítve arra az ötletre épül, hogy a trójai háború újrajátszódik a Marsra. „Már az alapötlet, hogy a trójai háború áthelyeződik a távoli jövőbe és a Marsra, elég bizarrnak tűnik, és nyilvánvalóan magyarázatra szorul. Nos, mindez technológia kérdése. A földi világ radikális átalakítását követően a poszthumánok elhagyják a bolygót, egy bránlyuk segítségével összekötik Tróját a marsi Olympos Monsszal, a kvantumteleportáció felhasználásával pedig görög istenekként élnek tovább.” (*H. Nagy*, 2018) A *Gemmell*-regénynél részletesen feltárt mítoszalakítás és tudatos kánonlebontás a *Simmons*-mű kapcsán is megkerülhetetlen, a történet elbeszélője és (egyik) főhőse ugyanis *Thomas Hockenberry*, aki foglalkozását tekintve *szkhologus*, azaz *Homérosz*-kommentátor vagy *Íliász*-kutató, s akinek egyetlen és legfontosabb feladata, hogy megfigyelje és feljegyezze a háború eseményeit, mégpedig azért, hogy minden a homéroszi változatnak megfelelően történik-e. Az események egy darabig hűen követik a homéroszi narratívát, ám abból, ahogy az elbeszélő

rögtön a mű elején felhívja az olvasó figyelmét az eposz és a marsi *valóság* különbségeire, sejtethetjük, hogy hamarosan megbomlik az eposzi és marsi narratíva párhuzamossága, így „a krónikások adatvédelme ellenére a homéroszi világ lépten-nyomon átalakul, a háború többszörös eltérése aztán az Iliász zárlatánál siklik ki véglegesen, Akhilleusz ugyanis Patroklosz halálát követően – Hektórral az oldalán – az istenek ellen fordul” (H. Nagy, 2018).

Maga az elbeszélő is feladja megfigyelői státuszát a mű egy pontján, és egy alakváltó szerkezet segítségével, Parisz képében elcsábítja Helenét. Ennek a szerzői eljárásnak a megismertetése tanórai keretek között is elképzelhető, és értékes többlettel szolgálhat az eposzok feldolgozásához, a diákokat ugyanis ezzel arra ösztönözhetjük, hogy (szövegtudásuk birtokában!) gondolják végig, az eposz melyik szereplőjének bőrébe bújnának, kivel (és miért) azonosulnának, vagy éppen hol és miért változtatnának az eposzi történet menetén.

A regény kezdése is a kánonkövetés és -megbontás struktúráját villantja fel, mikor szó szerint idézi *Homérosz* eposzát, s ezzel a propozíció és invokáció hagyományos eposzi kellékeit is a regényvilág terébe transzponálja, sajátos hangulati értékkel ruházva fel azokat.

Simmons (2015): Harag. Haragot, istennő, zengd, Péleidész Akhilleuszét, vészeszt, férfiölőét, akinek az a sors jutott osztályrészül, hogy harcban hulljon el, zengd a haragot, mely sok ezer akháj vesztét okozta, mert sok hősnek erős lelkét Hádészra vetette. És ha már itt tartunk, zengd kicsinyes, hatalmuk teljében az új olümposzi csúcson trónoló istenek haragját, meg a poszthumánokét, tán holtukban búcsúzva tőlük. Valamint ne feledkezz meg a maroknyi önző, klasszikus értelemben vett emberről sem, bármily haszontalanná válhattak is az idők folyamán. S míg dalolsz, Múza, zengd el a bölcseszű, öntudattal bíró, fennkölt lények haragját, az emberhez közel s mégis oly távol állókat, akik az Európé jégtakarója alatt alusszák álmukat, az Ió kénkőves pernyéjében fuldokolnak, vagy a Ganümedész fagyos rétegei közt jönnek világra. Ó, és míg el nem felejttem, Múza, énekelj rólam is, szólj nyomorult fejemről, az akarata ellenére feltámasztott Hockenberryről: szegény, szerencsétlen, néhai dr. Thomas Hockenberryről [...] Zengd haragom, Múza, bizony, az én haragom, még akkor is, ha netán eltörpül és jelentéktelennek tetszik a nemmúló égilakók dühe vagy az istengyilkos Akhilleusz tombolása mellett. Tudod, mit, Múza? Meggondoltam magam. Inkább ne is említs. Ismerlek, mint a rossz pénzt. Magadhoz láncoltál, Múza, a szolgád lettem [...] (6. o.)

A homéroszi eposzokból átvett konkrét szövegrészletek („Haragot, istennő...” „Péleidész” stb.) archaikus nyelvezete a sci-fi zsáner sajátos technikai zsargonjával (poszthumán) keveredik,

ezáltal nyelvileg összetett szövegkompiláció jön létre, ami a posztmodern irodalmi alkotások működés módjára jellemző, ezáltal e részlet tanórai tárgyalása a XX. század második fele vagy napjaink szépirodalmi alkotásainak befogadását is előkészíthetik. Az elbeszélő nyelvhasználata egyébiránt az élőbeszéd felé mozdítja el az irodalmi szöveg stílushatását („Tudod, mit, Múza?”) tovább gazdagítva ezzel a részlet értékességét.

Mivel az elbeszélő megfigyel, értelmez, kommentál, ezért a homéroszi eposz szereplőivel kapcsolatban sem szorítkozik tárgyilagos leírásokra, személyes véleményének és sajátos asszociációinak köszönhetően az ismert alakok egyedi színezetet kapva jelennek meg előttünk.

Simmons (2015): Akhilleusz erősebb, fiatalabb és sokkal szemrevalóbb Agamemnónnál, a napra lehet nézni, de rá nem. Több mint kilenc éve, a hajók felsorolásánál pillantottam meg először, és akkor úgy gondoltam, hogy alighanem Akhilleusz még az istenekhez hasonlatos hősök közül is messze kiemelkedik: testi ereje és parancsnoki tekintélye révén mindenki mást lenyűgöz. Azóta rájöttem, hogy szépség ide, tekintély oda, Akhilleusz meglehetősen bárgyú alak: úgy kell elképzelni, mint egy nagyságrendekkel jóképűbb Arnold Schwarzeneggert. (18. o.)

Az idézett szövegrészben a homéroszi kánonhoz való egyéni viszonyulás (hagyománytisztelet és újraírás) mellett a kortárs populáris művek egy másik lényegi jellemzője jelenik meg, mégpedig a kulturális referenciák aktualitása, és az ebből fakadó frissesség. Nem szorul bővebb magyarázatra, hogy miért könnyebb (és talán szórakoztatóbb) a ma fiataljainak a közismert akciószínész képében elképzelni Akhilleuszt, mint rekonstruálni alakját Homérosz szövege vagy egy görög vázarajz alapján. Odüsszeusz külső leírása Akhilleuszénál jóval visszafogottabb, mondhatni kánonhoz közelebb.

Simmons (2015): Odüsszeusz viszonylag közel áll Agamemnónhoz, de szemmel láthatólag nem az ő pártját fogja az egyre hevesebb vitában: egy fejjel alacsonyabb a seregek vezérének, de válla és mellkasa szélesebb. Úgy mozog a görög vezérek között, mint a birkák közé vegyült kos, tekintete és cserzett, barázdált arca éles eszéről és leleményességéről árulkodik. Eddig még egyszer sem váltottam szót *Odüsszeusszal*, de remélem, nyílik rá alkalmam, mielőtt véget ér a háború és a görög hős útra kel. (18. o.)

A leírásban amellet, hogy a görög hős legismertebb epithon ornansai köszönnek vissza (a leleményesség és éles ész) egy archaikus hatású hasonlattal is találkozunk (birkák közé vegyült

kos), ez a kettősség (modern nyelvezet és archaikus kifejezések, trópusok) a regény egész szövegvilágára jellemző. Odüsszeusz alakja vezet át minket az Odüsszeiához témájukban és motívumaikban szorosabban kapcsolódó regények tárgyalásához.

3.4.2. Tengerek veszélyei – az Odüsszeusz-mítosz alakjai és motívumai

Alexandra Christo Egy birodalom végzete című regényének alapmotívumát az *Odüsszeia* egyik epizódjának meghatározó alakjai, mitikus lényei, a szirének adják. Róluk az eposzban nem sok szó esik, az alábbi rövid idézetben értesülünk róluk, s *Christo* regényének olvasásakor élhetünk a gyanúperrel, hogy a szerzőt is ezek a sorok ihlették művének megírásakor: „Szirénekhez fogsz legelőször elérni: az összes / embert mind elbűvölik ők, ki elér közelükbe. / És aki esztelenül közeleg s meghallja a szirén-/ zengzeteket, felesége s az apró gyermekek otthon / azt többé sosem üdvözlik, neki már nem örülnek, / mert csengőszavu dallal a két Szirén megigézi” (*Homérosz*, 1997).

Ahogy a bevezetőben is említettem, a mű inkább csak központi motívumát tekintve kötődik az antik eposzokhoz (ezért nem is tárgyalom részletesen) az író regénye ugyanis a sziréneket teszi meg főszereplővé, két királyságot, az emberekét és a szirénekét helyezve szembe egymással. Amiért mégis fontosnak gondolom említését (és magyartanárokkal való megismertetését), az két jellemzőben ragadható meg. Egyrészt narratíváját, nyelvezetét és cselekményszövegét tekintve (a *Percy Jackson* mellett) ez az alkotás tekinthető a szó szoros értelmében vett YA-fantasynak (ami tehát a leginkább számot tarthat a fiatal olvasók érdeklődésére), másrészt a szerző a szirének mellett egyéb ismert mitológiai motívumokat is beépít a regény világába, melyek érdekessé teszik a mítoszokkal/eposzokkal való együtt olvasásra.

A történet egyik főszereplője egy szirén, akinek az a feladata, hogy emberi szíveket gyűjtsön. Lira királyi családból származik, tisztelet övezi a víz alatti világban, egyike a legveszélyesebb sziréneknek. Egy földi herceg szívét akarja begyűjteni, ám vállalása teljesítése közben kudarcot vall. Ezért anyja, a Tenger Királynője büntetésből emberré átváltoztatja, és megfosztja a szirének bűvös képességétől is. Nagy és nehéz feladat elé néz: a téli napfordulóig el kell vigye anyjának Elian herceg szívét, vagy örökké ember marad. A regény ezzel a történetelemmel az átváltozástörténetek sorába illeszkedik (és előkészítheti későbbi klasszikus olvasmányok, például *Kafka* művének értelmezését).

A metamorfózis (ahogy minden ilyen jellegű alkotásban) módot ad a hősnek arra, hogy saját magát és az őt körülvevő világot újszerű nézőpontból tapasztalja meg. Az emberi külső először idegen és korlátozó Lira számára, azonban a cselekmény előrehaladtával embervoltának

pozitív, érzelmi oldalával is szembesül, s ez szembefordítja saját fajtájával (elsősorban anyjával).

A regény másik főszereplője ember, Lira méltó ellenpontja a mű elején. Elian herceg (aki az egyik leggazdagabb emberi királyság trónörököse) a palota helyett igazán az óceánon érzi magát elemében. Mindenre elszánt legénységével szirénekre vadászik. Ő menti ki az emberi alakba kényszerült szirént a tengerből, és ezzel bonyodalmak egész sora kezdődik a történetben. A kalandregényeket idéző cselekmény során természetesen szerelem szövődik a két ellenség között, a mű tehát jól bevált sémákból és kiszámítható panelekből építkezik, elbeszélésmódja azonban kettős, ugyanis a két főszereplő fejezetről-fejzetre váltakozva meséli el a történetet, mindeközben pedig a regény kreatív és ötletes módon építi be saját világába a Midász-mítosz motívumait.

Az emberek királyságát ugyanis mérhetetlen gazdagság jellemzi, s ez teremt kapcsolatot az ismert mondavilággal. A mű szövege konkrétan utal a Midász-mítoszra, például mikor Lira a szirének énekéről mesél:

Christo (2021): Kiemelkedünk a habokból, és kinyitjuk a szánkat. Tökéletes összhangban éneklünk, midásziul, a legelterjedtebb emberi nyelven, amelyet minden szirén jól ért és beszél. Nem mintha számítanának a szavak: maga a zene babonázza meg őket (16. o.).

A midaszi királyság leírásánál pedig a szerző az *arany* ismétlő, halmozásos szerepeltetésével hangsúlyozza a mítosz legfontosabb motívumát. Erre jó példa Elian egyik első elbeszélői megszólalása, ahol egy fejezeten belül is többször találkozhatunk az arany megjelenésével „aranyként ragyog az óceán”, „aranynak tűnik”, „színaranyból készült”, „az én szívemnek is aranyból kellene lennie”, „aranyból formázták a fentiek”, „több száz apró aranylámpás lebeg”, „természetesen aranyból”, „arannyal borított város”, „lebegő aranygömbök”, „aranypermet” és még sorolhatnám. A regényt akár a mítoszok tanításánál, akár *Homérosz* eposzának tárgyalásánál használhatjuk színesítés gyanánt, de ajánlott olvasmányként mindenképp érdemes megismertetni a diákokkal, ugyanis elképzelhető, hogy kedvet kapnak az antik szövegek olvasásához azok, akiket megfog a mű sajátos hangulata.

A neveléstudományi mellett főképp irodalmi fókuszú fejezetet a *Percy Jackson* második részének, *A szörnyek tengerének* bemutatásával és ajánlásával zárom, amely az Odüsszeusz-mítosz számos mitémáját (mítoszalkotó összetevőjét) írja újra. Ahogy korábban is vázoltam, *Rick Riordan* világhírű regénysorozata, a *Percy Jackson* arra az alapötletre épül, hogy a görög mítoszokban megörökített istenek valóban léteznek, és mivel halhatatlanok, ezért napjainkban

is jelen vannak, az Olümposszal együtt folyamatosan vándorolnak, mindig az éppen regnáló civilizáció és kultúra központjában, ikonikus helyszínén élnek.

A folytatásos sorozat második része, *A szörnyek tengere* címével is evokálja a homéroszi eposzt, megjelenítve annak központi motívumát, a tengeren történő hajózást. Ebben a regényben Percynek közeli barátját, Grovert, a szatírt kell megmentenie az Odüsszeiában is megjelenő küklopsz, Polüphemosz fogságából. A szatírhoz az út a veszélyekkel teli Szörnyek tengerén át vezet, amelyet kalandokkal és fantasztikus összecsapásokkal átszőve tesznek meg hőseink. *Alexandra Christo* regényéhez hasonlóan itt is visszaköszönek az Odüsszeiából ismerős mitikus lények, ám itt nem a marginálisnak tekinthető szirének, hanem a két leghíresebb szörny, Szküllá és Kharübdisz jelenik meg. Ahogy azt már a sorozat előző kötetéből megszokhattuk (vö. *Kiss, 2023*), a szereplők itt is készségesen „felmondják a mítoszt” (ne feledkezzünk meg a regénysorozat erősen didaktikus jellegéről, *Riordan* műve ugyanis a szórakoztatás mellett mindig tanítani is igyekszik az antikvitásról), a két mitikus szörny jellemzését is a hősök párbeszédében olvashatjuk.

Riordan (2022): – A Kharübdisz beszívja a tengert, ha jól tudom – tűnődtem.

– Először beszívja, aztán visszaköpi, így van, ahogy monddod.

– És mi van Szküllával?

– Szküllá egy barlangban él odafönt, azokon a sziklákon. Ha túl közel merészkedünk, lenyújtja a fejét, és elnassolja a tengerészeket. (145. o.)

A későbbiekben a szörnyek képszerű, mai kulturális utalásokkal színesített leírásait olvashatjuk, melyek segíthetnek a diákbefogadónak a mitikus teremtmények elképzelésében. Kharübdiszt például először vévétartállyal, majd évezredek óta zabáló szájjal, egy konyhamalaccal azonosítja az elbeszélő, Szküllá támadásának gyorsaságát pedig a lézersugár sebességével illusztrálja (vö. *Riordan, 2022, 146-150. o.*).

Nemcsak az Odüsszeia mitikus szörnyei, hanem varázserejű szereplői is felbukkannak a műben, például a *Gemmell*-regény kapcsán már említett Kirké. *Riordan* szövege napjaink világába transzponálja a Kirké-mítoszt, és ahogy az első kötetben a lótoszevők szigete vegasi kaszinóvá változott, úgy Kirké szigete trópusi üdülőparadicsommá alakul vízicsúszdákkal, medencékkel.

A szörnyek tengerén átkelt hősöknek a sziget úrnője pihenést és teljes megújulást, szebb, új külsőt ígér. Percy például egy varázslatos tükörben önmaga kifogástalan változatát látja.

Riordan (2022): Úgy nézett ki, mint én, de mégsem. A szívdöglesztő Percy Jacksont láttam. Öltözésem tökéletes, arcomon magabiztos mosoly. A fogsorom szabályos, a pattanások eltűntek, bőröm barna, mintha most léptem volna ki a szoláriumból, izmosabb voltam, és talán magasabb is néhány centivel. Én néztem vissza a tükörből – a hibáim nélkül. (160–161. o.)

Ebben a vetített képben könnyen ráismerhetünk a napjaink közösségi médiák által közvetített szépségfelfogására, a fiataloknak sokszor mintául szolgáló *instakultúra* hibátlan alakot és ezáltal felszínességet glorifikáló ideáljaira. E kép csábításának Percy nem tud ellenállni, a boszorkány bűbájának hatása alá kerül, s így sok férfitársához hasonlóan tengerimalaccá változik (a regénybeli Kírké tengerimalaccá változtatja a férfiakat). Percy tehát saját hiúságának áldozatává válik, ami figyelmeztetésül szolgálhat a feltételezett fiatal olvasók számára, s apropója, kiindulópontja lehet a helyes testképről és énképről szóló tanórai beszélgetésnek is.

Ami ezt a kalandot különlegessé és a homéroszi történettel összevetésre érdemessé teszi, az az, hogy Odüsszeusszal ellentétben Percy nem tud ellenállni a csábításnak, Percy nem erős jellem, nem gondolja végig a tettei következményeit, ösztönösen reagál (számos vonása közül sokszor ez dominál a helyzetek zömében), tehát az eposzi hőssel ellentétben épp vakmerősége és érzelmi reakciói teszik különlegessé, nem leleményes gondolkodása és furfangjai. A regényben ezeket a vonásokat Percy segítője és barátja, Annabeth képviseli, ahogy azt az első kötet kapcsán is megállapítottam. Percy ebből a helyzetből (is) csak az ő segítségével tud megszabadulni.

A regény sajátos humorának lehetünk tanúi Odüsszeusz felesége, Pénélopé alakjának transzponálásában. Ezt a szerepet ugyanis a kötetben Grover tölti be, akit Polüphemosz, a küklopsz feleségül akar venni, ezért zárja barlangjába, ahol a szatír a menyegzői kendő szövésével tölti napjait, s a lakodalom elodázásának érdekében minden este visszafejti aznapi munkáját (ahogy Pénélopé is tette a homéroszi eposzban).

Ebben az alfejezetben a hagyományos, klasszikus kánont populáris művekkel kiegészítő tananyagelrendezés egy lehetséges alternatív korpuszát mutattam be, elsősorban ismeretterjesztő céllal, olyan, pályán lévő magyartanárok és magyartanárszakos hallgatók számára, akik hozzám hasonlóan fontosnak vélik az iskolai olvasmányok körének tudatos revideálását.

A szövegek egymással párbeszédet folytató létmódjától indulva az antikvitas irodalmi remekeinek és általában a kötelező olvasmányok iskolai olvas(tat)ását övező technikai és

pedagógiai kihívások újbóli felmutatásán át jutottam el a homéroszi eposzokat megidéző kortárs regények ajánló ismertetéséig.

Ráműtöttem arra is, hogy az elmúlt években számos olyan alkotás született a különböző populáris zsánerekben, amely párbeszédet folytat(hat) a homéroszi eposzokkal (és számos más mítosszal), egyben a mítosz és fikció működésére, a kánon folyamatos lebontására és újraépítésére is reflektál. Úgy vélem, a fejezetben bemutatott kortárs populáris alkotások érdemesek a magyartanárok figyelmére, az egész szöveg vagy akár választott részletek tanórai feldolgozására, a művekben rejlő intertextuális lehetőségek kiaknázására.

3.5. A populáris regiszter medialitása a középkor irodalmának tanításában

3.5.1. A tanegység felépítése, populáris korpusza

Az előző fejezetekben olyan populáris, zömében kortárs és ifjúsági irodalmi alkotásokat mutattam be, amelyeket (a szövegek könnyebb nyelvezete, témája, kulturális referenciái és narratív sajátosságai miatt) a nevelési-oktatási célok hatékonyabb megvalósításának reményével léptethetünk be a pedagógiai folyamatba az antik mitológia és a homéroszi eposzok tanegységek tanítása során. Ebben a fejezetben a kilencedikes irodalom tananyag következő nagy korszakához, a módszertani diszkurzusban mindezidáig kevesebb figyelmet kapó középkor irodalmához fogalmazok meg hasonló ajánlásokat. A középkor irodalmának tanításában – annak történeti jellegéből fakadóan – kézenfekvő megoldásnak tűnhet a történelem és irodalom tantárgyak integrációjában rejlő pedagógiai lehetőségek kiaknázása, ám a magyartanításnak a dolgozat első fejezetében gondosan taglalt történeti pozicionálása miatt ezt a koncepciót kevésbé tekintem üdvösnek, ha a cél továbbra is az olvasói rutin megalapozása és előmozdítása, ugyanis a történetiség primátusa az irodalom tananyag voltát hangsúlyozva könnyen hathat az olvasás és szövegekkel találkozás élménye ellenében. Éppen ezért az előző fejezetek gondolati ívét követve állítok össze és ajánlok pályán lévő magyartanárok és magyartanár-szakos hallgatók számára egy olyan (nem kizárólag irodalmi alkotásokat tartalmazó) listát, amely megtámogathatja a középkor időszakának tanórai feldolgozását, kitérve a törzsanyagba válogatott alkotások terét a ma diákbefogadóihoz közelebb álló, számukra vonzóbb alternatívát jelentő szövegvilágok (mesés lovagi történetek, járvány sújtotta világok), populáris, közkedvelt zsánerek (sci-fi, fantasy, krimi) és médiumok (filmsorozat, videojáték) felé.

A középkor irodalma tanegység felépítése és tartalma megegyezik a hatosztályos és négyosztályos gimnáziumi tagozaton, egyetlen különbség az óraszámok tekintetében van, a hat évfolyamos képzésen 12, míg a négy évfolyamoson 11 óra áll rendelkezésre a törzsanyag

áttekintéséhez. Ez az időkeret a tananyag mennyiségét és az átfogott irodalom- és művészettörténeti korszak nagyságát (az európai irodalom- és kultúrtörténet nagyjából ezeréves időszakát) tekintve csekélynek mondható, ahhoz pedig kifejezetten szűkösen tűnik, hogy a modullal (heti két irodalomórában) való foglalkozás 6 hétben a tananyaghoz témájában, imaginatív világában, fiktív karaktereiben és narratívájában illeszkedő, populáris művekkel tegyük könnyebben hozzáférhetővé a diákok számára ezt a tőlük időben és világszemléletében egyaránt távol eső korszakot. Pedig a tananyag feldolgozásának a téma és korszak jellegéből fakadó, döntően történeti megközelítése, a törzsanyagban kötelezően tárgyalt művek (lásd 6. táblázat) archaikus volta és nyelvi-kulturális idegensége, mai befogadóknak sokszor kevésbé érthető referenciái kifejezetten indokoltá tennék az irodalmi élményszerűség értelmében *sötét középkor* populáris művekkel való színesítését.

Mindazonáltal a továbbiakban éppen erre teszek kísérletet, *A középkor irodalma* tematikus egység három nagy fejezetéhez, az *Egyházi irodalomhoz*, a *Lovagi epikához* és *Dante Isteni színjátékához* ajánlva elsősorban XX. századi és kortárs ifjúsági regényeket, valamint a populáris kultúra transzmediális jellegét hangsúlyozva azok sorozat-adaptációit, továbbá fantasztikus novellát, képregényt és még videojátékot is. A hagyományostól eltérő, multimediális alkotások tanórába integrálásának szükségességét *A középkor irodalma* témakör korpuszának (lásd 7. táblázat) vázlatos áttekintésével indoklom.

I. A középkor irodalma	
A) Egyházi irodalom	
a) Epika:	Umberto Eco: A rózsza neve
Szent Ágoston: Vallomások (részlet)	Szent Erzsébet legendája (részlet)
	Szent Margit legendája (részlet)
Halotti beszéd és könyörgés	Szent Gellért püspök legendája (részlet)
	Tommaso da Celano: Ének az utolsó ítéletről
b) Líra	
Jacopone da Todi: Himnusz a fájdalmas anyáról	
Ómagyar Mária-siralom	
B) Lovagi és udvari irodalom	
a) Epika	
Anonymus: Gesta Hungarorum (részlet)	Kálti Márk: Képes krónika (részlet)
	Irodalom és film
	Terry Jones és Terry Gilliam: Gyalog galopp
b) Líra	
Walter von der Vogelweide: A hársfaágak csendes árnyán	Walter von der Vogelweide: Ó, jaj, hogy eltűnt minden
C) Dante Alighieri: Isteni színjáték – Pokol (részletek)	Irodalom és képzőművészet
	Dante: Pokol Gustave Doré illusztrációi, Auguste Rodin munkái
D) A középkor világi irodalma	
vágánsköltészet	Irodalom és zene
Carmina Burana (részlet)	Carl Orff: Carmina Burana
François Villon: A nagy testamentum (részletek)	Irodalom és színház
	Szakácsi Sándor – Óze Áron: A cella

6. táblázat: a középkor irodalma tanegység a 7-12. évfolyamos képzés *Kerettantervében* (2020)

A *Kerettanterv A középkor irodalma* tanegységben a tanórákon kötelezően feldolgozásra kijelölt törzsanyag mellett ajánl további alkotókat, műveket, amelyek a fenti táblázat jobb oszlopában találhatóak. A középkori kultúra és művészet gazdagabb, árnyaltabb, akár élményszerűbb feldolgozása céljából összeválogatott alkotások listáját szemlélve számos olyan jelenségre figyelhetünk fel, amelyek témám szempontjából relevánsnak tekinthetők, továbbá arra is engednek következtetni, milyen szerepet szánnak a tantervírók az ajánlott műveknek a tanítási folyamatban. Ahogy a dolgozat bevezetőjében már általánosan megállapítottam a tantervi korpuszról, ifjúsági irodalmi alkotás tételesen itt sem kerül említésre, a listába válogatott szövegek két kivételtől (*A rózsza neve* és *A cella*) eltekintve egytől egyig klasszikusok, a korszak egyéb jelentős alkotóihoz (például *Tommaso de Celano*) vagy a törzsanyagban is megjelenő szerzőkhöz (például *Vogelweide*) kapcsolódó további alkotások (*Ó jaj, hogy eltűnt minden*).

Klasszikus és modern egymáshoz viszonyított aránya, a kortárs ifjúsági művek feltűnő hiánya ebben a tanegységben is az irodalomoktatás történeti megrögzöttségének korábban már részletesen bemutatott túlsúlyát mutatja. Fontos és értékes vállalása azonban a tanterv készítőinek az, hogy a listában az irodalom társművészetei is helyet kaptak, így zeneművel, színdarabbal és filmmel is találkozhatnak a diákok. Ez utóbbi üdítő könnyedséggel ellensúlyozza az ajánlott művek klasszikus és értéktelített voltát, ugyanis a *Gyalog galopp* a középkori világ több elemét (a lovagi kultúrát, a kereszténységet, a szerzetesi létformát, a betegségek miatti nagy halandóságot, valamint a babonáságot és műveletlenséget) is kifigurázza, így az egész korszak paródiájaként mutatható be a diákoknak, akár a középkor tanulásának szórakoztató lezárásaként. Saját listám létrehozásánál én is megtartottam az irodalom társművészeteinek bevonását mint szervező eljárást, ám igyekeztem megőrizni a szövegek központi szerepét. Zene, színház és film médiuma helyett a fiatalok körében népszerűbb sorozatok és számítógépes játékok felé nyitottam meg a témakör tárgyalásába bevont alkotások terét, az így létrejött lista (lásd 7. táblázat) ennek köszönhetően a kerettantervi változat kiegészítéseként értelmezhető.

Bízom abban, hogy olyan, diákbefogadók és magyartanárok számára egyaránt vonzó, tanórai környezetben is valóban működő alternatívákat tudok felmutatni, amelyeket a pályán lévő magyartanárok sikerrel léptethetnek be a középkor tárgyalásának pedagógiai programjába, s kedvük támad kísérletezni ezeknek az alkotásoknak a tanításával, akár saját listák létrehozásával is megpróbálkoznak, ugyanis a következőkben bemutatásra kerülő művek mellett még számos népszerű alkotás illeszthető e rendkívül hosszú és szerteágazó korszakhoz.

I. A középkor irodalma	
A) Egyházi irodalom	Pentiment (Obsidian Entertainment) Ken Follett: A katedrális (részletek)
B) Lovagi és udvari irodalom	Tonke Dragt: Levél a királynak Levél a királynak (Netflix) John Flanagan: Gorlan romjai George R. R. Martin, Ben Avery: Kóbor lovag
C) Dante Alighieri: Isteni színjáték Pokol (részletek)	Neil Gaiman: A másik
D) A középkor világi irodalma	Connie Willis: Ítélet könyve (részletek)

7. táblázat: alternatív “olvasmánylista” *A középkor irodalma* tanegységhez

Az egyes témakörökhöz rendelt alkotások számát tekintve nem törekedtem egyenlőségre, ahhoz a szövegvilághoz csatoltam több művet, ahol erre – a téma népszerűsége okán – több lehetőség is mutatkozott, ekképp a lovagi történetek napjainkban is tapasztalható reneszánsza miatt a *Lovagi és udvari irodalom* alegységben négy alkotást ajánlok: *Tonke Dragt Levél a királynak* című regényét (amely 1962-es megjelenésével a legrégebbi a művek között) és annak a *Netflix* gondozásában készült adaptációját, *John Flanagan A vadonjáró tanítványa* sorozatának első kötetét (*Gorlan romjai*) és *George R. R. Martin*nak a *Trónok harca* világában játszódó, *Ben Avery*-vel közösen alkotott képregényét (*Kóbor lovag*). Az *Egyházi irodalom* témájához *Ken Follett* leghíresebb regénye, *A katedrális* néhány részlete, valamint egy rendkívül izgalmas narratív lehetőségeket kínáló számítógépes játék, a *Pentiment* került. *Dante* főművéhez *Neil Gaiman* egy fantasztikus novelláját (*A másik*), míg általánosan a középkor világának árnyaltabb és plasztikus bemutatásához egy a járvány tematika révén újszerű és izgalmas kapcsolódási pontokat biztosító időutazós science-fictionot, *Connie Willis Ítélet könyve* című nagyszerű regényét választottam.

Míg az első fejezet végén elemzett és értékelt katolikus *Irodalom 9.* tankönyv a mítoszok világához különálló fejezetben kínál népszerű alkotásokat, addig a középkor kapcsán csak elszórtan találunk a populáris regiszterre vonatkozó említéseket. Az *nkp* 2012-es kilencedikes irodalom *Okostankönyve* a *Magyartanárok Egyesülete* gondozásában megjelent szövegközpontú segédlethez hasonlóan kizárólag *Umberto Eco* regénye, *A rózsza neve* feldolgozásához ajánl kiegészítő feladatokat, a 2020-as kerettantervekhez készült okostankönyvek (A és B) változataiból azonban mindenféle populáris kitekintés eltűnt, ezt a témám szempontjából súlyosnak értékelt hiányt igyekszik pótolni saját listám.

3.5.2. Krimik a középkori kolostorok világában

A középkori kolostorok világát megidéző alkotások közül többnek is közös vonása az, hogy ezekbe a zárt közösségekbe politikai cselszövéseket és hatalmi játszmákat, valamint rejtélyes, misztikus gyilkosságokat helyeznek, ezáltal elsősorban a krimi populáris zsánerének kódjait működtetik. Ennek az eljárásnak eklatáns példája a *Kerettanterv*ben is ajánlottként megjelenő olvasmány, *Umberto Eco* leghíresebb regénye, *A rózsza neve*; hasonló elvet követ az orientalista irodalomban *Robert van Gulik* regénysorozatának darabja, *A kísértetjárta kolostor*; de az utóbbi években is született hasonló témájú ponyva, *Daniel Kalla A kolostor átka* című könyve; míg *Katy Hays* tavaly megjelent alkotása, *A Kolostor* pedig már napjaink világába, egy múzeum középkori tárlatába ülteti át a korhű díszletek között játszódó bűntényeket.

Kézenfekvő volna a kerettantervi ajánlással összhangban *A rózsá neve* közös olvasásával színesíteni a középkor egyházi irodalmának tananyagát, ezt azonban a mű nagy terjedelme, összetett teológiai és filozófiai utalás- és motívumrendszere, bonyolult narratívája és kidolgozottabb, ennél fogva komolyabb, felkészültebb olvasót kívánó nyelvezete miatt kevésbé tartom megfelelő olvasmánynak a ma diákbefogadói számára. Adná magát a regény 1986-os filmadaptációjának megtekintése, ami kiváló színészekkel és a történet krimi jellegét kiemelve mutatja be a regény világát, ám sötét hangulata és helyenként megrázó jelenetei szintén kérdésessé teszik beemelését az iskolai tananyagba. Aki mégis a regény (vagy a film) bizonyos részleteinek feldolgozása mellett döntene, az ehhez megfelelő módszertani ötleteket és feladatokat talál a *Magyartanárok Egyesülete* segédletében, amely a korábban is többször idézett *Arató László* és *Kálmán László* fejlesztésében, neves szakmai bizottság jóváhagyásával és többek között *Pethőné Nagy Csilla* lektorálásával jelent meg. A segédlet a *Szellemi élet a kolostorokban* fejezetben idézi *Eco* regényét, a választott szövegrészek a szerzetesi tevékenységek és napirend, valamint a kolostori másolóműhely, a szkriptorium bemutatását szolgálják. Ezeket a jellegzetességeket azonban a továbbiakban bemutatásra kerülő művek is felvonultatják, azonban *A rózsá nevéhez* képest egyszerűbb nyelvezetet, játékos bevonódást, ezáltal immerzív élményt és hatásos vizuális narratívát kínálva.

A fentebb említett okoknál fogva *Eco* regényének tanórai feldolgozása helyett két olyan művet ajánlok, amelyek szorosan kapcsolódnak a fentebb listázott alkotások tematikájába: egy 16. századi kódexmásoló bőrbe bújva ugyanis szintén egy gyilkosság kinyomozásában vehetünk részt a tanegységbe válogatott videojáték, a *Pentiment* segítségével, ahogy *Ken Follett* olvasmányos regénye, *A katedrális* is bevezet a középkori kolostorok életébe és mindennapjaiba, miközben *Anglia* történelmének egy fontos szakaszával és jelentős személyeivel is megismerteti olvasóját.

Ken Follett regénye ékes példája a népszerű irodalmi alkotások multimediális jellegének, ugyanis sorozatadaptációja mellett asztali társasjáték és videojáték formájában is átdolgozásra került, az irodalmi műhöz értelmező olvasói kalauz és számos tanári segédlet is elérhető angol nyelven tanórai feldolgozást támogató feladatokkal, esszétémákkal, tesztekkel, kvizekkel. A regény népszerűségét *Juhász Tamás* is kiemelte *A katedrális* előzménytörténetének megjelenésekor írt ismertetőjében (2020), amelyben a hamar kultikus státuszba kerülő történelmi bestsellerek iskolapéldájaként hivatkozik a regényre: „a történet egy angol kisvárosban, Kingsbridge-ben játszódik a 12. században. A benedekrendi szerzetesek új székesegyházat szeretnének építeni a leégett helyére, ám ezt akadályozza az Angliában dúló polgárháború, a hatalomra éhes egyház, és még sok minden más. A középkor filmként pörgő

hiteles története azonnal beszippantja az olvasót, a karakterek és a nyelvezet egyszerűségét pedig jól ellensúlyozza a lélegzetelállító kalandok sora.” E sodró lendületű, izgalmas fordulatokkal teli cselekmény ellenére a regény egészének tanórai tárgyalását a nagy terjedelem miatt nem tartom célszerűnek. A kolostori kultúra élményszerű megismertetésére a mű első fejezetei is kellő irodalmi anyagot szolgáltatnak (akár *A rózsza neve* vonatkozó részleteivel együtt olvasva, ezzel is segítve és gazdagítva a populáris alkotások közötti tájékozódást), ráadásul egy (az előző fejezetekben bemutatottakhoz hasonló) tantárgyi integrációt tesznek lehetővé, ezúttal a rajz/művészettörténet stúdiumokkal, ugyanis a regénybeli katedrális kapcsán a román és gótikus stílus fontosabb építészeti jegyei is felismerhetők. Ismertetőmben ennek a két szempontnak a mentén ajánlok rövidebb-hosszabb részleteket a regényből, amelyek akár egy-egy tanórán is felolvashatók, hozzájuk különböző kreatív-alkotó feladatok rendelhetők, így *A katedrális* megismertetése nem menne az amúgy is szűkös időkeret rovására. Érdekes ebben az esetben külön érdemjeggyel vagy egyéb elismeréssel motiválni a diákokat az egész mű elolvasására.

A katedrális diákokkal közös olvasása azért is biztosít izgalmas lehetőségeket, mert a regény egyik főszereplője (a következőkben bemutatott lovagi történetek némelyikével ellentétben) egy teljesen hétköznapi kőműves építőmester, Tamás. A történet első felében az ő és családja életét és vándorlását követjük nyomon a 12. századi *Angliában*. A biztos megélhetés érdekében egy katedrális építéséhez elszegődni vágyó Tamás folyamatosan úton van várandós feleségével és két gyermekével, az ő kiszolgáltatott helyzetükön keresztül bepillantást nyerhetünk a középkori emberek életkörülményeibe. A narrátor a regény első fejezeteiben elsősorban Tamás munkakeresésére, katedrálisok iránti szenvedélyére koncentrál, ennek több leírását is találjuk, amelyből néhányat idézek:

Follett (2008): Egyszer régen Exeterben dolgozott egy katedrálison. Eleinte úgy vette, mint minden más munkát. Haragos és sértődött volt, amikor az építésvezető mester figyelmeztette, hogy a munkája elmarad a követelményektől; ő azt tartotta magáról, hogy jóval gondosabb az átlagos kőműveseknél. Azután később rájött, hogy nem elég, ha a katedrális falai megfelelőek, tökéleteseknek kell lenniük. Hiszen a katedrális az Isten számára készül, és az építmény olyan hatalmas, hogy a falak legkisebb elhajlása, a megkívánt tökéletes szabályosságtól való legkisebb eltérés végzetesen meggyengítheti a szerkezetet. Tamás megbántottsága elragadtatásba csapott át. Tekintettel lenni az épület monumentális méreteiből adódó követelményekre, ugyanakkor könyörtelenül odafigyelni a legkisebb részletekre – mindennek az összeegyeztetése ráébresztette

Tamást mesterségének csodálatos voltára. Az exeteri mestertől Tamás rengeteget tanult az arányok fontosságáról, a különböző számok szimbolikus jelentőségéről és a már-már mágikus formulákról, amelyek alapján meghatározható a tökéletes falvastagság vagy egy csigalépcső egy fokának a hajlásszöge. Ezek a dolgok lenyűgözték őt. (11. o.)

Az idézett részlet annak megvilágítását segítheti az irodalomórán, hogy a középkori keresztény világképben a templomot, kiváltképp a magasabb státuszú katedrálisokat nem pusztán épületként, hanem legfontosabb szakrális helyként is tekintették, éppen ezért annak kivitelezésekor nemcsak a funkcióra, hanem a kidolgozás tökéletességére is törekedni kellett, hiszen az Isten tökéletességét jelképezte. A *mágikus formulák* és a *számok szimbolikus jelentősége* a középkori keresztény kultúra számszimbolikájára utaló szövegelemek, amely (példának okáért a 3-as szám kapcsán) később, *Dante Isteni színjátékának* értelmezésekor is lényegi poétikai elemként jelenik meg, itt a katedrális misztikus jellegét adja. Az építőmester és felesége, Ágnes között (aki később áldozatává is válik Tamás szenvedélyének, út közben szüli meg harmadik gyermeküket, és belehal a szülésbe) a regénybeli konfliktus egyik összetevője éppen az, hogy az asszony nem érti férje vonzódását a katedrálisok monumentális jellegéhez és aprólékos kidolgozásához, számára ez ugyanis csak a megélhetés egy forrása, nem feltétlenül bír szakrális jelentéssel, ezt az elbeszélő is tudunkra adja:

Follett (2008): Nem értette meg, miért vonzza őt annyira a katedrálisépítés: a munka megszervezésének nagy odaadást igénylő bonyolultsága, a számítások szellemi kihívása, a falak puszta méretei és az elkészült épület lélegzetelállító nagysága és szépsége. Tamás, miután megízlelte ezt a bort, nem érthette be mással. (12.o.)

Az olvasó azonban hamar megértheti és átérezheti Tamás elragadottságát, az idézett részletekben ugyanis a nyelv kifejező eszközei által képződik meg a befogadók előtt egy impozáns katedrális képe. Ennek a folyamatát érdemes megtámogatni olyan templombelsőkről készült fotók bemutatásával, amelyek a gótikus stílus jegyében épültek, ennek a stílusnak ugyanis részletes leírását találjuk a regényben. A rajzzal közös tantárgyi integráció keretében szabadon választott technikával makettet is készíthetünk a gyerekekkel a szövegrészletek és a fotók alapján. Az angol gótika fejlődése kiváltképpen jól nyomon követhető a Salisbury székesegyházon (vö. *Székely szerk.* 2002), amelynek építését a regény elején Tamás is szemügyre veszi, így az olvasó is betekinthez egy katedrális építésének folyamatába:

Follett (2008): A katedrális fallal körülzárt területén voltak, ami a kör alakú város egész északnyugati részét elfoglalta. Tamás megállt egy percre, hogy szemrevételezze. Pusztán az a körülmény, hogy láthatta, hallhatta és belélegezhette az illatát, olyan kitörő örömmel töltötte el, mint a napsugár. Amikor megérkeztek, a szekérrakomány kő mögött két másik szekér – már üresen – éppen távozóban volt. A templom oldalfala mentén különböző fészerekben mesteremberek faragták a kőtömböket, vasvésőkkel és hatalmas, fából készült kalapácsokkal olyan formákat véstek ki, amelyekből lábzatokat, pilléret, oszlopokat, oszlopfőket, támpilléret, árkádokat, ablakpárkányzatokat, küszöböket, tetőtornyokat és mellvédeket lehetett összeállítani. A zárt terület közepére, jó messzire a többi épülettől, kovácsműhelyt telepítettek, a nyitott ajtón keresztül láthatták az izzó parazsat, és mindenüvé szétáradt a kalapács és üllő csengő hangja, amint a kovács az új szerszámokat készítette a kőművesek elhasznált eszközei pótlására. A legtöbb ember csak kaotikus jelenetet látott volna, de Tamás érzékelte a kiterjedt, nagyszabású szervezetet, és égett a vágytól, hogy ellenőrizhesse. Pontosan tudta rögvest, hogy ki mit csinál és tudta, mennyit haladt előre a munka. A keleti homlokzatot építették. (37.o.)

Tamás és családja végül a fiktív Kingsbridge apátságába ér, ami a regényben a cselekmény és a konfliktusok egyik fő színtere, a kolostori élet bemutatására is az ebben az apátságban játszódó jelenetek adnak lehetőséget. Itt az egyik éjszaka (némi közbenjárás hatására) leég a régi, egyébként is omladozó templom, aminek a helyére Tamás már a gótikus stílus jegyében álmodhat új katedrális, ennek megépítéséhez megnyeri maga mellé a frissen megválasztott priort, Fülöpöt, aki pedig Waleran tanácsos püspöki ambíciói miatt támogatja az építőmestert terve megvalósításában. Ez a történetvezet el a regény politikai-hatalmi konfliktusaiig, amivel dolgozatomban nem kívánok foglalkozni.

A középkori kolostori élet mindennapjait a regény elején a Fülöp vezette kis, erdei Szent János-kolostor vagy a fentebb is említett Kingsbridge-apátság vonatkozásában érdemes a diákok elé tárni, ezeken a helyszíneken ugyanis hosszabban is elidőzik a történet, így megismerhetővé válik a diákok számára egy középkori kolostor felépítése, szokásrendje. Az előbbi kolostort a történet másik főbb alakja, Fülöp virágoztatta fel néhány év alatt, és ez a kihívás vár rá Kingsbridge-ben is:

Follett (2008): Két év múltán önellátók lettek, s még további két év után ők látták el Kingsbridge apátságát hússal, vadpecsenyével, kecskesajttal, ami különleges, ingyencsemegének számított. A kis kolostor virágzott, a szertartások feddhetetlenül zajlottak le,

a szerzetesek egészségesek és boldogok voltak. Fülöp elégedett lehetett volna, de az anyaházban, a kingsbridge-i kolostorban egyre siralmasabb állapotok uralkodtak. A királyság egyik vezető vallási központja lehetett volna, pezsgő tevékenység színhelye. Könyvtárát külföldi tudósoknak kellene látogatni, priorjához tanácsért folyamodhatnának a környék nagyurai. Az ereklyékhez a környező vidékről zarándokok sokaságának kellene áradnia, s a kolostor vendégszeretét a nemességnek kellene igénybe vennie. Jótékonyágának hírének ismerhetnék a környék szegényei. A templom összeomlóban, a szerzetesi épületek fele üres, és a prior uzsorások adója. Fülöp évenként legalább egyszer elment Kingsbridge-be, s valahányszor visszajött, forrt benne a harag, amiért a vagyont, amelyet odaadó hívek adománya alapozott meg és tehetséges szerzetesek munkája gyarapított, most ilyen gondatlanul elherdálódik, mint a tékozló fiú öröksége. (102. o.)

Csak hogy itt már hatalmi játszmákkal és a háttérben szervezkedő országos politikai erővel is számolnia kell. Amikor Kingsbridge apátságába ér, épp a nagymise monoton szertartása zajlik, ahol fiatal szerzetesek egy csoportja szórakozással tölti az időt, míg az ún. *circuitor*, a fegyelemért felelős szerzetes nincs jelen a szertartáson, távolabb beszélget szerzetestársaival. Fülöp ezért úgy dönt, hogy maga intézkedik, és kirángatja a rendbontókat a szertartásról, ezzel magára vonva az előljáró szerzetesek haragját, akik tartanak attól, hogy Fülöp átveszi tőlük az apátság irányítását, ezért később nyilvánosan felelősségre is vonják a testvérek közösségében. Az apátságban nincs egyetértés a testvérek között a perjel, Remigius rátermettségét illetően, az őt támogatók szűk köre mellett többen olyan priort szeretnének, aki fel tudja virágoztatni az apátságot. Az ideális kolostor képe rajzolódik ki Fülöp szeme előtt, amikor őt is megnevezik, mint lehetséges új priort, el is ábrándozik a titulus biztosította lehetőségekről:

Follett (2008): Akarok én Kingsbridge apátja lenni? – kérdezte magától Fülöp, és hirtelen megvilágosodott a válasz –: igen! Gondot viselni az omladozó templomra, megjavíttatni, újra kifestetni, és gondoskodni róla, hogy a falak ismét mintegy száz szerzetes énekétől visszhangozzanak, és ezer hívő mondja fennhangon a Miatyánkot – már egyedül ezért is szerette volna elnyerni a tisztséget. Azután itt van az apátság birtoka, új szervezeti rendet kell kialakítani, új élettel kell telíteni, egészségessé és termelékennyé kell tenni. Azt szerette volna, ha a kolostor egyik sarkában egész sereg fiatal fiú tanul írni és olvasni. Azt akarta, a vendégházban világosság és meleg legyen, bárók és püspökök jöjjenek látogatóba, és értékes ajándékokat juttassanak az apátságnak, mielőtt eltávoznak. Azt

szerette volna elérni, legyen egy külön terem a könyvtár számára, és azt megtölthesse a bölcsesség és szépség könyveivel. Igen. Kingsbridge priorja akart lenni. (140. o.)

Fülöp ábrádozásában a középkori kolostorok összetett szerepkörére ismerhetünk: ezek a szerveződések a korban termékeny földek birtokosaiként gazdálkodtak, ám ennél is fontosabb kulturális feladatot láttak el: hívőket szolgáltak ki, szervezték a vallási és kulturális életet, írást és olvasást oktattak. Ennek legfontosabb kellékei, a könyvtár és a katedrális, vagy a kolostori másolóműhely, amelyről *Eco* regénye kapcsán már volt szó. A regényben végül Fülöp kerül ki győztesen az apátságban kialakult helyzetből, megválasztják apátnak, így nekiláthat a kolostor rendbehozatalának. Az ő szemén keresztül beleláthatunk a kolostori munkakörökbe, az egész intézmény anyagi hátterébe, a szertartások napi rendjébe, mindezt egy konfliktusokkal és cselszövésével tarkított történetszálon keresztül. A *katedrális* társasjáték-változata is a kolostor megújítása, a templom felépítése köré épül (lásd 9. kép).



9. kép: Ken Follet *The Pillars of the Earth* társasjáték

Ebben a társasban a játékosok egy-egy építőmestert megtestesítve, egymással versengve próbálnak minél nagyobb befolyással bírni a katedrális építésére, a körökre osztott stratégiai játékban számos lehetőség közül választva kell minél több győzelmi pontra szert tenni. A társasjáték kipróbálása jó kiegészítése lehet a regény tanórai feldolgozásának, a tanegységnek a *Petőfi*-téma első fejezetben részletesen bemutatott élményalapú lezárásához hasonló befejezését jelentheti. A regényből készült számítógépes játék az alapmű narratíváját követi végig, képregényes látványvilággal jelenítve meg a történetet, amelyet szintén ajánlhatunk a diákoknak. Ehelyett azonban egy másik videojátékot, a helyszíneiben, témájában és narratívájában *A rózsá neve* világához is könnyen kapcsolható egyjátékos kalandjátékot

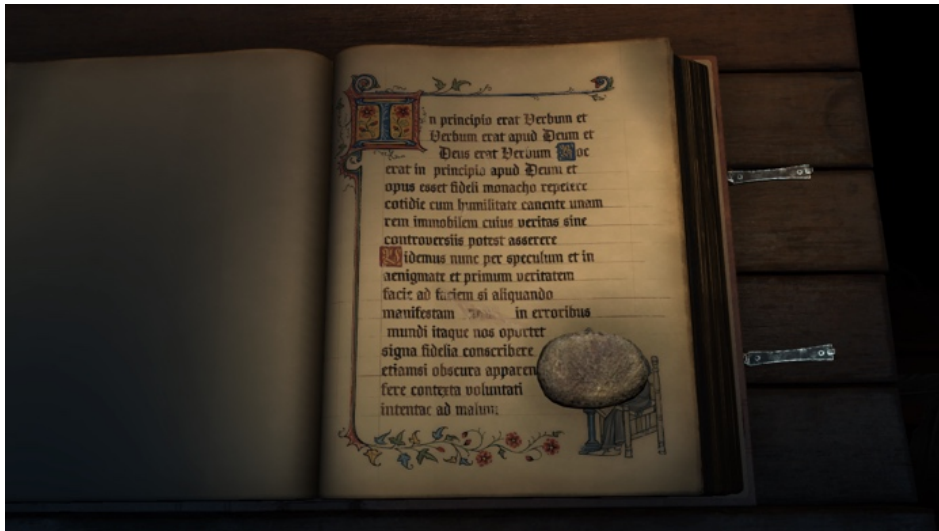
mutatok be röviden, amely bár tanórai keretek között nehezen képzelhető el, ajánlásképpen szintén megjelenhet a középkori kolostori kultúra tárgyalásakor.

A kolostori másolóműhely központi helyszíneként jelenik meg az *Obsidian Entertainment* 2022-es videojátékában, a *Pentiment*ben, ami 2023-ban a *23. Játékfejlesztők Választása Díjkiosztóján* a legjobb narratív játék díját nyerte, és ami egyedülálló, középkori kódexeket idéző látványvilágával (lásd 10. kép) olyan egyszemélyes játékelményt kínál, amelyben egy fiktív 16. századi iparossegéd, a kódexdíszítő művész (illuminátor) *Andreas Maler* bőrébe bújva kell kinyomoznunk egy kolostorban történt gyilkosságot.



10. kép: középkort idéző grafika a *Pentiment* című játékban

A játék nemcsak a nyomozásra fókuszál, a történet több évet ölel fel, a bűnügy megoldása után évekkel később is visszatér a főhős életébe ez az esemény, így vissza is tekintünk a végigjátszás során erre az időszakra. Erre a retrospektív jellegre utalhat a játék címe is, a *pentimento* ugyanis azt az eljárást jelenti, amikor egy meglévő festmény alól elővarázsolnak egy korábbi alkotást, amelyre a másikat ráfestették. A játék kezdetén szimbolikusan hasonló cselekvést kell végeznünk, egy teleírt kódexlapról letörölve a betűket (lásd 11. kép) kezddhetünk bele saját történetünk megírásába, a narratív játék ugyanis az ún. lapozgatós kalandkönyvekhez hasonlóan annak megfelelően halad egy adott irányba, ahogy döntünk bizonyos helyzetekben.



11. kép: kódex és a történet kezdése a *Pentiment* című játékban

A kódexszerűség nemcsak a vizuális megjelenítés kapcsán kerül elő a játékban, hanem szerves részét képezi a cselekményvezetésnek. Az egyes szereplők beszélgetése során ugyanis sokszor találkozunk ismeretlen kifejezésekkel, helységnevekkel, történelmi alakokkal, középkori kulturális utalásokkal, amelyeket a játék pirosan jelöl a szereplői megszólalásokban, és ezekre a nevekre külön kattintva egy kódex nyílik ki előttünk, amelynek margóján a szokásos díszek és rajzocskák mellett a keresett információ is megjelenik (lásd 12. kép).



12. kép: tudástárként működő kódex a *Pentiment* című játékban

A játékbeli kódex tehát egyfajta középkori tudástárként, bármikor előhívható digitális enciklopédiaként működik. A játék egyelőre csak angol nyelven érhető el, így elsősorban olyan diákok számára ajánlható, akik jó nyelvtudással rendelkeznek, minden bizonnyal a nyelvtanuláshoz is jó lehetőséget biztosít egy nyelvi alapú kalandjáték végigjátszása. A játék

legfigyelemreméltóbb elemei a játékvilág hatásos és látványos vizuális megalkotása, ami itt nemcsak a grafika és a hangulat miatt fontos, hanem „olyan díszlet, ami összenő a történettel” (Stöckert, 2022). Emellett pedig kifejezett erénye a játéknak a döntéseinken alapuló narratíva működtetése is. Az úgynevezett lapozgatós kalandkönyvek (*Kaland Játék Kockázat* sorozat) a 90-es években nagy népszerűségnek örvendtek, ezekben ugyanis az olvasó a történet aktív alakítójává lépett elő, akinek döntései meghatározták, hogy miképp halad a történet. Ehhez a könyvtípushoz sajátos olvasási stratégia is társult, folyamatosan észben kellett tartani például a nagyobb döntések oldalszámait, hogy egy zsákutcából az olvasó még visszafordulhasson, és másik irányban haladhasson tovább. Ezt a mechanizmust működteti a *Pentiment* is. A játék elején egy ponton döntést kell hoznunk karakterünk, Andreas háttérét és előzetes képzettségét, tudását illetően (lásd 13. kép), amely hatással lesz a játék végigjátszásának menetére.



13. kép: karakterdöntések a *Pentiment* című játékban

El kell döntenünk például, hogy hősünk hol élt és tanult korábban (*Bázel*, *Német-alföld* és *Itália* alternatívák közül választva), és azt is, hogy mivel töltötte idejét (például könyvmolyként vagy hedonistaként, tehát tanulással vagy szórakozással foglalkozott-e korábban).

Ahogy *Stöckert Gábor* néhány éve publikált (2022) ajánlásában megfogalmazta, a játék eleji karakterdöntések rendkívül fontosak, „ettől függően plusz párbeszéd-lehetőségek is megnyílnak a játékban. Ha például verekedős, balhész diák volt korábban, akkor előfordulnak olyan helyzetek, amiket fenyegetéssel is megoldhat – vagy éppen tovább ronthat. Emiatt az a kalandjátékoknál ritka eset áll elő, hogy a *Pentiment* egy második végigjátszásra is érdemes. Egy bordélyházakat megjárt, franciául tudó Andreas máshogy jut el a történet végére, mint egy könyvbúvár, latinzseni Andreas – pláne akkor, ha másodszorra mást hoz ki a gyilkosság elkövetőjének.” A klasszikus, normatív értékkel felruházott irodalmi alkotások kapcsán gyakran emlegetett jellemző az újraolvashatóság kérdése, amely mindig újabb és újabb interpretációkat eredményez. Bár nem tennék egyenlőségjelet egy irodalmi klasszikus elolvasása és egy kalandjáték végigjátszása között, a bevonódás élménye és az újabb befejezések megalkotásának lehetősége rokonítja egymással a két folyamatot. Ráadásul itt a játékos/befogadó aktív résztvevőként formálja a narratívát, így feltételezhetően még jobban belemerül a játék világába.

Az immerzió, elmerülés másik fontos eszköze a játékban a nyelv, ami szintén alkalmazkodik a szereplőkhöz és a karakterdöntésekhez. A játék elején a beállításokban dönthetünk a szereplői megszólalások megjelenítésének stílusáról, kedvünkre válogathatunk a díszesebb, kódexeket idéző és egyszerűbb betűtípusok között. A játék azonban ezt is a világépítés eszközévé teszi, ugyanis „a dialógusok a krónikákból ismert betűtípusokkal jelennek meg, nagyon eredeti módon. Aki tanultabb, az például cirkalmasabb betűket kap, és ha a műveltsége a mondat közepén derül ki, akkor hirtelen betűtípust vált a szöveg.” (*Stöckert, 2022*) Ez a nyelvi lelemény egy újabb hatáskeltő elem és kreatív alkotói intenció, ami szervesen beépül a játék narratívájának működésébe, lehetőséget kínálva az egyszerűbb nyelvi kódokat preferáló játékosoknak is az élményszerű használatra.

Egyelőre kevésbé átlátható az, hogy a jelenlegi tantervi szabályozás és a hagyományos középiskolai oktatási rutin miképp képes teret engedni egy videojáték tanórai szerepeltetésének, erre további kutatások és (esetleg az informatika és az irodalom tantárgyi integrációján alapuló) kísérleti tanegységek kipróbálása adhat választ. Ahogy a következő fejezetben bemutatott olvasási szokások felmérés eredményei mutatják (lásd IV. fejezet), a ma diákjai elsősorban játékos generáció képviselői (vö. *Prensky, 2001*), szabadidejük jelentős részét töltik videojátékok előtt, így egy a tananyaghoz témájában, hangulatában illeszkedő videojáték ajánlása bizonyára hozzásegíthet a tantárgyhoz fűződő pozitív attitűd kialakításához és a középkor irodalmának élményszerű feldolgozásához.

3.5.3. Identifikáció és próbatétel: lovagi témák és sémák a modern fantasyban

A középkori lovagi irodalom mintázatai (hőstípusok, az általuk képviselt értékek/erények és a lovaglét külsőségei) már a XX. század két ikonikus, zsánerük későbbi alakulására nagymértékben kiható, modellértékű művében, *A Gyűrűk Urában* és a *Csillagok háborújában* is megjelentek. Ahogy azt Çankaya kifejti (2015), a középkori lovagi irodalom és a modern fantasy között olyan szoros rokonsági viszonyt tételezhetünk fel, ami ékes bizonyítéka annak, hogy az egyes műfajok és zsánerek nem stabil, hanem folyamatos alakulást mutató esztétikai kategóriák, amelyek így ellenállnak a megszorító leírásoknak, és transzformatív erejük révén képesek áthidalni a korszakok közötti időbeli (temporális) és térbeli távolságokat. Ezt a kapcsolatot hangsúlyozva *W.A Senior* korábban azt is feltárta (1994), hogy éppen ez az egyezés adott újabb lendületet a XX. század végén a fantasy természetéről szóló diskurzusnak.

A kortárs fantasyt a mai napig meghatározó tolkien világ, *A Gyűrűk Ura* (az előző fejezetekben bemutatott mitikus és eposzi motívumai mellett) több, középkori lovagnak tekinthető szereplőt is felvonultat (például *Boromir* vagy *Aragorn* a főbb alakok közül), s ugyanezt teszi a modern sci-fi egyik alfajának tekinthető űropera klasszikus darabja, a *Csillagok háborúja* is, ahol a mindent és mindenkit átjáró Erőt használni tudó, tulajdonképpen szerzetesi szabályrend szerint élő jediket konkrétan lovagoknak nevezik. Ezek a művek napjainkra kultikus státuszt nyertek, s körük befogadók millióit érdeklő mitológiák és multimedialis univerzumok nőttek. Természetesen nem egyenes következménye mindez a forrásművek lovagi karakterjegyeinek, ám jól jelzi azt, hogy ezek a mintázatok vonzóak lehetnek a fogyasztók számára, hiszen folyton újabb történetek készülnek ezekben a világokban (elég csak az elmúlt évek sorozataira gondolni mindkét franchise esetében). Ehhez hozzátartozhat az is, hogy ezekben (és a hasonló hőseket ábrázoló, szintén a jó és rossz egyértelműsíthető dichotómiájára építő ifjúsági irodalmi) művekben a lovagi tulajdonságokat hordozó alakok hagyományosan a jó oldal képviselői, és ezek az értékek könnyen felismerhetők és értelmezhetők a befogadók részéről, illetve akár vágyott jellemvonásokként a hősekkel való azonosulást is megkönnyíthetik. Érdekes egybeesés, hogy az előző fejezetben említett regény és film, a *Ready Player One* főhőse is egy középkori lovag nevével (*Parzival*) jelenik meg az Oázis nevű virtuális valóságban (ahol mindenki elrejtí valódi személyazonosságát), tehát ő is egy ismert lovagot választ avatárjának, ezáltal valamilyen szinten vele azonosul.

Ez az azonosulás nemcsak olvasó és szövegbe írt karakter, hanem a népszerű lovagi fantasyk imaginatív világának szereplői között is állandó kérdésként, egyben központi motívumként jelenik meg, ezért is lett ez az alfejezet címének egyik összetevője. Az azonosulást a továbbiakban bemutatott ifjúsági regények majd mindegyike, sőt még a lovagi

képregény is tematizálja, ám míg az ifjúsági történetekben a gyakran fiatal, lovagjelölt főhősök az apjukhoz kívánnak felérni, az apák megbecsüléséért küzdenek, akik általában maguk is híres lovagok, addig a *Trónok harca* világában játszódó képes kalandban a hírnév és a lovagi ranggal járó gazdagság, elismertség megszerzése a cél. A lovagi történetek mesei kötődéseit jelzi a fejezet címének másik összetevője, a próbatétel, ami arra mutat, hogy ezekben a narratívákban a fiatal hősök rendszerint különféle kihívásokon, akadályokon keresztül válnak érdemessé a lovagi címre, így megtett útjuk, amelynek végén értékrendjük és személyiségük is megszilárdul, mesei felnövé- és fejlődéstörténetként olvasható, a legyőzendő ellenfelek és próbák pedig egyúttal a próbatételes kalandregény műfaját idézik meg.

3.5.3.1. Adaptáció és transzpozíció és médiumváltás: *Levél a királynak*

Ritka kulturális jelenségnek tekinthető az, ami a 2010-es évek vége felé történt a hazai ifjúsági irodalom vonatkozásában. Ekkor robbant ugyanis be a köztudatba *Tonke Dragt* 1962-ben (tehát a magyar fordítás megérkezése előtt 55 évvel) megjelent regénye, a *Levél a királynak*, amit 2020-ban az egyik legnépszerűbb streaming szolgáltató, a *Netflix* 6 részes sorozatra is adaptált. A legjobb holland gyermekkönyvnek választott alkotás hazai diadalútját jól nyomon követhetjük a (jellemzően az internetes térben megjelent) sajtóközlemények, ajánlók szemlélésével. 2017-ben az elsők között ajánlotta az olvasók figyelmébe a művet *Both Gabriella*, aki recenziójában kiemelte a történet olvasmányos, izgalmas voltát, a szereplők szerethetőségét és az általuk képviselt értékek közvetítésének fontosságát, miközben szülő és gyerek összetartozását erősítő, közös olvasmányként, saját élményén keresztül mutatta be a regényt, s keltette fel a potenciális befogadók figyelmét (vö. *Both*, 2017).

Mindezt igen hatékonyan tehetette, ugyanis egy évvel később megérkezett a folytatás (*A Nagy Vadon*) fordítása is, és ennek kapcsán már a nagyobb presztízsű irodalmi folyóiratok szerzőinek érdeklődése is a könyv felé fordult, 2018-ban *Balogh Tamás* írt ajánlót a második részhez, amiben kidogozottabbnak, szövevényesebbnek, mélyebbnek minősítette azt az alaplúhoz képest, mindeközben azonban elismerte annak erényeit is: a történetességét, a fontos morális kérdéseket, a főhős lelki kvalitásait (vö. *Balogh*, 2018).

Minden bizonnyal a fiatal Tiuri története is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a *Károli Gáspár Református Egyetem* berkein belül működő *Ifjúsági és Gyermekirodalmi Centrum* a 2020-as irodalmi workshopjának témájául a lovagi irodalmat választotta, s már az esemény címadásával, „Megszólítják-e még a lovagregények a mai gyerekeket?“, is e középkori eredetű történetek kortárs recepciójára helyezte a hangsúlyt. Ennek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a *Mesecentrum* külön kritikát is szentelt a könyvnek otthoni és iskolai olvasmányként

ajánlva azt (vö. *Pataki*, 2021). A workshopról írt beszámolójában *Viola Szandra* összefoglalta a beszélgetés során érintett legfontosabb témákat: a lovagregény értelmezése mint archaikus tudást rögzítő műfaj és mint kiskamasz fejlődéstörténet, a kortárs fantasyk és a lovagregények kapcsolata. A workshop zárásaként a résztvevők egyöntetűen foglaltak állást a lovagi témákat és sémákat működtető populáris alkotások oktatásba való bevonása mellett (vö. *Viola*, 2020).

Ugyanebben az évben két esemény adott újabb lendületet a regény hazai menetelésének, az egyik (és témám szempontjából a leginkább kitüntetett fontosságú) a mű *Nemzeti alaptanterv*be kerülése ajánlott ifjúsági olvasmányként hetedik évfolyamon. Ahogy a dolgozat bevezetőjében részletesen tárgyaltam, a centrális, előíró hazai tantervek egyik nagy hibája az irodalmi korpuszt érintő rugalmatlanság, a ma diákbefogadóihoz korban közelebb keletkezett ifjúsági művek szerepeltetésének hiánya. A *Levél a királynak* tantervbe emelése általános iskolai ajánlott olvasmányként olyan innovatív intézkedésként értelmezhető, amelyet már évtizedek óta szorgalmazott a magyartanári szakma egy része (lásd Bevezető). A másik esemény, ami hozzásegíthette a regényt népszerűségének további növeléséhez, a *Netflix* 2020 márciusában debütáló, 6 epizódból álló sorozata, amely így az olvasni kevésbé szerető fiatalok érdeklődésének horizontjára is felhelyezte Tiuri kalandjait. A történet és a motívumok ismertetése után a továbbiakban szöveg és adaptáció kapcsolatának, így a mű intermediális jellegének kibontására teszek kísérletet (erre a vállalkozásra utal a fejezet címe is).

A sorozat megjelenése után két cikkben nyilvánított véleményt a mű fordítója, *Wekerle Szabolcs* is, aki márciusi, első megszólalásában szintén a család közös olvasmányaként ajánlotta a szöveget, írásában elismételte a korábbi recenziókból a regény keletkezéstörténetéhez fűződő életrajzi adatokat, valamint rámutatott a mű általa legfontosabbnak vélt értékeire (vö. *Wekerle*, 2020.03.24.). Második, júniusi írásában további szempontokkal gazdagította a regény ajánlását (lineáris történetvezetés, koherens világ), összefoglalta a mű hazai recepciójának jelentősebb állomásait, majd *Vereckei Andreát* idézve párhuzamot vont a *Levél a királynak* és *A Gyűrűk Ura* befogadástörténete között, ám stílusosan elkerülte a regényből készült filmsorozat értékelését (erről részletesebben később), helyette röviden áttekintette, mely pontokban nem engedett az író az adaptációs törekvéseknek (vö. *Wekerle*, 2020.06.28.). A továbbiakban a regényt a sorozatadaptációval párhuzamosan mutatom be, az előző fejezethez hasonlóan választott szövegrészleteket ajánlva a tanórai feldolgozáshoz.

A *Levél a királynak* egy középkori hangulatú ifjúsági fantasy regény, amelynek frappáns alaphelyzetét a mű elején a *Bevezetés* fejezet egy öreg könyvet idézve vázolja fel, s ami a következőképp foglalható össze: két szomszédos királyság (Unauwen és Dagonaut) hősi idejében, amikor még éltek lovagok, akik a rendet és a biztonságot tartották fent a

birodalmakban és óvták azok határait a külső támadásoktól, lovagok egy új, fiatal nemzedéke, köztük egy Tiuri nevű fiú, készül a lovaggá avatás nagy ünnepségére, épp az utolsó nagy próba, egy imádkozással átvirrasztott éjszaka előtt állnak, amelyet néma csöndben kell tölteniük egy erdei kápolnában, mikor valaki kopog és a bent lévők segítségét kéri, Tiuri pedig, megszegve a virrasztás szabályait, ajtót nyit, és felajánlja, hogy elvisz egy levelet Unauwen királyának.

Ezzel veszi kezdetét Tiuri megpróbáltatásainak sora, míg akadályokat, őt üldöző lovagokat és csapdákat elkerülve, különböző segítők közreműködése révén célhoz ér. Már ebből a rövid szinopsziszból kitűnik, hogy a mű leginkább a népmesék és az akciódús, utazásos kalandregények műfaji hagyományait követi. Rövid értelmező ismertetésem során e műfaji jegyek (tipikus szereplők, helyszínek és cselekményelemek) felmutatásán túl a lovagi attribútumokat, a regény és az adaptáció lényegi különbségeit, valamint az *nkp* okostankönyv regényhez illesztett feladatait mutatom be.

Bár az előzőekben felvázolt alaphelyzet és cselekmény nem túl összetett, így az azt keretező imaginatív világ sem érződik olyan mélynek és rétegeltnek, mint például *A Gyűrűk Ura* esetében, ahol olvasás közben érezzük, hogy a regényben foglalt történet térbeli és időbeli határai nem esnek egybe az imaginatív világ határaival, hanem ez az elénk tárt történet csak egy a földrész történelmi idejében és hatalmas térbeli kiterjedésében rejlő történetek közül. Ennek a *Barthes*-féle „valóságthatás” megteremtésében van fontos szerepe, ami véleményem szerint a *Levél a királynak* esetében kevésbé valósul meg, bár tény, hogy a feltételezett gyerek olvasók számára e kevésbé összetett és rétegelt másodlagos világ is a valóság erejével hathat. Ennek az érzetnek a megszületését segíti elő a könyv belső borítójára rajzolt hangulatos térkép (ami vizuális megjelenítésében is hasonlít a tolkien világ térképeire), amelyen a hős útja jól nyomon követhető. „A fantáziavilágok mélységérzetének kialakításában a térbeli kiterjedés is fontos szerepet játszik. Számos olyan fantáziavilágot találunk, amelyekre a földrajzi vonatkozások aprólékos kidolgozása jellemző.” (*Keserű*, 2021, 60. o.)

Erre az aprólékos kidolgozásra a borítóba rajzolt térkép és a nyelv teremtő eszközeivel egyaránt kísérletet tesz a regény, így építve a térbeli vonatkozások szerepére. A mű sajátos nyelve is fontos eszköz a világépítésben, és bár itt saját nyelvet és külön mitológiát nem kapunk, az idegen hangzású szavak (Tiuri, Unauwen, Fartumar) részt vesznek az atmoszféra megteremtésében. Még beszélő névvel is találkozhatunk, az ellenséges harmadik királyság neve (Eviellan) az *evil* (ördög, ördögi) és a *villain* (gonosztevő) szavakat idézi fel, ezáltal a név nyomtatékosítja a birodalom negatív szerepét a történetben, hasonlóképpen a tolkien Mordorhoz, ami a *murder* (gyilkos) szót evokálja.

A regény tanórai feldolgozását kilencedik évfolyamon akár a világépítés és a fantasy műfajának ismertetésével is be lehet vezetni a középkor tanegységbe, de elegendő lehet a szöveg implementálásában kizárólag a lovagi történet- és karakterelemek felolvasására és összegyűjtésére szorítkozni, így a középkori lovagepika (a *Roland-ének*, a *Nibelung-ének* vagy az Artúr-mondakör) híres lovagjainak bemutatása előtt már megismertetjük a tanulókat a lovagok legfontosabb külső és belső vonásaival, így megvalósulhat a populáris alkotáson keresztül a klasszikushoz való eljutás pedagógiai gyakorlata.

Az előbb is említett bevezető ugyanis összefoglalja a lovagok legfontosabb jellemzőit (apródként szolgálni egy lovag mellett, rátermettség bizonyítása kemény próbák kiállításával, hűség, szegények és elesettek gyámolítása, bátorság) s ezeket könnyen megfeleltethetjük a középkori lovagokra vonatkozó követelményekkel. A regényben a lovaglét külsőségei is megjelennek (kard, pajzs, zászlók), egyedi elemként a lovaggá ütést megelőző virrasztás jelenik meg, ami a hitben való elköteleződés és a kitartás próbája.

Dragt (2016): Lovaggá ütésük előtt huszonnégy órán át böjtölnek – sem enni-, sem innivalót nem vehetnek magukhoz. Az éjszakát pedig virrasztva töltik a város falain kívül álló, piciny kápolnában. Kardjuk az oltár előtt fekszik, ők maguk pedig fehér ruhában, térdelve imádkoznak, így készülnek fel az előttük álló, hatalmas feladatra. Megfogadják, hogy Dagonaut lovagjaként hűen szolgálják királyukat és birodalmát, amely a hazájuk. Eltökélik, hogy becsületesek lesznek, és segítőkészek, és csak a jó célért küzdenek. (10. o.)

Regény és adaptáció között már a történet elején lényegi különbségek jelennek meg, ugyanis míg a könyv ezzel a kápolnai jelenettel kezdődik, addig a sorozatban ez csak az első epizód végén szerepel, előtte betekintést kapunk Tiuri családi háttérébe, megtudjuk, hogy örökbefogadták (egyik legfontosabb motivációját a nevelőapjának való megfelelés jelenti majd), s látjuk azt is, hogy a többi lovagjelölt kinézi őt, mivel ő csak nevelőapja révén kerülhetett közéjük (aki maga is híres lovag), s ránézésre sem termete, sem képességei nem tennék alkalmassá a lovagi hivatásra. Ez a konfliktus a sorozat egészét meghatározó történetelem (később ugyanis Fartumar lovag árulása miatt épp lovagtársai fogják üldözni Tiurit). A regényben mindebből semmi nem jelenik meg, ahogy a mágia sem, ami a sorozatban fontos képesség (Tiuri is ennek köszönhetően szabadul ki bizonyos helyzetekből), és az ellenség is ezt a hatalmat akarja megkaparintani magának uralma megszilárdításához. Az adaptáció így elég távol kerül a forrásműtől, annak olyan alapvető poétikai megoldásait írja át,

hogy lényegében két különálló alkotásról beszélhetünk. *Svébis Bence* kritikájával értek egyet, aki a sorozat szemére veti a kiüresedett vizuális és narratív fantasy-klisék öncélú alkalmazását, „valójában nem történetet és karaktereket, hanem popkulturális kódsorokat” látunk. (Svébis, 2020) Meglátásom szerint a sorozat készítői nem találták elég izgalmasnak az alapanyagot ahhoz, hogy a történet e lényegi változtatások nélkül idősebb fiatal nézőket is lekössön, akik akár *A Gyűrűk Urához* hasonló hangulatú fantasyra vágnak, ez is magyarázhatja a két mű hasonló vizuális megvalósítását.

Amiért mégis érdemesnek gondolom a sorozatot és a könyvet is a közös feldolgozásra, az épp ennek az adaptációs folyamatnak a különlegessége, a kétféle változat összehasonlításában rejlő pedagógiai lehetőségek kiaknázása, értékítéletek és fogyasztói preferenciák ütköztetése egy olyan alkotás kapcsán, ami könnyen feldolgozható és értelmezhető. Ráadásul a sorozat több ponton másként problematizálja a lovaglét kérdéseit, mint a regény, ezáltal újabb szempontot biztosít egy jelenség többféle megközelítésére. A sorozatban ugyanis Tiuri találkozik és elbeszélget annak a híres lovagnak az özvegyével, akitől közvetve a küldetését jelentő levelet kapta (és akihez hasonlítani akar), de míg a regényben egyértelműen pozitív megvilágításban látjuk a lovagi kultúrát, kettejük beszélgetése ezt egészen más fényben láttatja:

Levél a királynak (2020): Azt hiszed, valami irányít téged? Sors? Végzet? Minden lovag ezt hiszi, amikor a dicsőségért nyeregbe száll azzal a meggyőződéssel, hogy végre rendbe teszi a világ dolgait. De mi lesz mindig a vége? Halál, mézárulás, és hogy többé nem látod azt, akit szeretsz. Azt hiszed, csak azért, mert itt vagy, hős vagy? (5. epizód)

Ez a jelenet a hőskultusz megítélésével kapcsolatban ad értelemzési szempontokat. A kiválasztottság, hőstudat meghatározó elemek olyan híres fantasykban is, mint a *Harry Potter* vagy *A Gyűrűk Ura*, ahol a főszereplők szintén kiválasztottságuk tudatában cselekszenek. Regény és sorozatadaptáció között ebben a tekintetben is lényegi különbség van, ugyanis a sorozatban többen is emlegetnek egyfajta próféciaát, ami megjövendöli egy hős eljövetelét (ezt a szerepet veszi magára Tiuri, aki maga is hangokat hall néha, amelyek mintha vezérelnék), ám a regényben szó sincs ilyesmiről. Ez a változtatás a sorozatban egyrészt a misztikum jelenlétét és a mágikus erők működését erősíti, másrészt tovább rokonítja a történetet korábbi fantasy mesékkel (például a *Narnia Krónikáival* vagy a *Harry Potterrel*) így egyrészt az ismerősség érzetét keltheti a befogadóban, másrészt a *Svébis Bence* által is emlegetett popkulturális sablonként hat. A regényben ugyanis egy teljesen hétköznapi fiút látunk, aki az egyik

legfontosabb lovagi kötelességet, az engedelmességet (és lovaggá avatásának esélyét) hagyja figyelmen kívül azért, hogy segítsen egy idegennek a levél eljuttatásában (ezzel egyébként épp a főbb lovagi erényeket, az elesettek és bajba jutottak segítségét gyakorolja). A történet végén, mikor Tiuri visszatér, s végül lovaggá avatják, királya is épp ezzel érvel, mikor kijelenti, hogy a fiú lényegében már jóval korábban, sajátos küldetése teljesítése közben vált lovaggá:

Dragt (2016): Valójában már nincs rá szükség. Ha azon az éjszakán nem hallod meg a segítségkérést, most lovag lennél. Ám mivel meghallottad, azután pedig teljesítetted a feladatodat, és beváltottad az Edwinem lovagnak tett ígéretedet, az netán azt jelentené, hogy nem vagy lovag? Igaz, nem ütöttelek lovaggá, de bebizonyítottad, hogy anélkül is lovag vagy. Lovaggá ütöttem magad, Tiuri, és attól, hogy megpaskolom a nyakad egy karddal, semmivel sem leszel lovagabb lovag, mint amilyen máris vagy! (543. o.)

A történet tanulsága tehát a felszínen akképp ragadható meg, hogy a lovaggá (és áttételesen hőssé) válás nem pusztán és nem elsősorban törvényi vagy külső elismerés függvénye (s végképp nem valami homályos prófécia következtében történik), hanem az egyénben végbemenő változások, meghozott döntések és gyakorolt erények eredménye. Így minden, a főhőshöz hasonló korú befogadó könnyen hősnek érezheti magát a mű olvasása közben, hiszen Tiuri (legalábbis a regényben) nem visz véghez semmi igazán rendkívülit, nem birtokosa különleges képességeknek, egyedül szilárd jelleme, kitartása, céltudata és rendíthetetlen hite viszi előre. Meglátásom szerint ebben áll *Tonke Dragt* regényének legnagyobb értéke, hogy hősenek egy egyszerű fiút választ, lehetővé téve így befogadók sokaságának a vele való azonosulást. Az pedig csak egy külön csavar a történetben, hogy Tiurinak úgy kell eljuttatnia a levelet Unauwen királyához, hogy nem bonthatja fel azt (csak végső esetben, ha veszélybe kerül a levél épsége), tehát nincs tisztában az üzenet tartalmával. Ez az alkotói invenció azért is remek, mert így Tiurinak egyfelől vakon kell bíznia küldetése helyességében, maga nem győződhet meg az üzenet fontosságáról, mindeközben pedig ellen kell állnia egy hatalmas kísértésnek, hogy elolvasson egy levelet, amelynek tartalmán királyságok sorsa múlik. A sorozatadaptáció ezen az ötleten is módosít annyiban, hogy az üzenet nem egy egyszerű borítékban, hanem egy kóddal nyitható faszerkezetben található, amit csak a megfelelő betűkombináció megadásával lehet kinyitni. Ezáltal megnő a levél jelentősége, ám a hordozását jelentő személyes kihívás ábrázolása ellentétes az eredeti alkotói szándékkal (vö. *Svébis*, 2020).

Kevésbé hangsúlyosak a sorozatban a könyv mesei allúziói is. Míg a regényben a főhős utazása (sokszor erdőben történő barangolása), segítő karakterekkel (bolond, szerzetes barátok,

bölcs remete, társul szegődő kísérő) és ellenségekkel (vörös lovagok) való találkozása könnyen felismerhető mesei jegyekként jelenik meg, addig a sorozatban a misztikum és a mágia inkább a fantasy, míg a regényhez képest feltűnően nagy számú akadály és csapda keltette izgalom a kalandregények felé mozdítja a történet műfaji vonatkozásait. Ennek a hangsúlyeltolódásnak szintén a feltételezett befogadói korosztály tekintetében van szerepe, ám a forrásmű nem a külső elemekre, hanem a hős jellemfejlődésére és belső változásaira helyezte a hangsúlyt, de ahogy *Svébis Bence* (2020) találóan megállapítja, a készítők „mintha nem bíztak volna abban, hogy a regénybeli konfliktus és kaland elegendő a mai nézőnek, túlsúfolták mostanság divatos elemekkel, hogy minél több fronton váltsanak ki ingert.” Pedig a mesei olvasat olyan interpretáció megalkotásához járulhat hozzá, amely hozzásegítheti a diákolvasókat a különböző műfajok egymásba alakulásának, egymásra hatásának megértéséhez, miközben az ismerős motívumok és szimbólumok, a bevett mesei és fantasy-panelek révén vezeti őket a mesék felől a bonyolultabb irodalmi művek értelmező befogadásáig. A regény végén Tiurinak a megtett útvjáról mondott belső monológja is a mesei olvasat megalkotását erősíti, a hős jellemfejlődésére, felnövésére irányítva a figyelmet. Ez a monológ pedig a történet elejének ismerős helyszínén, a kápolnában fogalmazódik meg, ami egyrészt keretet ad a megtett útnak, ráadásul szintén mesei motívumként funkcionál, hogy a mesei hős visszatér a kiindulópontra, de már más emberként tekint önmagára, így képes értékelni a végbement változásokat:

Dragt (2016): Tehát mégiscsak megtörtént. A most virrasztó Tiuri más ember volt, mint a hosszú napokkal ezelőtti. Csak most értette meg egészen, mit jelent az, lovagnak lenni. És még csak az útja elején járt. Amin keresztülment, azt próbatételnek is tekinthette. Végiggondolta, mi mindent élt át, az emberekre gondolt, akikkel találkozott közben, és megesküdütt magában, hogy igyekszik jó lovag lenni. (545. o.)

Az *nkp* hetedikeseeknek készített *Irodalom Okostankönyve* külön fejezetet szentel a regény tárgyalásának, amelyben annak műfaji kérdéseivel, szereplőivel, cselekményszövéssel foglalkozik. Témám szempontjából releváns volta miatt kiemelném azt a feladatot, amely például a középkorban játszódó klasszikus regényekkel és középkort idéző fantasykkal veti össze a regényt, arra buzdítva a diákokat, hogy kutatómunka keretében nézzenek utána a különböző műveknek, ezzel az iskolai kánon és a populáris, alternatív kánon darabjait egy feladat keretében kapcsolja össze, lebontva a köztük lévő kanonikus távolságot. Említésre érdemes az az összehasonlító táblázat is, ami *A mű feldolgozása* fejezetben kapott helyet, és amelyben a regény motívumait a segédlet *A Gyűrűk Urával* párhuzamosan listázza. Ugyanitt

kerülnek kibontásra a történet mesei és népmesei elemei is, amelyeket adekvát idézetek segítségével mutat be a tananyag. Az *nkp* digitális tananyaga és feladatai a regény többbhetes, részletes és tervszerű feldolgozását teszik lehetővé, bár a sorozatadaptáció nem kerül említésre, így az azzal való összevetés önálló utánajárást és tájékozódást igényel a szaktanár részéről. Mindazonáltal ezt a digitális összeállítást átgondoltnak, innovatívnak és példaértékűnek tartom mind az olvasóvá nevelés, mind pedig a klasszikus és populáris művek összekapcsolása tekintetében. Hetedik évfolyamon is mindenképpen jó választás lehet különálló populáris alkotásként, de a középkor tanegység részeként bizonyosan erősebb formáló hatást fejthet ki a tananyaggal való szorosabb tematikus kapcsolódásai révén.

Vélhetően a regény egyszerűbb narratívája és motívumkészlete közelebb áll az általános iskolai korosztályhoz, míg a sorozat a sötétebb hangulat, a mágikus elemek és gyakoribb összecsapások miatt jobban illeszkedik a kilencedikes, középiskolás diákokhoz, bár a hasonló világban játszódó és a fiatalok körében népszerű fantasy, a *Trónok harca* komplexitása, naturális ábrázolásmódja és összetett narratívája fényében a regény és a sorozatadaptáció is kissé bárgyúnak tűnhet azok számára, akik olvasták/látták *George R. R. Martin* művét. Ezeket az olvasókat nagyobb eséllyel szólítja meg a szerző *Ben Avery*-vel közösen készített képregénye, a szintén a *Trónok harca* világában, Westeroson játszódó *Kóbor lovag*, amelyben ugyancsak megjelennek a lovagi erények, így ez az alkotás is kézenfekvő választás lehet a lovagi irodalom tanításához.

3.5.3.2. Lovaggá válni Westeros világában – A *Trónok harca*-jelenség

Ahogy azt az I. fejezetben is körvonalaztam, a képregényre egyfajta sajátos multimedialitás jellemző. A képregények több elbeszélőrendszert működtetnek, képi és nyelvi kódokkal fogalmazzák meg üzenetüket, ezáltal közelebb állnak az elsősorban képalapú információkat közvetítő közösségi médiumokhoz, a mai fiatalok médiahasználati és -fogyasztási módszereihez is, így célszerű bevonni őket a digitális kor irodalomtanításának gyakorlatába. A képregény alapfokú oktatásban való reprezentáltságának kérdéseivel behatóan foglalkozik *Schlichter-Takács Anett* és *Csimáné Pozsegovics Beáta* (2022a). Írásukban egy, a képregények tanórai használatával kapcsolatos nem reprezentatív kérdőíves felmérés eredményeit összegezve állapítják meg, hogy ez a médium sokaknál megjelenik az oktatási gyakorlatban, elsősorban magyar irodalom/olvasás területen a szövegértés és az olvasási képesség fejlesztése vonatkozásában és az olvasási motiváció felkeltése érdekében. Tehát a felmérésben megkérdezett tanárok jó része használ olyan multimedialis „bevető szövegeket” a tanórákon, amelyek hatékonyak az olvasáshoz fűződő pozitívabb attitűd kialakításában, az áhított olvasási

rutin megszerzésében. Ráadásul a képregény emellett az információs társadalomban való eligazodást, másfajta műveltségszerzést is lehetővé tesz (vö. *Fónai*, 2020; *Akcanca*, 2020).

A dolgozat I. fejezetének zárásaképp bemutatott komparatív tankönyvelemzés keretében részletesebben foglalkoztam az *S. Pásztor Júlia* szerkesztette katolikus *Irodalom 9.* tankönyvvel, amely *A hősök és archetípusok a populáris kultúrában* című részében fontos szerepet szán a populáris irodalmi alkotások említésének a tananyag részeként. Ebben a fejezetben említésre kerül a képregény médiuma és a *Trónok harca* világa is mint népszerű kortárs fantasy. Ez utóbbinak a tankönyvi főszövegbe emelése ellen emel szót *Hollóy Júlia* (2023), aki bár átfogó tankönyvelemzésében kiemeli az olvasóvá nevelés iránt elkötelezett innovatív szerkesztői intenciókat, problematikusnak ítéli a *Trónok harca* szerepeltetését, ami a szerző szerint „sem a keresztény szemléletnek, sem a korosztálynak nem felel meg az erőszak és a szexualitás megjelenítése miatt, így felmerül a kérdés, hogy miért éppen ezzel a címmel kívánnak kapcsolódni a tankönyv szerzői a célközönség (14–15 éves tanulók) érdeklődési köréhez” (104. o.) Megértem az elemzés írójának aggályait az ábrázolásmód életkorral való összefüggései kapcsán, ám két okból mégis védhetőnek tartom a tankönyv szerzőinek műválasztását. Egyfelől látható, hogy a tankönyvi szövegbe olyan példák gyűjtését végezték el a szerzők, amelyek vagy bizonyos szempontból reprezentatív darabjai a populáris regiszternek, vagy ismertségük/olvasottságuk révén adekvát példaként szolgálhatnak. *George R. R. Martin* műve mindkét szempont szerint érvényes választás, egyrészt ugyanis a *Tolkien* utáni fantasy egyik legmeghatározóbb darabja a világépítés és narratíva összetettsége révén (vö. *Keserű*, 2021), másrészt az utóbbi évek legnagyobb nézettséget hozó sorozata, tehát feltehetően a megszólított diákok többsége ismeri, találkozott vele.

Ez utóbbi azért is fontos, mert ma egy populáris kultúráról szóló tankönyvi szövegnek nem pusztán a regiszterbe tartozó alkotások ajánlása és ismertetése a feladata, hanem a kultúrában való tájékozódás, eligazítás segítése is, ez pedig akkor lehetséges, ha a diákok számára releváns kulturális referenciákat ad a tankönyv, nem kerülheti ki tehát egy ilyen meghatározó populáris fenomén említését, ha be kívánja tölteni funkcióját. Egyedüli bírálatként talán inkább az fogalmazható meg, hogy a tankönyvi szöveg reflektálatlanul hagyja a *Hollóy* által felkínált szempontokat, azaz nem tér ki a *Trónok harca* ábrázolásmódjának kétségkívül nagykorú befogadókra szabott naturális jellegére. Meglátásom továbbá az is, hogy egy katolikus tankönyv keresztény szemléletének kisebb mértékben kell szelekciós szempontként megjelennie egy irodalmi-kulturális regiszter bemutatásakor, ugyanis a tantervi törzsanyag vonatkozásában sem érvényesíthet ideológiai-vallási kritériumokat a tárgyalásra kijelölt művek kiválasztásakor. Saját tankönyvelemzésemben éppen azért értékeltem innovatívnak ezt a

tankönyvi fejezetet, mert szemléletében elsősorban esztétikai, mítoszkritikai és használati/befogadói szempontokat érvényesít, túllépve az ideológiai megfontolásokon.

George R. R. Martin és *Ben Avery* képregénye, a *Kóbor lovag* valószínűleg kevésbé váltana ki hasonló reakciókat, benne ugyanis az erőszak sem vizuális, sem nyelvi formában nem jelenik meg hangsúlyosan (egy lovagi torna összecsapásainak szükségszerűen erőszakos ábrázolásán túl), témáját (*Tonke Dragt* művéhez hasonlóan, ám attól mégis markánsan különböző módon) sokkal inkább a lovaggá válás folyamata jelenti. Rövid ajánló ismertetésében az alkotás történetének összefoglalására, a tanórai feldolgozás kreatív-alkotó lehetőségeinek felvázolására teszek kísérletet a képregény nyelvi stílusának és vizuális megjelenítésének értékelésével.

A *Kóbor lovag* bő száz évvel a *Trónok harca* ideje előtt játszódik, szintén annak központi kontinensén, Westeroson, zömében ismeretlen szereplőkkel, a főszereplője például egy Dunk nevezetű lovag, ám megjelenik a történetben egy az ismert házak közül is (mégpedig a Targaryenek), ami a képregény cselekményére és végkimenetelére is hatással van, és olyan megközelítési szempontokat is felkínál, amelyek a *Trónok harcával* összefüggésben értelmezik a történet bizonyos alakjait, helyzeteit, motívumait. A *Kóbor lovag* cselekménye ugyanis a Targaryen-ház uralkodásának idején zajlik, akik uralmát a *Trónok harca* elején már megdöntötték, éppen az ezután keletkezett hatalmi űr hozza működésbe az eseményeket, így voltaképpen *Dunk* története nagyhatalmi kontextusban a *Trónok harca* előzményeként is olvasható. Ha nem vetjük össze a két művet, a képregény akkor is érdemes lehet a különálló feldolgozásra, ugyanis egy igényesen, választékos szóhasználattal és nyelvi humorral fűszerezett, sok vonásában *Dragt* regényével rokon, mesei vonatkozású lovagi történet. A képregényből kiderül, hogy miként találkozott Dunk, egy kóbor lovag fegyverhordozója Egérrel, a fiúval, akiről a történet végén kiderül, hogy maga is a Targaryen-ház tagja, továbbá megismerhetjük az Ashford mezején megtartott hírhedt lovagi torna eseményeit is, amelyre a főhős azért igyekszik, hogy maga is elismert lovaggá válhasson. A tornán azonban összetűzésbe keveredik a Targaryen-ház egyik prominens tagjával, meg is üti egy szóváltás során, így végül a *Trónok harcából* is ismerős, párbaj általi ítélet során kell megvívnia az életéért. A képregény a *Levél a királynak*-hoz hasonlóan szintén felvonultatja a fontosabb lovagi erényeket (lásd 14. kép), a bátorságot, becsületességet, az elesettek védelmét. Dunk ezeknek a lovagi erényeknek a parancsára vesz védelme alá egy ártatlant, ami az egész életét befolyásoló eseményekhez és veszélyekhez vezet, és a történet fő konfliktusának forrását is jelenti. Míg a történet első felében még a lovaglét külsőségei a főszerep (ahogy a nincstelen Dunk próbál megfelelő felszereléshez, pajzshoz és vérhez jutni, hogy eséllyel szállhasson

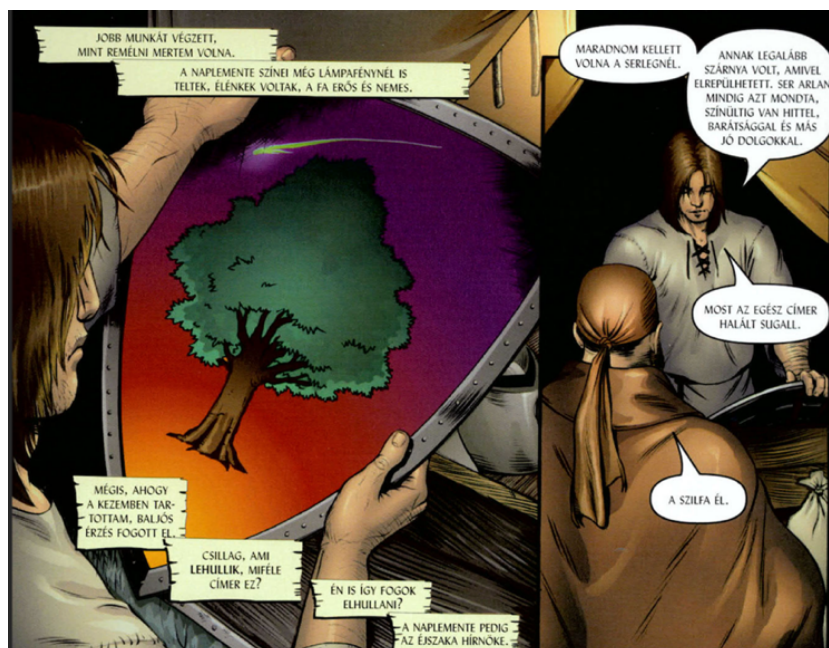
versenybe a lovagi tornán), addig a képregény konfliktusa és befejezése már sokkal inkább a lovagok belső tulajdonságaira fókuszál, újabb példával szolgálva ezzel a diákoknak.



14. kép: részletek a *Köbor lovag* című képregényből (114. és 117. oldal)

Ahogy Tiuri a *Levél a királynak* végén, úgy a képregény fenti részletben Dunk is rádöbben arra, hogy a lovaggá válás elsősorban belső folyamat eredménye, s hogy végeredményben a lovagi erények melletti kiállás tesz valakit lovaggá, nem a nemesi származás, a vagyon vagy a megvásárolható külsőségek. Az ismeretlenből érkezett és Ser Duncanként lovaggá váló apród így lesz a lovagi torna nézői, az egyszerű emberek szemében hőssé, számukra Dunknak a nála rangban magasabb Targaryen-örökös elleni fellépése annak bizonyosságául szolgál, hogy ezek a hagyományos erények még őrzik fontosságukat.

A képregény tanórai feldolgozása során annál a részletnél is érdemes lehet elidőzni, amikor Dunk új lovagként pajzsot festet magának, ugyanis míg a nagy házak lovagjai családjuk ősi címerét hordozzák, addig a szinte a semmiből jött főhősnek saját címet kell kitalálnia, ehhez pedig olyan szimbólumokat választ, amelyek jelentőséggel bírnak számára: a földben mélyen gyökerező szilfát, ami a szilárdságot és a kitartást jelképezi. A kész pajzsra a szilfa mellett a naplemente színei, valamint egy hullócsillag kerül, ami gondolkodóba ejti a hőst (lásd 15. kép) arról, hogy mit sugallnak ezek a szimbólumok, mi a jelentésük. A középkor lovagi irodalmának élményszerű, kreatív-alkotó tanítását segítheti elő, ha a diákokat saját pajzsok rajzolására buzdítjuk olyan motívumok választásával, amelyek számukra jelentéssel bírnak. Keményebb kartonpapírból vagy fából akár „valódi” pajzsok is készülhetnek, amelyeket szövegtárgyként mutathatnak be a tanulók.



15. kép: részlet a *Kóbor lovag* című képregényből (108. oldal)

A saját pajzsok elkészítéséhez inspirációt is szerezhetnek a diákok a képregény végén található függelékéből, ahol összegyűjtve találjuk a lovagi tornán résztvevő bajnokok címereit. A képregény grafikájára az élénk színezés, a dinamikus jelenetek jellemzők; a magával ragadó látványvilág (lásd 16. kép), a megszólalások élőbeszédszerű nyelvi megformálása és a finoman adagolt humor könnyen befogadhatóvá teszi a képregényt. A kreatív-alkotó szemléletben történő feldolgozás komplex zárófeladatként azt is felkínálhatjuk a diákoknak, hogy saját készítésű képregény formájába dolgozzák át valamelyik ismert lovagi eposzt (vagy annak órán megismert részletét), ezzel is az irodalmi alkotások medialitására irányítjuk a figyelmet.



16. kép: részletek a *Kóbor lovag* című képregényből (104-105. és 150-151. oldal)

3.5.3.3. Ha már lovag nem lehetek... – *A Vadonjáró tanítványa*-sorozat mint felnövéstörténet

A lovagi irodalom témaköréhez választott utolsó alkotás, a *Gorlan romjai* az ausztrál szerző, John Flanagan húsz éve kezdett regényciklusának, *A Vadonjáró tanítványa*-sorozatnak az első kötete. Ez a hazánkban is népszerű, könyvesboltok és ifjúsági könyvtári szekciók kínálatában rendre megjelenő sorozat angolszász nyelvterületen aratott óriási sikert (az Egyesült Államokban több mint 5 millió példányban kelt el), s iskolai olvasmányként is alkalmazzák, tanórai feldolgozását a Penguin Random House könyvkiadó ingyenesen elérhető digitális tanári segédlettel, míg a *Galarious Goods* tanári weboldal többszáz oldalas, módszertani ajánlásokkal és feladatokkal ellátott, megvásárolható könyvcsomaggal támogatja.

A *Gorlan romjai* egy a *Levél a királynak* középkori világához hasonló birodalomban, Araluenben játszódik, főszereplője Will, egy árva fiú, aki a lovagi életre áhítozik, de arra alkalmatlannak bélyegezve a rejtélyes és különc vadonjáró, bizonyos Halt szolgálatába szegődik, hogy végül maga is vadonjáróvá válva védhesse meg a királyságot Gorlan várának korábbi bárója, a legyőzése után erejét lassan visszanyerő Morgarath készülő bosszújával szemben. A lovagi díszletezés első regénybeli említése is az ellenség, a fekete lovag vonatkozásában jelenik meg, ahogy végignéz különös szörnyekből, az elme erejével irányítható *wargalok*ból álló seregén:

Flanagan (2010): Ahogy most elnézte őket, eszébe jutottak a fényes öltözetű lovagok, akik Gorlan várában tornákon versengtek egymással, mialatt selyembe bújt hölgyeik ujjongva tapsolták meg mutatványaikat. Gondolatban összehasonlította a lovagokkal ezeket a fekete, szőrös, torz szörnyetegeket, és ismét káromkodott egy cifrát. (6. o.)

A regény alaphelyzetében és konfliktusában szintén a már korábban is emlegetett tolkieni világ, *A Gyűrűk Ura* viszonyrendszere köszön vissza, a fekete lovag alakja pusztán a nevek feltűnő hasonlatossága révén is *A szilmarilok* gonoszát, Morgoth-ot idézi, de a legyőzött és a visszavágáshoz újra sereget gyűjtő báróban egyszerre Szauronra is ismerhetünk, a torz külsejű, rémítő sereg pedig az orkok hatalmas tömegét evokálja. A *Gorlan romjai* tehát alapvető poétikai és narratív elemek transzponálásával használja újra a klasszikus fantasy alapanyagát, ám mindezt saját, koherens világában egyedi színekkel keveri újra, az idézetben megidézett fényes lovagok és rémisztő alakok jó és rossz bináris oppozícióját készítik elő, amely fontos aspektusa a legtöbb bemutatott ifjúsági fantasy alkotásnak, a különböző értékeket képviselő oldalak

közötti választás, a morális ítéletalkotás is jobban gyakoroltatható olyan művek olvas(tat)ásával, amelyek a választást egyszerű értékszerkezetek felkínálásával segítik.

John Flanagan regénye mindemellett sodró lendületű, izgalmas, akciódús ifjúsági fantasy, amely tehát az előbb tárgyalt művekhez hasonlóan szintén a zsáner számos alkotásával rokonítható, és akárcsak *Tonke Dragt* regénye, mesei jegyeket is felvonultat. Ajánló ismertetőmben válogatott szövegrészeket idézésével mutatom be Will felnövésének bizonyos állomásait, szerepdilemmáit (külön kiemelve a lovagi szereppel kapcsolatosakat), annak az útnak az elejét, amelynek végén a sorsában bizonytalan árva gyermeki én helyét az egész birodalom jövőjét meghatározó küldetésre kész, vadonjáró identitás veszi át.

A regény első fejezetei a Kiválasztás Napja körül forognak. Ez a ceremónia határozza meg az árva gyerekek sorsát, akiket a birodalom törvénye szerint a szüleik hiányában a királyságnak kell felnevelnie, hogy később ezen az eseményen dőljön el, milyen feladatkörben szolgálják majd tovább a birodalmat. Ezen a kiválasztáson a lord mesterei jelölik ki maguk mellé az ifjoncokat, akiknek nincs beleszólásuk a kiválasztás folyamatába, csupán reménykedhetnek, hogy az általuk is áhított helyet nyerhetik el. Will nem egyedül készül erre a megmérettetésre, a többi árvával közös szálláshelyen várja, hogy döntsenek sorsa felett. Itt ismerkedünk meg a Horác nevű fiúval, aki hősünkhöz hasonlóan a lovagi pályára áhítózik, és akinek termete és fizikuma alapján ennek elérésére reálisabb esélye is van:

Flanagan (2010): Horác választása minden bizonnyal a Hadiiskola lesz. [...] Horác nagyobb volt kortársainál, és remekelt a sportokban. Annak az esélye, hogy elutasítják, a nullával volt egyenlő. Horác pont az a fajta fickó volt, amelyet Sir Rodney szívesen látott az újoncok között. Erős, izmos és jó kiállású. [...] A Hadiiskolából egyenes út vezetett a lovagsághoz. A Horáchoz hasonló – közembernek született, de megfelelő fizikai adottságokkal rendelkező – fiúknak is lehetőségük nyílt arra, hogy végül lovagként szolgálhassák a királyságot. (10-11. o.)

A fenti idézet a lovaggá válás alapfeltételeiként elsősorban testi adottságokat nevez meg, jó termetet, fizikai erőt. A Horác és Will közötti rivalizálás alapja is kettejük eltérő képességeiben kereshető, Horác ugyanis gyakran gúnyolja hősünket kisebb termete miatt, aki erre eszes visszavágásokkal reagál. Ebben a dinamikában könnyen ráismerhetünk mindennapos osztálytermi szituációkra, ez teremti meg a diákbefogadók számára az ismerősség érzését. Ez az egyébként felületes valóságvonatkozás a regény további részében mélyebben is beágyazódik a történetbe, Horác ugyanis (akit valóban felvesznek a Hadiiskolába) az idősebb növendékek

zaklatásának áldozatává válik, ezáltal a regény napjaink egyik legsúlyosabb iskolai problémaköre, a *bullying* (csúfolódás, megalázás, megfélemlítés) értelmezését teszi lehetővé.

A regény lovagi történetként való olvasásához és tanórai feldolgozásához a főszereplő dilemmái mellett érdemes Horác sorsának alakulását is bevonni a tanegységbe, ugyanis ő a kiválasztás után a lovagi kiképzés kihívásaival néz szembe, és bár a történet főszereplője Will, az elbeszélő Horác lovaggá válását is elmeséli (a cselekmény egy pontján kettejük útja össze is fonódik), illetve a kezdetben ellenséges fiúk kibékülése és barátta válása is része a regénynek. A történetben Will azzal is kitűnik a többi árva közül, hogy a szüleiről senki nem tudja, kicsodák, míg a többi árva múltja mindenki számára tudott. Ez a Will származását övező rejtély a Harry Potter személyét körülvevő misztikummal rokonítható, akit Willhez hasonlóan szintén egy rövid üzenet kíséretében hagynak nevelőszüleinél, de a *Levél a királynak* sorozatadaptációja is eszünkbe juthat, ahol Tiuri valódi származását övezi homály. Will apjáról annyit közöl a regény elején az elbeszélő, hogy hősi halott, ez a fiú számára (a regénybeli Tiuri példájához hasonlóan) meghatározó motivációt jelent az elérni kívánt lovagi pályához:

Flanagan (2010): Apja, ez tudta, hősi halált halt. Természetes volt tehát, hogy hősnek képzelte – egy páncélos lovagnak, aki a wargalhordákat kaszabolja, amíg le nem győzi a túlerő. [...] Ha az apja harcos volt, bizonyára azt szeretné, ha a nyomdokaiba lépne. Will számára ezért volt annyira fontos, hogy felvegyék hadiapródnak. (14. o.)

Az idézett részletben a fejezet címének egyik fontos összetevőjére, az identifikációra látunk példát, itt ugyanis Will nem egyszerűen utánozni, követni akarja apja feltételezett lovagi pályáját, hanem teljes mértékben azonosulni kíván vele. Míg az utánzás esetében a modellként választott személy cselekvéseit, esetleg érzelmeit, hangulatait veszi át a gyermek, addig az azonosulás a modell személyiségével (értékeivel, normáival, attitűdjeivel) való azonosulást jelenti (vö. *Keményné*, 2002). A Kiválasztás Napján azonban mind a Hadiiskola, mind az ahhoz még közelebb álló Lovasiskola mestere visszautasítja Willt, aki hiába bizonygatja, hogy erős és jól tud mászni, nem ébreszt bizalmat a mesterekben. Az apával való azonosulás vágya még ekkor is olyan erős a fiúban, hogy belső monológjában is azon mereng, hogyan használhatná fel ezt a leküzdhetetlen belső ingert arra, hogy lovaggá válhasson:

Flanagan (2010): Talán, ha könyörög neki, és megemlíti, hogy az apja miatt akar Hadiiskolába járni, van még egy aprócska esély rá, hogy a kívánsága teljesüljön. És ha

egyszer bekerül, elszántságával és komolyságával bebizonyítja, hogy lovagnak termett, aztán meg úgyis megnő majd, mint a gomba. (36. o.)

Töprengésében Will a lovagsághoz nélkülözhetetlen fizikai adottságainak hiányát eltökéltségével, belső értékeivel akarja ellensúlyozni. Nem jut el azonban a lovagi pályára lépés lehetőségéig, ugyanis a kiválasztás végén a vadonjáró Halt egy különös kihívás, mondhatni csapda elé állítja: egy titokzatos papírdarabot hagy annak a toronyszobának az asztalán, ahol a kiválasztás zajlik, amely papírról Will azt hiszi, múltjáról ad felvilágosítást, s amelyet (Halt reményei szerint) a főhős az éjszaka folyamán (a torony falán felmászva) megpróbál ellopni. Halt reményei teljesülni látszanak, ugyanis a fiú nekiindul a papírdarab felkutatásának, kockáztatva azt, hogyha rajtakapják, végérvényesen elesik minden, jövőjét érintő lehetőségtől. Ahogy korábban is olvashattuk, Will valóban jó mászó, lopakodásra és elrejtőzésre való képességeit kell kamatoztassa, mikor vállalkozik az éjszakai kalandra (korábban jó szolgálatot tettek neki ezek a képességek, hogy elrejtőzhessen a többi árva elől, ilyenkor gyakorta egy fa tetején keresett menedéket). Ahogy végiglopakodik az örök között és feljut a toronyba, a narrátor több alkalommal is hangsúlyozza Will kivételes ügyességét és adottságait:

Flanagan (2010): Legyőzhetetlen kíváncsisága és a tiltott helyek iránti vonzalma miatt az évek során kifejlődött benne egy olyan képesség, aminek köszönhetően nyílt tereken is láthatatlanul tudott átosonni. [...] Mozgását ösztönösen a fák mozgásának ritmusához igazította. Könnyedén beleolvadt az árnyékfoltokba, szinte részükké vált, észrevehetetlenné. [...] Gyorsan és könnyedén elkezdett mászni a falon. pillanatok alatt tette meg az első öt métert, úgy tapadt a kőre, mint egy nagy, négylábú pók. (35-36. o.)

Amit ekkor a befogadó már sejthet, Halt a toronyszobában várja Willt, és nyomban a báró elé viszi, hogy kiszabják a fiú büntetését azért, mert éjszaka tiltott helyen járt. A báró rövid tanácskozás után átnyújtja neki azt a papírdarabot, amit megszerezni igyekezett, és ami egyben büntetését is jelenti, mégpedig azt, hogy Halt tanítványaként fog szolgálni. Ez a momentum ad értelmet a sorozat címének, ennek következtében válik Will vadonjárótanonccá. A mítoszok és babonák övezte vadonjárók a regény világában fontos feladatot végeznek, gyakorlatilag kémként és követként járnak el, ám kifürkészhetetlen voltuk miatt misztikum kíséri őket, a köznép körében pedig nem élveznek népszerűséget. Ahogy a regényben is olvashatjuk, „rejtélyes, zártkörű csoportot alkottak, bizonytalanság és titokzatosság lengte körül őket.” (32. o.) A vadonjárás, a titokzatosság, a lopakodás és a háttérből tevékenykedés *A Gyűrűk Ura*

köszáit juttathatja eszünkbe, így Halt alakjában a hobbitokat kísérő és segítő Vándor, azaz Aragorn regénybeli megfelelőjére ismerhetünk. Ez az analógia is szempontként szolgálhat a regény komparatív elemzéséhez, ismert fantasykkal való összevetéséhez.

A folytatásban a többi árvához hasonlóan Will is megkezdte a maga tanulóéveit Halt mellett, a mester és tanítványa közötti kezdetben konfliktusos viszony a mindennapok helyzetei és a vadonjárás megpróbáltatásai során barátsággá mélyül, eközben a fiú belátja, hogy valóban vadonjáróként tudja a leghatékonyabban szolgálni a királyságot, a történet végén pedig Will megtudja az igazságot valóban hősi halált halt apjáról, és konkrét küzdelmekben is megállja a helyét. Dolgozatom tervezett tartalmi elemei és elsősorban neveléstudományi vonatkozású, gyakorlati fókusz miatt eltekintek a regény részletesebb elemzésétől, ajánló bemutatásomban a lovagi epika tananyaga mellé szánt művek listájának zárásaként törekedtem azoknak a szempontoknak a felvillantására, amelyek a lovagi kultúra élményszerű feldolgozását és megismer(tet)ését teszik lehetővé egyszerűbb narratívájú és nyelvezetű, mégis izgalmas cselekményszövésű szövegek és egy képregény segítségével. A középkor irodalma tanegység bemutatását az *Isteni színjáték* mellé választott fantasztikus novella, *Neil Gaiman* angol szerző *A másik* című írásának ajánlásával folytatom.

3.5.4. A *Pokol* elképzelései – bűn és bűnhődés motívuma *A másik* című elbeszélésben

Dante emberiségkölteménye, a középkor enciklopédiájaként is emlegetett *Isteni színjáték* bár kitüntetett helyen, önálló tanegységként szerepel a tanterv középkori irodalom részében, mégis problematikus olvasmány. A szöveg archaikus nyelvezete, verses formája és utalásrendszere nehezen érthetővé teszi a mai diákbefogadók számára. Nagy könnyebbséget jelent a tanórai feldolgozás során *Nádasdy Ádám* új fordítása, amely köznyelvibb, maibb nyelvhasználatával hidalja át a mű korábbi fordítása és a mai fiatalok nyelve közötti temporális távolságokat, bár a forgalomban lévő szöveggyűjtemények és az *nkp* digitális tananyaga is *Babits Mihály* fordításában közlik a mű részleteit, de a tanítás szempontjából fontosabb szöveghelyek (*A sötét erdőben* és a *Pokol kapuja*) megtalálhatók az interneten is. Az irodalomtankönyvek és szöveggyűjtemények elsősorban az életúton való eltévedés, az erdő szimbolikus képe, a *Pokol* beosztása és a bűnök hierarchiája témáit helyezi a mű tanításának középpontjába. A diákok érdeklődésére ezek közül izgalmas és fantasztikus voltak miatt a *Pokol* víziója, a különböző bűnök megítélése és a mitikus jellegű büntetések tarthatnak számot. Ez a téma értelemszerűen kínálja fel irodalom és hit- és erkölcsstan tantárgyi integrációját, a bűnök természetéről és megítéléséről folytatott irodalmi és teológiai párbeszéd lehetőségét biztosítva. A diákok morális ítéletalkotását előmozdíthatjuk olyan tanórai feladatokkal, amelyek az *Isteni színjáték* bünei

közötti rangsor felállítására készítetik a tanulókat, ezek a feladattípusok az etikai témák megvitatásának lehetősége mellett a diákoknak a pedagógiai folyamatba való aktív bekapcsolódását is segítik (vö. Csató, 2023).

Neil Gaiman angol szerző számos nagysikerű fantasztikus regény (*Sosehol, Amerikai istenek, Elveszett próféciák*) szerzője, de maradandót alkotott a képregény műfajában (a szintén alvilági helyszíneket és témákat felsorakoztató *The Sandman*), valamint szintén egyedi stílusának jegyében született novellái is népszerűek az olvasók körében. A tanegységbe válogatott rövidke novella (*A másik*) a *Törékeny holmik* című kötetben jelent meg, és az *Isteni színjáték* iskolai tárgyalásának fő fókuszaihoz: a *Pokol* elképzeléséhez, valamint a bűn és bűnhődés kérdéséhez kínál értelmezési szempontokat, ez utóbbi azért is lényeges, mert ez a tematika később is előkerül az irodalomtanításban (*Dosztojevszkij* főműve, *Arany* balladái vagy éppen *Kosztolányi* regénye, az *Édes Anna* vonatkozásában), így a középkori tanegység is megteremtheti, előkészítheti az egyes motívumok művészetben, irodalomban való folytonosságának képzetét. A fantasztikus novella alaphelyzete a következő: egy férfi különös, anyagtalan helyre érkezve egy riasztó lényvel találkozik, a helyben a pokolra, az alakban egy démonra ismer.

Gaiman (2017): – Az idő cseppfolyós errefelé – szólalt meg a démon.

Tudta, hogy démon, abban a pillanatban, ahogy meglátta. Tudta éppúgy, ahogy azt is, hogy a hely a Pokol. Egyik sem lehetett semmi más.

A szoba hosszú volt, a démon a végében állt egy füstölgő parázstartó mellett. Tárgyak sokasága függött a kőszürke falakon; olyan tárgyak, amiket nem lett volna bölcs vagy megnyugtató túl közlelő szemügyre venni. A plafon alacsony volt, a padló furcsán anyagtalan. (86. o.)

A pokol Gaiman novellájában nem Dante elképzelésének megfelelő monumentalitással, hanem épp ellenkezőleg, kifejezetten szűk, inkább személyes térként jelenik meg, ez a személyesség lényegi poétikai elem a szövegben. Ezt támasztja alá az is, hogy a démonon és a férfin kívül (akinek nem tudjuk meg a nevét) nincs más ezen a helyen, ez is ellentétes a dante-i vízióval, ahol a *Pokol* kifejezetten népes helyszíneként tűnik fel. Az *Isteni színjáték*ban is jelen van ez a fajta személyesség, amit az elbeszélő és kísérelője, *Vergilius* kapcsolatában érhetünk tetten. A novella exozíciója kétséget kizáróan azonosítja a belépő férfi számára, hogy a hely a pokol, ezt a *tudta* ige anaforikus ismétlése teszi egyértelművé. A helyiség díszletezése háttérbe szorul annak anyagtalanságával szemben, pusztán néhány konkrétumot említ a narrátor (*szoba*,

kőszürke falak, alacsony plafon), ám ezeket a kereteket is elmácsolja a szöveg különböző anyagtalanító gesztusokkal (*cseppfolyós idő, furcsán anyagtalan padló*), amelyek a tér és az idő, tehát a bahtyini kronotoposz bizonytalanságát eredményezik (vö. *Bahtyin*, 1976). Ez a leírás jól illeszkedik egy túlvilági helyszínhez, ahol tér és idő nem megragadható.

A démonnal való találkozás leírása is érzékletes, akit közelebb érve alaposabban szemügyre tud venni a férfi, így a szöveg ennek a keresztény mitológiai alaknak egy sajátos hangulatú bemutatását adja:

Gaiman (2017): A démon csontsovány volt és meztelen. Mély sebhelyek borították, mintha többször megkorbácsolták volna valaha régen. Hiányzott a füle és a nemi szerve. Ajkai vékonyak, aszketikusak, szemei pedig démonszemek, melyek túl sokat láttak és túl messzire mentek, s melyek pillantása alatt egy légnél is jelentéktelenebbnek érezte magát. (86. o.)

A démon alapvetően emberszerű lényként jelenik meg, bár vonásai és ismertetőjegyei eltorzultak, testén kíntás nyomait hordozza. Ez a megjelenés a novella végén nyer értelmet, amikor kiderül, hogy aki itt démonként szerepel, korábban maga is ebbe a pokolként azonosított szobába érkező férfi volt, aki végigment azon a procedúrán, ami az újonnan érkező előtt áll. A férfi kénytelen alávetni magát a kíntásnak, amelyeket a démon különböző tárgyak segítségével végez el, erről azonban nem tudósít a narrátor, csak a folyamat kezdetét és végét ismerteti, éreztetve a két végpont között a felfüggesztett idő *múlását*. A szörnyű kíntakat okozó kíntásról a démon csupán annyit közöl a férfival, hogy később erre is szeretettel fog visszaemlékezni, ami még súlyosabb büntetéseket helyez kilátásba. Mi lehet rosszabb kétszáztizenny különböző tárggyal okozott fizikai fájdalomnál? A büntetés lelki-érzelmi oldala, amelyet a következőképp foglal össze a narrátor:

Gaiman (2017): Minden, amit valaha tett és jobb lett volna nem megtennie. Minden hazugság, amit magának vagy másoknak mondott. Minden apró fájdalom és az összes súlyos kín. A démon részletről részletre, milliméterről milliméterre az egészet kihúzta belőle. Elhajtotta a feledékenység takaróját, lemeztelenítette az igazságig, és ez jobban fájt mindennél. (87. o.)

A novella világában megjelenített pokolban nem a fizikai fájdalom a valódi büntetés (ami a *Biblia* és *Dante* szövegében, a bennük felelevenített mitológiai büntetésekből gyakorta kerül

fókuszba), hanem az életben elkövetett hibák, hazugságok kimondása, újra és újra átélése. A poétikus *feledékenység takarója* metafora arra utal, hogy ebben a helyzetben már semmilyen múltbeli tett nem törölhető ki a felejtés hatására, a bűnösnek minden hibájával szembe kell néznie, és „ez jobban fáj mindennél”.

A démon ebben a folyamatban is kísérővé válik, nem úgy, ahogy *Dante* művében *Vergilius*, hanem mint egyfajta kérlelhetetlen, mindentudó vallató, aki nem hagyja, hogy a férfi saját élete feltárásában, bűnei számbavételében bármit is kihagyjon. A konkrét bűnökről az idézett, általánosító leírásán kívül csak egy alkalommal, egy megcsalás kapcsán tudósít a narrátor, így a hangsúly nem a bűnökre, hanem egy egész életút bűneivel való szembenézésre, a büntetésre helyeződik. Ezt a folyamatot szintén az idő felfüggesztésével nyomatékosítja az elbeszélő:

Gaiman (2017): A démon ízekre szedte az életét, percről percre, pillanatról minden szörnyűséges pillanatra. Száz évig tartott talán, vagy ezerig – abban a szürke szobában övök volt minden idő, ami csak létezett – [...] Beszélt. Többé nem könnyezett. És amikor befejezte, ezer évvel később, azért imádkozott, hogy a démon menjen a falhoz és vegyen le egy nyúzókést vagy hüvelykszörítót. [...] Lehunyt szemmel, lágyan ringatózva a padlón kuporgott, a parázstartó mellett, és elmondta az élete történetét, újraélve mindent a születéstől a halálig, semmin nem változtatva, semmit ki nem hagyva, mindennel szembenézve. Kitérta szívét. (87. o.)

Az idézett részletben feltűnően sok az időbeliségre tett utalás, ami a büntetés súlyosságát jelzi. A bűnök feltárásának ez a beszéd általi folyamata a gyónás szentségét juttathatja az olvasó eszébe, ám míg a gyónásnak a bűnöktől való megszabadulás a célja, addig a novella főszereplője számára látszólag nem érkezik el a megtisztulás pillanata, a démon kényszerítő ereje hatására újra és újra feltárt bűnök listázása végtelennek tűnik, ami mitikus szintre emeli ezt a büntetést (elég a szintén monoton kínokat átélő mitikus bűnösök, a Danaidák vagy Sziszüphosz alakjára gondolni), ezáltal a korábban tárgyalt mítosz tanegységgel is kapcsolatot teremt a szöveg. A novella zárlatában a férfi azonban végére ér ennek az önismereti útnak, hogy aztán maga is démonná válva fogadhassa az újonnan érkező férfit, ezáltal a keretes szerkezetű narratíva visszatér kiindulópontjára, a szöveg önmagát kezdi újra.

Gaiman (2017): Lassan felállt. Egyedül volt.

A szoba távoli végén egy ajtó: kinyílt, amikor odanézett.

Egy férfi lépett be. Rémület ült az arcán, és gőg meg büszkeség. Az elegáns ruhát viselő férfi néhány tétova lépést tett a szobában, majd megállt.

Amint meglátta bejönni, megértette.

– Az idő cseppfolyós errefelé – mondta az újonnan érkezőnek. (87-88.o.)

Gaiman novellája egyedi vonásokkal gazdagítja a pokol irodalmi reprezentációit, miközben az antikvitás mitikus bűnöseivel, a bibliai hagyománnyal és *Dante* emberiségkölteményével is párbeszédet folytat. *A másik* rövid, mindössze kétoldalas terjedelme ellenére is (vagy éppen amiatt) kifejezetten alkalmas akár egy tanórán belüli feldolgozásra, a *Dante* művében megjelenő témák tárgyalásához olyan megközelítési szempontokat kínál fel, amelyek érdemessé teszik a magyartanárok és magyartanár-szakos hallgatók figyelmére, az *Isteni színjáték* irodalom és etika (vagy hit- és erkölctan) tantárgyi integrációban történő közös olvasására adva ezzel lehetőséget.

3.5.5. Párhuzamosságok és különbségek – járvány és időutazás az *Ítélet* könyvében

Az előző fejezetben, *Dan Simmons* regénye kapcsán már szóba került a science-fiction zsánere, az *Ílion*-duológiában megjelenő poszthumánok és a marsi világban újrarájátszódó homéroszi történet az emberiség jövőjének sötét vízióját adja. A tudományos-fantasztikus művek (amely jelölés helyett a dolgozatban az egyszerűbb és bevett sci-fi rövidítést használok) fontos eleme a technika szerepeltetése. „A sci-fi alapvetően a meglévő technikai és kulturális rendszerekből táplálkozik, azokat gondolja tovább és ábrázolja egy alternatív univerzumban. (Gyuris, 2021, 43. o.) *Connie Willis* 1992-ben megjelent regénye, az *Ítélet* könyve nem az emberiség jövőjébe, hanem múltjába, *A katedrális*hoz hasonlóan a középkori *Anglia* egy későbbi évszázadába, az 1348-as pestisjárvány idejébe kalauzolja el olvasóját, ehhez pedig az időutazás technikai elképzelését használja fel. Ez az egész kontinensen végigterjedő járványhullám talán a legismertebb középkori történés, ahogy azt *H. Nagy Péter* is kommentálta a *Willis* regényét méltató írásában (2024), a 14. századi pestisjárvány „nagy karriert futott be a művelődéstörténetben, tankönyvek idézik, irodalmi művekben, később filmekben szerepel, vagyis a médiagépezet által fenn- és készenlétben tartott bombasztikus alakzata a járványokról szóló diskurzusoknak.”

Minden bizonnyal újabb lendületet adott az ilyen tematikájú művek (újra)olvasásának az elmúlt évek világjárványa, a koronavírus. A ma diákjait hosszú hónapok karanténoktatására kényszerítő pandémia vélhetően meghatározó generációs traumát jelent. Az *Ítélet* könyve ugyanis egy megkettőzött járványhelyzetet mutat be, míg egy történész hallgató visszautazva

az időben véletlenül az angliai pestisjárvány kezdetébe csöppen, addig a regény jelen idejében (2050 körül) egy modern vírus üti fel a fejét, ezért sokáig nem is tudják kimenteni a bajba jutott hallgatót, neki egyedül kell helytállnia a pestis által sújtott angol vidéken. A két szálon futó cselekmény így egy sajátos narratívát alkalmaz, rövid ismertetőmben ennek felvázolására és a középkor veszélyeit magukba foglaló szövegrészeket idézésére szorítkozom.

A múltba visszautazó Kivrin egy kezébe épített szerkezet segítségével rögzíti tapasztalatait a középkorról (miközben kívülről úgy néz ki, mintha imádkozna, ezzel magyarázva azt, hogy miért beszél magában), ezeknek a hangfelvételeknek az átiratát olvassuk mi, befogadók (ez a címben is megnevezett *Ítélet könyve*). „Lényegében ez a történet harmadik szála, mely összeköti a másik kettőt, illetve kiegészíti a középkori eseményeket; reflektál a szituáció néhány rejtett mozzanatára, és nem utolsósorban az adatközlő személyes érzéseire helyezi a hangsúlyt.” (H. Nagy, 2024) A regény tanórai tárgyalásához elsősorban olyan szövegrészeket ajánlok, amelyek a középkori viszonyokat értelmezik. Ezekkel rögtön a történet elején találkozunk, az egyetemi hallgatót időugrásra készítő történészprofesszor, Dunworthy ugyanis folyamatosan aggályait fejezi ki a tervezett ugrással kapcsolatban, arra hivatkozva, hogy a középkor időszaka annyira veszélyes, hogy senkit nem szabadna visszaküldeni oda. Ezt a professzor és a diák egyik első beszélgetésének elmesélésével közvetíti a narrátor:

Willis (2012): „Kivrin már akkor eljött hozzá, amikor még csak elsőéves hallgató volt.

– El szeretnék menni a középkorba – jelentette ki. [...] – De nem mehet – válaszolta neki a tanár. [...] – A középkor tilalmas. Tízese a besorolása. [...] Ez a korabeliek halálozási arányán alapul, ami főleg a rossz táplálkozásnak és a nem létező orvosi segítségnek tudható be. [...] Mr. Gilchrist azt tervezi, hogy megkéri a Történettudományi Kart, gondolják újra a besorolást, és nyissák meg a tizennegyedik század egy részét.

– Nem tudom elképzelni sem, hogy a Történettudományi Kar megnyisson egy századot, amiben ott volt nem csupán a fekete halál és a kolera, de a százéves háború is – jelentette ki Dunworthy. [...] – Még ha meg is nyitnák, a Középkorosok sosem küldenének egy nőt. A tizennegyedik században nem fordulhat elő egy nő kísérelő nélkül. Csak a legalacsonyabb társadalmi réteg asszonyai közlekedtek egyedül, ők pedig szabad prédái voltak minden arra járó férfinak vagy vadállatnak. A nemesség, sőt az épp kialakuló középosztály asszonyait állandóan elkísérték. [...] A tizennegyedik század túl veszélyes ahhoz, hogy a Középkorosok akárcsak fontolóra vegyék egy diák odamenesztését.” (10. o.)

Az idézet felhívja az egyetemi hallgató (és az olvasó) figyelmét is a megismerni kívánt kor veszélyességére, valamint annak bizonyos szokásait is felvillantja, hangsúlyozva a nők helyzetét ebben az időszakban. A részlet tanórai felolvasása és megbeszélése olyan feladatok elvégzéséhez nyithat utat, amelyben arra ösztönözzük a diákokat, hogy a középkorról meglévő ismereteik alapján képzeljék el, hogyan nézhet ki a hely, ahová Kivrin vissza akar utazni. Csoportos kutatómunka segítségével akár azt is célul tűzhetjük ki, hogy a diákok internetről gyűjtsenek adatokat, ismereteket a korra és a helyre vonatkozóan. Kreatív-alkotói feladat keretében pedig illusztrációt vagy szöveges leírást is készíthetünk a korról, ezzel is a témába és a regénybe való bevonódást, elmerülést támogatva.

A lány a továbbiakban a professzortól a középkori *Anglia* világába való beilleszkedés gyakorlati tennivalóinak megtanítását kéri, őt ugyanis rendkívül érdekli, hogy mit ettek, hogyan beszéltek a középkori emberek. Kivrin rajongása könnyen ragadhat ránk, olvasókra is, ahogy egyre jobban feltárul előttünk ennek az időben távoli történelmi korszaknak a sajátos, rejtélyekkel övezett világa. Felkészülése során a lánynak látszólag erejét meghaladó akadályokat kell legyőznie, meg kell tanulnia az angol feltételezett, középkori változatát, meg kell ismernie a szokásokat, a pénzt, az asztali viselkedés etikettjét, a sebek kezelését, el kell sajátítania a gazdasági ismereteket, meg kell tanulnia lovagolni és fenni, mindezt csekély mennyiségű forrás alapján. A professzor a továbbiakban a háborúk és járványok mellett a középkor egyéb veszélyeire és megpróbáltatásaira próbálja felhívni a hallgató figyelmét, a magas halálozási rátára, a fekélyes és elfertőződött sebek látványára. Arra is figyelmeztetik a lányt, hogy készüljön fel a középkori vidéki élet szagaira, erről is érzékletes leírást kapunk az egyik szereplőtől, aki figyelmezteti a lányt, hogy „a tizennegyedik század bűzei teljesen kikészíthetők, napjainkban mi egyszerűen nem vagyunk hozzászokva az ürülékhez, romlott húshoz meg bomláshoz.” (Willis, 2012, 12. o.) Bár a lányt tanárai igyekeznek a legtöbb veszélyre felkészíteni, a korabeli vírusok és betegségek ellen oltást és immunerősítést kap, így is kétséges, hogy képes-e túlélni egy utazást a középkorban, amit Dunworthy professzor belső monológjából is kiérezhetünk:

Willis (2012): De ez elég-e? Megvédi-e a lányt attól, hogy agyontapossa egy ló, vagy megerőszakolja egy részeg lovag, útban hazafelé a keresztes hadjáratokból? Még küldtek máglyára embereket 1320-ban. Nincs védőoltás, ami ettől megóvná, vagy attól, hogy valaki meglátva érkezését úgy dönt, biztos boszorkány. (13. o.)

Az ugrás tervezett idejével kapcsolatban is kérdések merülnek fel, ebben a részletben a középkori időszámítás problematikája jelenik meg, hogy miképp tudja majd a hallgató betájolni magát, pontosan melyik nap is van az évben, ami a tervezett hazaúttal kapcsolatban lényegi fontossággal bír:

Willis (2012): ...a korabeliek az 1300-as években nem törődtek a dátumokkal, kivéve a vetés és aratás idejét meg az egyház ünnepeit. Azt mondta, ünnepekből karácsony körül van a legtöbb, ezért döntött úgy a Középkor, hogy most küldik Kivrint. így a lány az advent ünnepei segítségével meg tudja állapítani időbeli helyzetét, és biztos lehet majd benne, hogy visszatér az időugrás helyszínére december huszonnolcadikán. (9. o.)

Az időugrás azonban balul sül el, Kivrint 1320 helyett 1348-ba, a pestisjárvány idejére küldik, emiatt az időeltolódás miatt a regény végéig kérdéses, hogy sikerül-e megmenteni a leányt, ráadásul a technikus, aki az ugrást felügyelte, a modern kori járvány miatt képtelen közölni a professzorral, hogy az ugrás nem zajlott rendben, és segíteni sem tud a hallgató megmentésében. Ez az alaphelyzet izgalmas narratívát kínál, mert míg az olvasó számára már hamar összeáll a kép, a többi szereplő csak lassanként döbben rá a hibára, ennek a többlettudásnak a birtokosaként pedig nyomon követhetjük a történelem felderítésének kísérleteit. A modern történet a vírussal és az ugrás sikerültsége utáni nyomozással együtt is kevésbé érdekes Kivrin középkori kalandjainál, aki átérve betegség tüneteit véli felfedezni magán, majd a fagyos erdőben eszméletét veszítve egy családhoz kerül, ahol napokig nem érti a körülötte hangzó beszédet (míg a fordítóprogramja el nem kezd megfelelően működni). Ezután hosszú ideig nem képes betájolni magát, fél, hogy nem talál vissza az ugrás helyére, ahogy attól is, hogy valamilyen módon lelepleződik, de lassanként megszokja környezetét és fontos megfigyeléseket tesz a középkorról, ám közben megjelenik a faluban a pestis, ami a történet végére rajta kívül minden lakót elpusztít. A regény legszívszorítóbb jelenetei közé tartozik, ahogy Kivrin a gondos ápolás ellenére is sorra veszti el azokat, akik befogadták és felgyógyították betegségéből. A falu papja a történet egy pontján isteni küldöttnek nevezi a leányt, sokáig ketten próbálják felvenni a reménytelen küzdelmet a betegséggel szemben, mígnem a végén a pap is a járvány áldozatává válik. A középkori és modern cselekményt a járványhelyzet mellett a harangzúgás motívuma is összekapcsolja, ami gyakori átkötő elemként jelenik meg a történetek között, megjelenik ezek egymásra találásakor, a történet végén, és ami a középkorban kudarcot vall, az a modern korban sikerül, mégpedig a betegség gyógyítása.

A regény végén, Kivrin sikeres megmenekítésekor Dunworthy professzor a középkori történész, *John Clyn* szavait idézve kommentálja azt, ahogy a leány bejelenti, mindent rögzíteni tudott a felvevőjével, így átélt élményei megmaradnak, történelmi dokumentumokká, forrássá válhatnak: „*Én, látván oly sok gonoszsgot, írásba foglaltam mindent, aminek szemtanúja voltam. Hogy azok a dolgok, amiket nem lenne szabad elfeledni, az idő homályába ne vesszenek.*” (*Willis*, 2012, 539. o.) Végző soron a szerző regénye és az alternatív középkori tanegységbe válogatott többi alkotás is hasonló feladatot lát el, fikciós, alternatív történelmi művekként imaginatív világukban egy olyan kort elevenítenek fel, ami joggal tart számot az olvasók érdeklődésére, és részleteiknek felolvasásával, megtekintésével vagy a videojáték kipróbálásával a diákok számára is hozzáférhetőbbé tehetjük a középkor világát.

3.6. Összegzés

Dolgozatom III. fejezetében olyan, saját koncepción alapuló alternatív tanegységeket mutattam be, amelyek a négy- és hatosztályos gimnáziumi tagozat első éveinek nagyobb volumenű tematikus egységeihez, főbb művészet- és irodalomtörténeti korszakaihoz: az antik mítoszok, a homéroszi eposzok és a középkor világához illeszkednek, és amelyek a *Hansági Ágnes* által bebetetőnek nevezett szövegek segítségével, egyszerűbb nyelvezet és izgalmas, kalandregényszerű narratívák mentén nyithatnak utat a diákok számára a műveltséganyag és a klasszikus szövegek befogadása felé.

Ezeknek a tanegységeknek a konceptualizációja során a legfőbb szempont az volt, hogy olyan alkotásokat válogassak össze és kínáljak ezáltal magyartanároknak és magyartanár szakos hallgatóknak, amelyek most is ismertek, azaz máris népszerűek a 14-15 éves korosztály körében (ilyen például a *Percy Jackson-* vagy *A Vadonjáró tanítványa*-sorozat), vagy akár ismeretlenül is vonzóak lehetnek iskolai olvasmányként, de egyelőre még kevésbé elterjedtek (mint *Gaiman* novellája vagy *George R. R. Martin* képregénye). Szintén próbáltam szem előtt tartani a taníthatóságot, a tanórai feldolgozás lehetőségeinek kritériumát. Igyekeztem olyan szövegeket (és azok adaptációit) gyűjteni, amelyek akár kiragadott részleteik felhasználásával is képesek a diákbefogadók érdeklődését felkeltve megalapozni az elsősorban klasszikus fókuszú, időben a ma olvasóitól már távol lévő korszakok tanulását. Elsősorban irodalomtudományi kötődésű ismertetőim és ajánlóim rávilágítottak az újraírt mítoszként olvasható vagy a romantikus lovagideált tükröző ifjúsági fantasykban rejlő pedagógiai lehetőségekre, a dolgozat következő, IV. fejezetében tárgyalt empirikus kutatás pedig már sokkal inkább neveléstudományi vonatkozásban mutat rá egy kiválasztott regény, a *Percy Jackson* első kötete tanításának hasznosságára az olvasóvá nevelés folyamatában.

4. Empirikus kutatás

4.1. A kutatás módszertana, tudományelméleti megközelítése

Az elvégzett és a továbbiakban ismertetett empirikus kutatás módszertani jellemzőinek részletes bemutatása előtt érdemes szót ejteni annak tudományelméleti, metodológiai háttéréről, ez ugyanis nagyban meghatározza a kutatási probléma vizsgálatának gyakorlati módszereit.

Empirikus kutatásom a neveléstudományi kutatások két tradicionális paradigmája (amelyeket az etnografikus vagy pszichometrikus, szociálanthropologikus vagy pozitivista, naturalisztikus vagy természettudományos, interpretatív vagy egzakt jelzőkkel szoktak illetni) közül inkább az előbbihez közelít, ám valójában a kevert (mixed) kutatómódszertani megközelítésnek feleltethető meg (ahogy azt a kutatási módszerek későbbi felsorolása is megerősíti), kvalitatív fókuszú kutatás kvantitatív támogatással. „A kevert módszertanon alapuló megközelítéshez általánosságban azok a kutatások tartoznak, amelyek egy téma vagy kérdés kutatásához kvalitatív és kvantitatív adatokat egyaránt felhasználnak. A különböző »családokhoz« tartozó módszerek ilyen jellegű kombinációja tehát egyaránt jelenti az adatgyűjtés és az adatelemzés összehangolását, valamint az eredmények integrált értelmezését és leírását.” (Király és tsai, 2014, 95. o.)

Szokolszky (2020) is hangsúlyozza a kevert kutatások fontosságát és egyre nagyobb fokú térnyerését napjaink pszichológiai kutatásaiban, kiemeli továbbá, hogy „minél sokrétűbb adatgyűjtést végez egy kutatás, annál árnyaltabb eredményekhez lehet jutni” (97. o.).

A kvalitatív fókuszú kevert módszertani megközelítés alkalmazását és a velejáró kutatómódszertani változatosságot a kutatási probléma jellege, a kutatás célzott korcsoportjának sajátosságai, valamint a pedagógiai szituáció egyedisége miatt véltem célszerűnek, ezekre a megfontolásokra a továbbiakban még kitérek.

4.1.1. Kutatási probléma és stratégia

Kontra József (2010) módszertani segédlete alapján empirikus kutatásomat az induktív kutatási stratégia szellemében szerveztem meg, ez esetben ugyanis (a deduktív logikával ellentétben) „a pedagógiai valóságból, az ott gyűjtött adatokból kiindulva jutunk el az elméletig” (18. o.). Annyiban természetesen ez a kutatás is elméletvezérelt, hogy a kutatási probléma alapjául szolgáló pedagógiai kihívásra (ahogy erre a disszertáció I. fejezetében részletesen kitértem) többen is felhívták a figyelmet az elmúlt években, az a pedagógiai valóságban már korábban is megjelent, ezt erősítette meg saját magyartanári gyakorlatom is.

A kutatási probléma az alábbi három tényező metszetében fogalmazható meg adekvát módon: (1) az utóbbi évek olvasásszociológiai felmérései és tantárgypedagógiai kutatásai arra mutattak rá, hogy az olvasás folyamatosan veszít népszerűségéből a tizenéves korosztályban, egyre kevesebben és kevesebbet olvasnak, (2) ezzel összefüggésben az elektronikus eszközhasználat növekvő tendenciája is megjelenik, az olvasás mint szabadidős tevékenység helyét rohamtempóban foglalják el a multimédiás tartalmakat közvetítő számítástechnikai eszközök, (3) ezek a tendenciák a magyartanításban a diákok kötelező olvasmányokhoz, olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjének, valamint a tantárgy népszerűségének drasztikus csökkenésében öltöttek testet. A kutatási probléma tehát az, hogy az irodalom tantárgy egyre kevésbé képes eleget tenni a vele összefüggésben megfogalmazott nevelési célkitűzéseknek, különösképpen az olvasóvá nevelés feladatának, s ez módszertani, tananyagelrendezési és stratégiai reformokat sürget.

Külön doktori disszertációt érdemelne annak feltáró vizsgálata, hogy ez a problémakör miképp függ össze a diákok szövegértési eredményeinek napjainkban tapasztalható, jelentős mértékű romlásával.

A kutatási stratégia a probléma bemutatásának fényében tovább pontosítható. *Kontra* (2010) ugyanis az induktív kutatási stratégiát további három alkategóriára (leíró, összefüggő-feltáró, kísérleti) osztja, hangsúlyozva, hogy ezek gyakran egyszerre jellemzik a kutatást, tehát e „három kutatási stratégia kiegészíti egymást” (19. o.). Empirikus kutatásomra e hármasból a leíró és a kísérleti stratégia együttes jelenléte érvényes, ugyanis annak egyszerre célja „a pedagógiai valóság egy területén fennálló helyzet jellemzése” (18.o.), és ugyanebbe a pedagógiai valóságba való beavatkozás oly módon, hogy „a független változókat módosítjuk az oksági kapcsolatok kimutatása érdekében” (19.o.).

Az empirikus kutatás fókuszában a populáris irodalom és a tanulói attitűd oksági kapcsolata áll. Annak érdekében alakítottam ki a kutatás menetét és rendeztem el a vizsgálati módszereket, hogy igazolást nyerjen az a feltevés, ami szerint a populáris irodalmi alkotások közös tanórai feldolgozása, tananyagba emelése pozitívan befolyásolhatja a diákok olvasáshoz és irodalomhoz fűződő viszonyát, így a kutatási probléma mögött húzódó pedagógiai válság megoldásához kínálva megoldást.

„A kutatás során az oksági kapcsolat a változók segítségével írható le: adott változó okoz vagy befolyásol más változókat. Fontos azonban kiemelni, hogy az okság megfogalmazásainál alig fordul elő, hogy egy változó biztosan és teljes egészében oka egy másiknak” (*Kontra*, 2010, 19. o.). Ennek lehetőségével én is számoltam a kutatás során.

Meggyőződésem ugyanis, hogy a pedagógiai szituációk komplex jellege (azaz hogy bennük minden esetben számos tényező fejt ki egyszerre hatást) eleve kérdésessé teszi egy kiválasztott változó egyedülálló, tehát minden egyéb tényezőtől függetlenített hatásának kimutatását. Ezt azért is tartom fontosnak, mivel az empirikus kutatásom középpontjába állított iskolakísérlet is olyan komplex helyzetek összességének tekinthető, amelyben csak bizonyos egyszerűsítésekkel és óvatossággal értelmezhető kizárólag a független változó hatása.

4.1.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A fentebb megfogalmazott kutatási problémából a következő kérdések fogalmazhatók meg, amelyek javarészt kezdettől segítségemre voltak a tervezés folyamatában és a kutatási probléma vizsgálati módszereinek kiválasztásakor.

K₁: Igazolható-e a kutatásban megcélzott populációban (nyolcadik évfolyamos diákok) az olvasási szokások változása, az olvasás gyakoriságának romló tendenciája?

K₂: Van-e különbség az általános iskolai és a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi tagozat nyolcadikos diákjai között az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében?

K₃: Összefügg-e az IKT-eszközök használatának gyakorisága (eszközhasználatlaltal töltött idő mennyisége) az olvasás gyakoriságával (irodalmi művek olvasására fordított idő mennyisége)?

K₄: Miképp viszonyulnak a nyolcadikos diákok az olvasáshoz, a könyvekhez?

K₅: Valóban negatívan ítélik-e meg a diákok az iskolai kötelező olvasmányokat?

K₆: Változtatnának-e a diákok a kötelező olvasmányokon, és ha igen, mit?

K₇: Milyen könyveket olvasnak szívesen a diákok?

K₈: Befolyásolja-e a diákok olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét egy, a tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás tanórai feldolgozása?

K₉: Hozzájárul-e a tantárgyi tudás elsajátításához, a tananyag alaposabb megértéséhez egy, a tananyaghoz témájában illeszkedő populáris alkotás tanórai feldolgozása?

A kutatási kérdések egy része (K₁, K₃, K₈, K₉) már az empirikus kutatás megkezdése előtt megfogalmazódott bennem, a második kutatási kérdés relevanciájára egy tudományos beszámoló alkalmával hívták fel a figyelmemet, míg a többi kérdés az adatgyűjtés során adódott a meglévők mellé. Ez a sajátosság (a kutatásba bevont szempontok, tényezők listájának folyamatos bővülése) különösen a kvalitatív kutatások velejárója, ahol a „kutatás menete nem minden mozzanatában előre rögzített, menet közben alakulhat” (Szokolosky, 2020, 96. o.).

A kutatási kérdések kapcsán fontos megjegyezni azok változatosságát a kérdésekre adható és adandó válaszok minősége alapján. A kérdések zöme eldöntendő, ám ezek (például a K₈ és a K₉) is további kutatási kérdéseket indukálnak. „Az eldöntendő kérdések esetében a falszifikálhatóság biztosítása kézenfekvő, míg a kiegészítendő kérdések elsősorban egy még kevésbé vizsgált terület feltáró jellegű alapkutatását kísérik.” (Csíkos, 2020, 21. o.) Az eldöntendő kutatási kérdéseket a következő kutatási hipotézisekké konvertáltam, amelyek így a kutatási problémával kapcsolatos előzetes feltételezéseimet is kifejezik:

H₁: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik kevésbé szeretnek irodalmi alkotásokat olvasni.

H_{1.1}: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik nem olvasnak legalább heti rendszerességgel irodalmi alkotásokat.

H₂: A hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanuló nyolcadikos diákok gyakrabban olvasnak szépirodalmat, mint az általános iskolai tagozaton tanuló társaik.

H₃: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) pozitívabb az IKT-eszközök használatához, mint az olvasáshoz fűződő attitűd.

H₄: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok negatívan ítélik meg az iskolai kötelező olvasmányokat.

H_{4.1}: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok modernebb olvasmányokra cserélnék le a kötelező olvasmányok egy részét.

H₅: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjét.

H₆: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja a diákok irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét.

H₇: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása elősegíti a tantárgyi tudás elsajátítását.

Az empirikus kutatás fejlesztésre vonatkozóan tekinthető, mivel egy populáris irodalmi alkotás attitűdre és tudásra gyakorolt pozitív hatását kívánja bizonyítani, azaz egy változó fejlesztő behatására kíván rámutatni. „A neveléstudományi kutatásban a hipotézis valamilyen módon a személyiségfejlesztéshez kötődik, [...] a fejlesztésre vonatkozó kutatásban a kutató azt szeretné látni, hogy eredményes volt a fejlesztő beavatkozás, tehát valamely mérhető tulajdonság jobb, több, magasabb fejlettségű stb. lett.” (Csíkos, 2020, 22. o.)

Meglátásom szerint a megfogalmazott hipotézisek eleget tesznek a hipotézisekkel szemben támasztott legfontosabb elvárások többségének: építenek a meglévő ismeretekre, a változók természetét jellemzik, a változók kapcsolatát ítélet formájában jelölik ki, egyszerű és

tömör szövegezésűek, egyértelműen igazolhatók és elvethetők, együttesen választ adnak a kutatási problémára (vö. *Kontra*, 2011). Egyedül az egyértelmű és mérhető fogalmak használatával kapcsolatos kritérium nem teljesül maradéktalanul a hipotézisek mindegyikénél, ugyanis a *rendszeresen olvasó*, az *IKT-eszközhasználat*, *tananyaghoz illeszkedés*, a *populáris alkotás* és a *tantárgyi tudás* fogalmai elsőre talán nem tűnnek egyértelműnek és mérhetőnek, ám ezek magyarázatát a későbbiekben pontosítom.

A kiegészítendő kérdéseknél az adatok értelmezésekor a feltárt jelenség leírására törekedtem, ezért ezeknél a kérdéseknél kerültem a hipotézisalkotást. Az empirikus kutatás bemutatását a kutatási kérdések és hipotézisek áttekintése után a kutatás módszereinek és tervezetének összefoglalásával folytatom.

4.1.3. A kutatás módszerei és terve

Az empirikus kutatás előbbiekben felvázolt és később még bizonyos elemei (a hipotézisekben rejlő, bővebb magyarázatra szoruló fogalmak) kapcsán elvégzett konceptualizáció lehetővé tette a tervezést és a gyakorlati megvalósítást. Ennek a komplex, több szempontból is értelmezhető kutatási problémának a vizsgálatához (ahogy korábban is jeleztem) a kevert módszertant tartottam célravezetőnek.

A kutatási módszereket és a tervezett vizsgálatokat az empirikus kutatás központi eleme, az iskolakísérlet relációjában határoztam meg, rendeztem el (lásd 8. táblázat).

A pedagógiai kísérlet operacionalizálásának táblázatos bemutatása

Vizsgált terület	A vizsgálat fajtája	Adatgyűjtési módszer
<i>Bemeneti mérés</i>		
Tanulók olvasáshoz fűződő attitűdje és olvasási szokásai	attitűdvizsgálat (n= 200-300)	Kérdőív az olvasási szokásokról (Szegedi Tudományegyetem, 2011) papír alapú https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-olv-asasvizsgalat-kerdoive
<i>A folyamat során</i>		
tanórai interakciók, szervezési formák, diákok aktivitása, motiváltsága	megfigyelés	megfigyelési jegyzőkönyv
<i>A folyamat végén</i>		
Pedagógusok és tanulók folyamat értékelése, reflexiói	tartalomelemzés	részben strukturált interjú, fókuszcsoportos interjú
Tanulói tudás állapota és az attitűd változásai a kezdeti állapothoz képest	attitűdvizsgálat, tudásszintmérés	diákok által készített munkák, tanulói feladatlapok, attitűd kérdőív

8. táblázat: A pedagógiai kísérlet és a hozzá kapcsolódó mérések vázlatos bemutatása

Mivel intervenciónk a kényszerítő körülmények hatására egycsoportos kísérletté vált, ezért a kontrollcsoport hiányából fakadó ellenőrző és belső érvényességet fokozó hatást az attitűdváltozás többszempon­tú elő- és utómérésével, valamint a kutatás egészére nézve a módszertani triangulációval igyekeztem pótolni.

A tanulók olvasáshoz fűződő bemeneti attitűdjének megállapítására, az olvasási és IKT-eszközhasználati szokásaik felmérésére, illetve az olvasással, irodalommal kapcsolatos gondolataik rögzítésére standardizált kérdőívet használtam. A kérdőíves vizsgálatot kiterjesztettem Gödöllő város több oktatási intézményére is, ezt részletesebben a kérdőív kiértékelésénél tárgyalom.

A kísérleti órákat megfigyelőként követtem végig, mindegyik tanóráról megfigyelési jegyzőkönyvet készítettem, amelyek a munkaszervezésről, tanórai interakciókról szolgáltatnak releváns adatokat.

A másfél hónapos kísérleti periódus végeztével került sor a kimeneti mérésekre. Az olvasáshoz, tanuláshoz és tantárgyhoz fűződő attitűd változásának rögzítéséhez saját készítésű attitűdkérdőívet hoztam létre (lásd 2. melléklet), amely kvantifikálható adatokat kínáló (öt-fokozatú Likert-skálás) és kvalitatív adatokat adó, hosszabb szöveges választ igénylő kérdéseket tartalmazott, a tantárgyi tudás elsajátítását pedig a kísérletvezető tanárral közösen tervezett és kialakított témazáró dolgozatok tartalomelemzésével vizsgáltam.

A kísérletben részt vevő diákokat a fókuszcsoportos interjú, a kísérletvezető tanárt pedig a félig strukturált interjú módszerével kérdeztem meg a tanegység és a populáris regény feldolgozásának tapasztalatairól. A diákokkal készített fókuszcsoportos interjú lehetőséget biztosított arra, hogy az olvasmányélmény (így az attitűd), a tanórák és a mitológia témái (tehát a tananyag és a tudáselsajátítás) kapcsán a kérdőív­nél árnyaltabb, bővebben kifejtett véleményeket nyerhessek. A tanári interjú során pedig a kísérlet kontextusául szolgáló kérdésekről is megkérdezhettem a tanárt, így erősítve a kísérlet beágyazottságát a meghatározó szakmai diskurzusba.

4.2. Nyolcadikos diákok olvasási szokásai – kérdőíves felmérés Gödöllő város oktatási intézményeiben

2022 őszén hat gödöllői oktatási intézmény (általános iskolák, hat- és nyolcosztályos gimnáziumok) bevonásával kérdőíves felmérést végeztem a nyolcadik évfolyamon tanuló diákok olvasási szokásainak feltérképezése céljából. A felméréshez egy már kipróbált, validált kérdőívet használtam, *Az olvasási szokások kérdőívet* 2014-ben publikálták a *Szegedi Tudományegyetem* munkatársai.

A kérdőív az olvasási szokások mellett a szabadidő eltöltésének egyéb módjairól, és ami még fontosabb, az IKT-eszközhasználatról és internetezési szokásokról is biztosít adatokat, így a digitális környezet olvasásra gyakorolt hatásainak vizsgálatához is megfelelő alapot szolgáltat. Mindenképp megjegyezném azonban, hogy a mérőeszköz bizonyos vonatkozásokban frissítésre, aktualizálásra szorul, ugyanis bizonyos hivatkozások (*MSN, iWiW*), amelyek a kérdőív konceptualizálásakor még meghatározóak voltak, ma már nem relevánsak és nem érthetők a diákok számára, ezek mai megfelelői (pl. *Instagram, TikTok*) azonban hiányoznak a kérdőívből, így ezeknek a felhasználói trendekkel együtt gyorsan változó applikációknak, közösségi médiafelületeknek a cseréje elkerülhetetlennek tűnik a kérdőív további használatához.

Az országos kiterjedésű, reprezentatív kutatások mellett fontosnak tartom az olyan, lokális jellegű feltáró vizsgálatokat, amelyek egy adott téma, probléma vonatkozásában szűkebb körben, helyi szinten szolgáltatnak adatokat. A tanulás, oktatás, szokások olyan jellemzők, amelyeket érdemes a tanulók mikrokörnyezetében szemlélni. Ezen túlmenően a kérdőíves felméréstől olyan adatokat vártam, amelyek a kutatási probléma vizsgálatában is hasznomra lehetnek, erről a megfontolásról bővebben a következő alfejezetben értekezem.

4.2.1. A felmérés helye és szerepe a kutatási probléma vizsgálatában

Mivel a kutatási probléma legtöbb tényezője (az iskolai kötelező olvasmányok egyre rosszabb megítélése az olvashatóság szempontjából, a diákok könyvekhez és irodalomhoz fűződő sokak által romlónak tartott attitűdje, az irodalom tantárgy presztízsvesztése) az olvasási szokásokban gyökerezik vagy azzal szorosan összefügg, ezért a később bemutatásra kerülő iskolakísérlet lebonyolítása előtt fontosnak tartottam az olvasási szokások vizsgálatát. Ez ugyanis a populáris regény feldolgozása nyomán mérhető attitűdváltozás, a tantárgyi tudás elsajátítása, az irodalom tantárgyhoz fűződő viszony és az irodalomtanulás kontextusaként értelmezhető.

Olyan értelmezési keretként, kiindulási pontként, amely tágabb összefüggésekben teszi megfoghatóvá a későbbiekben inkább a fókuszba kerülő kísérleti résztvevők olvasással kapcsolatos nézeteit. Éppen ezért gyakran teszek az olvasási szokások kérdőív tapasztalataira vonatkozó, összehasonlító jellegű megállapításokat a kísérlet során gyűjtött adatok értelmezésekor.

Az olvasási szokások kérdőív kitöltetése tehát az iskolai kísérlet bemeneti méréseként funkcionált az olvasási szokások (olvasás gyakorisága, attitűd), a tanulók által kedvelt műfajok, az iskolai kötelezők megítélése, a legutóbb olvasott művek, kedvenc olvasmányok, az olvasás szerepe a hétköznapi életben, valamint az internethasználati szokások összegyűjtése révén. Mivel

a kérdőívet túlságosan hosszúnak ítéltém, illetve a kérdések által mért változók egy jelentős részére nem kívántam vonatkoztatni a kísérletben feldolgozott populáris regény hatását, ezért kimeneti méréshez saját mérőeszközt alakítottam ki.

A Gödöllő város hat oktatási intézményében elvégzett kérdőíves felmérés a szigorúan vett kutatási problémához nem, vagy csak lazábban kapcsolódó adatokat is biztosított, így végül úgy döntöttem, hogy ennek az empirikus vizsgálatnak az eredményeit külön fejezetcsoporthoz mutatom be, nem a kísérlet során gyűjtött adatokéval együtt.

4.2.2. Populáció, minta- és adatvétel

Mivel az iskolakísérletet egy hatosztályos gimnázium nyolcadik évfolyamára terveztem (a görög mitológia tanegység tantervi elhelyezkedéséből kifolyólag), ezért az olvasási szokások kérdőív kitöltését is kizárólag erre a korosztályra korlátoztam, a populációt tehát Gödöllő város 2022/23-as tanévben nyolcadikos diákjai jelentették. Mivel nem sikerült minden olyan városi intézménytől megszerezni a tanulói adatokat, amelyek rendelkeznek nyolcadik osztállyal, így az osztálylétszámok és iskolaméretek alapján következtetve a teljes populáció létszámát 600-700 diák közé tettem.

A kutatásba bevont iskolák körét, tehát a mintaválasztást, elsősorban kényelmi szempontok határozták meg, azokba az intézményekbe mentem el a kérdőívvel, ahová a megkeresésem vagy szakmai kapcsolat révén hamarabb és könnyebben eljutottam. Nem törekedtem minden intézménybe eljutni, ez ugyanis meghaladta a kutatói kapacitásomat, és a dolgozat témája tekintetében sem járt volna különösebb előnnyel. A mintavétel során arra törekedtem, hogy a kutatásba kerülő iskolák között az általános iskolák és a hat-, nyolcosztályos középiskolák nagyjából kiegyenlített arányban legyenek jelen, ez sikerült is 3-3 iskolával.

A kérdőív kitöltését egy iskolát leszámítva személyes felügyelői jelenléttel kísértém annak érdekében, hogy a kitöltéssel kapcsolatos kérdésekre mindenhol tartalmában megegyező válaszok érkezzenek. Az iskolát, ahol a kérdőívek kitöltésénél nem lehettem személyesen jelen, előzetesen informáltam a problematikus kérdésekről.

A kérdőívet minden iskolában papír alapon töltötték ki a diákok, ezt a megoldást – bár az internetes kitöltéssel szemben kevésbé környezetkímélő és lassabb adatgyűjtést jelent – azért részesítettem előnyben, mert a digitális otthontanulással kapcsolatos kérdőívem kitöltésekor alacsonyabb válaszadási hajlandóságot tapasztaltam az online kérdőívénél, így a papír alapú kitöltéssel tudtam biztosítani a megfelelő mennyiségű kitöltést.

A kérdőívet 326 diák töltötte ki, a szükséges adattisztítást követően alakult ki a végleges 287 fős minta. Ez a 41, az adattisztítás során kiesett elem az összes kitöltés 8%-át teszi ki, ami

jelentős adatvesztésnek tekinthető, különösen a szinte minden alkalommal a saját személyes jelenlétemmel, értelmezést könnyítő megjegyzéseimmel és tanácsaimmal kísért kitöltés esetében, ami egyúttal a kérdőíves kikérdezés kevésbé hatékony jellegére is utalhat a korosztályszerkezet jellemzőket figyelembe véve.

Az olvasási szokások kérdőívhez hasonló hosszúságú, 40 kérdést tartalmazó mérőeszköz kitöltésében (ami 20-40 percet vett igénybe) nagy a tévesztés, a figyelmetlenségből fakadó hibák esélye, vagy a kezdeti motivált válaszadás csökkenéséből és elenyészéséből fakadó értelmezhetetlen kitöltések megjelenésének kockázata. Az adattisztítás során kigyomlált kérdőívek esetében mindkét jelenség megfigyelhető volt.

4.2.3. Adatfeldolgozás, értelmezés

A kérdőívek adatait a tisztítást követően digitalizáltam (Excel-táblázat formájában) külön kezelve azokat a kérdéseket, amelyekre szöveges válaszok érkeztek (az ezekből nyert adatok tartalomelemzését a *Maxqda*²⁰²² szoftver segítségével végeztem el), és külön táblázatba rögzítve a számszerűsíthető adatokat.

A kérdőív szöveges adatainak kvalitatív elemzését a szövegből kibomló kategóriarendszer segítségével kódoltam, tehát nem előzetesen kialakított kód- és kategóriarendszerrel dolgoztam.

A kvantifikálható adatokon az *SPSS Statistics* szoftver segítségével végeztem el azokat a próbákat és vizsgálatokat, amelyeket a kutatási probléma vonatkozásában, a kutatási kérdések megválaszolása és a hipotézisek igazolása vagy cáfolása érdekében döntőnek, meghatározónak tekintettem.

Ennek okán fontosnak tartom megindokolni az adatok összevetésének, az elvégzett próbáknak a korlátozott számát. Az olvasási szokások kérdőív rendkívüli mennyiségű adattal járult hozzá az empirikus kutatásomhoz, az adatoknak ebből a széles tárházából törekedtem a kutatási probléma és hipotézisek szempontjából valóban releváns elemek kiválogatására.

Bár a kérdőívre adott válaszokból a megkérdezett tanulók szokásrendszerének, nézeteinek a következőkben bemutatottnál sokkal árnyaltabb képe rajzolható ki, a disszertáció tartalmi koherenciájának fenntartása érdekében a kérdőívek feldolgozása során mindvégig az olvasáshoz szorosabban kötődő elemek kigyűjtését és értelmezését tartottam szem előtt, így számos jelenség feltárásától el kellett tekintenem.

4.2.4. Olvasási szokások – tendenciák, körkép

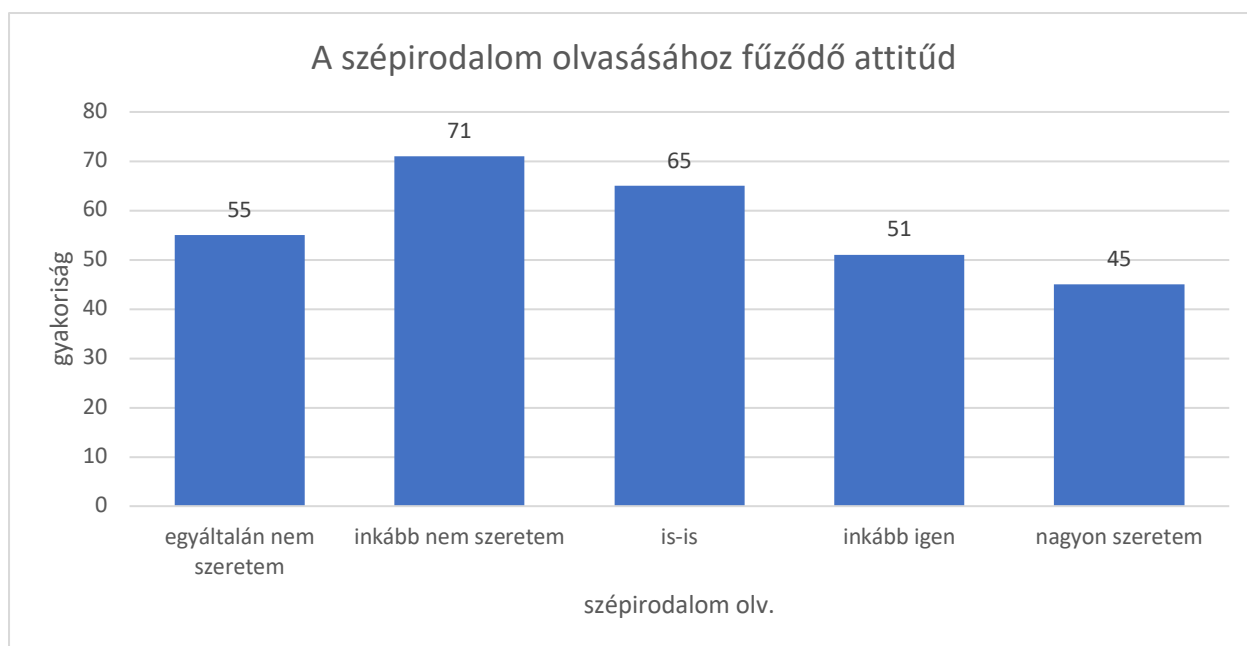
A mérőeszköz több, különböző tematikus kérdéscsoporttal közelít az olvasási szokások feltáráshoz annak érdekében, hogy a szokásrendszer mennyiségi és minőségi tényezői egyaránt megjelenhessenek a válaszokban. A különböző típusú és műfajú szövegek (szépirodalom, ismeretközlő irodalom, újság, képregény stb.) olvasásával töltött idő, az olvasáshoz (és egyéb szabadidős tevékenységekhez) fűződő attitűd, a könyvtárhasználati szokások, a könyvekről való tájékozódás és beszélgetés, a gyermekkori mesélés gyakorisága, valamint az internethasználat sajátosságai (netezéssel töltött idő, látogatott oldalak) feltérképezése mind a kérdőív részét képezi.

Mivel a disszertációm témájához leginkább az attitűd kérdése áll közel, ezért a vizsgált minta olvasási szokásait illetően ennek a tényezőnek az alaposabb értékelését tartom szükségesnek. Kíváncsi voltam arra is, hogy összetartanak-e a saját kérdőíves vizsgálatom eredményei a dolgozat első fejezetében idézett reprezentatív olvasásvizsgálatokból kirajzolódó tendenciákkal.

A kérdőív (lásd 1. melléklet) feladatai közül a 4-es számú, ötfokozatú Likert-skálás kérdés feleltethető meg leginkább a hagyományos, iskolai értelemben vett olvasás iránti attitűd mérésének. Ebben a feladatban a szabadidő eltöltésének különböző formáit sorolja fel a mérőeszköz, közülük négy összetevő (*szakirodalom olvasása, szépirodalom olvasása, újságolvasás, képregények olvasása*) fedi le az olvasást mint tevékenységet.

A későbbiekben bemutatásra kerülő összefüggésvizsgálatok során már csak a szépirodalmi szövegek olvasására adott válaszokat használtam, ezzel tudatosan szűkítve az olvasás fogalmát a kánon olvasására. A megkérdezett nyolcadikos diákok olvasási szokásainak átfogását a négy különböző szövegtípusra vonatkozó attitűdjük gyakoriságának (lásd 2. diagram) bemutatásával kezdem.

Csekő Györgyivel együtt mondhatjuk az olvasási szokásokkal kapcsolatban, hogy „valóban izgalmas kérdés, mitől lesz valaki olvasóvá, milyen élmények formálják az életét, alakítják a sorsát úgy, hogy a könyv és az olvasás nélkülözhetetlen szükségletévé váljon. Egyáltalán van-e a könyveknek olyan hatása, hogy az megváltoztatja az ember személyiségét? A jó könyvek valóban hatnak és sugároznak? Ez ugyan nagyon személyfüggő, de azt hiszem, igen, szinte érezzük, jobba, többé, mássá lettünk általuk. És kiből lesz, és kiből nem lesz olvasó? Vajon miért? Van olyan is, aki a gimnáziumi tanulmányai ellenére sem tartja önmagát olvasónak, pedig ez gimnazistaként valójában elkerülhetetlen. Mi nem tetszik neki? Az ő ízlésvilága vajon mit kíván, hogy alig tud néhány könyvcímet felsorolni?” (2013, 15. o.).



2. diagram: a szépirodalom olvasásához fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon

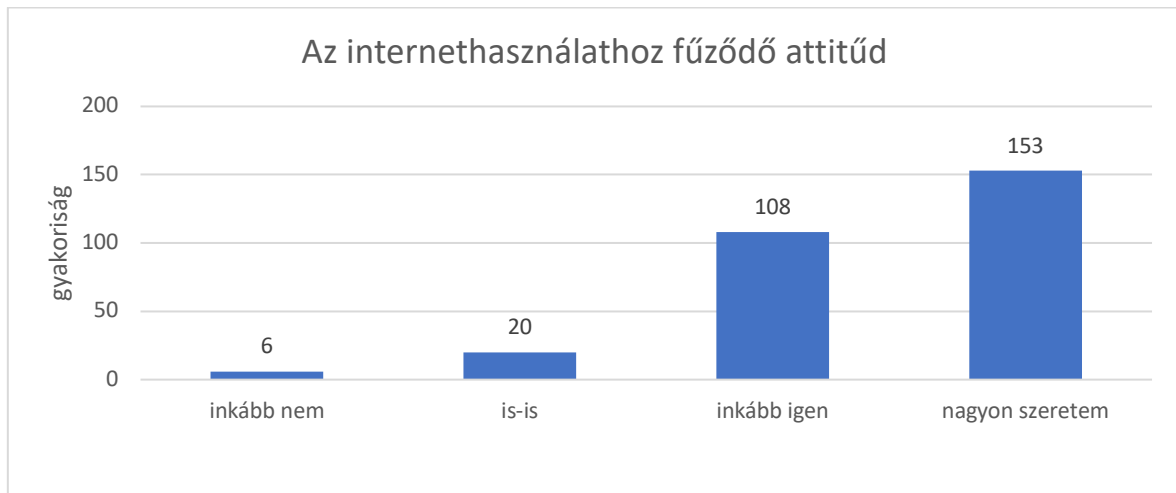
A szépirodalom olvasásához fűződő attitűd ötfokozatú Likert-skálán történő értékelése alapján megállapítható, hogy az olvasást kevésbé szerető tanulók vannak többségben ($n=126$), szemben az azt kedvelő diákokkal ($n=96$), ha az *egyáltalán nem* és *inkább nem szeretem*, valamint az *inkább igen* és *nagyon szeretem* válaszokat összevonva értékeljük. Ez az adat önmagában is igazolja a H_1 hipotézist, ugyanis a vizsgált mintában valóban nagyobb az olvasni kevésbé szeretők száma.

Tovább árnyalja a képet, ha az egyes attitűdtípusok gyakoriságát külön-külön vizsgáljuk. A kitöltők közül legtöbben inkább nem szeretnek olvasni ($n=71$), utánuk az egyik irányba sem elmozduló, *is-is* választ jelölők következnek ($n=65$), majd a szélsőségesen negatív viszonyulást jelentő *egyáltalán nem szeretem* ($n=55$) választ adók. Ettől alig vannak kevesebben ($n=51$) az olvasni *inkább szerető* diákok, míg legkevesebben azok vannak a kitöltők közül, akik *nagyon szeretnek* olvasni ($n=41$).

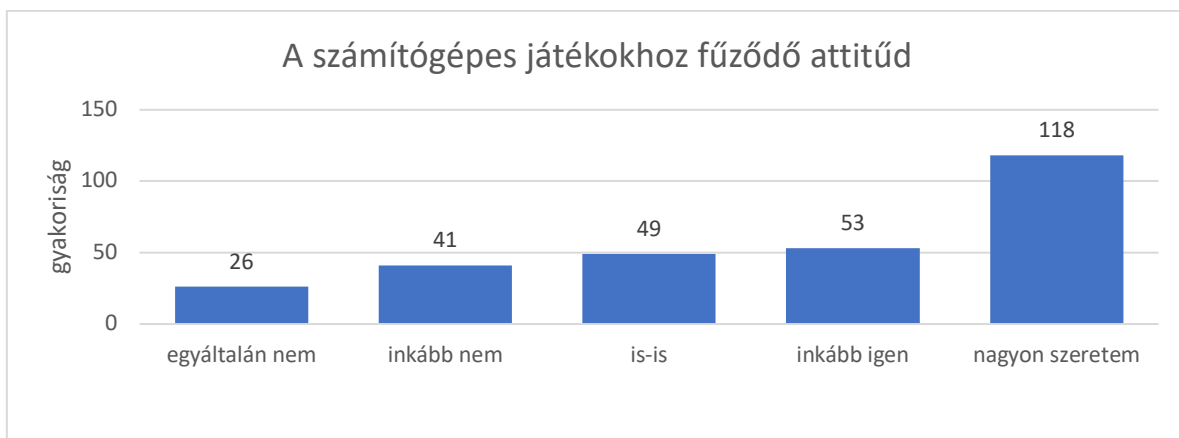
Az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében szignifikáns különbség rajzolódik ki a lányok ($n=159$) és fiúk ($n=128$) között ($F=4.442$ $P=0.36$) az előbbieik javára, a reprezentatív olvasásfelmérések tapasztalataival összhangban az általam vizsgált mintában is megmutatkozik az a tendencia, hogy általánosságban a lányok szívesebben olvasnak, mint a fiúk.

A szépirodalom mellett a kérdőívben szereplő három szövegtípus tekintetében döntő a két negatív válaszlehetőség (*egyáltalán nem* és *inkább nem szeretem*) együttes súlya: a megkérdezett diákok nem kedvelik sem az ismeretközlő szövegek/szakirodalom ($n=164$), sem a képregények ($n=165$), sem pedig az újságok ($n=210$) olvasását.

Ezzel szemben a ma sokkal elterjedtebbnek, általánosabbnak és népszerűbbnek számító szabadidős tevékenységeket (az elektronikus eszközhasználatot és internetezést) sokkal jobban kedvelik a megkérdezett tanulók, ahogy azt a számítógépes játékok és internetezés kedvelésére (lásd 3. és 4. diagram) adott válaszok gyakorisága is mutatja.



3. diagram: az internethasználathoz fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon



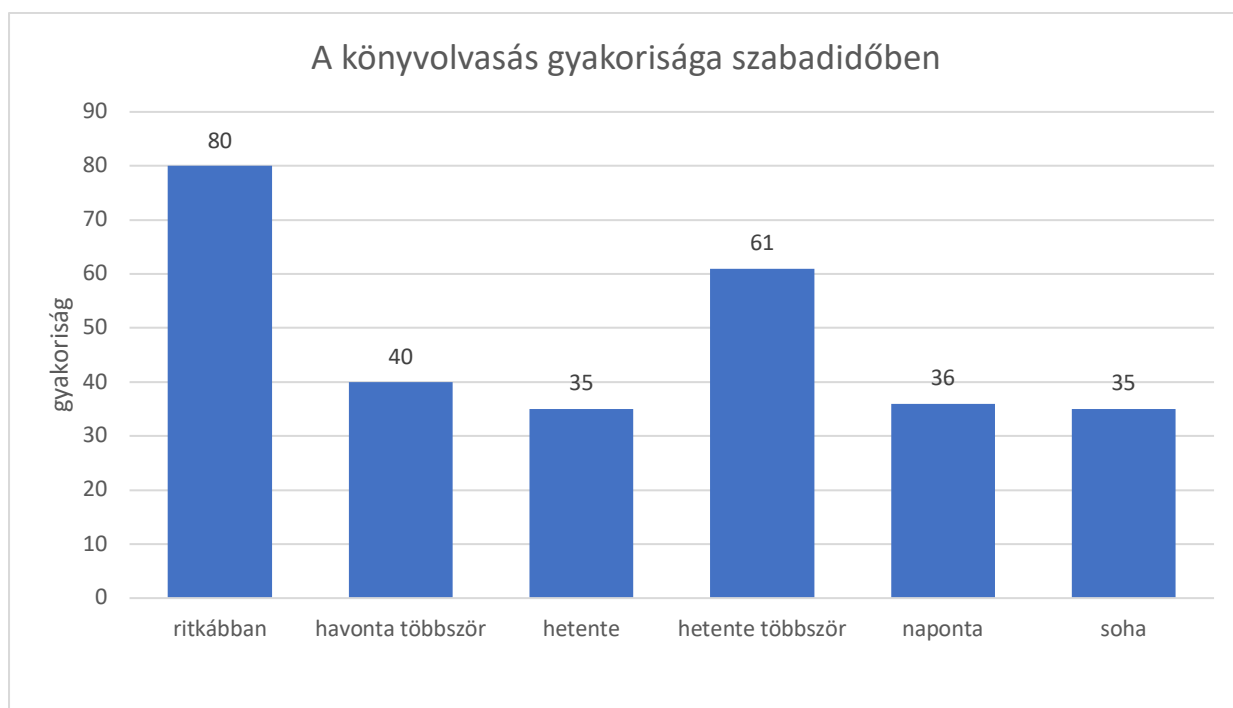
4. diagram: a számítógépes játékokhoz fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon

A két szabadidős tevékenység közül az *internetezés* megítélése kiugróan pozitívnak mondható, ugyanis a megkérdezettek több mint fele ($n=153$) *nagyon szeret* internetezni, az *inkább igenre* pedig a válaszok közel 40%-a ($n=108$) érkezett, az *egyáltalán nem szeretem* pedig hiányzik. A számítógépes játékok esetében is a *nagyon szeretem* válasz a leggyakoribb ($n=118$).

E két szabadidős tevékenység kedvelésének gyakorisága az olvasáshoz fűződő negatívabb attitűd előbb vázolt gyakoriságához viszonyítva egyértelműen igazolja a H₃-as hipotézist, azaz a megkérdezett gyerekek többsége sokkal szívesebben játszik számítógépes

játékokat vagy internetezik, mint amilyen szívesen olvas. Ez az elmúlt évtizedek olvasásvizsgálatait és az internetes kultúra népszerűségének robbanásszerű terjedését figyelembe véve nem meglepő (vö. G. Gődény, 2014), ám az olvasástanítás és az iskolai kötelezők kudarca okán fontos jelenség, ezért alkottam hozzá külön hipotézist.

Az olvasási szokásoknak az attitűd mellett másik meghatározó tényezője az olvasásra fordított idő gyakorisága, amit a kérdőív 17-es kérdésére adott válaszok elemzése mutat meg (lásd 5. diagram), tovább árnyalva az olvasásról mint szabadidős tevékenységről kialakított képet a vizsgálati mintában.

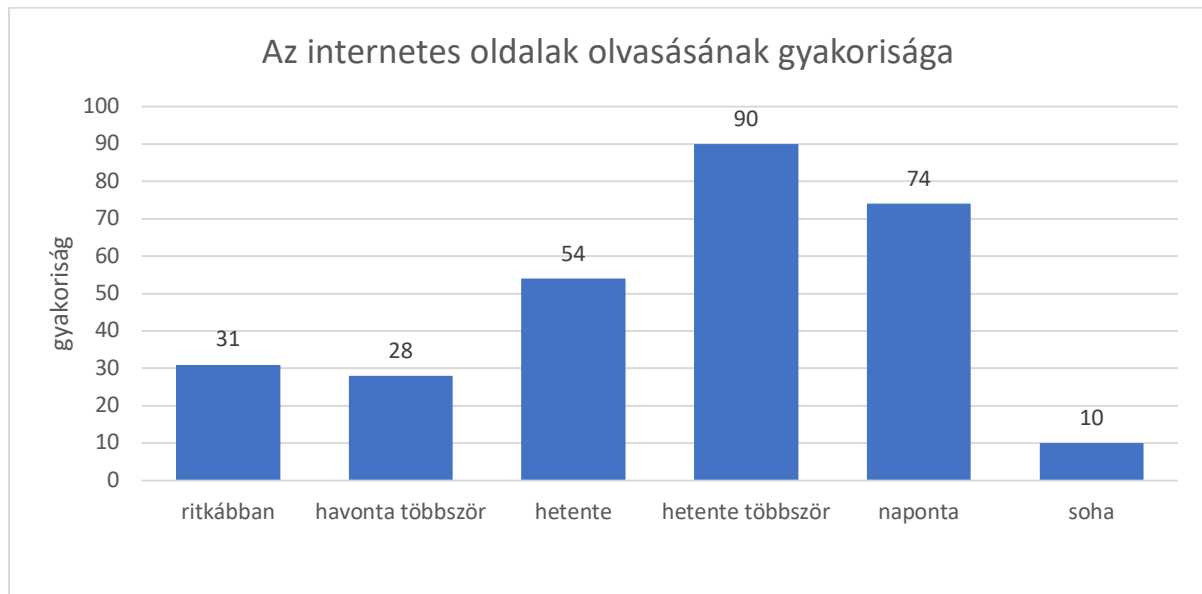


5. diagram: a könyvolvasás gyakorisága szabadidőben nyolcadik évfolyamon

A 6 válaszlehetőség a gyakoriság tekintetében a *soha* nem olvasástól a *naponta* olvasásig terjed. Az olvasáshoz fűződő attitűd vizsgálata után nem meglepő a leggyakoribb, *ritkábban* mint havonta válasz ($n=80$), ami a $H_{1.1}$ hipotézis igazolását is jelenti. A kutatási probléma szempontjából leginkább aggasztó válasz mégis a *soha* nem olvasók magas száma ($n=35$), akik annyian vannak, mint azok, akik naponta ($n=36$) vagy hetente ($n=35$) olvasnak a szabadidejükben.

Saját bevallásuk szerint a könyvet olvasókénál sokkal nagyobb az internetes oldalakat böngészők száma (lásd 6. diagram). Ez azért is fontos adat, mert (ahogy arra a digitális irodalomtanulással és a napjainkban megváltozó olvasásfogalommal összefüggésben rámutattam) az interneten történő olvasás olyan képesség, ami a hagyományos lineáris

olvasástól eltérő stratégiákat követel meg, és amelynek tanítása, elsajátításának segítése szintén az olvasástanítás iskolai feladataként értelmezhető.



6. diagram: az internetes oldalak olvasásának gyakorisága nyolcadik évfolyamon

Ahogy arra számítani lehetett, internetes oldalakat sokkal gyakrabban olvasnak a tanulók a szabadidejükben, mint könyveket. A megkérdezettek közel harmada ($n=90$) hetente többször, több mint negyede ($n=74$) pedig naponta böngész (tehát olvas) internetes oldalakat. A könyvolvasás gyakoriságával épp ellentétes mintázat rajzolódik ki, a havonta többször és az annál is ritkábban lehetőségeket összesen a kitöltők ötöde ($n=59$) választotta.

A könyvek és internetes oldalak szabadidőben való olvasása tekintetében is szignifikáns különbségeket találtam a nemek között. A szabadidő könyvolvasásra fordított idejénél a különbség ($F=2.543$ $P=.112$) a lányok javára dől el, tehát a lányok több időt töltenek olvasással. Még szignifikánsabb az eltérés az internetes oldalak böngészésére fordított idő esetében ($F=6.944$ $P=.009$), a fiúk jelentősen több időt töltenek internetezéssel, mint a lányok.

Kétmintás T-próba segítségével összevettem az olvasáshoz fűződő attitűdöt és a szabadidőből könyvolvasásra fordított időt az általános iskolai és középiskolai tagozat nyolcadikosai között.

**Tagozatok közötti különbségek
a könyvolvasás gyakorisága és az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében**

	tagozat	darab	átlag	szórás	standard hiba
könyvolvasás szabadidőben	általános iskolai tagozat	142	3.15	1.862	.156
	középiskolai tagozat	145	3.11	1.638	.136
szépirodalom olvasása	általános iskolai tagozat	142	2.80	1.350	.113
	középiskolai tagozat	145	2.92	1.339	.111

9. táblázat: általános és középiskolai tagozatok közötti különbségek a könyvolvasás gyakorisága és az olvasáshoz fűződő attitűd vonatkozásában

A 9. táblázaton megjelenített adatok cáfolják a H₂-es hipotézist, ugyanis – bár azt feltételeztem – a középiskolai tagozatokon tanuló nyolcadikosok nem olvasnak gyakrabban általános iskolai társaiknál, de kevéssel pozitívabb az attitűdjük a szépirodalmi művek olvasása iránt.

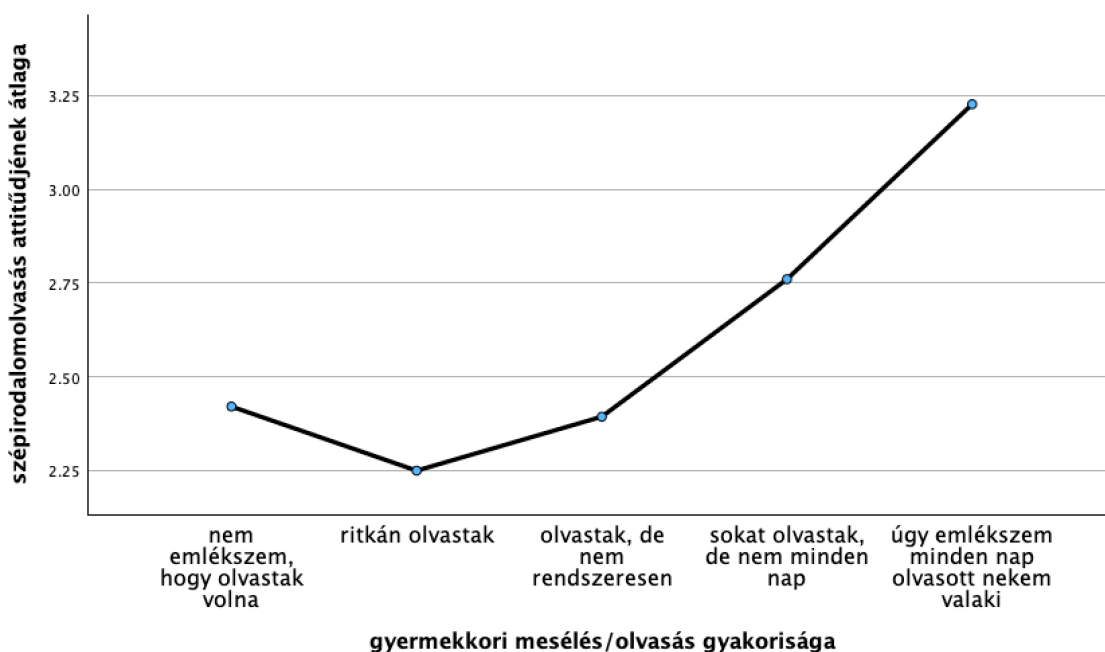
Egy további tényező hatására is kíváncsi voltam az olvasási szokások vonatkozásában, ez pedig a gyermekkori mesélés jelenlétének (lásd 7. diagram) és az olvasás szeretetének, gyakoriságának összefüggése, ez ugyanis meghatározó az irodalmi nevelésben (vö. *Juhász, 2021*).



7. diagram: a gyermekkori olvasás/mesélés gyakorisága nyolcadik évfolyamos diákoknál

Az általam valószínűsített adatokhoz képest jóval gyakoribb volt a gyerekkori mesélés/olvasás megjelenése. Közel azonos a két leginkább rendszeresnek tekinthető válasz, a *sokat olvastak, de nem minden nap* (n=117) és az *úgy emlékszem, minden nap olvasott valaki* (n=110) gyakorisága. Ehhez mérten kifejezetten alacsony a *ritkán* vagy *egyáltalán nem olvastak* válaszok száma, a két lehetőségre adott válaszok együttes száma az összes kitöltés alig 10%-át teszi ki (n=27).

Ebből azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy a digitális kultúra egyre nagyobb mértékű térnyerése ellenére a családokon belül még mindig meghatározó a gyerekeknek mesélés/olvasás tevékenysége. A gyerekkori mesélés gyakoriságának és a szépirodalom olvasásához fűződő attitűdnek az egymáshoz való viszonyát (lásd 8. diagram) varianciaanalízissel (ANOVA) mutattam ki.

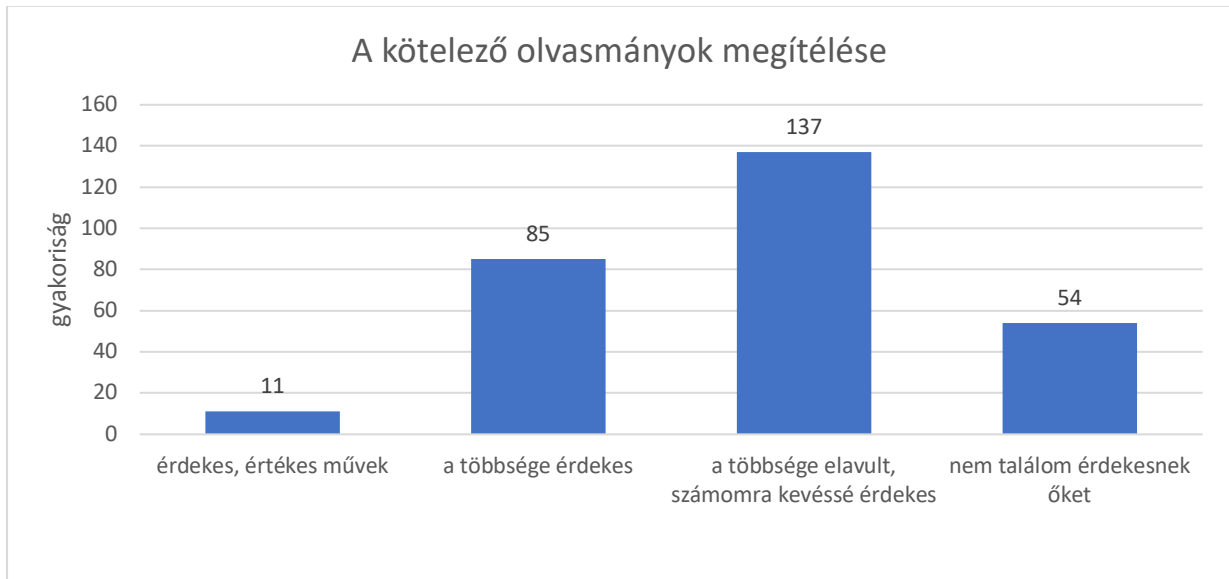


8. diagram: a gyerekkori mesélés gyakorisága és az olvasáshoz fűződő attitűd viszonya nyolcadikos diákoknál

Ahogy az a fenti ábrán szereplő görbéből is kitűnik, befolyással van az olvasáshoz fűződő attitűdre az, ha valakinek sokat olvastak gyerekkorában ($F=4.317$ $P=.002$). A görbe azt mutatja meg, hogy minél többet, minél nagyobb napi rendszerességgel olvastak valakinek gyerekkorában, az annál pozitívabb attitűdről számolt be a szépirodalmi művek olvasásával kapcsolatban. A továbbiakban az olvasási szokások vizsgálata felől az iskola világa felé mutató kérdésekre adott válaszok értékelésével folytatom, a kvantitatív és kvalitatív adatelemzések eredményeinek prezentálásával kezdve a diákok kötelező olvasmányokról alkotott nézeteinek ismertetését.

4.2.5. A kötelező olvasmányok megítélése

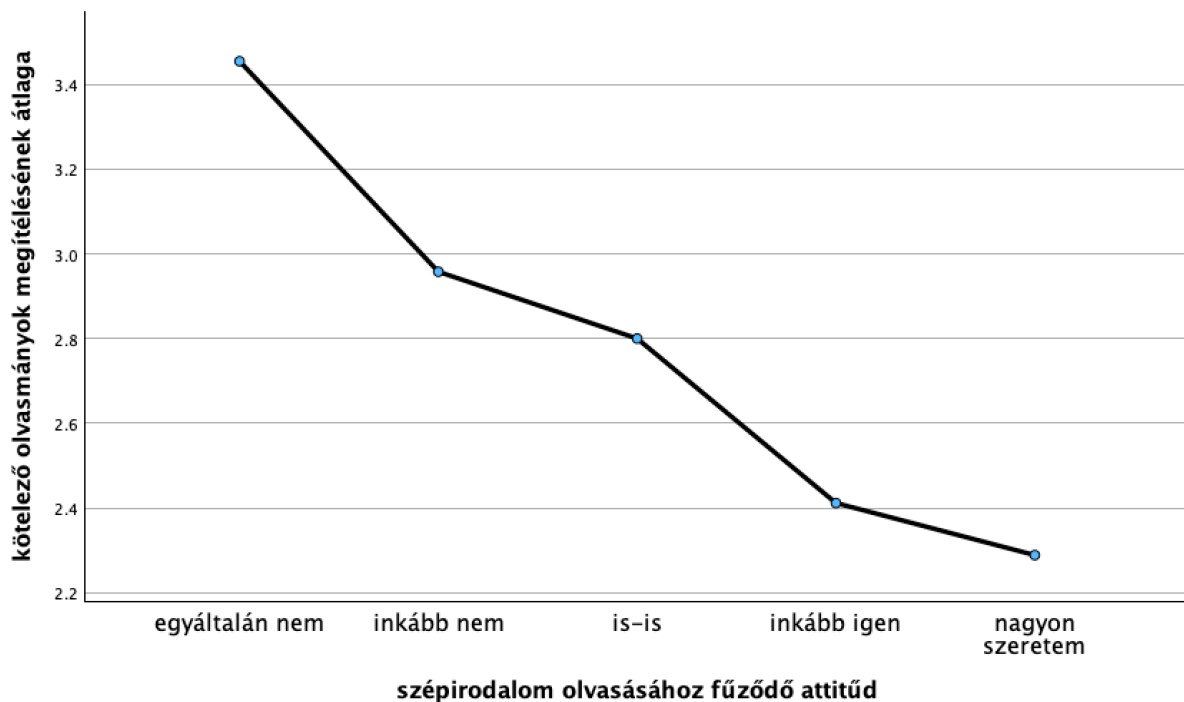
Az olvasási szokások kérdőív 14. kérdése arra kéri a kitöltőket, hogy jellemezzék a kötelező olvasmányokat az előre megadott négy válaszlehetőség egyikének megjelölésével, amelyek egy négyfokozatú skála értékeinek feleltethetők meg, és az *érdekes, értékes művek* kategóriájától a *nem találom érdekesnek őket* minősítésig terjednek. A válaszok gyakorisága (lásd 9. diagram) megfelelt a várakozásaimnak.



9. diagram: a kötelező olvasmányok megítélése nyolcadik évfolyamon

A leggyakoribb válasz ($n=137$) alapján – amit a kitöltők közel fele jelölt meg – kijelenthetjük, hogy a diákok túlnyomó része elavultnak, *kevésbé érdekesnek* tartja az iskolai kötelező olvasmányokat, a kitöltők közel ötöde ($n=54$) pedig *egyáltalán nem találja őket érdekesnek*. Ezzel szemben mindössze a kitöltők harmada ($n=96$) gondolja a kötelező olvasmányok legalább egy részét *érdekes alkotásnak*, ezen belül is jóval kisebb azok száma ($n=11$), akik alapvetően *értékesnek és érdekesnek gondolják* ezeket a műveket. Mindez igazolja a H_4 -es hipotézist, ugyanis a kitöltők többsége valóban negatívan ítéli meg az iskolai kötelező olvasmányokat.

Arra is kíváncsi voltam, hogy feltételezhetünk-e viszonyt a szépirodalmi művek olvasásához fűződő attitűd és az iskolai kötelező olvasmányok megítélése között (lásd 10. diagram). A két tényező összevetése szignifikáns különbséget mutatott ($F=24.526$ $P=<001$).



10. diagram: a szépirodalom olvasásához fűződő attitűd és a kötelező olvasmányok megítélésének viszonya

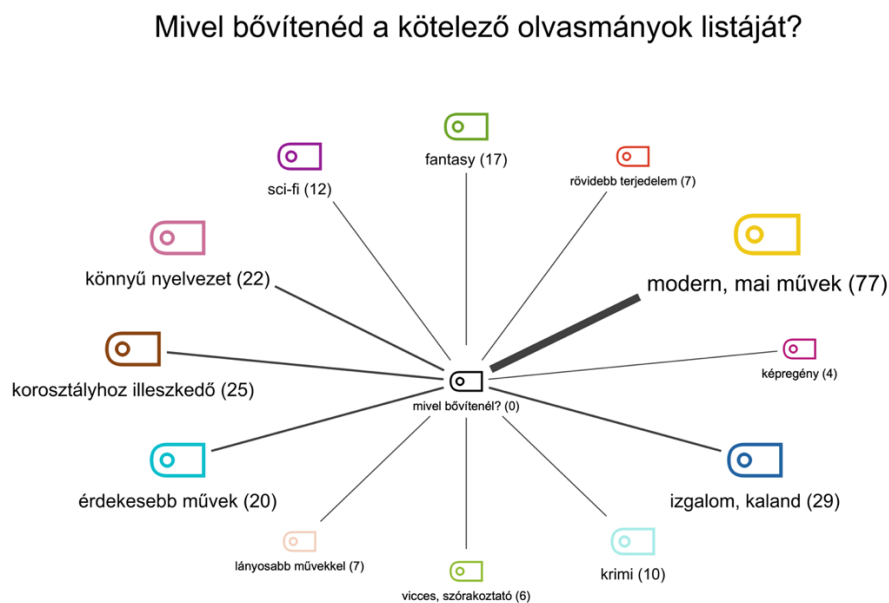
A varianciaanalízis eredményei alapján megrajzolt görbe azt mutatja, hogy minél inkább pozitívan nyilatkozott a kitöltő a szépirodalmi művek olvasásáról, annál inkább értékesnek ítéli meg az iskolai kötelező olvasmányokat. Ezzel ellentétben, aki egyáltalán nem szeret olvasni, az az iskolai kötelező olvasmányokat is inkább érdektelennek tartja.

Emiatt is érdemes nagyobb figyelmet szentelni a kérdőív 15-ös kérdésének, amely arra vonatkozóan szolgáltat adatot, hogy a diákok milyen változtatásokat eszközölnének az iskolai kötelező olvasmányok rendszerében, ha egyáltalán változtatnának valamin (lásd 11. diagram). Az előre megadott válaszlehetőségek között a kötelezők számának bővítése és csökkentése, valamint a néhány lecserélése más könyvre lehetőség mellett a nem változtatnék és az egyéb, saját szöveges válasz jelent meg. A legkevesebb válasz a kötelezők számának bővítésére érkezett (n=4), kicsivel több, azonban arányaiban kevés a *nem változtatnék* (n=23) és az egyéb szöveges lehetőségre (n=21).



11. diagram: nyolcadikos diákok kötelező olvasmányokkal kapcsolatos változtatásai

A kitöltők közel ötöde ($n=46$) csökkentené a kötelező olvasmányok számát, és kiugróan magas az utolsó válaszlehetőségre érkezett jelölések száma, az összes kitöltő közül csaknem 200 diák ($n=193$) cserélne le néhány kötelező olvasmányt más könyvre. Ez a gyakoriságdíagram önmagában még nem elegendő a $H_{4.1}$ hipotézis igazolására, a következő, 16-os kérdés azonban az előzővel együtt vizsgálva már bizonyító erejű, itt ugyanis azt kellett rövid szöveges válasz formájában kifejteniük a kitöltőknek, hogy mivel gazdagítanák, cserélnék le a kötelező olvasmányokat (lásd 1. ábra).



1. ábra: a kötelező olvasmányok bővítése nyolcadikos diákok válaszai alapján

A 287 kitöltő közül 236-an írtak szöveges választ ehhez a kérdéshez, értelemszerűen kihagyták azok, akik az előző kérdésnél a *nem változtatnék* vagy *csökkenteném* a számukat lehetőséget jelölték meg, ugyanis a kérdés bővítésről és cseréről szólt. A szöveges válaszokat digitalizáltam, majd a *Maxqda*²⁰²² szoftver segítségével végeztem el a válaszok tartalomelemzését. A kódok a kérdésre adott válaszok alapján, a feldolgozás során alakultak ki, nem dolgoztam előre kitalált kategóriarendszerrel.

A H_{4.1} hipotézist egyértelműen igazolja (az előző kérdésre adott válaszokkal együtt) az, hogy a legerősebb kódok (n=77) a *modern, mai művek* említése tekinthető, ami az összes válasz közel harmadát jelenti. Ebből azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy a diákok felől (is) igény van arra, hogy az iskolai kötelezők legalább egy része modernebb, mai alkotás legyen. A többi kódot is érdemes hozzávenni ehhez, amelyek közül az *érdekesebb, az izgalmasabb, kalandosabb, a korosztályhoz jobban illeszkedő* és a *könnyebb nyelvezetű* kódok szintén erősnek mondhatók 20 fölötti említéssel.

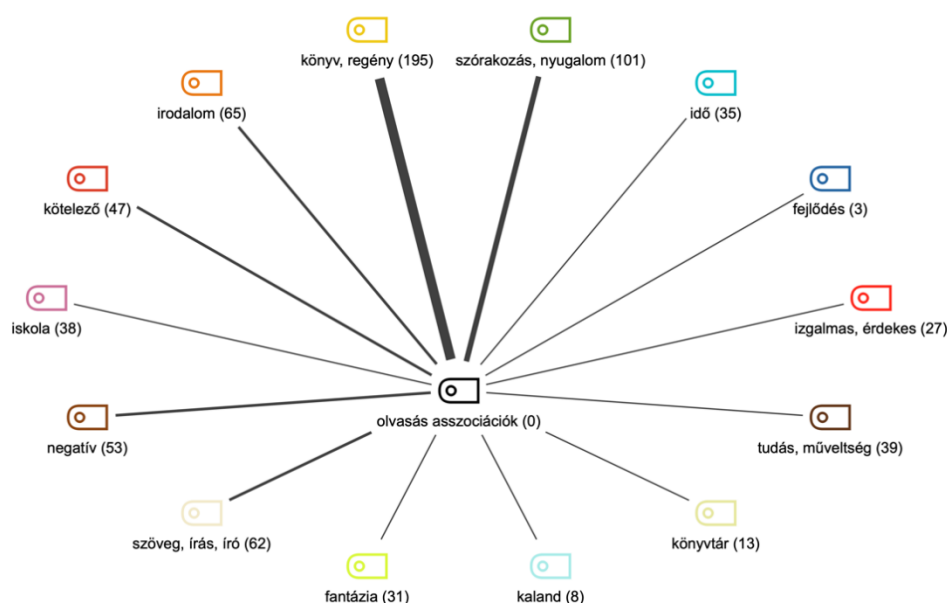
Ezek a jellemzők pedig gyakran kísérői a populáris irodalmi műveknek, és kivétel nélkül megtalálhatók a *Percy Jackson*ban, amelynek a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjére és a tantárgyi tudás elsajátítására gyakorolt hatásáról a továbbiakban számolok be. Az elvégzett iskolakísérlet tapasztalatainak tárgyalása előtt azonban lényegesnek tartom a megkérdezett diákok olvasással kapcsolatos asszociációinak és olvasmányokkal szembeni elvárásainak rövid bemutatását, valamint azoknak a konkrét műveknek a listaszerű felsorolását, amelyekkel ők bővítenék a kötelező olvasmányok listáját.

4.2.6. Könyv, szórakozás, irodalom – nyolcadikos diákok asszociációi az olvasásról

Az olvasási szokások kérdőív egyik legkevésbé kötött, szabad képzettársításra épülő feladata az, amely három olyan dolog leírására kéri a kitöltőt, ami az *olvasás* szó hallatára egyből az eszébe jut.

Az erre a feladatra érkezett válaszok értelmező bemutatását azért hagytam a kérdőív kiértékeléséről szóló fejezet végére, mert nem kapcsolódik szorosan az olvasási szokásokhoz, ám említésre érdemes és a kutatási téma szempontjából releváns viszonyulásokat tár fel a diákok olvasásról alkotott képzeleti vonatkozásában, továbbá előremutat az iskolakísérletre is, ugyanis ahogy az összegyűjtött, tartalomelemzés során kódolt válaszok vizuális megjelenítéséből is kiolvasható (lásd 2. ábra), az olvasás fogalma az iskola és irodalom asszociációkat is nagy arányban hívja elő a diákokból.

Asszociációk az olvasásról



2. ábra: nyolcadikos diákok asszociációi az olvasásról

A kérdésre érkezett válaszok többszöri átolvasása során már láthatóvá váltak azok a legfontosabb csomópontok, amelyek a témájukban azonos asszociációkat egy közös kód alá rendezhetővé tették. Ilyen csomópontként alakult ki a *könyv, regény*, amelyeket e kérdésnél egymással megfeleltethetőnek gondolok, valamint a *szórakozás, nyugalom*, amely az olvasásra mint pozitív, feltöltő, kikapcsoló tevékenységre való utalásokat sűríti magába. A *szöveg, írás, író* az olvasáshoz és könyvhöz kapcsolódó anyagi és nyelvi jellemzőiket (papír, szó, mondat, betű) fogja össze.

A szöveges válaszok digitalizálása és adattisztítása után 717 asszociáció állt rendelkezésre, amelyeket az ábrán is látható 14 kód alá rendeztem. A legerősebb ezek közül közel 200 említéssel a *könyv, regény* kód, ám előzetes feltevéseimet meghazudtolva a második leggyakoribb asszociációt az olvasáshoz köthető pozitív élmények (kikapcsolódás, szórakozás, elmélyülés, pihenés stb.) jelentik (n=101). Ennek közel fele (n=53) a negatív asszociációkat (unalom, fárasztó, nem szeretem stb.) összegyűjtő *negatív* kód alá rendelt elemek száma. A 30-40 közötti elemszámmal meghatározónak mondhatók az olvasásnak a tudásra vonatkoztható képzetársításai, mint a *tudás, műveltség* (n=39), valamint az *iskola* (n=38).

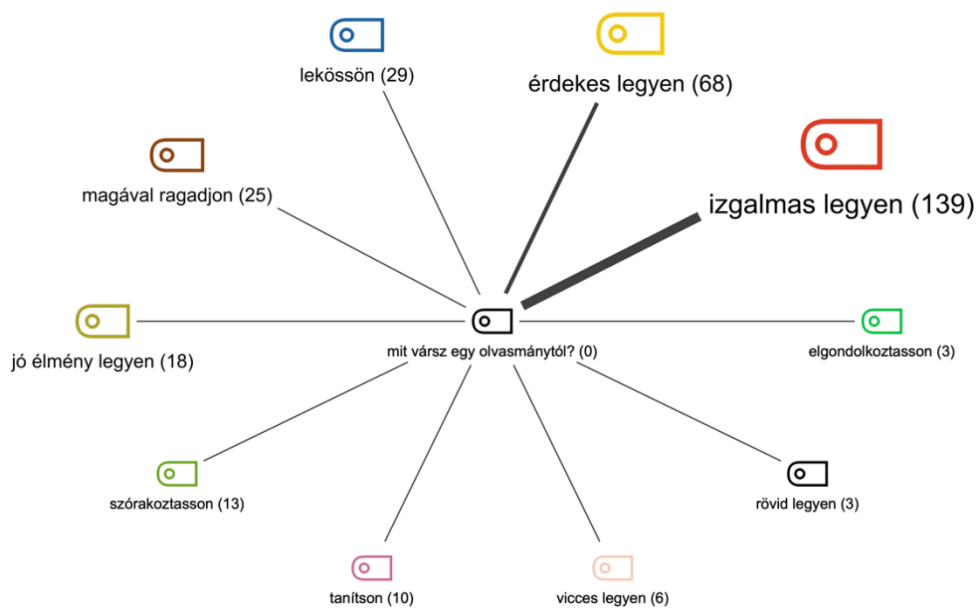
Ez utóbbihoz köthetők a *kötelező* (n=47) és az *irodalom* (n=65) kódok, bár utóbbi esetében nem lehetséges különbséget tenni az irodalomnak az iskolai tantárgy és szövegek

összessége jelentései között. A populáris irodalom terében meghatározó szerephez jutó *fantázia* (n=31), *izgalom* (n=27) és *kaland* (n=8) kódok (amelyek a diákok által előszeretettel olvasott könyvek és az olvasmánnyal szembeni elvárásaik vonatkozásában is elő fognak kerülni) azt mutatják, hogy a diákolvasók számára fontosak ezek a fajta stimulusok, ennek alátámasztására olvasmányokkal szembeni elvárásaik áttekintésével és könyvajánlásaikkal folytatom.

4.2.7. „Erősen ajánlott” – nyolcadikos diákok olvasmányokkal szembeni elvárásai és könyvajánlásai

Az olvasási szokások kérdőív 27-es kérdése egy olyan befejezetlen mondatot tartalmaz, amely arra kéri a kiöltőt, adjon számot arról, mit vár el egy olvasmánytól, ha önszántából kezd egy könyv olvasásába (lásd 3. ábra).

Mit vársz egy olvasmánytól?



3. ábra: nyolcadikos diákok olvasmányokkal kapcsolatos elvárásai

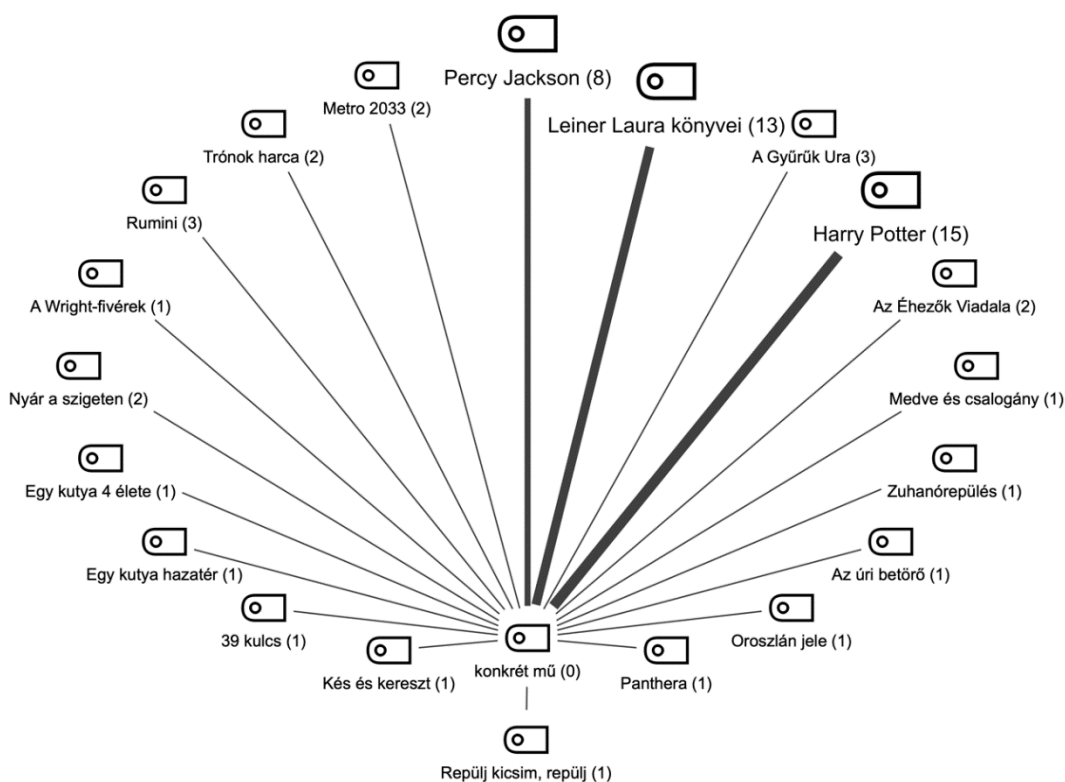
Mivel egy kitöltő több, külön is értékelhető és kódolható válaszelemet említett, ezért az összes elem több (n=314), mint a kitöltők száma (n=287). A leggyakoribb válasz az *izgalmas legyen* (n=139), tehát a kitöltők közel fele olyan könyvek olvasásába fog önszántából, amelyek izgalmas, fordulatos történeteket kínálnak. *Manxhuka* korábban idézett megállapításából, amely szerint olyan irodalmat kell beemlíteni az iskolai tanításba, amelyet a diákok eleve szívesen olvasnak, az következik, hogy a kötelező olvasmányok között is helyet kellene kapjanak olyan szövegek, amelyeket a tanulók izgalmasabbnak ítélnék meg.

Az *érdekes legyen* elvárás nagy számú (n=68) említése a kötelező olvasmányok korábban bemutatott, általánosan negatív megítélése miatt jelentékeny, ugyanis azokat a műveket a megkérdezett diákok többsége már nem találja érdekesnek, ez az elvárás is az iskolai korpusz rekanonizációjának elkerülhetetlenségét mutatja, ha a cél az, hogy a tanulók többsége (újra?) megszeresse az olvasást.

Arányát tekintve az előző két kódhoz képest kevesebb, de közel azonos gyakorisággal jelentkezett a *leköссön* (n=29) és *magával ragadjon* (n=25), amelyek együttesen lefedik az olvasással összefüggésben gyakran hangoztatott *immerzió*, belemerülés jelenségét, amely szorosan kötődik az olvasás élményéhez, s amit szintén többen várnak (n=18) egy könyvtől.

Az általános ismertetés után érdemes példákon keresztül is bemutatni, milyen könyvek olvasásának örülnének a diákok, ugyanis a kérdőív 15-ös, korábban részletesen tárgyalt kérdésére nemcsak műfajt, hanem konkrét példákat is említhettek a kitöltők (lásd 4. ábra).

Mivel bővítenéd a kötelező olvasmányok listáját? (konkrét mű)



4. ábra: a kötelező olvasmányok listájának tételes bővítésére érkezett javaslatok nyolcadik évfolyamon

Bár nem érkezett kifejezetten sok konkrét javaslat (n=61), azokból is kirajzolódik néhány említésre érdemes minta, tendencia. A legnépszerűbb, kötelezőnek ajánlott könyv a *Harry*

Potter, ami immár több évtizede őrzi előkelő helyezését a populáris művek listáján, és a korábban hivatkozott, reprezentatív olvasásmérések listáin is az elsők között találjuk.

A második, 13 említéssel egy szerző, *Leiner Laura*, akinek több regényét is javasolták a kitöltő lányok. Végül, de nem utolsó sorban 8 javaslat érkezett a *Percy Jacksonra* is, amelyet az iskolakísérlet független változójaként illesztettem saját alternatív görög mitológia tanegységembe. A kísérletről, az olvasási attitűd változásáról és a tantárgyi tudás elsajátításának kérdéseiről értekezem dolgozatom utolsó, befejező részében.

4.3. Populáris irodalmi művek hatása a középiskolás diákok olvasáshoz fűződő attitűdjére és tudásszintjére – egy iskolakísérlet tapasztalatai

Ahogy azt a dolgozat bevezetőjében is említettem, az elmúlt évtizedekben számos tanulmány, cikk, esszé, gondolat kísérlet született az iskolai kötelező olvasmányok revideálása, reformja kapcsán. A kérdéskörben rejlő problémák és csomópontok a szakmai társadalmon belül módszertani viták, tematikus konferenciák formálódásához, neveléstudományi és közéleti magazinok hasábjain kibontakozó párbeszédhez, tanulmánykötetek születéséhez vezettek, ezek aktualitását és a magyartanítás jelenkori válságában betöltött helyét a dolgozat I. fejezetében tárgyaltam.

Az általam a témában legfontosabbnak tartott, aktuális írások a kutatási téma irodalomelméleti és kultúrtörténeti hátterének feltárását (vö. *Kispál*, 2022), tanuláselméleti és tantervi meghatározottságának ismertetését (vö. *Nahalka*, 2020) vagy a digitális kultúra szerepének megfelelő hangsúlyozását (vö. *Szirmai és Árgilán*, 2023) adták. Az elméleten túlmutató praxisra koncentrálva, az iskolai irodalmi nevelésben használt szövegek kapcsán mások az egyes szerzők taníthatósága (vö. *Boldog*, 2021), új tananyagstruktúrák (vö. *Kusper*, 2019b), módszertanok (vö. *Kusper*, 2023), a populáris kultúra pozicionálása (vö. *Tóth*, 2022) és konkrét szövegajánlások (vö. *Manxhuka*, 2020b) felől közelítettek a kötelező olvasmányokhoz. Ezekhez a témakörökhöz illeszkedve végeztem én is az elmúlt években a szakmai munkámat, amelynek válogatott tanulmányai, szövegei írásom gerincét képezik.

A dolgozat utolsó fejezetében bemutatásra kerülő iskolakísérlet kialakítására, körvonalazására az előbbieken említett megközelítések és saját középiskolai magyartanári gyakorlatomból származó meglátásaim, tapasztalataim hatottak leginkább.

4.3.1. A kísérlet leírása, célja, helyszíne, résztvevői

A témának a fejezet bevezetőjében felvillantott elméleti és módszertani munkáit azzal kívántam kiegészíteni és bizonyos értelemben meghaladni, hogy a kutatói és tanári észrevételeket, ajánlásokat egy olyan vizsgálat keretében próbáljam szintézisbe hozni, amely a korábbi megközelítések megerősítése mellett azzal a reménnyel is kecsegtet, hogy empirikus módon bizonyítani tudja a népszerű irodalmi alkotások iskolai feldolgozásának pozitív hatását az olvasáshoz fűződő attitűdre, ilyen vizsgálat ugyanis mindeddig hiányzott a hazai neveléstudományi gyakorlatból. Ennek érdekében alakítottam ki egy saját – az előző fejezetben bemutatott koncepcióval rokon – görög mitológia tanegységet, amelyben a tananyag részét képező klasszikus mítoszok mellett (részben helyettük) egy populáris regény (*Rick Riordan Percy Jackson*-sorozatának első kötete, *A villámtolvaj*) feldolgozása áll a középpontban.

A kísérlet célja tehát az volt, hogy empirikus módon igazolja vagy cáfolja a szakírók azon megállapítását, amely szerint a populáris alkotások tanórai feldolgozása megoldást jelenthet az olvasóvá nevelés mai kihívásaira, tehát aktívan hozzájárulhat a diákok értő olvasóvá neveléséhez, elvezethet a klasszikus irodalom olvasásáig. Tananyag és regény olyan erős összefonódása, mint a mitológia tanegység és a görög mítoszok talaján álló népszerű regény, a *Percy Jackson*, azt is lehetővé teszi, hogy a populáris alkotás hatását ne csak az olvasáshoz fűződő attitűd, hanem a tantárgyi tudás elsajátítása vonatkozásában is vizsgáljuk.

A kísérlet leírását, kategorizálását és meghatározó, legfontosabb jegyeit *Szokolszky Ágnes* (2020) munkája nyomán vázolólok. Fajtáját tekintve a kísérlet egy egyváltozós, természetes csoporton végzett terepkísérlet. A kísérlet legfontosabb velejárója, a tervezett, szisztematikus beavatkozás (manipuláció) során egyetlen független változót határoztam meg, ez maga a populáris regény, ennek a viselkedéses mutatókként értelmezhető függő változókra, az olvasáshoz fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására gyakorolt hatását kívántam igazolni.

A kísérletet természetes csoporton végeztem el, ugyanis az iskolai csoport természetes csoportnak tekinthető, tehát a kísérletben résztvevő tanulók (n=17) kiválasztása nem randomizált módon történt. Ennél a jellemzőnél szükségesnek érzem a csoportválasztás szempontjainak felsorolását, a kontrollcsoport hiányának magyarázatát. A kísérletnek helyet adó iskola, a *Gödöllői Református Liceum Gimnázium* egy hat- és négyosztályos tagozattal működő egyházi fenntartású középiskola, ahol a hetedik és nyolcadik évfolyamon a magyar nyelv és irodalom tantárgyat csoportbontásban tanulják a diákok. A jellemzően 32-34 fős osztályokat megfelelően 16-17 fős munkacsoportokat kapunk.

Mivel a kísérletet egy működő közoktatási intézményben, nem pedig mesterségesen kialakított környezetben végeztük, ezért az terepkísérletnek tekinthető. Véleményem szerint a kísérlet egyszerre tekinthető csoport- és egyénfókuszúnak, ugyanis bár egy tanulócsoporthoz keretében zajlott a pedagógiai munka, a fókuszban mégis az egyén viselkedésének változása (attitűd és tudás) áll.

Az évfolyamválasztást a tananyag elrendezése indokolta, a *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítására épülő *Kerettantervek* ugyanis ezen az évfolyamon tárgyalják a görög mitológiát (a hatosztályos középiskolai tagozaton). Kísérleti csoporttá az egyik nyolcadik évfolyam azon munkacsoportja vált, amelynek magyartanára megkeresésemre vállalkozott a kísérlet lebonyolítására. Elviekben az osztály második felét magában foglaló munkacsoport szolgált volna kontrollcsoportként, azonban a tanár eltérő személye, így a csoport tematikus tervének más struktúrája, a tananyagok másfajta elrendezése miatt nem valósulhatott meg az a feltétel, hogy „a kontrollcsoportnak ugyanazon a folyamaton kell keresztülmennie, mint a kísérleti csoportnak” (*Szokolszky, 2020, 265. o.*), ezért a két csoportot nem találtam összevethetőnek, a csoportekvivalenciát nem láttam biztosíthatónak.

„Ha fennállnak a kísérlet alapkritériumai: azonosítható egy vagy több független változó, amely(ek) mentén beavatkozás történik, de a vizsgálati személyek csoportba sorolása nem a kísérletvezető kontrollja alatt történik, akkor a módszertani szakirodalomban elfogadott elnevezés szerint *kvázi kísérletről* beszélhetünk.” (*Szokolszky, 2020, 291. o.*) Ennek a kísérletfajtának tehát (az alanyi változó és a kontrollcsoport hiánya miatt) megvannak a tényezők ellenőrizhetőségének hiányából fakadó korlátai, amelyeket tudatosítottam a kísérlet előzetes konceptualizálása és később az adatok értelmezése, a levonható következtetések számbavétele során is, azonban *Szokolszkyval* egyetértésben jegyzem meg, hogy „mégsem lenne jó feladni [ezt] a kísérleti módszert, mert az a kontroll teljes lehetősége nélkül is fontos eredményekkel szolgálhat valós gyakorlati problémákra” (*Szokolszky, 2020, 291. o.*). Meglátásom szerint kutatási kérdéseim megválaszolásához és a felállított hipotézisek igazolásához a kvázi kísérlet adekvát módszernek tekinthető.

4.3.2. A kísérlet menete, dokumentumai

A kísérletre a *Gödöllői Református Liceum Gimnázium* nyolcadik évfolyamán került sor a 2022/23-as tanév őszi félévében. A kísérlet helyszínének kiválasztása kézenfekvő szempontok szerint történt, ennek az iskolának a magyartanáráként tudtam legkönnyebben megoldani a kísérlet nyomon követését, a tanórák megfigyelését, a dokumentumok összegyűjtését, a kísérleti résztvevők elérését, megkérdezését.

Az empirikus kutatás lebonyolítása tulajdonképpen a tanévkezdéssel egyidőben kezdődött, ugyanis a kísérletet megelőző bemeneti mérést (a kísérlet kontextusát megadó *Olvasási szokások kérdőív* kitöltésével az olvasáshoz fűződő kezdeti attitűd és az olvasási szokások felmérését) a tanév elején, szeptemberben végeztem a kísérleti csoportban.

A kísérleti tanórák a tanmenetben (lásd 3. melléklet) részletesen bemutatott tartalommal és logikai rendben szeptember 30-a és október 21-e között zajlottak (nem számítva az összefoglalással és számonkéréssel töltött két utolsó tanórát, amelyekről nem készítettem megfigyelési naplót). A kísérlet tehát egy teljes hónapot ölelt fel, ezalatt az idő alatt történt meg a populáris regény feldolgozása a görög mitológia tanegység keretében. A kimeneti mérést jelentő attitűdkérdőívet novemberben töltöttem ki a kísérleti csoportban, a fókuszcsoporthoz interjúkat és a tanári interjút december első hetében rögzítettem. A tudásszint vizsgálatához a diákok témazáró dolgozatait január folyamán kaptam kézhez.

4.3.3. Adatfeldolgozás, érvényesség, hitelesség

A kevert módszertani megközelítésnek köszönhetően a kísérlet során (illetve azt megelőzően, majd utána) végzett felmérések sokféle adatot szolgáltatottak. A kísérlethez kapcsolódó dokumentumok zöme (a tanórákat rögzítő tanmenet, a tanórai megfigyelési jegyzőkönyvek, a diákokkal készített fókuszcsoporthoz interjúk, a kísérletet vezető tanárral készített félig strukturált interjú, valamint a diákok munkái, dolgozatai) kvalitatív adatokat nyújtottak, összhangban az empirikus kutatás korábban vázolt induktív stratégiai hátterével.

Az adatok minőségét tekintve egyszerre kvalitatív és kvantitatív jellegű a saját készítésű attitűdkérdőív (lásd 2. melléklet), amely az attitűdváltozáshoz kötődő, ötfokozatú Likert-skálás kérdéseknek köszönhetően számszerűsíthető adatokat (is) biztosít, ezek mellett azonban nyitott végű, rövidebb-hosszabb szöveges választ igénylő kérdések is helyet kaptak.

Nem vagyok azonban meggyőződve az írásbeli kikérdezés (különösen a könnyen számszerűsíthető adatokat kínáló kérdőívek) hasznosságáról a korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve. Ebben a korban ugyanis az iskolai feladatokhoz gyakran érdektelenség, unottság társul, ami egy tanórai keretek között kitöltött kérdőív esetében a válaszok megbízhatatlanságához vezethet. A kitöltést koordináló és felügyelő személyként tapasztaltam is ilyen jellegű nehézségeket a kitöltéshez való hozzáállás és a kitöltés közbeni fegyelmezetttség terén. Ez vezet át a megbízhatóság és hitelesség kérdéseihez. Ahogy arra *Sántha* is felhívja a figyelmet, „a kvalitatív vizsgálatok érvényessége többek között a szubjektivitás ellenőrzése, a trianguláció alkalmazása [...] segítségével igazolható” (2017. 34. o.).

A kérdőíves kikérdezés véleményem szerint inadekvát módján túl még egy jelentős érvem volt a kevert módszertan alkalmazása mellett, ez pedig a módszertani trianguláció elve. „A trianguláció empirikus kutatásokban betölthető funkcióinak vizsgálatánál figyelemre méltó, hogy a kvalitatív kutatómódszertan a triangulációt használja metaforikusan annak érdekében, hogy ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiákat állapítson meg.” (Sántha, 2017, 33. o.)

A módszertani trianguláció „azon elven alapul, hogy a kutatási módszerek korlátozhatják a vizsgálatot, nincs egyértelműen jó, megfelelő módszer, ezért ahol lehet, indokolt minél több módszertani bázisra építeni a vizsgálatot” (Sántha, 2017, 35. o.). Empirikus kutatásomban én is ekképp jártam el, amikor egy jelenség (az olvasáshoz fűződő attitűd) vizsgálatához összetett stratégiát, különböző módszereket (kérdőív, interjú) alkalmaztam.

A módszertani trianguláción belül is megkülönböztethetünk különböző típusokat. Én az empirikus kutatásomhoz a módszerek közötti trianguláció mellett döntöttem. „A módszerek közötti trianguláció két vagy több olyan különböző módszer alkalmazását jelenti, amelyek összehasonlítható vagy kongruens adatokat generálnak.” (Sántha, 2017, 35. o.)

A kiválasztott kutatási módszerek a kevert módszertanon belül elfogadottak, bevettnek tekinthetők, ugyanis „kvantitatív-kvalitatív kombináció esetén tipikus a kérdőív és a különféle interjú típusok, vagy a kérdőív és a megfigyelés kombinációja” (Sántha, 2017, 35. o.).

A módszertani trianguláció mellett az empirikus kutatást az adatok időbeli triangulációja is jellemezte, ugyanis az olvasási attitűd változásának vizsgálatára irányuló felméréseket és megkérdezéseket (kérdőív, interjú) különböző időpontokban végeztem. Természetesen a különböző triangulációtípusok együttes használata sem biztosíthatja a kísérlet érvényességét, hitelességét. Ahogy arra Sántha is figyelmeztet, „a triangulációt alkalmazó vizsgálatok esetén is releváns [...] a kutatási korlátok figyelembevétele” (2017, 37. o.). Ezekre a korlátokra a hipotézisek igazolása vagy elvetése, valamint a következőkben bemutatott megfigyelési jegyzőkönyvek vonatkozásában még kitérek.

4.3.4. Megfigyelések

A megfigyelés mint kutatási módszer leginkább a kvalitatív stratégia része, „a lehető legalapvetőbb megismerő tevékenység a hétköznapi életben csakúgy, mint a tudományban. A megfigyelés irányított, közvetlen észlelés, amelynek alapján valamilyen megállapításra jutunk” (Szokolszky, 2020, 436. o.).

A megfigyelés tárgya leggyakrabban a valós térben és időben zajló viselkedés, ami az empirikus kutatás esetében a diákok tanórai viselkedése a kísérlet időtartama alatt. Amennyiben

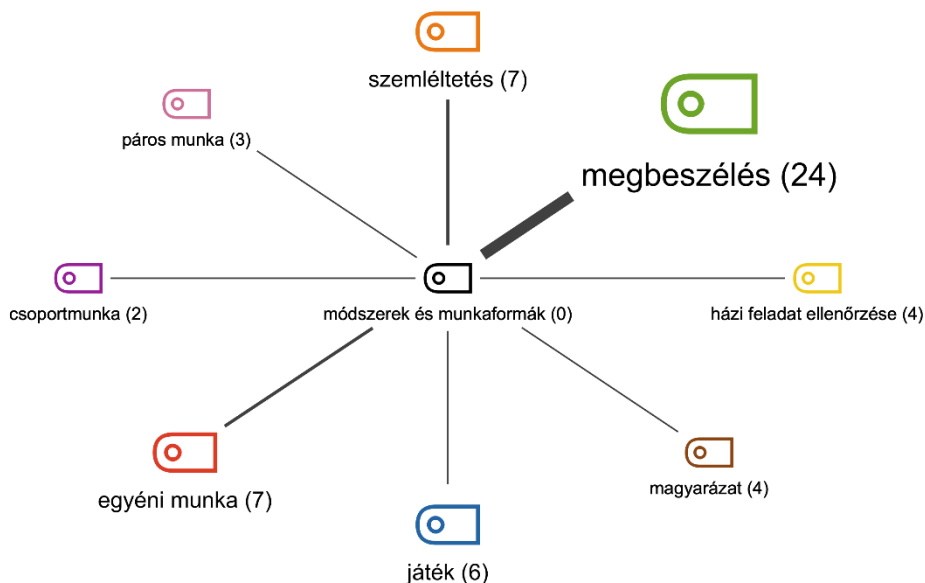
azonban a kutatási módszerek hasznosságát aszerint ítéljük meg, hogy milyen mértékben képesek a kutatási problémára vonatkoztatható adatokat biztosítani, úgy a diákok tanórai megfigyelése véleményem szerint kevésbé tekinthető megbízható, adekvát technikának. Ennek egyik oka pedig az, hogy a tanórai jó magatartás, pozitív hozzáállás és nagyfokú aktivitás nem feltétlenül hordozza magában az olvasáshoz fűződő pozitív attitűdöt, így az utóbbinak az előbbivel való magyarázata az észlelt jelenség hamis, tudománytalan interpretációjának tűnt fel előttem.

A megfigyelés módszerének alkalmazása kapcsán kiemelten fontos a cél, ami érdekében a megfigyelés történik. „A megfigyelés célja gyakran az exploráció és a leírás. A megfigyelés nyitott leíró módszer, amely különösen alkalmas arra, hogy új szempontokat és összefüggéseket tárjon fel.” (Szokolosky, 2020, 444. o.) A megfigyelést nem hipotézistesztelésre, hanem elsősorban explorációra és leírásra, a tanórák menetének, az alkalmazott munkaformáknak és módszereknek, a tanár-diák interakcióknak a rögzítésére alkalmaztam.

Számot kellett ugyanis vetnem a megfigyelések megbízhatósági, minőségi és elsősorban adatrögzítési korlátaival. A tervezett kvalitatív megfigyelést (ami strukturálatlan, és az észlelt jelenség minél teljesebb leírására törekszik) jegyzőkönyv formájában, írásban tudtam csak rögzíteni, videó- és hangfelvétel készítésére nem volt lehetőségem. Mivel egyedüli megfigyelőként, írásban rögzítettem a tanóra menetét, ezért nem állíthatom, hogy minden lényeges jelenséget képes voltam befogni. Ezért a megfigyelés megtervezésekor is inkább az órák minél pontosabb leírására, a módszertani megoldások összegyűjtésére helyeztem a hangsúlyt annak érdekében, hogy képet adhassak a tanórák feladatainak, munkaformáinak változatosságáról.

Az így elkészült jegyzőkönyveket a szükséges átírás, tisztázás és adatredukció után vettem alá elemzésnek, amelyhez a *MAXQDA*²⁰²² programot használtam. A tanórán használt munkaformák és módszerek tekintetében a tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzés metódusát követtem, előre létrehozott kódlista alkalmazását, azaz a deduktív logikát követve (vö. *Sántha*, 2014). Az előre létrehozott kódlista alapján szisztematikusan haladtam végig a dokumentumon, és a tanóra különböző részeit megfeleltettem a kódlistában szereplő munkaformák, módszerek valamelyikének, így kapva átfogó képet a tanórákról (lásd 5. ábra).

Munkaformák és módszerek a tanórákon



5. ábra: a munkaformák és módszerek gyakorisága a kísérleti tanórákon

A hat, megfigyelt kísérleti órán a leggyakrabban használt módszer a megbeszélés volt, ezt a kódznak a dokumentumban megfeleltethető elemek száma ($n=24$) és az ábrán a megbeszélés ikont a központi ikonnal összekötő vonal vastagsága egyaránt kifejezi. A megbeszélés, bár frontális osztálymunka részét képezi, hasznos munkaformának tekinthető, ugyanis a diákok aktív részvételét követeli meg.

Szintén leolvasható az ábráról, hogy a tananyag feldolgozása is leginkább ebben a formában történt, ugyanis tulajdonképpeni tanári magyarázatnak a megfigyelt tanórák négy szegmense tekinthető, az ismeretek tehát tanár és diák beszélgetéséből, a kérdezve kifejtés technikájának segítségével valósult meg.

A frontális osztálymunka mellett a gyakoriság csökkenő sorrendjében az egyéni, a páros és a csoportos munka is megjelenik, utóbbi kettő az előzetes elvárásokhoz képest gyakrabban került elő a hat tanóra alatt. Ugyanez igaz a játékos módszerekre, amelyek szintén gyakran, hat alkalommal szervezték a tanórákat. A tananyag feldolgozását szemléltetés is kísérte, ami mindegyik tanórán jelen volt.

A tanórákon elhangzott ismeretanyagról, a mítoszfogalom értelmezéséről és a populáris regény feldolgozásáról a későbbiekben, a tantárgyi tudás elsajátítása kapcsán ejtek majd szót. A megfigyelések korábban vázolt korlátai miatt a jegyzőkönyvek részletesebb értelmezését nem teszem közzé, azonban a többi kutatási módszerrel összefüggésben még utalok rá.

4.3.5. Az olvasáshoz fűződő attitűd változása a populáris regény olvasását és feldolgozását követően a kísérleti csoportban

Az olvasáshoz fűződő attitűd változására vonatkozóan három kutatási módszer (saját készítésű attitűdkérdőív, fókuszcsoportos interjú és félig strukturált tanári interjú) segítségével kívántam adatot gyűjteni. A kinyerhető adatok minősége alapján az attitűdkérdőív kevert, ugyanis ahogy korábban is írtam, számszerű és szöveges adatokat is szolgáltatott, a diákokkal készített fókuszcsoportos interjú és a félig strukturált tanári interjú kizárólag kvalitatív adatokat jelent.

Azért hagytam tudatosan az empirikus kutatást tárgyaló fejezetre az olvasáshoz fűződő attitűd fogalmának felvázolását, hogy ez az elméleti áttekintés közvetlenül az olvasási attitűd mérésére irányuló kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok háttereként szolgálhasson. Ugyanígy járok el a tantárgyi tudás kapcsán a következő fejezetben. Az olvasási attitűd fogalommagyarázatának rendkívül alapos áttekintését adja *Fülekiné Joó Anikó* 2018-as doktori disszertációjában, ezért én itt ettől eltekintek. A definíciók interdiszciplináris megközelítése és értékelése rámutat az olvasás mint tevékenység motivációs és szociális komponenseire. Az egyszerűbb kezelhetőség végett írásom az olvasási attitűdöt az olvasás szeretetére irányuló belső viszonyulásként és az olvasás mint tevékenység gyakoriságaként, olyan „intrinsic motivációként értelmezi, amely a pozitív olvasói énkép, az olvasási hajlam, az olvasás élvezete, vagy a negatív olvasói énkép, az olvasás kerülésére való hajlam, az olvasás iránti ellenszenv formájában nyilvánul meg” (41. o.).

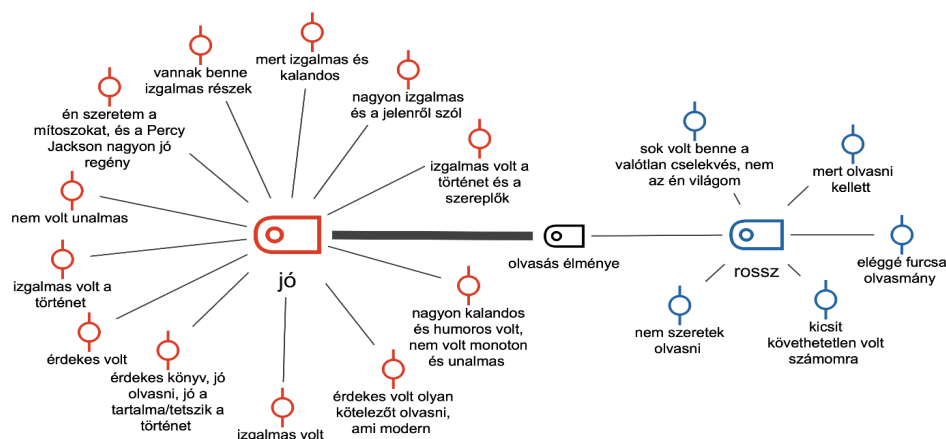
Az attitűdkérdőív kvantitatív adatainak elemzését az *SPSS Statistics* alkalmazással, míg a kvalitatív adatok tartalomelemzését a *MAXQDA²⁰²²* szoftver segítségével végeztem. A kvalitatív tartalomelemzés megbízhatóságát és érvényességét az elvégzett intrakódolás erősíti (vö. *Sántha*, 2015, 2020).

4.3.5.1. A kérdőíves attitűdvizsgálat eredményei

Az olvasás élménye

A kérdőívben a *Percy Jackson* olvasásának élményére vonatkozó, Likert-skálás kérdések mellett nyitott végű, rövid kifejtős választ igénylő befejezetlen mondatok is helyet kaptak. Arra kértem a diákokat, hogy a rájuk nézve érvényes lehetőséget (jó vagy rossz élmény) bekarikázva fejezzék be a *Jó élmény / Rossz élmény volt a Percy Jackson olvasása, mert...* mondatot azért, hogy így a számokban kifejezett attitűdváltozásnál árnyaltabb képet kaphassak. A diákok által befejezett mondatok tartalmáról és az általuk kifejezett élményről tanúskodik a következő (6.) ábra.

A Percy Jackson olvasásának élménye



6. ábra: A *Percy Jackson* olvasásának élménye a kísérleti csoport diákjainál

Az adatok vizuális megjelenítése is szemlélteti a pozitív visszajelzések döntő többségét. A kísérletben részt vevő diákok (n=17) zöme (n=12) jó élményként élte meg a populáris regény olvasását, és a csoport kevesebb mint harmada (mindössze 5 diák) számára volt rossz az olvasás élménye, a pozitív viszonyulás a negatív 2,4-szerese.

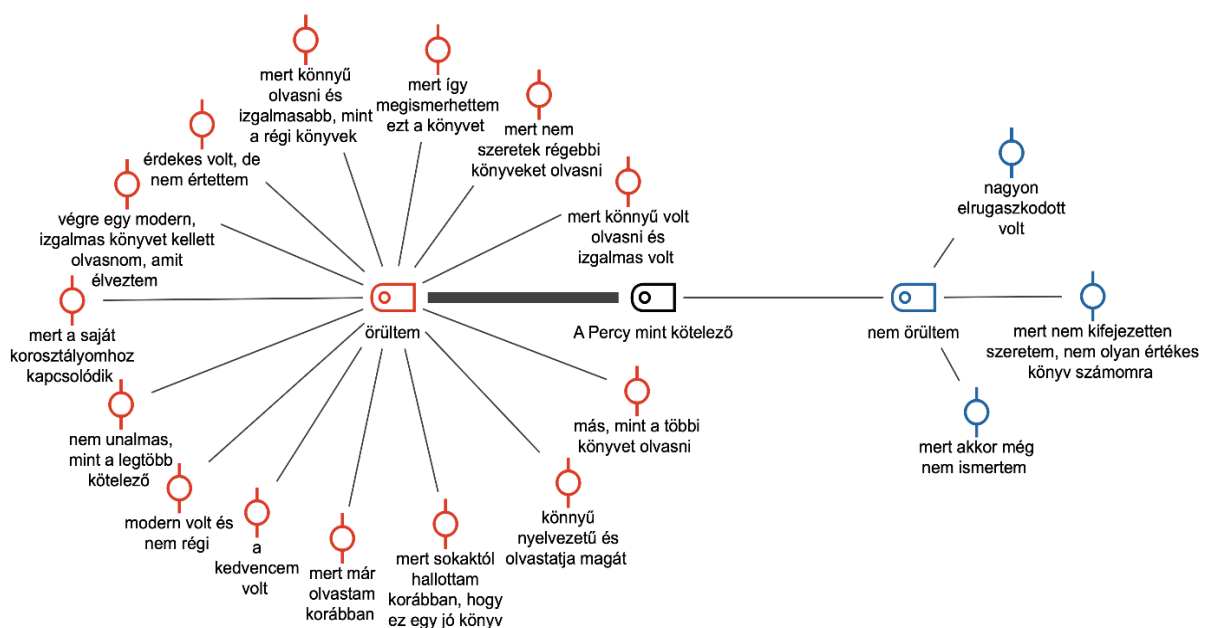
Ezek az adatok véleményem szerint önmagukban is alátámasztják a populáris regény olvasáshoz fűződő attitűdre gyakorolt jótékony hatását, ám tovább árnyalja a visszajelzéseket az, ha a pozitív és negatív viszonyulás mögött húzódó okokat is megvizsgáljuk. A jó olvasásélmény okai között legnagyobb számban (n=8) a regény *izgalmas* voltát találjuk (ideértve a *nem volt unalmas* válaszokat is). Ez egybecseng az olvasási szokások kérdőív tanulságával, miszerint a nyolcadikos diákok jelentős része (n=77) azt várja az olvasmánytól, hogy az izgalmas legyen, és ebből a szempontból a *Percy Jackson* teljesíti a diákolvasók elvárásait. Az izgalmas minőség mellett a pozitív válaszokban az *érdekes*, a *humoros* és a *modern* jelzők is megjelennek, amiket szintén megtalálunk a korábbi kérdőíves vizsgálat olvasmányokra vonatkozó kritériumai között.

A *Percy Jackson* olvasását rossz élményként megélő diákok válaszaiból kevésbé rajzolhatók ki ilyen jellegű csomópontok, de az mindenképp említésre méltó, hogy az 5 válaszból 3 vonatkozik magára a regényre (*nem az én világom*, *furcsa olvasmány*, *követhetetlen volt számomra*), míg a másik 2 válasz az olvasásra reflektál, tehát a negatív visszajelzés ebben az esetben kevésbé a populáris műre, inkább magára az olvasásra mint kötelező jellegű cselekvésre utal.

A Percy Jackson mint kötelező olvasmány

Arra is külön befejezetlen mondatokkal kérdeztem rá, hogy (a személyes olvasmányélményen túl) miként vélekednek a diákok a *Percy Jackson*ról mint kötelező olvasmányról. Azért tartom fontosnak ezt a különbségtételt, mert az a diák is tarthat jónak, hasznosnak, élvezetesnek egy populáris művet kötelező olvasmányként, aki egyébként nem szeret olvasni. A mű olvasásához kapcsolódó attitűd értelmezése ennek köszönhetően kiegészül egy másik dimenzióval, az olvasás élményétől elvonatkoztatva a regény kötelezőként való megítélése kerül előtérbe (lásd 7. ábra), ami szorosabban kapcsolódik a kutatási problémához.

A Percy Jackson mint kötelező olvasmány



7. ábra: A *Percy Jackson* mint kötelező olvasmány megítélése a kísérleti csoport diákjainál

A befejezendő mondat ebben az esetben úgy szólt, hogy *Örültem / Nem örültem, hogy a Percy Jackson volt a kötelező olvasmány, mert...*, és az adatok leíró értelmezése nélkül is szembetűnő különbség, hogy az előző kérdéshez képest még jobban a pozitív irányba mozdult a megítélés.

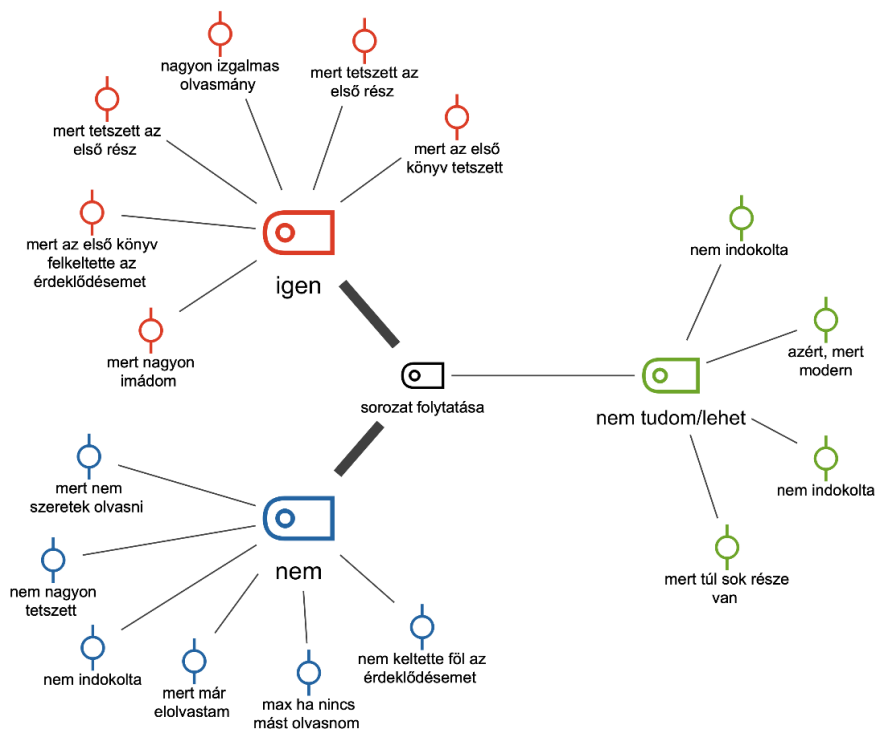
Az olvasás élményére érkezett 5 negatív visszajelzésből a regény kötelezőként való megítélésére már csak 3 maradt, ebből 2 továbbra is a regény minőségére vonatkozik (*nagyon elrugaskodott, nem olyan értékes könyv*), míg a fennmaradó a mű ismeretlenségére. A pozitív visszajelzések között továbbra is előkelő helyen találjuk az izgalmas minőséget (n=4), azonban az előző kérdéshez képest árnyaltabb képet kapunk a regény kötelezőként való megítéléséről, ugyanis a magyarázatok a könnyű nyelvezetet és olvasmányosságot (n=4), a modernséget (n=2) és a korosztályhoz kapcsolódó jelleget (n=1) említik a regény erényeként. Itt is érdemes a kapott

adatok összevetése az olvasási szokások kérdőív tanulságaival, ugyanis ezeknek a jellemzőknek a hiányát róják fel többen is az iskolai kötelező olvasmányoknak.

E két kérdésre adott válaszok kvalitatív tartalomelemzése után helyesnek és megalapozottnak tűnik az a konklúzió, hogy a kísérletben részt vevő diákok pozitívan értékelték az olvasmány élményét, és döntő többségük kifejezetten örült annak, hogy ezt a regényt kötelező olvasmányként olvashatta.

Kíváncsi voltam arra is, hogy tervezik-e a diákok a regénysorozat folytatását (lásd 8. ábra), ugyanis akár ez is indikátora lehet az olvasáshoz fűződő attitűd változásának, erre a kérdésre is további értelmezésre érdemes válaszok érkeztek.

Tervezed-e a jövőben folytatni a könyvsorozatot?



8. ábra: A *Percy Jackson*-sorozat folytatásához való hozzáállás a kísérleti csoport diákjainál

Egyenlő eloszlást mutat (n=6) a regénysorozat olvasását határozottan folytatni akarók és nem akarók száma, 4 diák ingadozik ebben a kérdésben, egy tanuló pedig nem válaszolt. A 6 igen választ adók egyöntetűen arról számoltak be, hogy az első rész felkeltette az érdeklődésüket, ezt mindenképpen az olvasáshoz fűződő attitűdre gyakorolt pozitív hatásként könyvelhetjük el. A nemleges válaszok között egyet találunk, ahol az érdeklődés felkeltésének hiánya a válaszadás indoka, egy válasz továbbra is az olvasás nem kedvelésére, egy válasz pedig a regényre vonatkoztatható. Egy indoklás nélküli válasz mellett olyat is találunk, aki azért nem

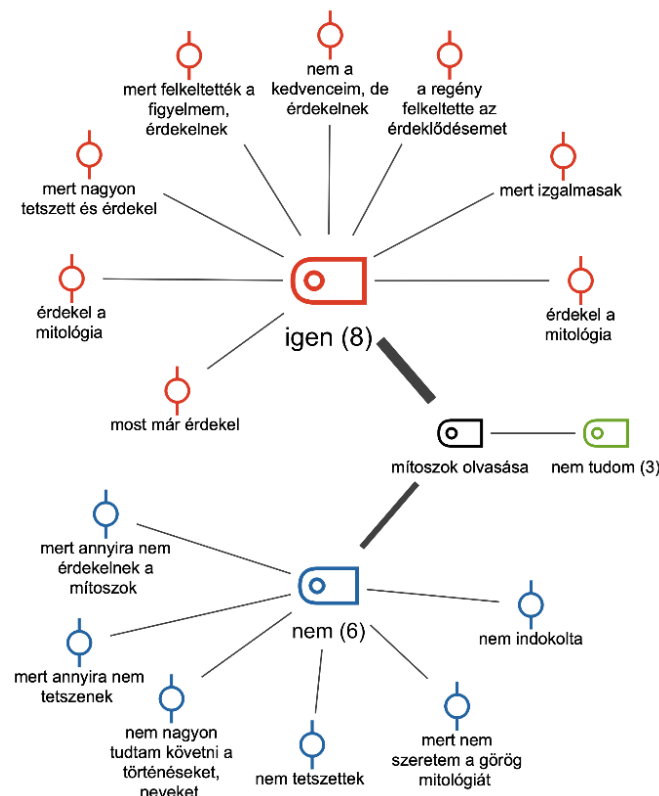
tervezi elolvasni a sorozatot, mert korábban már olvasta, így itt a többi nemleges válasszal ellentétben pozitív élményt feltételezhetünk.

Az ingadozók között ketten nem indokolták válaszukat, míg az egyik válaszadó éppen a regény sorozatjellel indokolta a bizonytalanságot, a másik pedig a regény modernségét nevezte meg indoklasként, ám ebből nem derül ki, hogy emiatt olvasná vagy épp nem olvasná tovább a sorozatot.

Mítoszok olvasásához fűződő attitűd

A regény és a görög mítoszokról való tanulás összekapcsolásának jegyében fogalmaztam meg azt a kérdést, amely arra irányult, hogy terveznek-e a diákok a jövőben mítoszokat olvasni (lásd 9. ábra). Ezáltal ugyanis a regény és a görög mitológia tanegység hatása nemcsak a populáris művek olvasásához fűződő attitűd változására, hanem a klasszikus szövegekhez való viszony alakulására is vonatkoztatható.

Tervezel-e mítoszokat olvasni a jövőben?



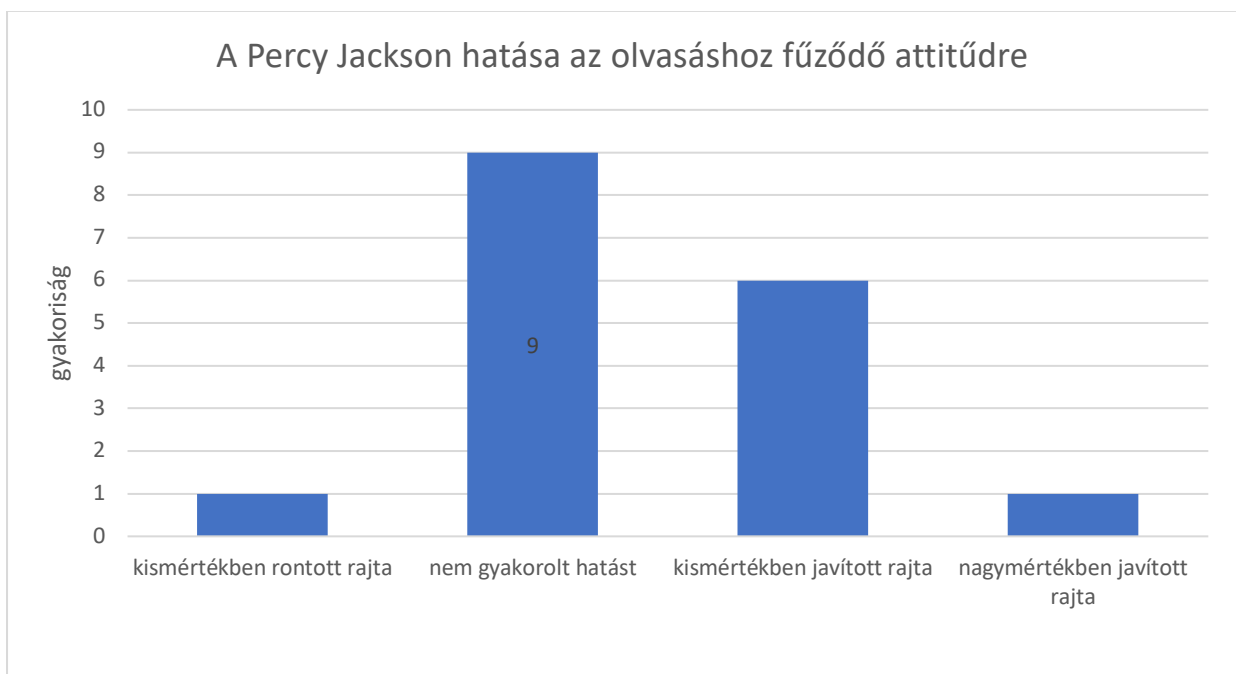
9. ábra: jövőbeli mítoszolvasáshoz való hozzáállás a kísérleti csoport diákjainál

Ennél a kérdésnél is (akárcsak a regény olvasásának élményénél) a pozitív válaszok vannak többségben, ám kiegyenlített az arány a két szélső érték között. Az igen válaszok okaként egy

válaszadó említi konkrétan a regényt (*a regény felkeltette az érdeklődésemet*), ám a többi válaszban is az érdeklődés felkeltéséről olvashatunk. Erre a kérdésre a fókuszcsoportos interjú kapcsán még visszatérek, ott ugyanis ismét előkerült a regény és a mítoszok összekapcsolása. A nemleges válaszok magyarázatai közt az élmény (*nem tetszett, nem érdekel, nem szeretem*) mellett a mítoszok olvasásának nehézsége (*nem tudtam követni a történéseket, neveket*) is megjelenik.

Az attitűdkérdőívben ötfokozatú Likert-skálás kérdéseket használtam elsősorban annak érdekében, hogy képet kaphassak a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjének változásáról. Fontosnak tartom hangsúlyozni azonban azt, hogy véleményem szerint a kvalitatív kutatási módszerek átfogóbb, árnyaltabb, megbízhatóbb adatgyűjtést eredményeznek, ahogy azt az olvasási szokások kérdőív kitöltésének nehézségeit taglalva már jeleztem, a kérdőíves mérés ebben a korosztályban több szempontból (érthetőség problémái, unalom, érdektelenség) torzíthat az eredményen. Ezért az attitűdkérdőív kvantifikálható adataira inkább a kvalitatív tartalomelemzés során feltárt és értelmezett jelenségek kiegészítőjeként tekintek a módszertani trianguláció jegyében, nem ezek a perdöntő bizonyítékok a hipotézisek igazolásakor.

A kísérletben részt vevő tanulók a regény olvasásának hatását magához az olvasáshoz fűződő viszonyuk tekintetében a következőképp értékelték (lásd 12. diagram).



12. diagram: a *Percy Jackson* olvasásának hatása az olvasáshoz fűződő attitűdre a kísérleti csoport diákjainál

A 17 megkérdezett diák több mint fele szerint a populáris regény elolvasása nem gyakorolt hatást az olvasáshoz fűződő attitűdre. Azonban az ötfokozatú Likert-skálás kérdéseknek épp az az egyik hátránya, hogy van lehetőség a középút, a semleges válasz megjelölésére akkor is, ha a kitöltő egyébként nem szükségszerűen azzal azonosítja saját viszonyulását, de nem tud dönteni a válaszlehetőségek között.

Nem zárom ki természetesen annak a lehetőségét, hogy a 9 válaszadó esetében valóban semmilyen hatást nem gyakorolt a regény elolvasása az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében, de a fókuszcsoporthoz tartozó interjú továbbiakban ismertetett eredményei némiképp ellentmondanak ennek az olvasatnak. Ezért itt a válaszok legalább egy részében inkább a kérdőívkitöltés korábban említett nehezítő mechanizmusainak működését feltételezem.

Ha úgy járunk el az adatelemzés során, hogy kivesszük az értékelésből a semleges válaszokat, akkor egyértelműen pozitív hatásról számolhatunk be, ugyanis a kísérleti csoport másik fele (n=7) esetében javított a populáris regény feldolgozása az olvasáshoz fűződő attitűdön. Így igazolódni látom a H₅-ös hipotézist, a populáris regény elolvasása és tanórai feldolgozása ugyanis (több esetben az attitűd változatlanul hagyása mellett) sokaknál pozitívan befolyásolta az olvasáshoz fűződő viszonyt.

Az olvasáshoz fűződő attitűd változásának értékelését további új szempontokkal és az eddigiek árnyalásával folytatom a diákokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjú anyagának értelmezésén, a fontosabb tapasztalatok bemutatásán keresztül.

4.3.5.2. A diákok olvasmány- és folyamatértékelése a fókuszcsoporthoz tartozó interjú alapján

Ahogy azt az empirikus kutatás és a kísérlet lebonyolítása alfejezetekben már írtam, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúra az attitűdkérdőíveket követően, néhány hetes különbséggel kerítettem sort. Ennek háttérében az iskolai körülményekből, a rendelkezésre álló tanórák mennyiségéből fakadó okokon kívül módszertani megfontolások is álltak, ugyanis a módszertani triangulációt így az adatok triangulációjának időbeli dimenziójával is megerősíthettem azáltal, hogy az eltérő kutatási módszerrel nyert adatokat különböző időpontokban gyűjtöttem.

A kutatási módszerként választott fókuszcsoporthoz tartozó interjú kicsoporthoz, moderátor által irányított beszélgetést jelent, amelyben a csoport egy „általában hat-tizenkét tagot magában foglaló kicsoporthoz, amelyet egy kutató abból a célból hív össze, hogy a résztvevők gondolatait, érzéseit, meglátásait, tapasztalatait megismerje egy meghatározott témára vonatkozóan” (Szokolszky, 2020, 471. o.). A kísérleti csoport 17 tanulójából 14-en vállalkoztak arra, hogy részt vegyenek az interjúban, ezért (annak érdekében, hogy minden résztvevő nagyobb eséllyel

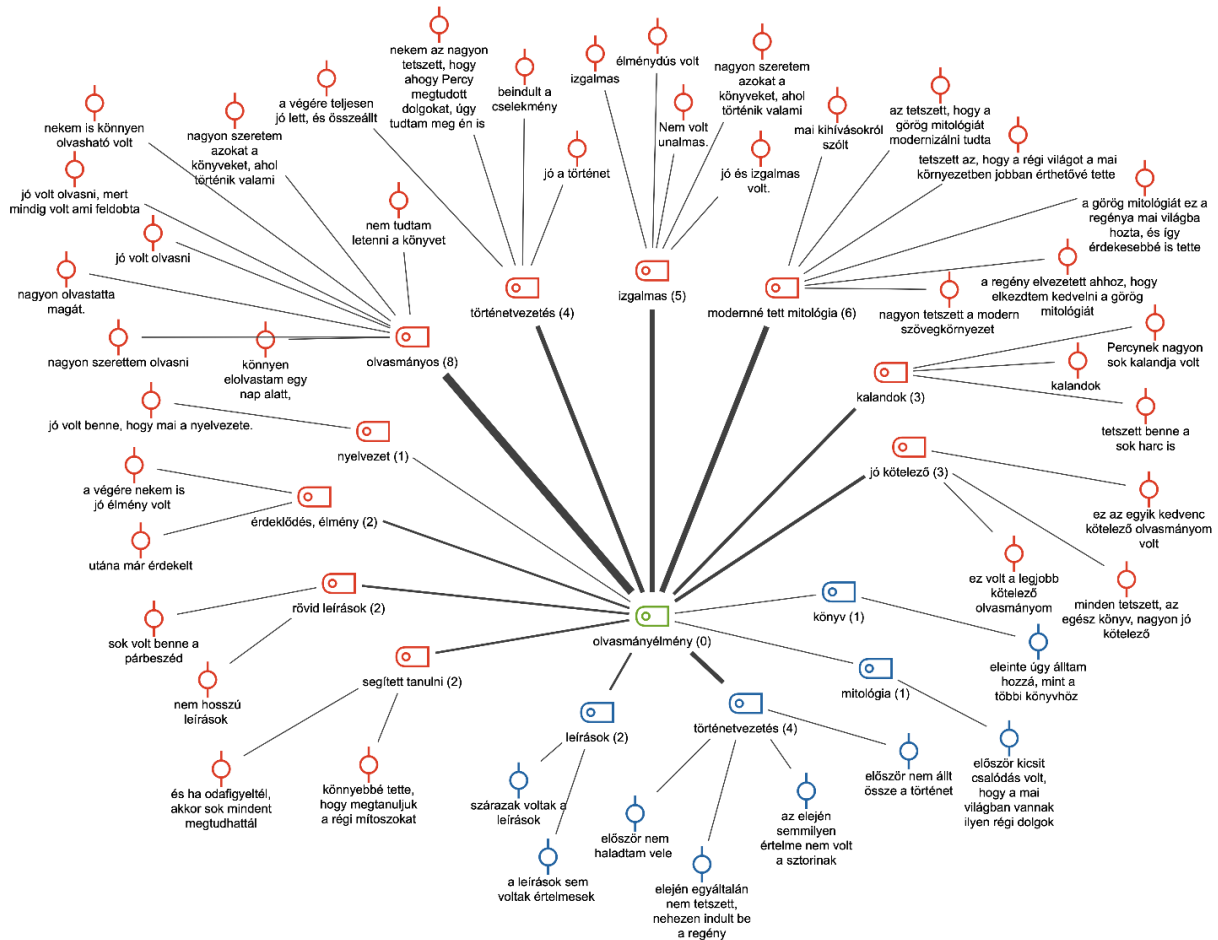
megnyilvánulhasson) két 7-7 fős kiscsoporttal, két különböző alkalommal folytattam le a beszélgetést.

A fókuszcsoporthoz tartottam megfelelő kvalitatív módszernek, mert meglátásom szerint az érintett korosztály gyakran bátrabban nyilvánít véleményt szóban, mint írásban, így az attitűdkérdőívben megfogalmazott meglátásaik is bővebb, árnyaltabb kifejtést kaphatnak. Az interjú hanganyagának átírása után, az adatelemzés első lépéseként az interjúkat többször is átolvastam. Eközben már formát öltöttek a főbb tartalmi csomópontok. Az így kialakult kategóriarendszert egészítették ki a menet közben a szövegből kiemelkedő kategóriák.

Az olvasás élménye

A fókuszcsoporthoz tartott interjú kérdéssorozatának első tematikus blokkja a regény olvasásának élményére irányul (lásd 4. melléklet). A kérdések alapján a minőségi jellemzésen túl pozitívumok és negatívumok kiemelését, a szereplőkkel való azonosulás lehetőségét és a könyv ajánlását vártam a diákoktól. Az idő szűke és a válaszadási hajlandóság bizonyos kérdéseknél tapasztalt visszafogottsága miatt azokra a kérdésekre adott válaszokat (és az azokból kirajzolódó tematikus képeket) mutatom be, amelyeknél a résztvevők többsége megnyilvánult, ilyen például az olvasás élményére vonatkozó kérdés, amely az attitűdkérdőívben is helyet kapott.

Olvasmányélmény



10. ábra: a *Percy Jackson* olvasásának élménye a kísérleti csoport diákjainál

Szembetűnő a különbség az attitűdkérdőív ugyanazon kérdésre adott válaszok grafikus megjelenítése (6. ábra) és az itt látható (10.) ábra között az elemek számában és a kategóriák mennyiségében is. Az ábrán a pozitív élményeket a piros szín, míg a negatív élményeket a kék szín jelöli, a kódok erősségét a hozzájuk kapcsolódó elemek száma mellett a kódot a központi ikonnal összekötő vonalak vastagsága is jelzi. A kódokhoz kapcsolódó konkrét szövegelemek szerepeltetését is fontosnak tartottam az adatok alaposabb leírása és értelmezése miatt.

Az attitűdkérdőív nyitott végű, befejezetlen mondatára adott válaszokhoz képest az interjúban a diákok egynél több okot is felsoroltak, így állhatott össze az olvasásélményre vonatkozó 44 elem. A pozitív és negatív elemek egymáshoz viszonyított aránya megegyezik a kérdőíves kérdésnél tapasztalttal, meg is haladja azt, ugyanis itt 4,5-szer több a pozitív elem, mint a negatív, tehát itt is egyértelműen megmutatkozik az olvasáshoz fűződő pozitív attitűd, a két kutatási módszerrel gyűjtött adatok konvergálnak egymással.

A pozitív olvasmányélmények mögött meghúzódó okok itt a kérdőíves vizsgálatnál szerteágazóbb, komplexebb képet adnak. A legerősebb okot az *olvasmányosság* (n=8) jelenti, és bár a *modern nyelvezetet* csak egy diák említette, a könnyen olvasható jelleg erősen összefügg a nyelvezet modernségével. A *nagyon jó volt olvasni, nagyon olvastatta magát, nem tudtam letenni* értékelések jól jelzik a regény olvasmányosságát. Ehhez kapcsolódóan többen jó kötelező olvasmányként értékelték a művet, ketten is a legjobb vagy kedvenc kötelező olvasmányként hivatkoztak rá. Ez különösen az olvasási szokások kérdőív kitöltőinek kötelező olvasmányokra vonatkozó negatív tapasztalatai fényében válik jelentéssé.

Figyelemre méltó a pozitív élmények okai között több (n=6) alkalommal is megemlített *modernné tett mitológia*, ez ugyanis a regény témájára és ezáltal tanegységbe ágyazottságára mutat. A mű modernsége és mitológiai vonatkozásai a válaszok alapján az érdeklődés felkeltését, az érthetőséget és az aktuális, mai jelleget szolgálják. Ezzel összefüggésben két diák azt is megemlítette, hogy a *Percy Jackson* segítette a mítoszok tanulásában, ebből azonban még elhamarkodott lenne annak a következtetésnek a levonása, hogy ez a populáris alkotás a tantárgyi tudás elsajátítását is elősegíti, erre egy későbbi kérdés kapcsán részletesebben kitérek. A mű mitológiai gyökere mindössze egy tanuló számára jelentett negatív élményt, így ezt a jellemzőt is a regény erényei közé sorolhatjuk.

A kérdőíves attitűdvizsgálathoz hasonlóan itt is megjelenik a regény *izgalmas* volta (n=5) és cselekménydús történetvezetése, bár ezt ugyanannyi diák (n=4) értékelte negatívan, azaz a kísérleti csoport több tanulója számára még ez a (kötelezőként olvastatott klasszikusokhoz képest egyszerűbb nyelvezetű és történetvezetésű) regény is nehezen követhető. Ugyanilyen kettősség jellemzi a regényben található leíró részek tanulók általi értékelését is, mivel ugyanannyi diák (n=2) találta ezt pozitív sajátosságnak, mint amennyien negatívnak. A regényolvasás élményére reflektáláson túl a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során is megkértem a tanulókat annak kötelező olvasmányként való értékelésére.

A Percy Jackson mint kötelező olvasmány

Míg az attitűdkérdőívek esetében egy nyitott végű mondat befejezésével adódott lehetősége a diákoknak arra, hogy a populáris regényt kötelező olvasmányként is minősítsék, ami így szűkítette, egy bináris oppozíció valamelyik véglete melletti elköteleződéssé kényszerítette a válaszadást, addig a fókuszcsoporthoz tartozó interjú szabadabb, ezáltal komplexebb kifejtést és értékelést tett lehetővé (lásd 11. ábra).

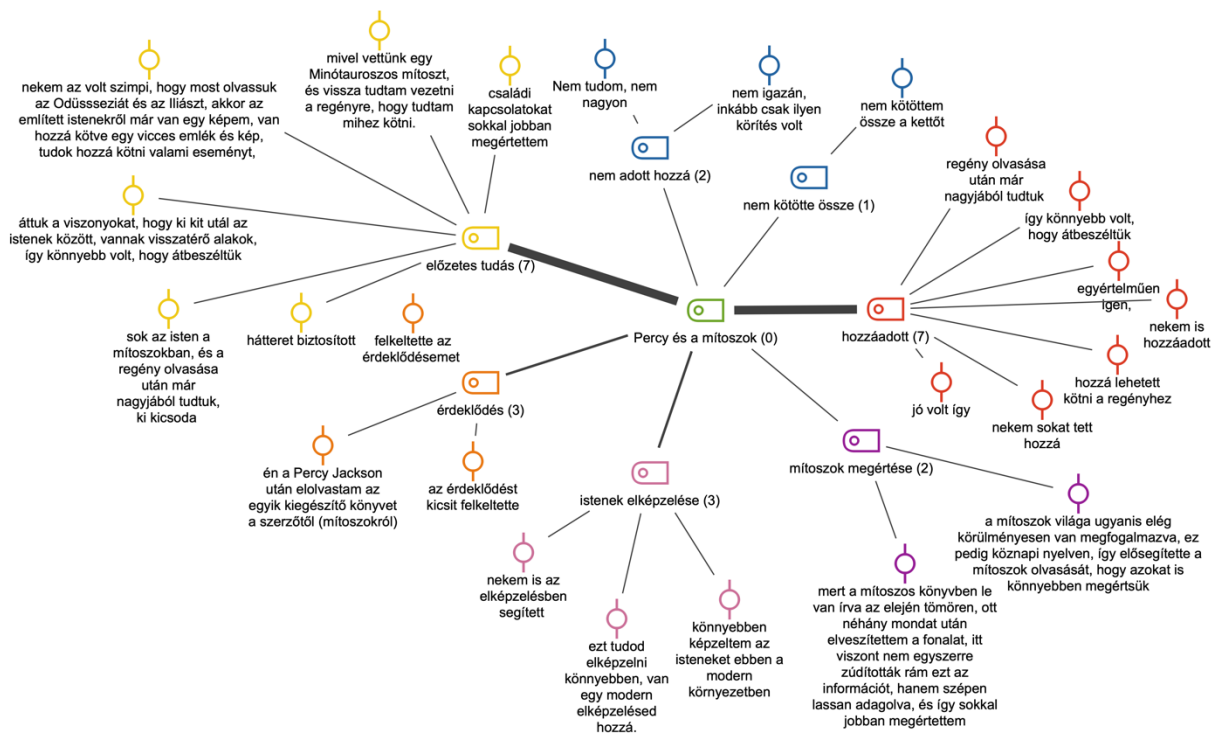
is különbséget tesznek az élményszerű olvasás és a kifejezetten értékeket közvetítő, komoly művek olvasása között, és mindkettőnek jelentőséget tulajdonítanak az irodalomórákon.

A *Percy Jackson* az interjúk alapján olyan kötelező olvasmánynak tartják a gyerekek, ami modern (n=7), kötelező jellege (n=5) ellenére is olvasmányos (n=6), a diákok nyelvén szól (n=3), olyan könyv, amiben el lehet merülni (n=1).

A regény hatása a mítoszok befogadására

A fókuszcsoportos interjú során arra a kérdésre is választ vártam a diákoktól, hogy hogyan hatott a *Percy Jackson* elolvasása a mítoszokról való tanulásra (lásd 12. ábra), hozzáadott-e valamit a regény a mítoszokról tanulás élményéhez, a mítosz mint tananyag megértéséhez. Ez a kérdés már átvezet az olvasási attitűd vizsgálatától a tantárgyi tudás elsajátításának témaköréhez, ám mivel az erre a kérdésre adott válaszoknak is van az attitűdre vonatkoztható dimenziója, így ezeket az adatokat itt értelmezem.

A regény hatása a mítoszok befogadására



12. ábra: a *Percy Jackson* olvasásnak hatása a mítoszok befogadására a kísérleti csoport diákjainál

Az ábrán kék színnel jelöltem azokat a tanulói véleményeket, amelyek nem kapcsolódtak össze a mítoszok befogadását a *Percy Jackson* elolvasásával, a többi színnel pedig azokat,

amelyek szerint hozzáadott ahhoz a regény olvasása és tanórai feldolgozása. Mindössze három tanuló nem kötötte össze a két szövegvilágot (ami a regény előző fejezetben is bemutatott, rendkívül összetett mitikus kapcsolódásait figyelembe véve még akkor is különösnek hat, ha a tanórákon tárgyalt, egyébként a kerettantervi törzsanyagban is megjelenő mítoszok alakjai közvetlenül nem jelennek meg a regényben).

Az egyszerű pozitív válaszoknál jobban árnyalják a regénynek a mítoszok befogadására gyakorolt hatását a konkrétumokat említő megnyilvánulások, ezek ugyanis tágabb elméleti keretben teszik megragadhatóvá és értékelhetővé a regény hatásait. Ilyen hatás a kutatási probléma és a vonatkozó hipotézisek (H₆, H₇) tekintetében legkézenfekvőbbnek tűnő *érdeklődés felkeltése*, amit explicit módon három diák említett, implicite azonban a többi konkrétumban is megjelenik, ez ugyanis az olvasáshoz fűződő attitűd meglétének az egyik fontos indikátoraként értelmezhető.

Az érdeklődés felkeltésénél erőteljesebb hatásnak tekinthető az, hogy a populáris regény segítette az antik görög *istenek elképzelésében*, amit szintén hárman emeltek ki. Ennél a hatásnál a regény modernsége kap hangsúlyt abban a folyamatban, aminek keretében az olvasók belső képpé alakítják az olvasottakat, ám itt a befogadói fantázia hagyományos működésén túl a modernizált mítosz előző fejezetben is említett hídszerepe is működésbe lép, amivel áthidalhatja az antik szöveg és mai befogadó közötti nyelvi, történeti és referenciális távolságot.

A kutatási probléma és a tantárgyi tudás elsajátítására vonatkozó hipotézis (H₇) szempontjából különösen fontos a populáris regény mítoszok befogadására gyakorolt hatásának harmadik köre, aminek a konstruktív pedagógia keretében értelmezett konceptuális váltáshoz van köze, és ezzel előremutat a 4.3.6.1. alfejezetben bővebben kifejtett performatív mítoszfogalom értelmezésére. Ahogy az az ábráról is leolvasható, két válaszelem a *mítoszok megértésének megkönnyítésére* vonatkoztatja a regény hatását, ez azonban elsősorban az antik mítoszok archaikusabb nyelvi megformálásából eredeztethető, erre utalnak a *körülményesen van megfogalmazva* és a *néhány mondat után elveszítettem a fonalat* kifejezések. Itt tehát megint a populáris mű könnyebb, aktuálisabb, a fiatalok világához közelebb álló nyelvezetének előnyeit látjuk.

Azonban a legerősebb kódnak tekinthető *előzetes tudás* már a *Percy Jackson* mitikus eszköztárának hatására mutat. A mítoszok (és később a homéroszi eposzok) tanulásánál ugyanis a legfontosabb olümposzi istenek és köztük fennálló családi viszonyok ismerete olyan háttértudást jelentett, amit a kísérleti csoport majdnem fele (n=7) fontos hatásként értékelt.

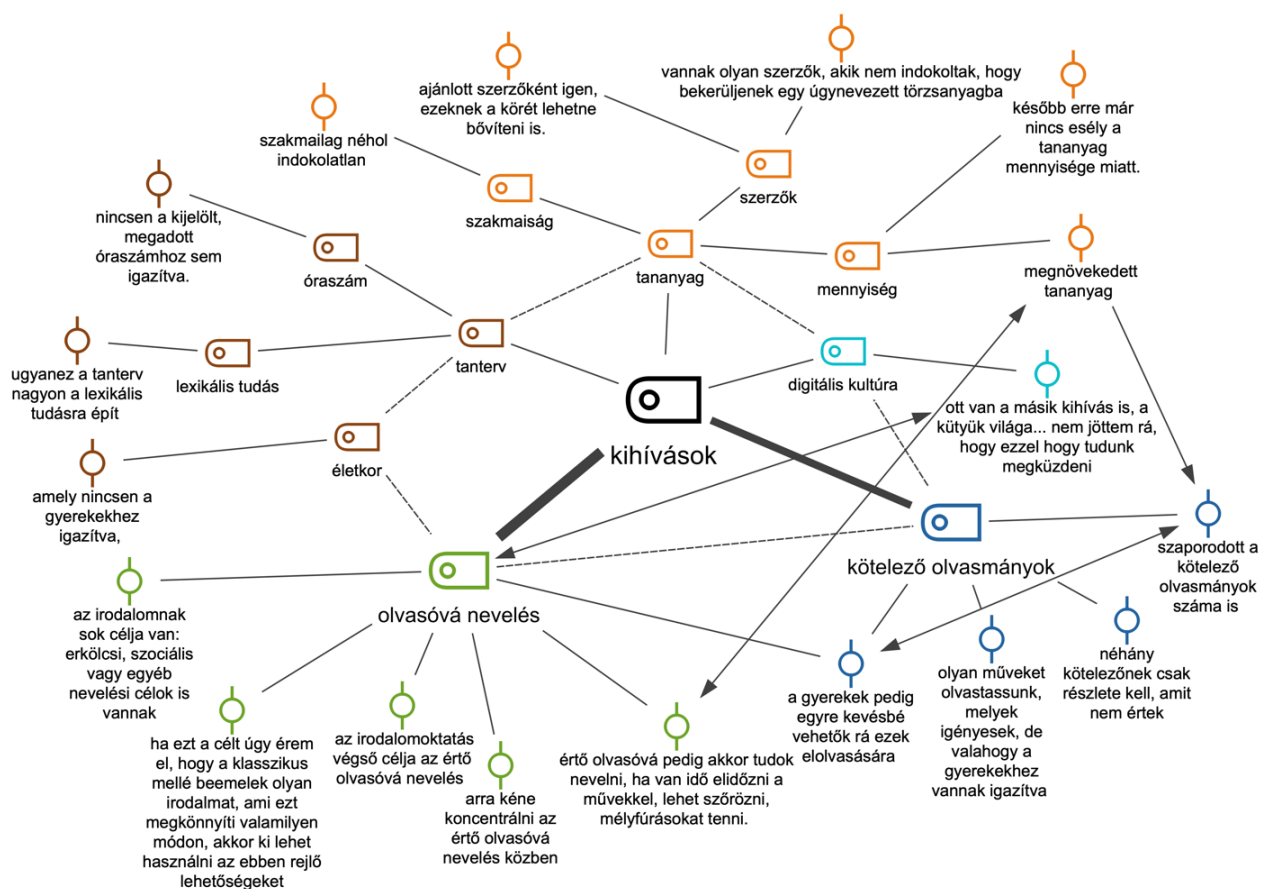
4.3.5.3. Olvasás, élmény, erőforrás – a kísérleti csoport tanárának nézetei az irodalomtanítás kihívásairól, az olvasási szokásokról és a populáris irodalomról

A kísérleti csoportot vezető tanárral a módszertani trianguláció fenntartása és biztosítása mellett azért is terveztem interjút készíteni, hogy így minden, a kísérlet pedagógiai folyamatában részt vevő szereplőt (diákot és tanárt) megkérdezhessek a tanegység menete, a regény feldolgozásának élménye és hasznossága kapcsán.

A megkérdezéshez választott kutatási módszer félig strukturált tematikus kvalitatív interjúnak tekinthető (Szokolosky, 2020), ugyanis az előre megírt kérdéssor mentén (lásd 5. melléklet) haladó interjú egy téma részletes feltárását szolgálta, ám nem ragaszkodott szigorúan a kérdések mindegyikéhez, nyitott volt a beszélgetés során felmerülő újabb lehetőségekre.

Az interjúban először az irodalomtanításnak a dolgozat első fejezetében már kimerítően tárgyalt válságáról kérdeztem a kísérleti csoport tanárát, arra voltam kíváncsi, hogy ő miben látja napjaink irodalomtanításának legnagyobb kihívásait (lásd 13. ábra).

Kihívások az irodalomtanításban



13. ábra: kihívások az irodalomtanításban a kísérleti csoport tanára szerint

Ahogy az az ábráról is könnyen leolvasható az adatok vizuális megjelenítésének köszönhetően (a központi ikonból széttartó vonalak vastagsága révén), a kísérletet vezető tanár az irodalomtanítás legnagyobb kihívásaként és központi céljaként – a korábban idézett tanárokhoz és kutatókhoz hasonlóan – az olvasóvá nevelést azonosítja. Ezt az olvasóvá nevelés kérdésköréhez kapcsolható elemek száma mellett az a megállapítás is egyértelműsíti, *hogy az irodalomtanítás végső célja az értő olvasóvá nevelés.*

Ez a célkitűzés, illetve annak megvalósulása és így a benne rejlő kihívás a kísérletvezető tanár nézete alapján szorosan összekapcsolódik a kötelező olvasmányokkal, a tantervvel, a tananyaggal és a digitális kultúrával. A megkérdezett tanár szerint az irodalomtanítást tartalmában (így olvasmányjaiban is) meghatározó tanterv (a *NAT 2020*) elsősorban a lexikális tudásra épít, nincs a gyerekek igényeihez és a rendelkezésre álló órakerethez igazítva, a tananyag tartalma néhol szakmailag indokolatlan (bizonyos kötelező szerzők esetében), a megnövekedett ismeretanyag pedig nem vagy csak korlátozott mértékben teszi lehetővé a szövegeknél való elidőzést, ami nélkül pedig nem valósulhat meg az értő olvasóvá nevelés.

A megnövekedett tananyagmennyiség a kötelező olvasmányok mennyiségének növekedését is jelenti, így nemcsak az egyes irodalmi alkotások feldolgozására fordítható idő megkötése okán hat az olvasóvá nevelésre, hanem azáltal is, hogy a rendelkezésre álló órakeretben az előző tantervi szabályozáshoz képest több műalkotás tanórai feldolgozására kötelezi a tanárokat, ezek pedig – ahogy azt korábban listaszerűen bemutattam – szinte kizárólag klasszikus alkotások. Ez a tantervi kötöttség pedig egyértelmű gátja annak, hogy az olvasóvá nevelés érdekében szabadabban emelhessünk be a tanításba olyan *irodalmat, ami ezt megkönnyíti valamilyen módon, pedig ki kell használni az ebben rejlő lehetőségeket.*

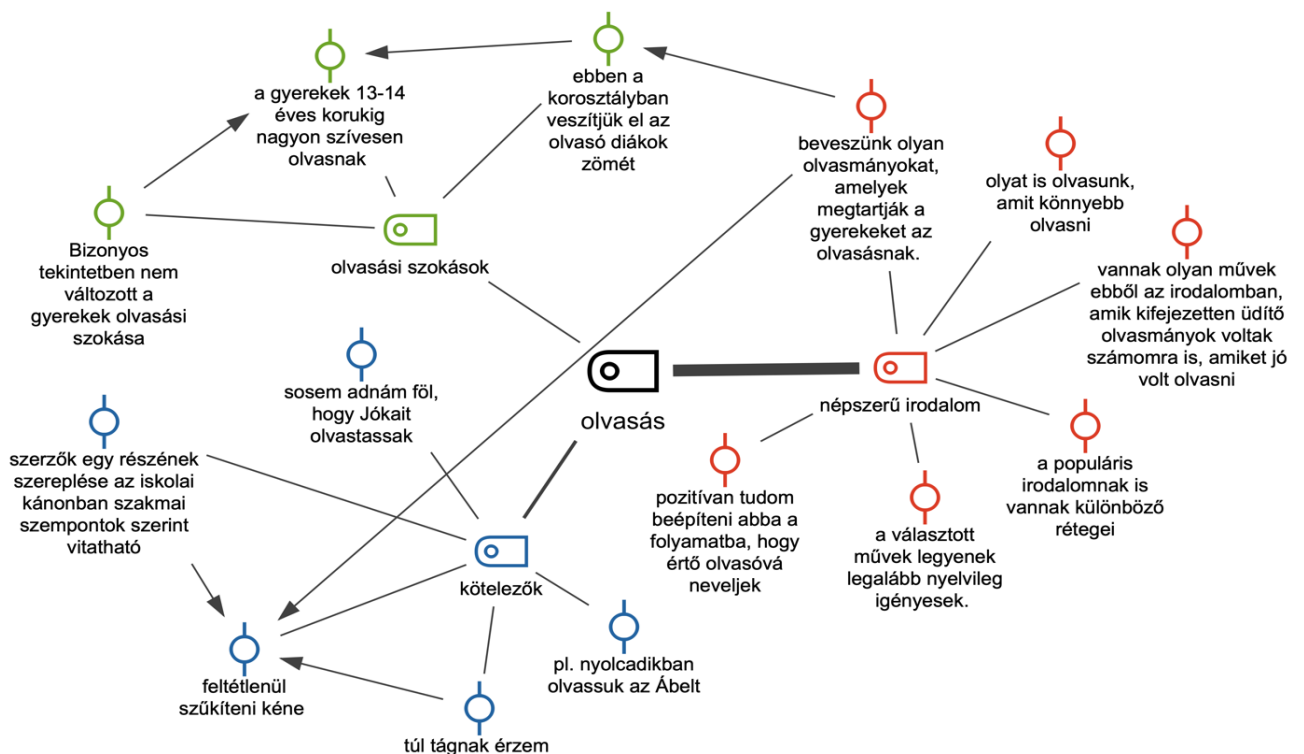
A kötelező olvasmányok kapcsán a kísérletvezető tanár szintén a korábban ismertetett szakmai konszenzussal megegyező álláspontot képvisel, mikor kijelenti, hogy az az iskolai szövegkorpusz, amelynek olvasására a gyerekek már egyre kevésbé kaphatók, a tantervhez hasonlóan nincs a gyerekek igényeihez igazítva. Értetlenségét fejezi ki azzal a tantervi elgondolással kapcsolatban is, amely bizonyos kötelező olvasmányoknak csak részleteit írja elő feldolgozásra.

Ahogy *Arató László* és *Fenyő D. György* is megállapította, a már inkább csak részleteiben megismertetett klasszikus művek helyett a kánon tudatos szűkítésére és felülvizsgálatára lenne szükség annak érdekében, hogy az irodalomtanítás jobban megfelelhessen az olvasóvá nevelés célkitűzésének.

Minderre további kihívásként rakódik a *digitális kultúra* hatása, amelynek a kezelésére még egyelőre talán nincsenek meg a megfelelő eszközeink (vö. Béres, 2017, Kiss és Szűts, 2022).

Az irodalomtanítás kihívásai után a diákok olvasási szokásairól és olvasáshoz fűződő attitűdjéről, kifejezetten a kötelező olvasmányokról, valamint a populáris irodalomról kérdeztem a kísérletvezető tanárt (lásd 14. ábra).

Olvasási szokások, kötelezők, populáris irodalom



14. ábra: a kísérleti csoport tanárának olvasási szokásokról, kötelező olvasmányokról és populáris irodalomról alkotott nézetei

A kötelező olvasmányok vonatkozásában újfent említésre került a tananyag előíró jellege a *szerezők egy részének kánonban szereplése* és az olvasmányok mennyisége okán. Ahogy a kísérletet vezető tanár látja, az iskolai kánont *feltétlenül szűkíteni kéne*, és bár saját pedagógiai munkájában elkötelezett még a problematikusnak tartott 19. századi alkotók (jelesül *Jókai*) olvasása és tanítása mellett, az iskolai kötelezők rendszerét *túl tágnak érzi*.

A megkérdezett tanár a diákok olvasási szokásaival kapcsolatban a disszertáció I. fejezetében vázolt álláspontokkal megegyezően látja a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjét. Szerinte ugyanis *a gyerekek 13-14 éves korukig nagyon szívesen olvasnak*, ahogy arra korábban *Tóth* és *Gombos* is rámutatott, a reprezentatív olvasásfelmérések is azt bizonyítják, hogy *ebben*

a korosztályban veszítjük el az olvasók zömét. Tehát ekkor volna szükség leginkább olyan olvasmányokra az iskolai munkában, amelyek *megtartják a gyerekeket az olvasásnak.*

Ilyen olvasmányokat adhat a populáris kultúra, amelyre a kísérletet vezető tanár éppen az olvasóvá nevelésben hasznosítható erőforrásként tekint, egyedüli kritériumként a nyelvi igényességet említi a diákok elé tárt populáris művek kiválasztásakor.

A regény hasznosságának tanár általi értékelésére a következő fejezetben, a tantárgyi tudás elsajátítására vonatkozó vizsgálat eredményeivel (az attitűdkérdőív és a fókuszcsoportos interjú tanulásaival, valamint a diákok témazáró dolgozatainak értelmező áttekintésével) együtt térek ki.

4.3.6. A populáris regény feldolgozásának hatása a tantárgyi tudás elsajátítására a kísérleti csoportban

A diákok mítoszról való tudásával kapcsolatos tapasztalataim és vizsgálati eredményeim megosztása előtt fontosnak gondolok – az attitűdről és a tantárgyi tudásról szóló fejezetek határán – szót ejteni az attitűd és a tudás mérésének problémás voltáról a humán tárgyak körében. Ahogy arra *Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő* közös írásukban (2002) is felhívták a figyelmet, „a tantárgyi attitűdök alakulásában, egy-egy tantárgy megkedvelésében, az ízlés, az esztétikai érzékenység fejlődésében, az identitás kialakulásában, az énkép és a motiváció változásában mind-mind szerepe lehet a humán tárgyak iskolai oktatásának”, ezek a hatások „azonban áttételesebbek, nehezebben felderíthetőek, mint a közvetlen tantárgyi tudás, bár kétségtelenül fontos indikátorai a tanítás eredményességének.” (66.o.) Az olvasáshoz fűződő attitűd mérése mellett azt is vizsgáltam, hogy az elvégzett kísérlet (a populáris regény tanórai feldolgozása) hatott-e a tanulók irodalom tantárgyhoz való viszonyulására. Ahogy arra a disszertáció bevezető fejezeteiben az irodalomtanítási paradigmák és a tantervek bemutatása során kitértem, a magyar irodalom tantárgy jelenlegi működése (az érettségi követelmények 2024-től életbe lépő változásának fényében) elsősorban az ismeretátadásban, a lexikális tudás bővítésében érdekelt. Az irodalom (és történelem) tantárgy tudása kapcsán már az előbb idézett munka is az ismeretközpontúságot hangsúlyozza, mikor a diákok körében végzett attitűdvizsgálat eredményeinek értékelését követően arra a következtetésre jut, hogy „e tárgyak tudásának gyenge kognitív – és affektív – kapcsolatrendszere alapján egy olyan képet alakíthatunk ki, amely szerint az irodalom és a történelem tárgyak iskolában közvetített tudása önmagába zárt, más tudásterületektől elszigetelt egységeket alkot” (*Kárpáti és tsai, 2002, 87. o.*). Ez az önmagába zárt jelleg szintén hozzájárulhat a tantárgyi tudás és presztízs devalválódásához.

Mivel az irodalomtanításban az ismeretátadás helyett (az erkölcsi, morális, szociális kompetenciák és önismeret fejlesztése mellett) a kellő esztétikai érzékkel és olvasási stratégiák széles repertoárjával rendelkező, irodalmat szerető olvasóvá nevelést tartom a legfontosabb célkitűzésnek, ezért a tantárgyi tudás viszonylatában a kísérlet egy fontos összetevőjére hívom fel a figyelmet, ez pedig a performatív (modern) mítoszfogalom elsajátításának kérdése.

4.3.6.1. Performatív mítoszfogalom – egy lehetséges konceptuális váltás előkészítése

Ha a tantárgyi tudást a *Kerettantervek* (mint az egyes tantárgyi témakörök ismeretanyagát tételesen felsoroló és szabályozó dokumentum) felől vizsgáljuk, akkor a görög mitológia tanegység legfontosabb tudáselemei az alábbi csomópontokban ragadhatók meg: a mítoszok kulturális szerepe, mítosz- és hőstípusok, archaikus és kortárs világkép viszonya. A fontosabb fogalmak pedig az *antikvitás, mítosz, mitológia, eredetmítosz, archaikus világ, archetípus*. A H₇ hipotézisben a populáris regénynek a tantárgyi tudás elsajátítására gyakorolt hatása alatt ezeknek a könnyen megragadható tudáselemeknek az együttesére gondoltam.

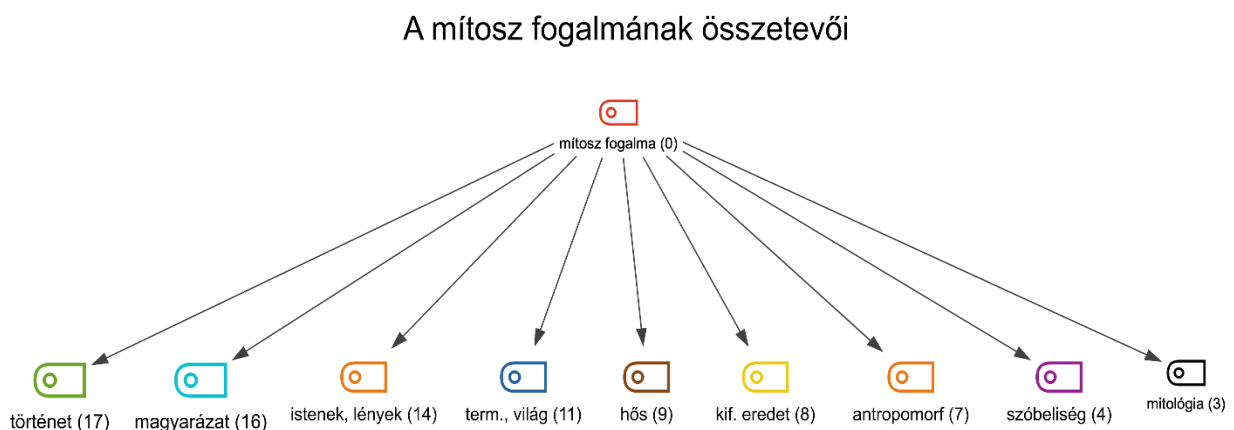
A gyermekek szempontjából releváns tantárgyi tudást a továbbiakban a konstruktivista pedagógia szemlélete és fogalmi kerete felől közelítem meg. „A konstruktivizmus eredendően egy ismeretelmélet, vagyis arról szól, hogy mi a tudás és hogyan keletkezik. A konstruktivizmus minden korábbi elképzeléssel szemben állva a tudás aktív, belső, személyes felépítésében hisz. Nevét is innen kapta, hiszen az alaptétel szerint tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkezik, nem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk.” (*Nahalka*, 2003, 11. o.) A tudáskonstruálás tehát egy aktív folyamat, amelyben a diákok saját, egyéni utakat járnak be meglévő ismereteik (előzetes tudásuk), képességeik, igényeik, elvárásaik, tanuláshoz és tananyaghoz fűződő viszonyuk és még számos tényező hatására.

A görög mitológia tanegység ismeretanyagában magának a *mítosznak* a fogalma az egyik központi tudáselemnek tekinthető, egyrészt azért, mert az egész témakör kiinduló- és végpontja lehet annak a megértése, hogy mi a mítosz (azaz mi a mítosz mint történet, antik világmagyarázat, milyen gondolkodásmódot és világértelmezést feltételez, milyen jellemzői, példái, alakjai vannak) mint lexikális tudás. Másrészt pedig azért, mert egy olyan többértű fogalomról van szó, amelynek van a klasszikustól eltérő mai, modern használati köre (ez a disszertáció III. fejezetében is többször említett performatív mítoszfogalom), amelynek diákok elé tárása egy lehetséges konceptuális váltással kecsegtet, amelyet szintén a konstruktivista pedagógia keretében értelmezek.

4.3.6.2. Mítosz és fantasy – tanulói dokumentumok tartalomelemzése

A diákokkal a tanegység végén íratott témazáró dolgozat (lásd 6. melléklet) több feladata is a populáris regény és a mítoszok összekapcsolásának céljait szolgálja. Ezek közül elsősorban annak a feladatnak szenteltem nagyobb figyelmet, amely konkrétan annak a kérdésnek a megválaszolására kéri a diákokat, hogy olvasható-e a regény modern mítoszként. Ennek értelmezése előtt azonban feltétlenül szükséges áttekinteni a diákok mítoszlól alkotott fogalmát.

A kísérleti órák egyikén, frontális osztálymunka keretében került sor a mítosz fogalmának közös megalkotására. A táblára a kérdezve kifejtést és együtt gondolkodást követően egy, a tankönyvek szövegével összevetve hagyományosnak mondható mítoszfogalom került: „*A világ keletkezéséről, az istenekről vagy isteni származású, emberfeletti képességekkel rendelkező hősről szóló elbeszélés.*”. Ez az óra további részében még kiegészült a mitológia fogalmával (mint mítoszok összessége és az azokkal foglalkozó tudomány). Érdekes áttekinteni, hogy az órán elhangzott és közösen átbeszélt mítoszfogalomból „mi maradt meg” a diákokban, a mítoszfogalom elemei közül melyeknek tulajdonítottak nagyobb jelentőséget (lásd 15. ábra), tehát hogyan konstruálták meg a kísérleti tanórák (és a témazáró dolgozatra való felkészülés) után saját mítoszfogalmukat.



15. ábra: a mítoszfogalom összetevői a kísérleti csoport diákjainál

Ahogy az az ábrán megjelenő ikonok nagysága és a kódok melletti zárójelben lévő számok (a kódokhoz köthető elemek) alapján is látható, a mítoszfogalom két leggyakoribb összetevője a gyerekeknél a *történet* és a *magyarázat*.

A történet kód alá rendeltem minden olyan adatot (a történet mellett a mese és a monda válaszelemeket), amely a mítosz szó szerinti *jelentésére* vonatkoztatható. A magyarázat kód azokat a fogalomelemeket foglalja magában, amelyek a mítosz *funkciójára* utalnak. A mítosz

mint magyarázat a diákok válaszaiban a világ keletkezése, az istenek és emberek teremtése, valamint az ésszel fel nem érhető jelenségek kapcsán kerül elő.

A mítosz fogalmának harmadik leggyakoribb összetevője (n=14) az *istenek és természetfeletti lények* megjelenése ezekben a történetekben. Ez a fogalomalkotó tényező a tanórán is többször említésre került, illetve legkézenfekvőbb módon ez köti a mítoszokat a *Percy Jackson* világához (hiszen ott is istenek és ismert természetfeletti lények jelennek meg).

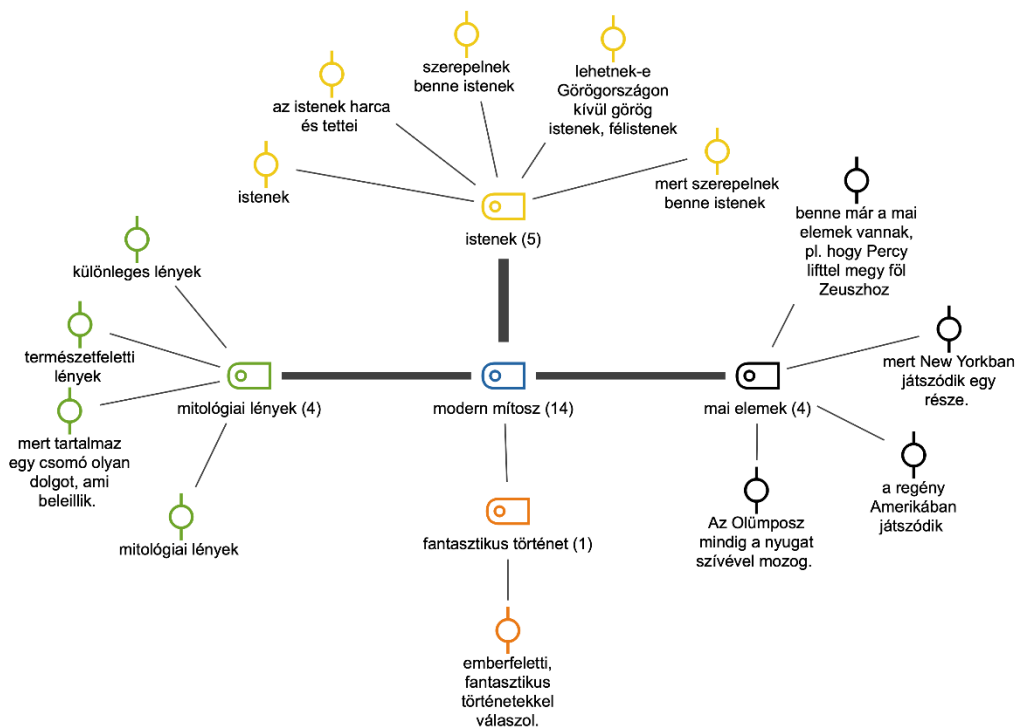
Ezzel párhuzamosan éppen ezért arra is számíthatnánk, hogy a *különleges képességű hős* említése is a leggyakoribb elemek között lesz (ugyanis ez is hangsúlyos jellemzője a regénynek), ám ez az összetevő mindössze a válaszok kicsivel több mint felében (n=9) jelenik meg, alig elmaradva a *természeti jelenségek és világ* fogalomalkotó említésétől.

A *kifejezés görög eredete* és az istenek *antropomorf*, emberi megjelenése is nagyjából a kifejtős válaszok felében érhető tetten, míg a mítoszok alapvetően *szóbeli jellegét* és a *mitológia* értelmezését csupán néhányan (n=4 és 3) említik. Témám és a tantárgyi tudás elsajátítása kapcsán a három leggyakoribb válaszelem, a *történet*, a *magyarázat* és az *istenek szerepeltetése* a meghatározó.

Az utolsó megfigyelt kísérleti tanórán ugyanis, a mítosz fogalmának megalkotása után néhány tanári kérdés és diákok arra adott válasza alapján került átbeszélésre az, hogy lehet-e a *Percy Jackson* modern mítoszként olvasni, és ha igen, mi alapján.

Már a tanórai válaszok (bár csak 3 diáktól származnak) alátámasztják a regény mítoszként való olvasásának lehetőségét, ugyanis a tanulók szerint a mítoszok *időtlenek*, *nincs pontos idejük*, tehát akár ma is játszódhatnak, *vannak benne istenek*, ahogy azt a mítosz definíciója után elvárnánk, és néhány *mai kihívásra keres választ* (problémás gyerekek, környezetszennyezés). A regény mítoszként való olvasásának lehetőségéről azonban jóval átfogóbb képet ad a témazáró dolgozat idevágó feladatának áttekintése, elemzése (lásd 16. ábra).

Mitől modern mítosz?



16. ábra: a *Percy Jackson* mint modern mítosz értelmezése a kísérleti csoport diákjainál

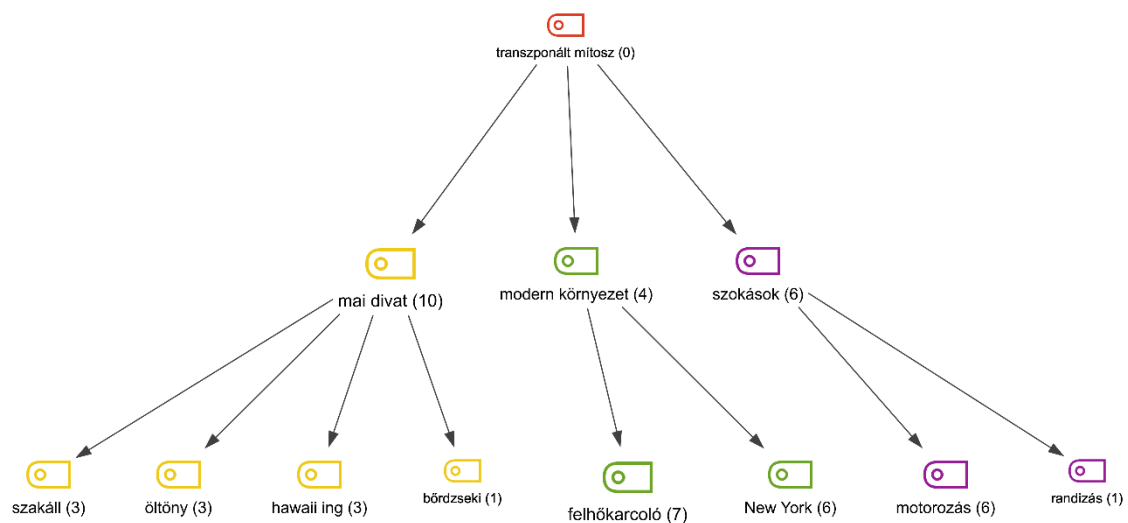
Ahogy azt a gondolattérkép központi ikonja melletti szám jelzi, a kísérleti csoport 17 tanulója közül 14 értelmezi a *Percy Jackson* modern mítoszként, ez a csoport 80 százalékát jelenti, ami kimagasló eredménynek tekinthető, egyben a K₉-es kutatási kérdésre is válaszolva egyértelművé teszi azt, hogy egy, a témájában a tananyaghoz illeszkedő populáris regény hozzájárul a tananyag elsajátításához. A *Percy Jackson* modern mítoszként való értelmezésének mikéntjében azonban jelentős eltérések vannak a diákok között a tekintetben, hogy a korábban felvázolt mítoszfogalom mely összetevője dominál a két szövegvilág összekapcsolásában.

Ha az *istenek* és *mitológiai lények* válaszelemeket együtt nézzük (ahogy az előző ábrán a mítosz fogalmánál) akkor egyértelműen ez a legerősebb kód (n=9), a regény tehát azáltal nyeri el mítoszszerű olvasatát, hogy szerepelteti az antik mitológia isteneit és természetfeletti lényeit. Ez egyébként a legkézenfekvőbb magyarázatnak tekinthető, a mitikus alakok nagyszámú szerepeltetése a regény egyik leginkább szembetűnő sajátossága.

Négy válaszelem a mítosz időbeliségének tényezőjén keresztül köti össze a mítoszkok világát a populáris regénnyel, utóbbi modernségét helyezve a mítoszként olvasás középpontjába azáltal, hogy utal a mű cselekményének (és az Olümposznak) modern kori helyére, az amerikai kontinensre, annak jelentősebb, a regényben is megjelenő városaira.

Figyelemre méltó azonban az egyedüli válaszelemként megjelenő *fantasztikus történet*, ez ugyanis gyakorlatilag a performatív mítoszfogalom saját szavakkal történő megfogalmazását hordozza, azaz hogy a regény a mai kor kihívásaira és problémáira *emberfeletti, fantasztikus történettel válaszol*. A következő, elemzésre és bemutatásra szánt kérdés a dolgozathoz már konkrétan azoknak a történetelemeknek az összegyűjtésére kéri a tanulókat, amelyek maivá teszik a regényben az antik mítoszok alakjait (lásd 17. ábra).

Transzponált mítoszelemek hierarchiája

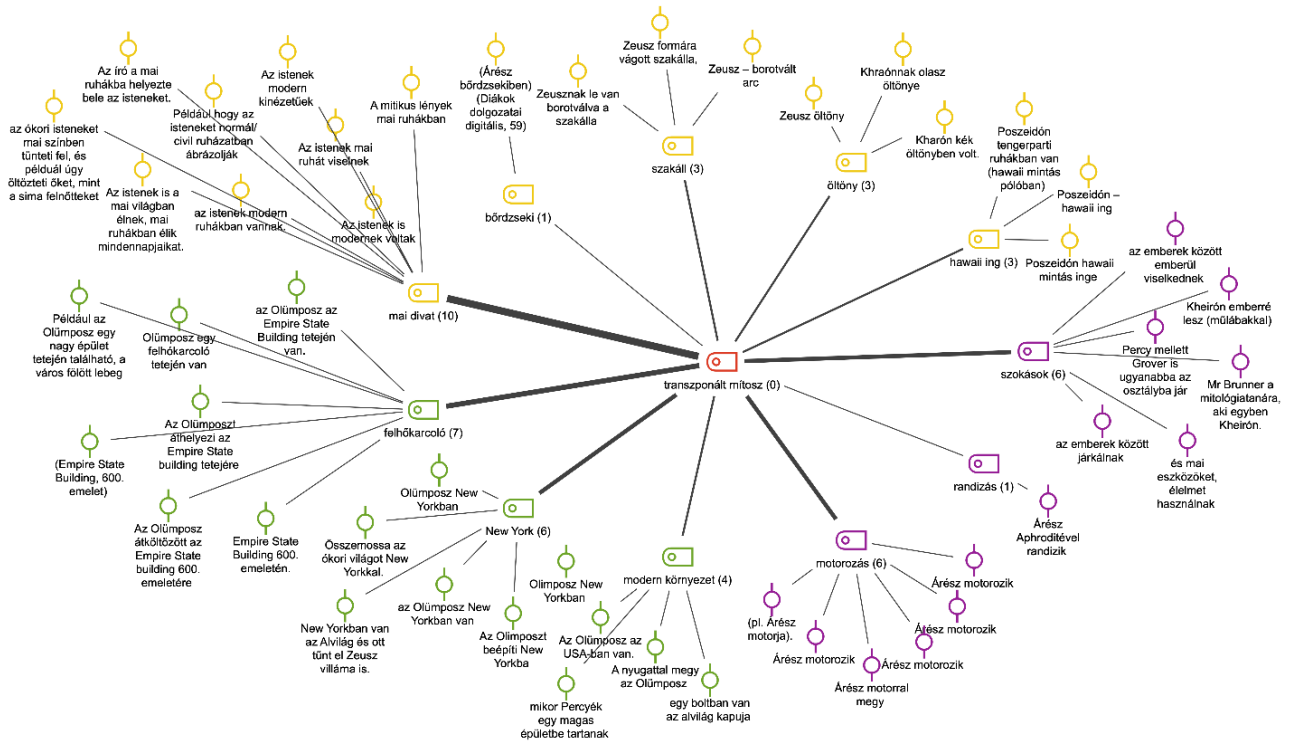


17. ábra: a transzponált mítoszelemek hierarchikus elrendezése a kísérleti csoport diákjainak válaszaik alapján

Ezeket a történetelemeket, amelyek összekötik az antik mítoszokat a *Percy Jackson* világgal, *Pataki Elvira* tanulmánya nyomán transzponált mítoszelemeknek nevezem. A kódok hierarchikus elrendezése arra világít rá, hogy a diákok számára azok a kulturális referenciák a legmaradandóbbak, amelyek által a saját, ismert környezetükbe illeszthetik, maivá, aktuálisá tehetik a tőlük időben rendkívül távol lévő mitikus alakokat. Ezek a kódok alá rendelhető elemek gyakoriságának csökkenő sorrendjében a *divat* (10), a modern környezetben az ikonikusnak számító *felhőkarcoló* (n=7), a regénycselekmény központi helyszínét jelentő *New York* (n=6) és a mai *szokások*, mint például a *motorozás* (n=6).

Az egyes kódokhoz rendelt válaszelemek részletes megjelenítése (lásd 18. ábra) az ókori mitológia maivá tételének alaposabb, árnyaltabb bemutatását eredményezi, amely által részletesebb képet kaphatunk e transzponált mítoszelemről.

Transzponált mítoszselemek

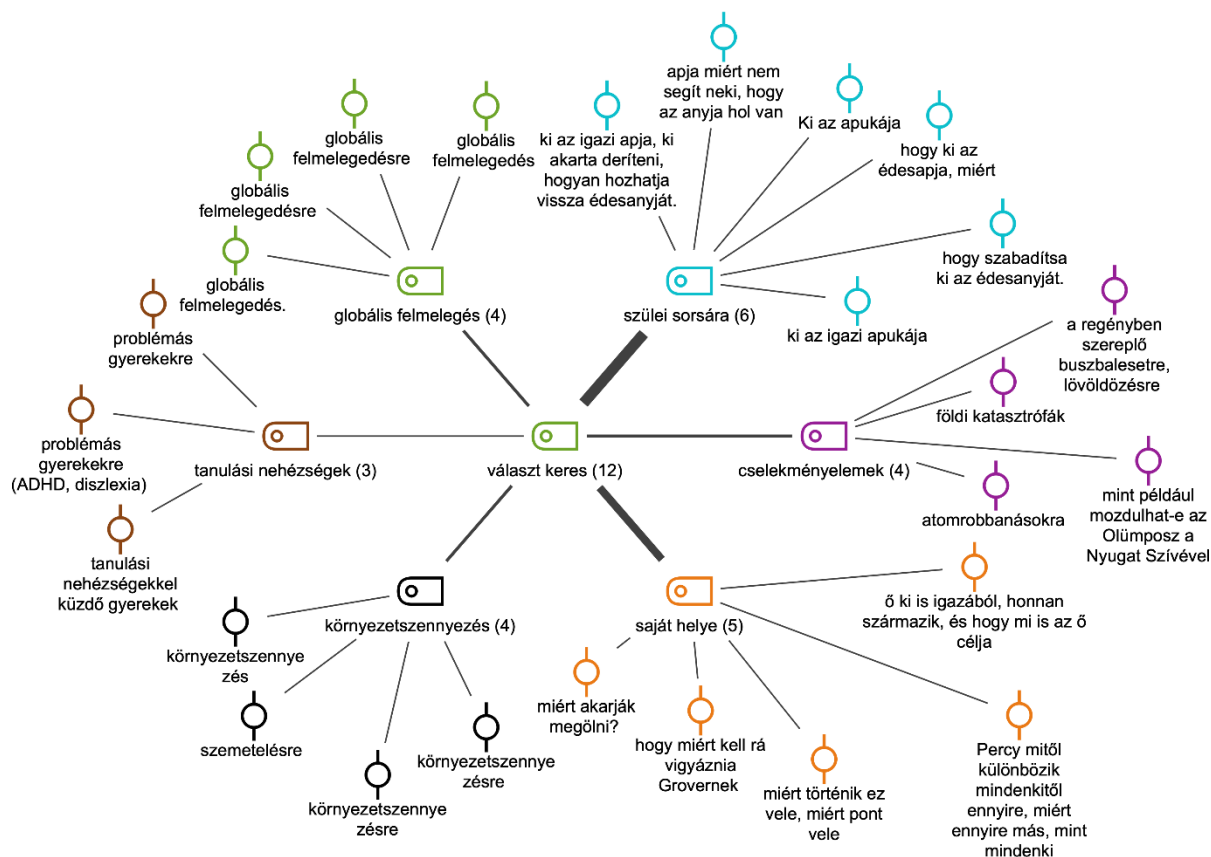


18. ábra: a transzponált mítoszselemek összetevői a kísérleti csoport diákjainak válaszai alapján

Az istenek modern megjelenítése kapcsán a diákok egészen részletekbe menően fel tudják idézni azok öltözékét, ami azért fontos, mert ahogy az előző fejezetben is utaltam rá, a regény találó módon jeleníti meg az istenek legfontosabb attribútumait ruházatként (Poszeidón hawaii mintás inge a tengerpartra utal), vagy a szokásokkal utal az istenség személyiségére, viselkedésére (Árész motorozása). A *mai divat* mellett a *szokások* kód is az istenek antropomorf jellegére utal, ám ezen túl arra is rámutat, hogyan olvadnak be a mitikus szereplők észrevétlenül az átváltozás, álcázás (Kheirón kerekesszéke) segítségével az emberek világába.

A *Percy Jackson* mítoszként való olvasásának lehetőségét firtató dolgozatkérdés második összetevője nem a mítosz formai jegyei (mitikus alakok modern megjelenítése) felől közelít a mítoszhoz, hanem annak magyarázó jellegét ragadja meg, mikor azt kérdezi, *mire keresi a választ a Percy Jackson?* Ennek a kérdésnek a szerepeltetése a dolgozatban azért kifejezetten értékes, mert a mítosz leginkább kézenfekvő jellemzői helyett annak működésére irányítja a diákok figyelmét. Az erre a kérdésre adott válaszok leírása (lásd 19. ábra) azt mutatja, hogy a tanulók többféle olvasat mentén képesek mítoszként azonosítani a populáris regényt.

Mire keres választ?



19. ábra: a *Percy Jackson* mítoszként való olvasásának lehetőségei a diákok válaszai alapján

A kérdésre adott válaszok alapján a lehetséges olvasatok három körét különítettem el az alapján, hogy mennyire tekinthető elvonatkoztatottnak az értelmezés a szöveg szó szerinti jelentésétől. A legközelebb a szöveghez azok az olvasatok állnak, amelyek a *cselekményelemekre* adott válaszként olvassák a művet, így a mű azért mítosz, mert hétköznapi események fantasztikus magyarázatát adja. A hőst középpontba állító olvasatok *Percy Jackson* mítoszaként olvassák a regényt, aki saját helyét, apja kilétét, anyja sorsának alakulását kutatja.

A szöveg szó szerinti szintjétől, a *sensus litteralistól* leginkább elvonatkoztatottnak tekinthető (allegorikus) olvasatok pedig a mai világ megoldatlan vagy nehezen megoldható kihívásaira, kérdéseire adott válaszként olvassák a regényt, a környezetszennyezés és globális felmelegedés okait például Pán istenség eltűnésével magyarázza a szöveg (ahogy erre korábban is utaltam a regény elemző bemutatásakor), a viselkedési gondokkal és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek pedig lehet, hogy héroszok. Meglátásom szerint ezek az olvasatok (n=11) állnak legközelebb a performatív mítoszfogalomhoz, ám a szöveg konkrét cselekményelemei

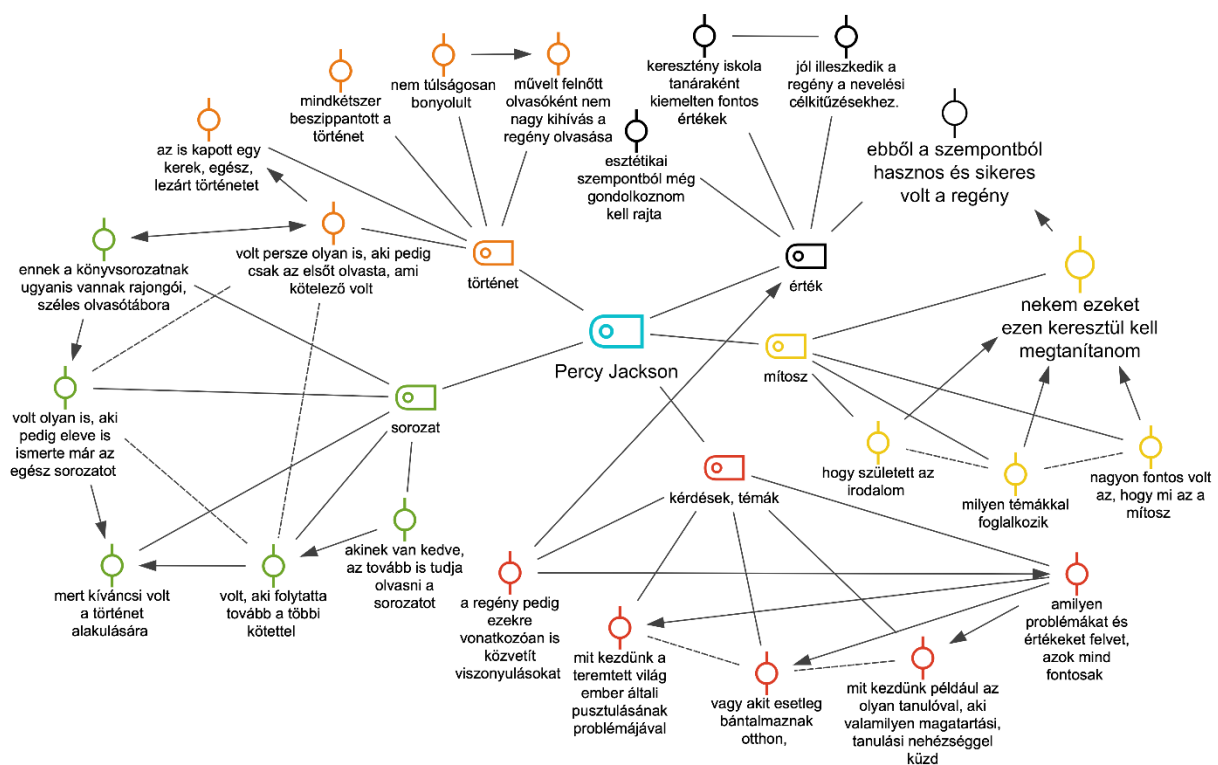
és a hős felőli értelmezések is azt mutatják, hogy a *Percy Jackson* képes valódi mítoszként működni a diákok számára.

A regény olvasásának és a mítoszok tanulásának kapcsolódásait a fókuszcsoporthos interjú felől is érdemes újra megvizsgálni, ugyanis a beszélgetés során erre is kitértem, ezeket a meglátásokat ugyanakkor már az olvasási attitűd változása kapcsán bemutattam (lásd 10. ábra), így most a tanári interjú vonatkozó tanulságaival folytatom.

4.3.6.4. Ismeret, lexikális tudás, hosszútávú hatások – a kísérletvezető tanár értékelése

A regény tantárgyi tudás elsajátítására vonatkozó hatásainak feltérképezése előtt arra kértem a kísérleti csoportot tanító tanárt, hogy értékelje a regényt saját szempontjai szerint (lásd 20. ábra).

A populáris regény többszemponú értékelése



20. ábra: a *Percy Jackson* értékelése a kísérleti csoport tanára szerint

A tanárnak a mű többszemponú értékelésére tett megállapításai alapján öt kódot hoztam létre, ezek a *Percy Jackson* mint *sorozat* és mint *mítosz*, a regény által felvetett *kérdések, témák*, az olvasás, olvashatóság kapcsán a *történet*, valamint a hasznosság tekintetében az *érték*.

Ami meglepő módon hiányzik, az a regény esztétikai értékelése, ettől elzárkózott a kísérleti csoport tanára. Ezzel kapcsolatban annyit jegyeznek meg a disszertáció első fejezetében a populáris irodalom és a hagyományosan magas irodalomnak nevezett korpusz értékalapú szembeállítására visszautalva, hogy a populáris regiszterbe tartozó művek tananyagba emelése elsősorban nem esztétikai ítéletalkotás függvényében kell történjen, hanem az emellett felmutatható, egyéb értékek számbavétele mentén. A *Percy Jackson* – ahogy azt az előző fejezetben is részleteztem – bővelkedik az esztétikumon túlmutató értékekben, amelyek a regény pedagógiai gyakorlatban való felhasználását különösen hasznossá tehetik.

Az egyik ilyen érték az olvasmányosságban, a regény *történetének* erejében rejlik. Ezzel kapcsolatban a kísérleti csoport magyartanára három fontos megállapítást tett, (1) a regény története nem túl bonyolult, (2) ezzel összefüggésben nem jelent nagy kihívást az olvasónak, és (3) mindennek ellenére mégis képes beszippantani a világába. A szaktanár hangsúlyozta, hogy bár a feldolgozott mű a könyvsorozat első része, az is gazdagodhatott egy élménnyel és egy kerek, lezárt történettel, aki csak ezt a kötetet olvasta el.

Ám az attitűdkérdőív és az interjúk tanulsága is azt mutatja, hogy több olyan diák is akadt a kísérleti csoportban, aki vállalkozott a *sorozat* folytatására, ez pedig szintén meghatározó szempont az alkotás hasznosságának értékelésében, és szorosan összefügg az olvasmányosság, olvasóvá nevelés és olvasáshoz fűződő attitűd kérdéseivel. Ugyanis ahogy azt a szaktanár is elismerte, a regénysorozatnak kiterjedt rajongótábora, olvasóközönsége van, a mű tanórai feldolgozásával így arra is esély nyílik, hogy ebbe a közönségbe kapcsoljuk a diákokat, ami szintén elősegítheti az olvasóvá nevelés tantárgyi célkitűzéseinek megvalósítását.

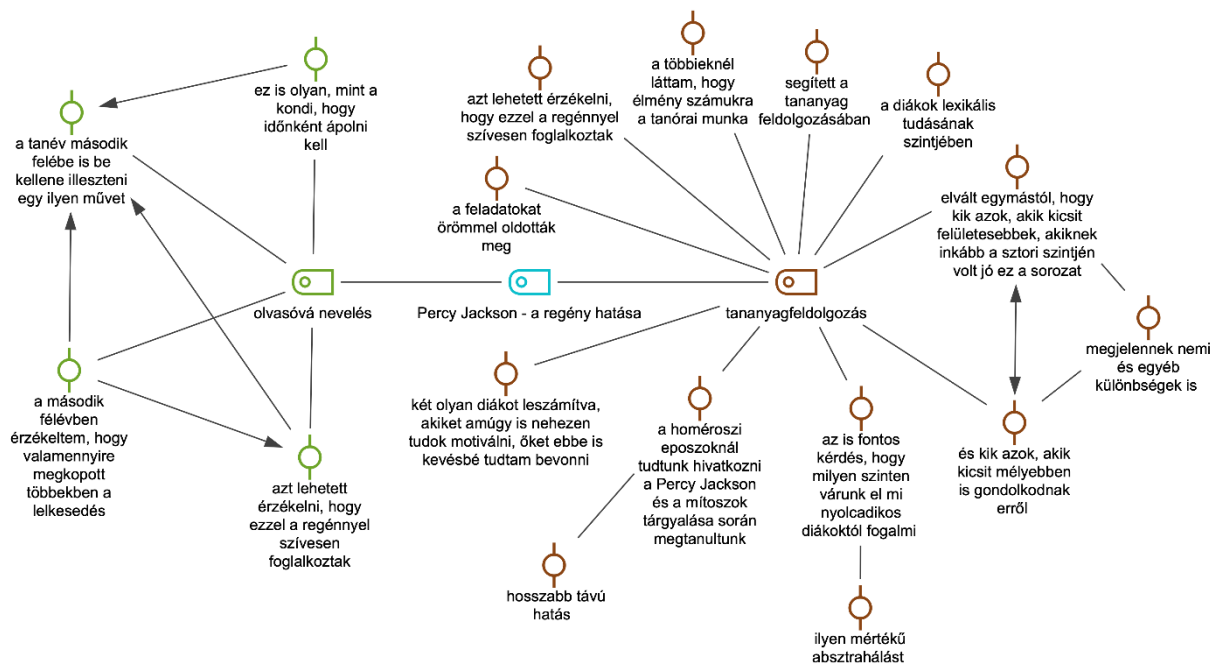
A mítoszként való olvasás lehetőségével összefüggésben már érintettem a regényben megfogalmazott *kérdések, témák* értékességét. Ezeket a gyerekek mellett a kísérletben részt vevő magyartanár is kifejezetten fontosnak gondolta, és elismerte, hogy a regény ezekkel kapcsolatban is kínál viszonyulásokat.

Témám szempontjából mégis leginkább relevánsnak a *mítosz és érték* kódok alá rendelt megállapítások tekinthetők. Ugyanis, ha a szaktanárnak egy populáris regény feldolgozása során kell megtanítania a mítoszokról való tudást (mi a mítosz, milyen témái vannak), akkor ennek a szerepnek meg kell feleljen a választott mű. Ennek a vállalkozásnak a sikerességét jelenti a két, nagyobb betűmérettel szedett és összekapcsolt szövegelem.

A nekem ezeket (mármint a mítosz összetevőit) ezen keresztül kell megtanítanom és az ebből a szempontból sikeres és hasznos volt a regény adatokban szintén a H7-es hipotézis igazolását látom, amelyet azonban a következő interjúkérdés válaszainak értelmezése alapján tekintek végképp eldönthetőnek.

Arra kértem ugyanis a kísérleti csoport tanárát, hogy külön számoljon be a regénynek a tantárgyi tudás elsajátítására, a mítoszok tanulására vonatkozó hatásairól, arra voltam kíváncsi, hogy érzékelt-e konkrét hatást a tantárgyi ismeretek feldolgozása terén (lásd 21. ábra). Mivel a szaktanár ennek a kérdésnek a kapcsán számolt be az olvasáshoz fűződő attitűdre gyakorolt hatásról is, így ezt is ennek az alfejezetnek a keretében tárgyalom.

A Percy Jackson hatása



21. ábra: a *Percy Jackson* hatása a kísérleti csoport tanára szerint

A tantárgyi tudás elsajátításán belül a kísérleti csoport magyartanára több különböző összetevőt is megállapít. Kiemeli a regény feldolgozásának élményét (*ezzel a regénnyel szívesen foglalkoztak; élmény a tanórai munka*), amit az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűd pozitív változásával köthetünk össze. A tanulás élményénél fontosabb, és az idézett (H₇) hipotézis igazolását jelenti annak megállapítása, hogy a szaktanár szerint a populáris regény *segített a tananyag feldolgozásában*. Ezt a hatást *a diákok lexikális tudásának szintjében*, valamint a mítoszlól való gondolkodás mélységében is érzékelt a pedagógus, megjegyezve, hogy ebben nagy különbségek mutatkoztak a csoporton belül (ahogy az a témazáró dolgozatból is látszik).

A mítosz fogalmának minőségbeli különbségeivel összefüggésben arra is kitért a tanár, hogy eleve kérdésként merül fel az, hogy mennyire várunk el ilyen mértékben absztrakt gondolkodást a nyolcadikos diákoktól.

A regénynek a tananyag feldolgozására gyakorolt hatása nemcsak rövidtávon, a mítoszok tanulás/tanítása, hanem az arra épülő következő tanegység, a homéroszi eposzok tárgyalása során is megmutatkozott, ami már hosszútávú hatásnak tekinthető. Itt a *Percy Jackson* és a mítoszok feldolgozása hivatkozási alapként szolgált, és ezt a hatást a diákok is érzékelték (lásd 10. és 11. ábra).

A regénynek az olvasáshoz fűződő attitűdre és az olvasóvá nevelésre vonatkoztatható hatása tekintetében újfent említhetjük az élmény kategóriáját, ugyanis az *ezzel a regénnyel szívesen foglalkoztak* észrevétel elsősorban nem is a tantárgyi tudás, hanem az olvasói attitűd vonatkozásában válik jelentéssé. A tanári interjú tanulsága szerint nem elegendő a populáris alkotások alkalmankénti, eseti „bevetése” az olvasóvá nevelés előmozdítása érdekében, ugyanis a kísérletvezető tanár szerint a második félévben érzékelhető volt a korábbi lelkesedés megkopása, aminek ellensúlyozása érdekében *a tanév második felébe is be kellene illeszteni egy ilyen művet*, ez megerősíti azt a korábban tett megállapításomat, hogy akár a törzsanyag szintjén, rögzített formában kellene megjeleníteni a populáris regényeknek a tantervi szabályozásban. Hiszen az olvasáshoz fűződő attitűd is *olyan, mint a kondi, hogy időnként ápolni kell*, és ez az iskola, az irodalomtanítás feladata, küldetése.

A populáris regény olvasáshoz fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására vonatkoztatott hatása szempontjából a minőségi összetevőkön túl a mennyiségi tényezők számbavétele is lényeges, azaz hány gyereknél mutatható ki bármilyen hatás. Ahogy az a regény olvasásának élménye (lásd 6. ábra), a regény és mítoszok összekapcsolása (lásd 12. ábra), valamint a tanári interjú most bemutatott kérdésére adott válasz alapján kirajzolható, a kísérleti csoport 17 diákja közül kettőnél kevésbé feltételezhető bármilyen elmozdulás. Az attitűdkérdőívben ennél többen jelölték meg a *nem gyakorolt hatást* lehetőséget (lásd 12. diagram), ám a kvalitatív adatok ezt jobban árnyalják.

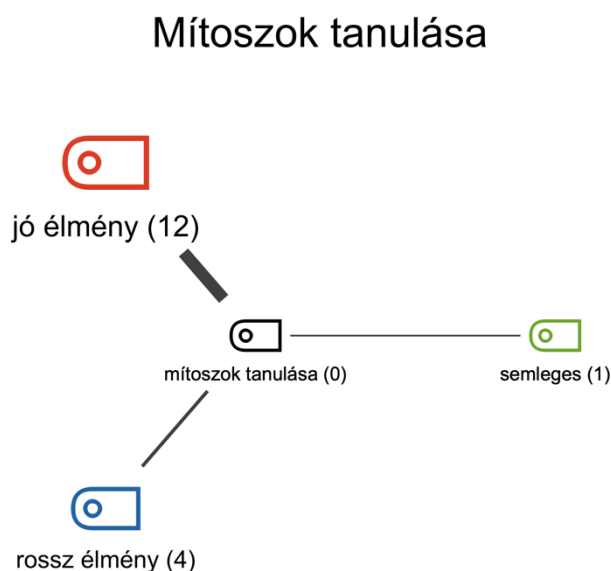
4.3.7 A kísérlet értékelése

Az összegző gondolatok megfogalmazása előtt a kísérleti koncepció és a tanórák diákok és tanár általi értékelésének tapasztalatait mutatom be. Fontosnak gondoltam ugyanis megkérdezni a kísérletben résztvevőket az egész kísérleti folyamat élményéről. Ezt a tanulók és a tanár esetében is elsősorban az interjúk során tettem meg azért, hogy az egyszerűen kezelhető, kvantifikálható adatok helyett a jelenség részletesebb leírását végezhessem el, ehhez pedig az interjúban elhangzó megállapítások, tapasztalatok, értékelő reflexiók a számokkal kifejezett viszonyulásokhoz képest megfelelőbb, adekvát adatoknak bizonyulnak.

A diákokkal kitöltetett attitűdkérdőív kvantitatív és kvalitatív jellegű adatokat is biztosított a tanórák élményéről és a mítoszok tanulásáról, e fejezet keretében először ezeket értelmezem, mutatom be.

4.3.7.1. Diákok folyamatértékelése, attitűdváltozásai a tantárgyhoz és tanórákhoz kapcsolódóan

A kísérleti órák után rövidesen kitöltött attitűdkérdőív utolsó, befejezetlen mondata az előző kettőhöz hasonlóan két lehetőség közötti választásra, majd annak indoklására kérte a diákokat. *A Jó élmény / Rossz élmény volt a görög mítoszokról a Percy Jackson olvasása után tanulni, mert...* mondat tanulók által választott kezdése a tanulás, a tanegység élménye vonatkozásában nyújt információkat (lásd 22. ábra).

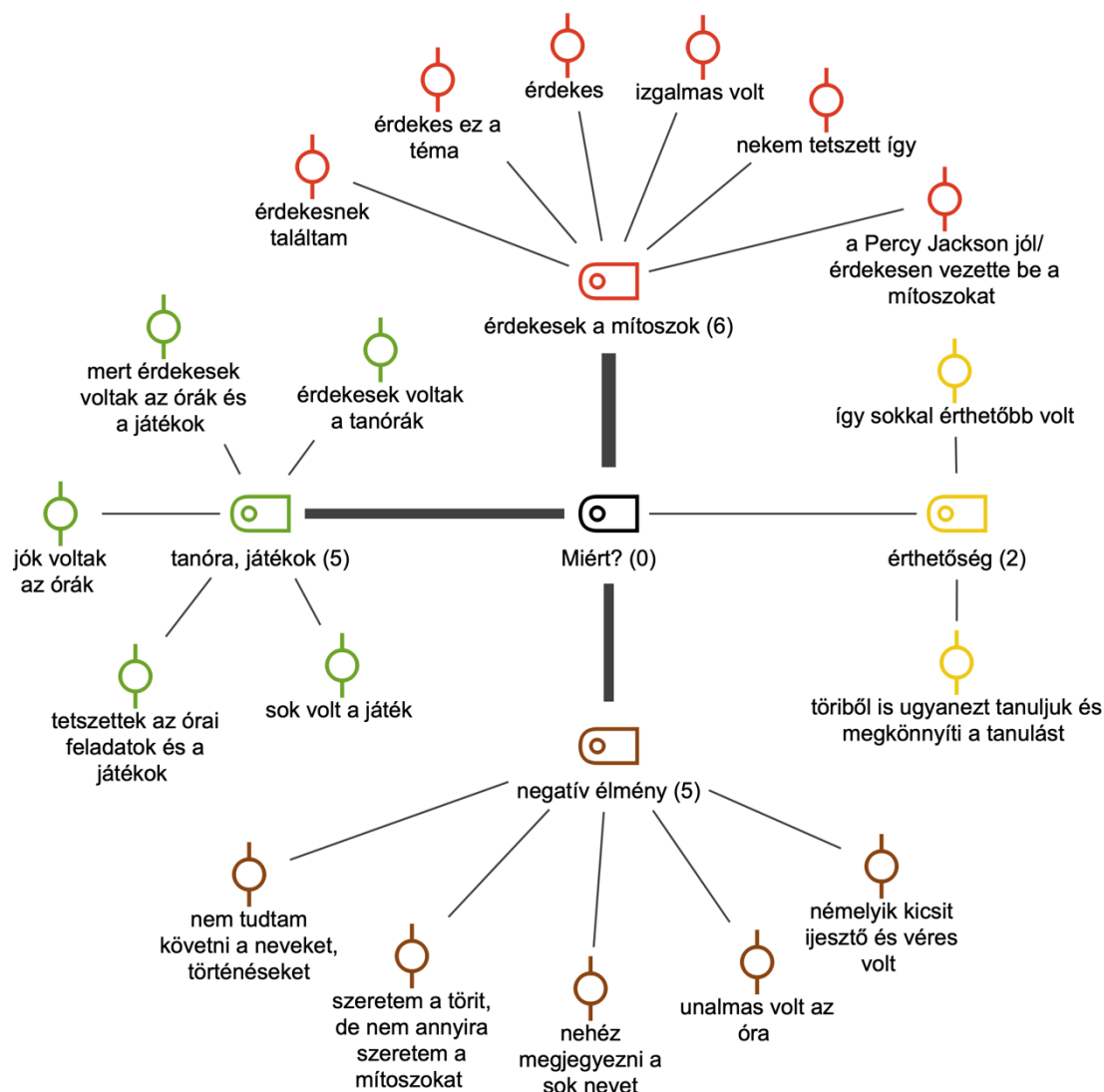


22. ábra: a mítosztanulás élménye a kísérleti csoport diákjainál

A kísérleti csoport 17 tanulója közül 12 számára jelentett jó élményt a mítoszokról való tanulás a populáris regény feldolgozása után, ami kimagasló eredmény, 4 tanuló rossz élményként élte meg a tanegységet, míg egy válaszadó egyik lehetőség mellett sem köteleződött el.

Az élmények mögött meghúzódó indokok feltárása (lásd 23. ábra) jobban enged következtetni a diákok tananyaghoz és a tanórákhoz fűződő attitűdjének összetevőire, változásaira. A görög mitológia tanegység értékeléséhez írott nyitott végű mondat befejezéseiből az alábbi térkép rajzolódik ki.

Miért volt más így a mítoszok tanulása?



23. ábra: az alternatív görög mitológia tanegység diákok általi értékelése

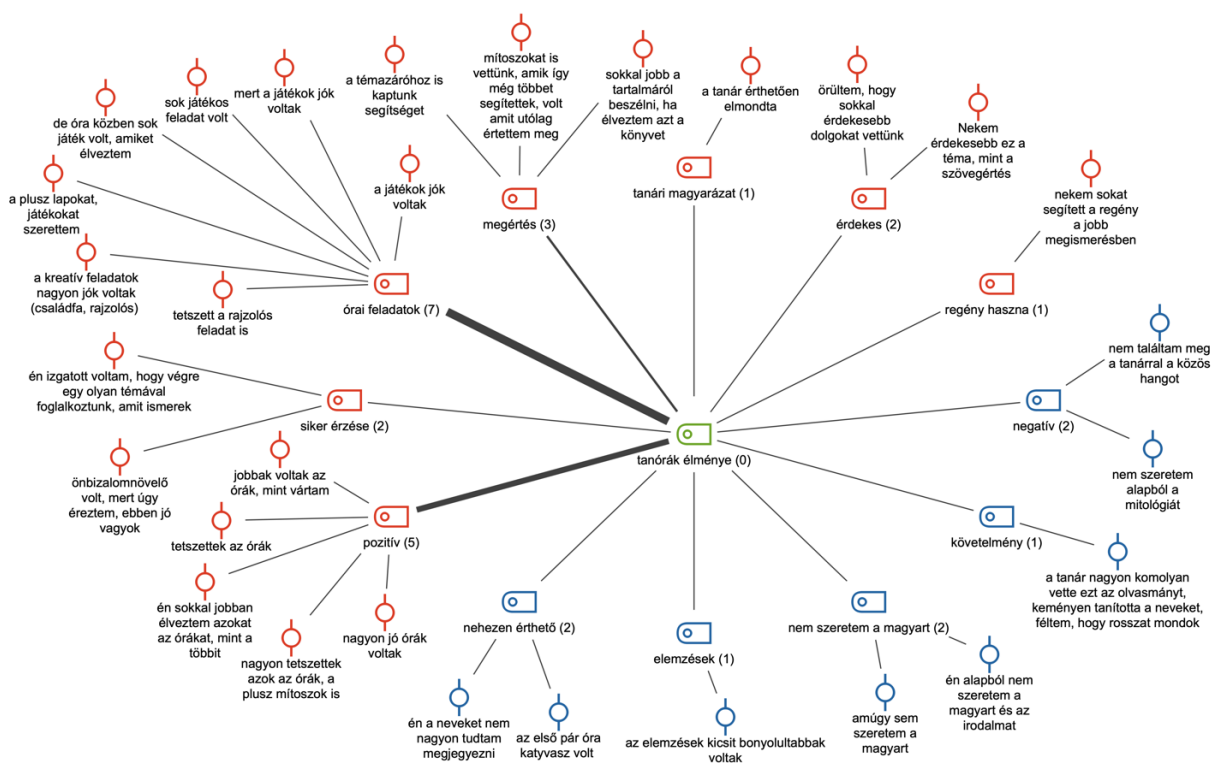
Mivel egy tanuló több válaszelemmel is magyarázatot adhatott a választására, ezért ennél a kérdésnél az adatok elemszáma ($n=18$) több a kísérleti csoport tanulói létszámánál. Az összes válaszelemből 13 tekinthető pozitívnak, ezek három kód köré szervezhetők, ezek a mítoszok *érdekessége*, azok *érthetősége* és (a tanórák és játékok vonatkozásában) az *élmény*. Egy válaszadó konkrétan kiemelte a *Percy Jackson* mítoszok világába bevezető jellegét, két diák a könnyebb érthetőséget emelte ki. A pozitív értékelések indoklásában a mítoszok érdekes volta és a tanórai feladatok játékos jellege a meghatározó a diákok válaszai alapján.

A *negatív élmény* kódja alá rendezett válaszelemek közül kettő a mítoszokban megjelenő alakok megjegyzésének nehézségeivel (tehát az ismerettel, a lexikális tudással) indokolta a mítoszok tanulásának rossz élményét, egy válaszadó a mitikus történetek egy

részének rémisztő voltát emelte ki, egy diák unalmasnak élte meg a tanórákat, míg az utolsó negatív válasz mögött nemtetszés húzódik meg.

Az attitűdkérdőív tanulságai miatt kíváncsi voltam a diákok részletesebb, átgondolt, bővebben kifejtett véleményére a tanórák élményével kapcsolatban, ezért erre a fókuszcsoporthoz interjú alkalmával is rákérdeztem, a válaszokat és a belőlük kirajzolódó térképet (lásd 24. ábra) az alábbiakban értelmezem.

Tanórák élménye



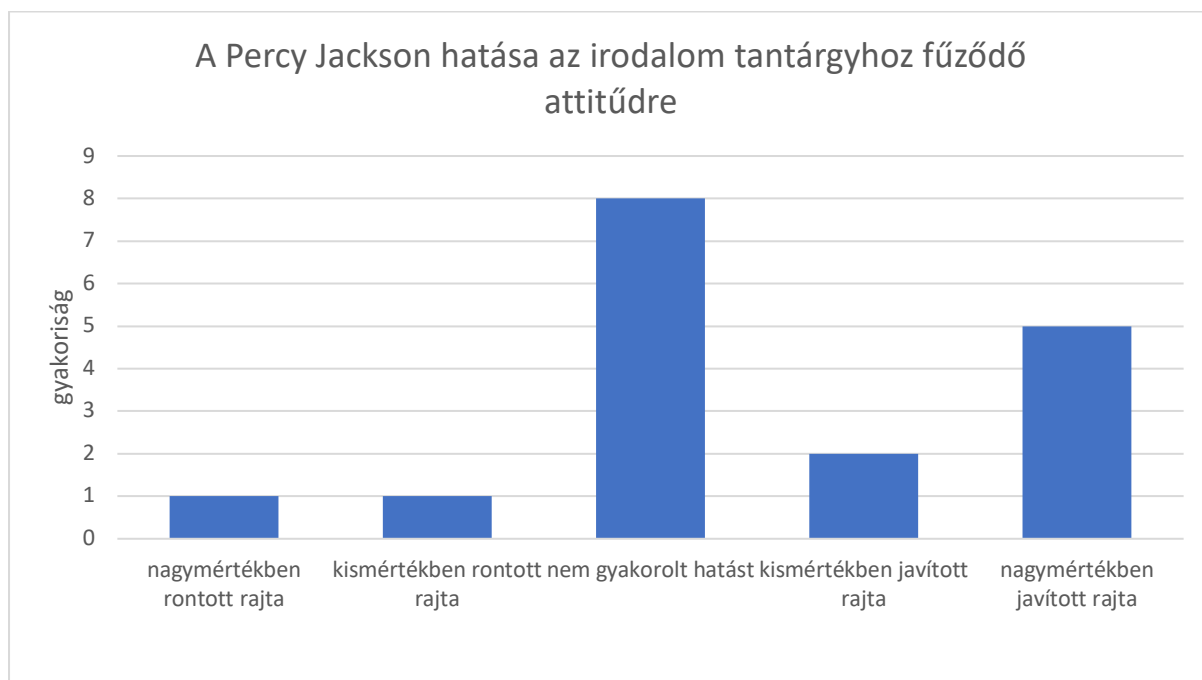
24. ábra: tanórák élménye a görög mitológia tanegységben a kísérleti csoport diákjainál

Az ábrán a piros színű ikonok a pozitív megítéléseket és viszonyulásokat megjelenítő kódokat jelentik, míg a kékek a negatívakat. Ez utóbbi az összes válaszelem ($n=29$) kevéssel több mint negyede ($n=8$), szemben a pozitív válaszelemek egyértelmű túlsúlyával ($n=21$).

A tanórákat negatívan értékelő diákok a mítosztanulás és -elemzés nehezen érthető jellegét, az irodalom tantárgyhoz fűződő eleve negatív viszonyulást, a követelményeket és a tanár-diák kapcsolat problémás voltát említették. A negatív válaszelemek esetében fontos megjegyezni, hogy az ebből levont konklúziók egybecsengenek a tanári interjú tanulságaival.

A pozitív élmények alapját itt is az órai feladatok jelentették, a tanári magyarázat, a közös tanórai átbeszélés és a regény feldolgozása pedig a megértésben segített a diákoknak, ezt is többen említették. A regény elolvasásával és az általa megszerzett mitológiai ismerettel (előzetes tudás) kapcsolatban fontos elemként jelent meg a *siker érzése* a pozitív válaszelemek között. A *Percy Jackson* biztosította mitológiatudás birtokában két diák is azzal a megnyugtató önbizalommal és izgatottsággal vehetett részt a tanegység óráin, hogy olyan témával fognak foglalkozni, amit ők már valamilyen mértékben ismernek. Ezt a kutatási probléma és az irodalom tananyaghoz témájukban kapcsolódó populáris regények iskolai alkalmazása tekintetében rendkívül fontos hatásnak tartok.

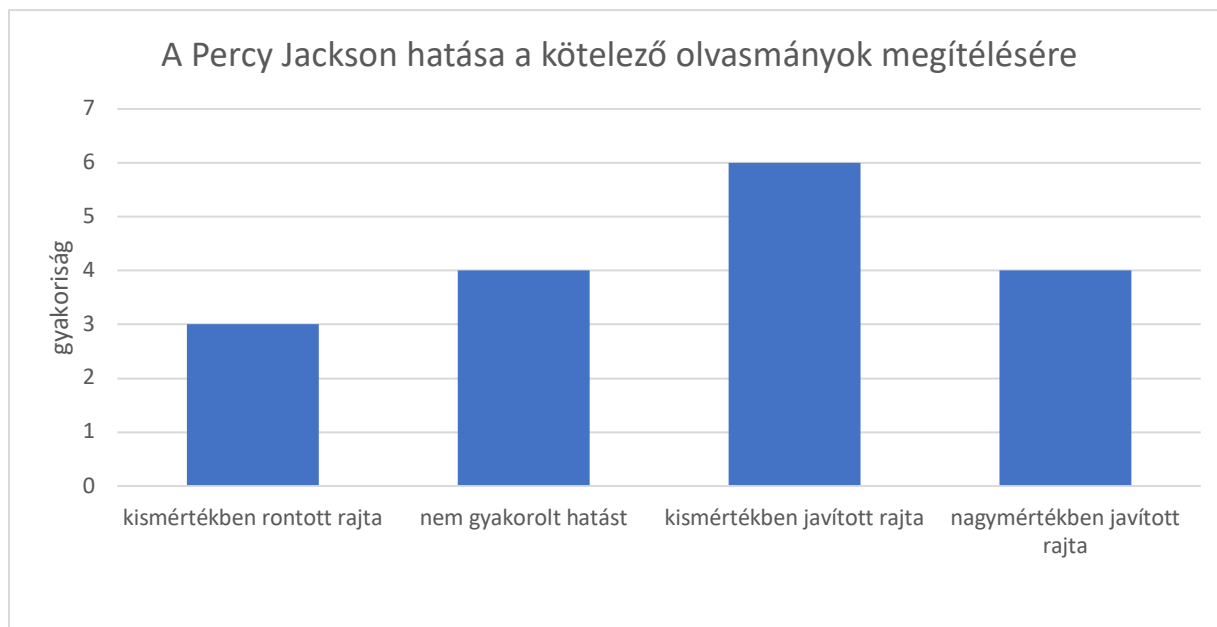
Az attitűdkérdőív kitöltésével arra is kértem a diákokat, hogy értékeljék ötfokozatú Likert-skálán a *Percy Jackson* olvasásának és feldolgozásának a magyar irodalom tantárgy (lásd 13. diagram) és a kötelező olvasmányok megítélésére (lásd 9. diagram) gyakorolt hatását. Ezek az értékelések mind azt mutatják, hogy az elvégzett kísérlet (az olvasáshoz fűződő attitűd javításán és a tantárgyi tudás elsajátításának megtámogatásán túl) számos pedagógiai tényező vonatkozásában fejtett ki hatást.



13. diagram: a *Percy Jackson* hatása az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdre a kísérleti csoport diákjainál

Az irodalom tantárgy megítélése esetében (ahogy korábban az olvasáshoz fűződő attitűd vonatkozásában is) a *nem gyakorolt hatást* válaszok vannak többségben, ám utána a *nagymértékben javított rajta* lehetőség következik, amit a kísérleti csoport közel harmada (n=5)

jelölt. Ez a válságát élő, a tantárgyak népszerűségi rangsorában az elmúlt évtizedekben jócskán hátrébb szoruló irodalom tekintetében kifejezetten jelentős eredménynek mondható, és egyben a H₆-os hipotézis igazolását is jelenti, ha a semleges válaszoktól eltekintünk, vagy ha a pozitív válaszok negatívokhoz viszonyított arányát vesszük alapul.



14. diagram: a *Percy Jackson* hatása a kötelező olvasmányok megítélésére a kísérleti csoport diákjainál

A populáris regény elolvasása és tanórai feldolgozása (bár az olvasáshoz fűződő attitűd vonatkozásában kevésbé eredményezett változást az attitűdkérdőív kérdése alapján) nagy befolyással bírt a kötelező olvasmányok megítélésére (lásd 14. diagram). Ennél a kérdésnél ugyanis jelentősen háttérbe szorult a *nem gyakorolt hatást* válaszlehetőség gyakorisága (n=4), pozitív hatásról összesen 10 diák számolt be, közülük is 4-en azt állítják, náluk a *Percy Jackson* nagymértékben javított a kötelező olvasmányok megítélésén.

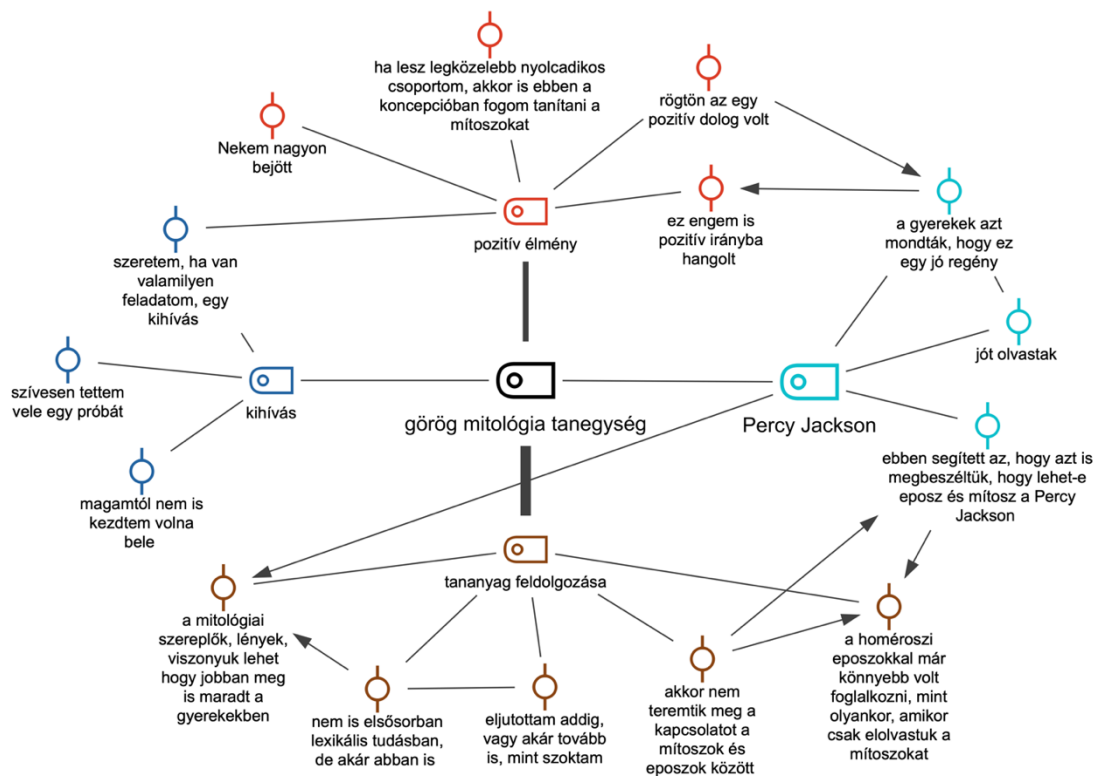
Némileg meglepő az a néhány tanulói válasz (n=3), amely a népszerű olvasmánynak kissé negatív hatást tulajdonít ezen a téren, ám a pozitív válaszok döntő túlsúlya nem hagy kétséget afelől, hogy a kísérleti csoport diákjainak többsége számára kevéssel vagy sokkal vonzóbbak lettek a kötelező olvasmányok annak köszönhetően, hogy alkalmuk nyílt egy populáris regény kötelezőként való feldolgozására. Ez az olvasási szokások kérdőív olvasmányokkal szembeni elvárásairól szóló kérdés fényében is fontos hozadék.

Az elvégzett kísérlet értékelését az azt vezető tanár nézeteinek, meglátásainak a bemutatásával zárom a görög mitológia tanegység populáris művel kiegészített koncepciója kapcsán, a kvalitatív interjú alapján.

4.3.7.2. A szaktanár összegző értékelése a tanegységről, tanórákról, kísérletről

Az interjú zárásaként először a görög mitológia tanegység újszerű koncepciója kapcsán buzdítottam véleményformálásra a kísérletvezető tanárt, az erre a kérdésre adott válaszok (lásd 25. ábra) értékelése több értékes és a kutatási témát tekintve releváns tényezőt tárt fel.

Vélemény a görög mitológia tanegységről



25. ábra: a kísérleti csoport tanárának véleménye az alternatív görög mitológia tanegységről

A kísérleti csoportot tanító magyartanár görög mitológia tanegységről alkotott véleményét négy fő tematikus kód köré tudtam csoportosítani, ezek: a *pozitív élmény*, a *kihívás*, a *tananyag feldolgozása* és a *Percy Jackson*. Ahogy az az ábrán az ikonokat összekötő nyilak és vonalak rendszeréből is kiolvasható, a tanegység értékelésének egyes dimenziói több ponton is kapcsolódnak egymáshoz.

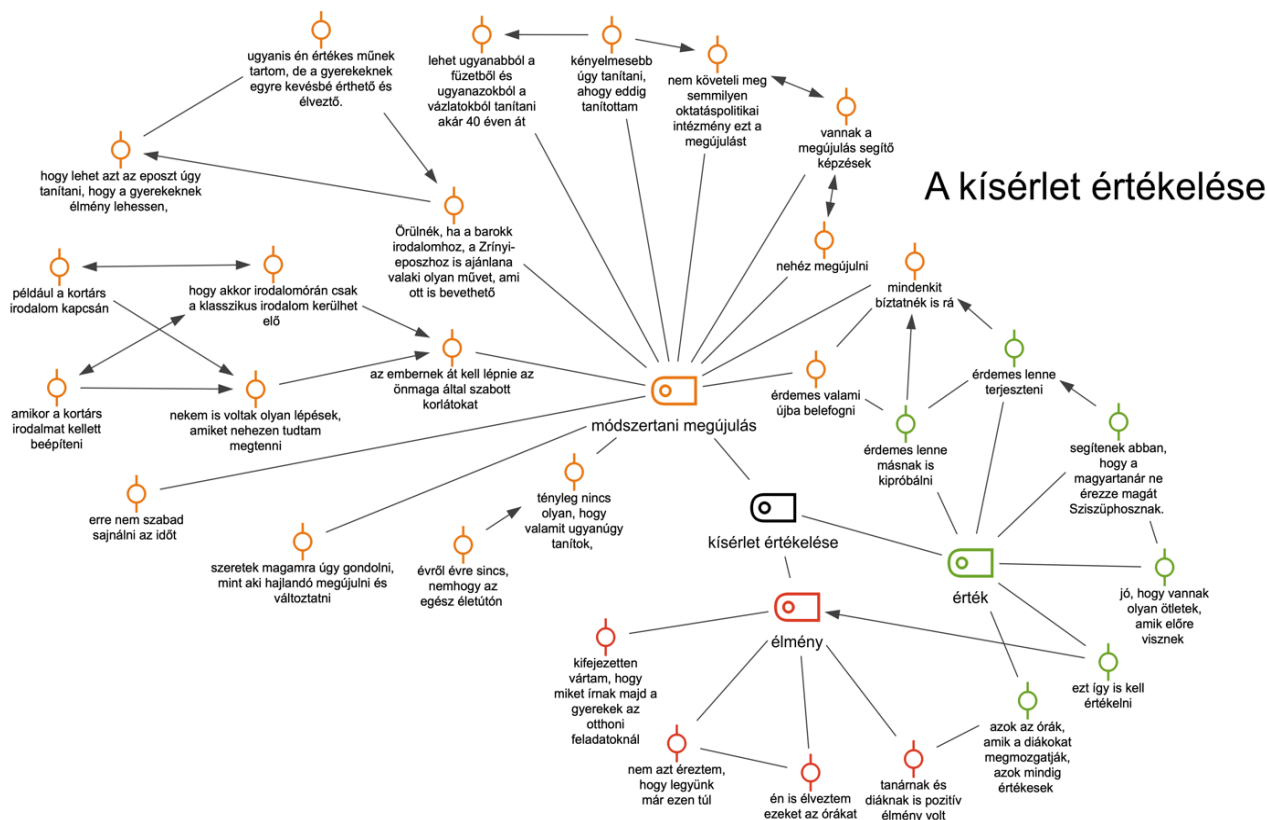
A kísérletbe bevont szaktanár a görög mitológia tanegység kipróbálását inspiráló *kihívásként* élte meg, ugyanis elmondása szerint jó hatással vannak rá az ilyen jellegű feladatok. Fontos annak említése is, hogy egy ehhez hasonló tanegység kipróbálásába magától nem kezdett volna bele, ez ugyanis arra mutathat rá, hogy a tanártársadalom tagjai közül még azok sem feltétlenül vállalkoznak alternatív tematikus megközelítések kipróbálására, akik egyébként kedvelik a kihívásokat, újításokat.

Ez a kihívás és a mitológia tanegység újszerű tanítása a kísérleti csoport tanárának *pozitív élményt* jelentett, ami szorosan összekapcsolódik a tanegységbe választott populáris regény, a *Percy Jackson* olvasásával. A kísérleti csoport diákjai a szaktanár elmondása alapján (is) jó élményként hivatkoztak a mű olvasására, ami már a tanegység elején megalapozta a tanár pozitív viszonyulását is a tanegységhez.

A regény elolvasása és tanórai átbeszélése pedig nagyon szorosan kapcsolódott a mitológia tananyag feldolgozásához. Ebben az oktatási célkitűzésben ugyanis a tanár saját bevallása szerint *eljutott addig, vagy tovább is, mint szokott*. Egyértelműen kizárhatjuk tehát annak a lehetőségét, hogy a populáris regényre fordított idő a klasszikus értelemben vett tananyag áttekintésének rovására ment volna, hanem épp ellenkezőleg, ebben a keretben is megtörtént az ismeretek, művek közös feltérképezése, és a regény beemelése még ezen túlmenően is érzékelhető többletet jelentett.

A tanár szerint ez a többlet, pozitív elmozdulás a mitológiatudás terén nem elsősorban annak lexikális dimenziójában történt (bár valószínűsíti, hogy a szereplők neve, viszonyuk akár jobban meg is maradhatott a gyerekekben), hanem a mítoszok és eposzok közötti kapcsolat megteremtésének előkészítésében. A populáris regény (felismerhető és megérthető mitikus és eposzi jellemzőinek) fényében befogadott antik történetek után könnyebb volt számára a homéroszi eposzok tanítása, ugyanis a diákok jobban meg tudták teremteni a kapcsolatot mítosz és eposz között. Ez az a sajátosság, amelyet korábban a regény tananyagba emelésének nem várt, hosszútávú hatásaként mutattam be.

A görög mitológia tanegység konkrétumaitól elvonatkoztatva arra is kértem a kísérletvezető tanárt, hogy magát a kísérletet is értékelje, reflektálva annak általános pedagógiai hasznára, az erre a kérdésre adott válaszok bemutatásával (lásd 26. ábra) zárom az értékelő részt.



26. ábra: a kísérlet értékelése a csoportot tanító tanár szerint

A válaszok értelmezése és kódolása után kirajzolódott három nagy tematikus egységből (*élmény, érték, módszertani megújulás*) az előbbi kettő a görög mitológia tanegység konkrét értékelésénél is megjelent, így ezekre csak röviden térek ki.

A kísérlet *élménye* vonatkozásában megerősítette a csoport magyartanára azt a korábbi megállapítását, hogy az tanárnak és diáknak is pozitív élmény volt, ami már önmagában *értéket* jelent abban az időszakban, amikor az olvasás és irodalomtanítás válságát éli, *azok az órák, amik a diákokat megmozgatják*, különösen értékesek.

A kísérlet talán nem várt pozitív hozadéka abban is tetten érhető, ahogy a diákok a szaktanárhoz fűződő viszonyuk alakulását látják, ugyanis a csoport több mint fele (n=9) pozitív változásról számolt be a tanegység értékelésekor.

A lebonyolított kísérlet legnagyobb értékét pedig annak előre vívő jellegében ragadta meg a pedagógus, ami segít abban, hogy a tanár ne tekintse soha véget nem érő feladatnak, tehernek a nevelési célkitűzéseknek való megfelelést (*ne érezze magát Szisüphosznak*).

Mindebből arra a konklúzióra, belátásra jutott, hogy az ehhez hasonló kísérleti tanegységeket érdemes lenne terjeszteni, másoknak is kipróbálni, ezzel előmozdítva a kísérlet értékelésében azonosított legfontosabb tényezőt, a *módszertani megújulást*.

Ennek a kódnak a szerteágazó, komplex jellegét az ábra elrendezése is mutatja. Az egyik meghatározó komponens a megújulás nehézsége, a megkérdezett magyartanár szerint ugyanis bár vannak módszertani képzések, mégis kényelmesebb a megszokott módon tanítani (akár évtizedeken keresztül is), különösen úgy, ha a módszertani megújulást nem várja el, nem felügyeli és kéri számon az oktatásirányítás.

Csakhogy a bevett módszerek, megszokott tananyagok és öröklött megközelítések (ahogy erre a disszertáció első fejezetében több példán keresztül is felhívtam a figyelmet) nem vagy egyre kevésbé működnek a ma fiataljainak oktatásában. Éppen ezért tartom elengedhetetlennek a megújulást, a komfortzóna elhagyását a módszerek, munkaformák és igen, a szövegvilágok tekintetében is. A kísérletet vezető tanár szavaival *az embernek át kell lépnie az önmaga által szabott korlátokat*. Ez az ő véleménye szerint sem könnyű feladat, saját pedagógiai pályáján is több alkalommal kényszerült *nehéz lépések* megtételére (a kortárs irodalom tanítása vagy épp a populáris irodalom beemelése kapcsán).

Azonban ahogy arra többször is utalt a beszélgetés során, és ezzel az üzenettel sok pályán lévő magyartanár számára fogalmazott meg hasznos, megszívlelendő tanácsokat, *nincs olyan, hogy valamit évről évre ugyanúgy tanítunk (nemhogy az egész pályán átívelően), érdemes valami újba belefogni, ez olyasmi, amire nem szabad sajnálni az időt*.

5. Összegzés

A dolgozatom elején *Babits Mihály* irodalomtanításról vallott gondolataival folytattam párbeszédet, amikor meghatároztam az irodalomoktatás céljait, és számba vettem válságának több tényezőjét, elemét. Az elkészült írásművet szépen keretezi, ha az összegzésben újra megszólítom a költő-gondolkodót. Írásának zárószorai olyan csábító képet festenek az irodalom tanulásáról, amelyet a ma diákjai is vonzóknak találhatnak. Hiszen e gondolatok olyan hasznos képességek és ismeretek birtokosának tüntetik fel az irodalmat komolyan, elmélyülten tanuló fiatal, amelyek ma is a felnőtt létben való boldogulás alapjait jelenthetik:

Babits (1917): Ez a tanulmány minden látszat ellenére is nem a könyvek, hanem az élet tanulmánya [...] ma is egyetlen, legfőbb, leghasznosabb. S legélvezetesebb is. Mert mi lenne élvezetesebb, mint érezni, hogy napról napra több ember leszel, használhatóbb, képesebb gondolkodni, kifejezni gondolataidat, megérteni, élvezni másokét.

Nemcsak a diákoknak, hanem az oktatási-nevelési rendszer minden résztvevőjének (tanároknak, tananyagfejlesztőknek, tankönyvíróknak, oktatásirányítóknak is) érdemes volna megszívlelni *Babits* gondolatait, amelyekkel egyetértésben, kutatóként és tanárként is vallom, hogy az irodalmi nevelés célja egyértelműen a diákok gyarapítása, gazdagítása, de elsősorban nem egyre kevésbé relevánsnak számító ismeretekkel. Nem a szerzői életrajzok, az irodalomtörténeti adalékok tesznek többé, nem a klasszikus alkotások készen kapott értelmezései, hanem olvasási stratégiák színes palettája, a könyvhöz, az irodalomhoz való visszatérés lehetősége akkor, amikor az egyre inkább háttérbe szorul a digitális kultúrában.

Ma az iskolai olvasóvá nevelés adaptív, tartós változással kecsegtető útját a populáris kultúra termékeinek felhasználásában látom. Ez a kulturális regiszter ugyanis nemcsak körülveszi, hanem vonzza is a diákokat, akik népszerű alkotások fogyasztói, közülük sokan rendszeres olvasói is modern, populáris műveknek. Ez pedig olyan erőforrás, amelynek hasznosításától nem zárkozhat el az érték- és kánonközvetítés primátusa, valamint a tévesen értelmezett kulturális hegemonia fenntartása okán elutasító irodalomtanítás, ha a cél ma is a diákok értő olvasóvá nevelése. Dolgozatom összegzésében áttekintem a téma kifejtésének legfontosabb elméleti megállapításait, populáris műveket kínáló tanegységjavaslataim tantárgypedagógiai hasznát, valamint számot vetek saját vizsgálódásaim és pedagógiai kísérletem módszertani és tudományos korlátaival, zárásképpen pedig kijelölöm a kutatás jövőbeli irányait, a továbblépés lehetőségeit.

A disszertáció I. fejezetében az irodalomoktatás elmúlt évekbeli és kurrens szakmai diskurzusának áttekintéséből kiindulva mutattam be a magyartanítás régóta hangoztatott válságának összetevőit, ennek alapjául egy az online térben néhány éve lezajlott, élénk vita megszólalásait elemeztem, így vezetve be a tantárgy pedagógiai gyakorlatának problematikáját meghatározó fogalmakat, melyek a *tudás, műveltség, kánon, olvasás és kötelező olvasmányok*. Hosszabban tárgyaltam az iskolai olvasmányok kapcsán a különböző kánonfelfogásokat, a kulturális-nemzeti, valamint nyílt és ellenkánon megközelítéseit alkalmazva határoztam meg az oktatás kánonjait. Ezután kísérletet tettem a populáris regiszter elhelyezésére a korábban felrajzolt kánonterképen, majd a populáris kultúra kánonját alternatív és aktív, multi- és transzmediális kánonként értelmeztem. Ennek a pozicionálásnak a keretében összefoglaltam a magas- és populáris irodalom értékalapú szembeállítására tett irodalomelméleti kísérletek fontosabb eredményeit, majd a posztmodern irodalom működése felől is értékeltem a populáris regiszter szerepét.

Ezt követően tételesen felsorolva tettem vizsgálat tárgyává a középiskolai irodalomtanítás kánonját, megállapítottam, hogy abban a kortárs, népszerű (és ifjúsági) alkotások ajánlott olvasmányként sem kapnak helyet. Ennek okait kutatva az oktatás tartalmi szabályozó dokumentumai, a 2012-es és 2020-as *Nemzeti alaptanterv* és a *Kerettantervek* tartalomelemzésével arra a revelációra jutottam, hogy a tantervek szelekciós szempontjai eleve kizárják a kortárs és populáris alkotások iskolai korpuszba emelését, ugyanis csak biztosan értékelhető életművek és normatív értékkel bíró klasszikus alkotások szerepeltetését tekintik feladatuknak, ezzel azonban nem képesek orientálni a diákbefogadókat a ma kulturális termékei között, ennek felelősségét pedig teljes egészében a szaktanárra helyezik, aki a szabadon felhasználható órakeret terhére illeszthet be egyéb műveket a tananyagba.

A középiskolai irodalomoktatás korpuszának áttekintése után két praxist mutattam be a klasszikus alkotások és életművek élményszerű tanórai tárgyalásának lehetőségeiként. Az egyik ilyen gyakorlat egy tanulói társasjáték-projekt, amely inkább módszertani megoldást kínál a klasszikusok tanításában mutatkozó nehézségek leküzdésére, és a játékosítás felé mozdítja el a pedagógiai folyamatot, a másik gyakorlat pedig egy kötelező olvasmány (*Az arany ember*) kortárs magyar szövegekkel, *Háy János* novelláival való összevetése, komparatív elemzése, amely már előremutat a későbbi fejezetekben helyet kapó alternatív tanegységek központi strukturáló elvére, klasszikus irodalom és populáris irodalom egymást kiegészítő, együttes tárgyalására. Megállapítottam, hogy a ma már archaikusnak ható irodalmi alkotások mai szövegekkel történő együtt olvasása hidat képezhet mű és befogadó között, részben feloldva a régi művekhez kötődő idegenség érzését.

Az első fejezet zárásaképp kvalitatív elemzés tárgyává tettem a 2012-es és 2020-as tantervekhez készített fontosabb irodalomtankönyveket és digitális tananyagokat, annak vizsgálatára szorítkozva, hogy milyen nézőpontból tárgyalják az egyes oktatási segédletek a populáris kultúrát, illetve hogy szerepeltetnek-e népszerű alkotásokat a tankönyvi szövegben. Arra a ténymegállapításra jutottam, hogy több tankönyv is magasirodalom és populáris irodalom értékalapú megkülönböztetésének mára idejétmúlttá és meghaladottá vált koncepciójában értelmezi és értékeli a populáris kultúrát, annak funkcióját szinte kizárólag a szórakoztatásban jelölve meg. Ebből érthető módon következik az is, hogy e regiszter termékeinek javarészt semmilyen szerepet nem szánnak a tanítási folyamatban, a populáris kultúrát ebben a leegyszerűsítő megközelítésben értelmező tankönyvek sem a főszövegben, sem a feladatokban nem építenek a diákok körében népszerű alkotásokra. Üdítő kivételt képez ez alól a katolikus kötődésű *Irodalom 9.* tankönyv, amely külön fejezetben tárgyalja a populáris kultúrát az antik mitológia tanegység részeként. Ezt a koncepciót innovatívnak és témám szempontjából a leginkább előremutatónak tekintem.

A dolgozat rövid II. fejezete az irodalomtanítás digitális kihívásaira irányította a figyelmet. Ennek kapcsán ejtettem szót az olvasás és a szöveg fogalmainak megváltozásáról, a hagyományos, lineáris olvasás és a hipertext világában alkalmazott olvasás technikájának különbségeiről, valamint az irodalomtanítás archaikus voltáról. Megállapítottam, hogy napjaink digitális környezetében a hatékony olvasó az olvasási stratégiák széles repertoárjával rendelkezik, erre pedig csak különféle szövegek olvasásának gyakorlásával lehet felkészíteni a diákokat, ennek hiányában nem bírnak majd megfelelő készségekkel a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. Megállapítottam, hogy az irodalomtanításnak részben le kell tennie a hagyományos, lineáris olvasás kizárólagos gyakoroltatásáról, és megnyitnia a teret különféle típusú (elsősorban multimedialis) alkotások, szövegvilágok befogadása felé.

A populáris irodalom iskolai kánonba való beemeléseinek gyakorlatát készíti elő és támogatja meg a disszertáció III. fejezete. Ennek elején a népszerű gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotásokat *Hansági Ágnes* nyomán olvasási rutint adó, bebetű szövegekként jellemeztem, amelyekre a rutintalan olvasónak feltétlen szüksége van ahhoz, hogy később megbirkózhasson az iskolai kötelező olvasmányok komolyabb darabjaival. Ezután két saját készítésű alternatív tanegység tervezetét és populáris korpuszát mutattam be, amelyben az antik mítoszok és a középkor irodalma témakörökhöz társított populáris regények, filmsorozat, képregény és videojáték kínál élményszerű tanítási lehetőségeket olyan alkotások tananyagba emelésével, amelyek egy része a diákok körében eleve népszerű, némelyik pedig esztétikai értéket képvisel és gazdag intertextuális utalásrendszert működtet.

A görög mitológia témaköréhez kialakított populáris tanegység a mitikus történetek és a kortárs fantasyk közötti motivikus és narratív hasonlóságokban rejlő lehetőségek kiaknázására épül. A klasszikus és kortárs fantasyk világépítése (mint amilyen például *A Gyűrűk Ura* vagy a *Narnia Krónikái*-sorozat darabjaiban is megjelenik) ugyanis az antik mitológiához hasonló módon működik. A ma diákbefogadói körében kiemelt népszerűségnek örvendő *Percy Jackson*-sorozat pedig a görög mítoszok elemeinek felhasználásával formálja saját történetét, hőse ugyanúgy ennek a mondavilágnak egy alakja, mint az ismert archaikus karakterek, a regény olvasói pedig az állandó mitikus utalásoknak köszönhetően gazdag mitológiai tudásra és jártasságra tesznek szert. Ezek az alkotások elvezethetik a tanulókat a mítosz mint műfaj performatív működésének megértéséig, amit a diákok szemszögéből a konstruktivista pedagógia fogalmi keretében történő konceptuális váltásként értékeltem. Tanegységemben feltártam az antik mítoszok ismert és kevésbé ismert motívumait, a kanonizált történetek mítoszalkotó összetevőit (mitémáit), majd ezeket megfeleltettem a választott korpusz egyes darabjainak motívumaival.

Az antik mítoszok mellett a homéroszi eposzokhoz is ajánlottam populáris alkotásokat, ugyanis a modern populáris zsánerek (fantasyk, sci-fik) gyakran működtetnek eposzi narratívákat, a hősök alakjaiban vagy az alkotások témájában pedig visszaköszönnek az antik eposzok. Ebben az alfejezetben alternatív történelmi regényt, az emberiség jövőjében játszódó sci-fit és az előbb említett *Percy Jackson*-sorozat folytatását elemeztem, megteremtve ezzel az alternatív tananyagok konnexitását. Ráműtöttem arra, hogy az elmúlt években számos olyan alkotás született a különböző populáris zsánerekben, amely párbeszédet folytat a homéroszi eposzokkal. Ezek a művek emellett fontos kanonizációs eljárásokat léptetnek életbe, reflektálnak a mítosz és fikció működésére, miközben a kánon folyamatos lebontását és újraépítését végzik, re- és demitizálnak.

Alternatív tanegységeim sorát a kilencedik évfolyamon az antikvitást követő nagy témakör, a középkor irodalmának tanítását multimediális populáris művek feldolgozásával élményszerűvé tevő modullal zártam. Ebben a tanegységben a középkor sokszínű irodalmához tematikus blokkonként ajánlottam alkotásokat. A kolostori kultúra megismertetéséhez regényrészleteket és egy izgalmas narratívát és középkori kódexet idéző grafikát alkalmazó videójátékot választottam. A tanegység legnagyobb részét a lovagi irodalomhoz választott modern ifjúsági lovagregények bemutatása teszi ki, a multimediális jelleg erősítését ebben az alfejezetben filmsorozat és képregény is erősíti. Ezen kívül bemutatásra került egy fantasztikus novella és egy járványtematikára épülő sci-fi regény is. A tanegység válogatott darabjai és idézett részletei többféle tantárgyi integrációt is lehetővé tesznek a tanításban.

A IV. fejezetben a témához kötődő empirikus kutatások menetéről és eredményeiről számoltam be. Lokális, helyi jellegű felmérés keretében Gödöllő város 6 oktatási intézménye, 3 általános iskola és 3 négy- vagy hatosztályos tagozattal rendelkező gimnázium nyolcadik osztályában, 316 diákkal töltöttem ki *Az olvasási szokások kérdőívét* (lásd 1. melléklet), hogy képet kapjak a városban tanuló nyolcadikosok olvasási, számítógép- és internethasználati szokásairól, olvasásról, kötelező olvasmányokról és irodalomtanításról alkotott nézeteiről, a szépirodalom és az iskolai kötelezők olvasásához fűződő attitűdjéről. A lokális felmérés megerősítette a reprezentatív olvasásfelmérések eredményeit, a szépirodalom olvasásához fűződő attitűd kevésbé pozitív a diákoknál, sokkal több a szépirodalmat szinte egyáltalán nem olvasó diák, mint az olvasó, a tanulók az iskolai olvasmányok zömét réginek, érdektelennek tartják. A reprezentatív felmérésekhez képest új elemként jelent meg a válaszokban az, hogy több diák is szívesen olvasna az iskolában mai nyelvezetű, izgalmasabb, fiataloknak szóló könyveket, tehát a diákok egy része továbbra is nyitott az olvasásra, csak a kijelölt korpuszt nem találják megfelelőnek. Az olvasási szokások kérdőívét abban a gimnáziumban is kitöltöttem két osztállyal, ahol magyartanárként dolgozom, és ahol a populáris irodalom tanórai feldolgozásának az olvasáshoz fűződő attitűdre és ismeretelsajátításra gyakorolt hatását vizsgáló kísérletet is lefolytattam.

A 2022/23-as tanév őszi félévében végzett középiskolai kísérlet a korábban bemutatott antik mitológia tanegység egyik központi populáris alkotásának, a *Percy Jackson*-sorozat első kötetének tananyagként való feldolgozására épült. A kísérlet célja – amelynek eléréséért változatos kutatómódszertani palettát alkalmaztam – annak bizonyítása volt empirikus adatok értékelésével, hogy a tananyag részeként tárgyalt populáris irodalmi alkotások elősegítik a tantárgyi célkitűzések, elsősorban az olvasóvá nevelés megvalósítását. A kísérlet gyakorlati jelentőségét így abban látom, hogy az eredmények és tapasztalatok hozzájárulhatnak egy, a kronologikus elrendezést felülíró, optimálisabb oktatást biztosító tantervi struktúra körvonalazásához az irodalomtanításban, miközben további hasonló kísérleteket és alternatív tananyagmodulok kialakítását motiválhatnak.

Az egyváltozós, természetes csoportokkal végzett önkontrollos terepkísérletet (vö. *Szokolosky, 2020*), a *Gödöllői Református Líceum Gimnázium* nyolcadik évfolyamán végeztem el, amelynek keretében egy populáris regényt, a *Percy Jackson*-sorozat első kötetét 4 héten keresztül, a tananyagot képező mítoszokkal egyidőben dolgozták fel a tanulók a görög mitológia tanegység részeként annak érdekében, hogy az antik mítoszokat egy mai, népszerű, kalandregényekéhez hasonló, de egyszerre eposzi narratívát működtető, modern nyelvezetéből kifolyólag jól érthető alkotáson keresztül közelíthessék meg. A kísérletet előzte meg az említett

kérdőíves felmérés a tanulók olvasási szokásairól, amely a szépirodalom és az iskolai kötelezők olvasásához fűződő attitűdöt is mérte. A kísérlet folyamán tanórai megfigyelések és diákok munkáin végzett tartomelemzés, kimenetként pedig attitűdkérdőív, diákokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjú és félig strukturált tanári interjú szolgáltatott adatokat, így a kvalitatív fókusz mellett kvantitatív eljárások is megjelentek a módszertani trianguláció és a megbízhatóság növelése érdekében. A kutatási kérdésből megalkotott hipotézisek igazolását az ezen kutatási módszerek által nyert adatok elemzése és interpretálása biztosította, ahogy azt a IV. fejezetben, a vizsgálatok eredményeinek bemutatásával szinkronban végeztem el, de a könnyebb áttekinthetőség és a dolgozat legfontosabb kutatási eredményeinek megfelelő hangsúlyozása érdekében zárásképp összefoglalom a hipotézisek teljesülését.

5.1. A hipotézisek igazolása vagy elvetése

Az empirikus vizsgálat konceptualizálása során az olvasási szokások és attitűd felmérése felől haladtam a kötelező olvasmányok megítélésén át a populáris irodalmi alkotások olvasáshoz fűződő attitűdre és tananyagelsajátításra gyakorolt hatásának vizsgálata felé. Ezért a hipotézisek első köre (H_{1-3.}) az olvasási szokásokra és az IKT-eszközök használatára vonatkozott.

H₁ ✓

H₁: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik kevésbé szeretnek irodalmi alkotásokat olvasni.

A korábbi évek országos reprezentatív olvasásvizsgálataival megegyező tendencia rajzolódott ki a gödöllői nyolcadikosok körében végzett lokális kérdőíves felmérésben. A közel háromszáz fős mintában ugyanis nagyobb az olvasni kevésbé szeretők száma (n=126), mint azoké, akik szeretnek olvasni (n=96). Bár a különbség nem jelentős (ami azt mutatja, hogy továbbra is sokak számára kedvelt elfoglaltság a szépirodalmi művek olvasása), az olvasni nem szeretők vannak többen, így a hipotézist igazoltnak tekintem. A szépirodalom olvasásához fűződő attitűdöt kiegészíti az olvasással töltött idő mennyiségének kérdése, ugyanis az olvasás gyakorisága és rendszeressége is lényegi összetevője az olvasási szokásoknak, ezért a H₁ alá rendeltem a következő (H_{1.1}) hipotézist:

H_{1.1} ✓

H_{1.1}: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik nem olvasnak legalább heti rendszerességgel irodalmi alkotásokat.

Bár a rendszeres olvasó meghatározása kapcsán megoszlanak a különböző megközelítések, én az eredmények értelmezésekor a heti rendszerességgel történő olvasást vettem alapul, ez ugyanis azt mutatja, hogy az adott tevékenység kvázi mindennapos szokásként jelentkezik-e az egyén életében. A kérdőíves felmérés eredményei alapján ez a hipotézis is igazolást nyert, ugyanis a vizsgált mintában többségben vannak a havonta vagy ritkábban olvasók (n=155), közülük 35-en saját bevallásuk szerint soha nem olvasnak irodalmat, ami rendkívül aggasztó adat az olvasóvá nevelés szempontjából. Mivel általános iskolai és gimnáziumi tagozaton tanuló nyolcadikosokkal is kitölttettem a kérdőívet (ráadásul közel azonos arányban képviseltették magukat a mintában a két iskolatípusban tanulók), így kézenfekvő volt a tagozatok összevetése a szépirodalom olvasásának gyakorisága szempontjából, amelyet a következő (H₂) hipotézis jelenít meg:

H₂ X

H₂: A hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanuló nyolcadikos diákok gyakrabban olvasnak szépirodalmat, mint az általános iskolai tagozaton tanuló társaik.

Azt feltételeztem, hogy a középiskolai tagozaton tanuló diákok a gimnáziumi közeg, az érettségi talán közelebbi realitása vagy az eltérő tantervi struktúra okán többet, gyakrabban olvasnak, ezt azonban a kérdőíves felmérés adatainak elemzése nem támasztotta alá. A középiskolai tagozatokon tanuló nyolcadikosok nem olvasnak gyakrabban általános iskolai társaiknál, sőt a vizsgált mintában ők olvasnak kevesebbet, ám valamivel pozitívabb a körükben a szépirodalom megítélése, az olvasáshoz fűződő attitűd. Az olvasási szokások mellett az IKT-eszközök használatához fűződő attitűd feltárásához is gyűjtöttem adatokat, amelyre vonatkozó előzetes feltevésemet az alábbi (H₃) hipotézis rögzíti:

H₃ ✓

H₃: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok körében pozitívabb az IKT-eszközök használatához, mint az olvasáshoz fűződő attitűd.

Az eddig bemutatottaknál egyértelműbben megjósolható volt ennek a hipotézisnek az igazolása, az ugyanis köztudott, hogy pozitív az okoseszközök használatához fűződő attitűd a digitális bennszülött generáció tagjainál, amiért mégis fontosnak tartottam e hipotézis tesztelését, az az olvasáshoz fűződő attitűddel való összevetés lehetősége. Az eszközhasználat kapcsán a kérdőív az internetezés és a számítógépes játékok kedvelésére vonatkozóan fogalmaz

meg kérdéseket, így esetünkben e kettő együttes használata jelenti az IKT-eszközöket. A hipotézis igazolást nyert, ugyanis a mintában szereplők többsége sokkal szívesebben játszik számítógépes játékokat vagy internetezik, mint amilyen szívesen olvas. A következő két (egymásnak alárendelt) hipotézis (H_4 és $H_{4.1}$) az iskolai kötelező olvasmányok megítélésére és a diákok azokkal kapcsolatos változtatásainak irányára vonatkozott.

H_4 ✓

H_4 : A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok negatívan ítélik meg az iskolai kötelező olvasmányokat.

Bár önmagában ez a kérdés is eldöntöttnek tűnik (hiszen ez az egyik indukáló tényezője a kötelező olvasmányokat érintő szakmai diskurzusnak), a hipotézis mégis fontos, önmagán túlmutató tanulságokkal szolgál. Egyértelműen beigazolódott ugyanis a hipotézis, a megkérdezett diákok döntő többsége, csaknem 200 tanuló ($n=191$) negatívan ítélte meg az iskolai kötelező olvasmányokat. Ez a szám azért figyelemre méltó, mert sokkal, csaknem 65 fővel magasabb, mint az olvasni kevésbé vagy egyáltalán nem szeretők száma ($n=126$), amelyet a H_1 hipotézis alátámasztásához idéztem, ez pedig azt jelenti, hogy még az egyébként olvasni szerető gyerekek egy része is negatívan ítéli meg az iskolai kötelező olvasmányokat. Ez pedig azért jelent problémát, mert épp ezek azok a meglévő, még rendszeres olvasók, akiket az iskolai kötelezők (amelyek látszólag alkalmatlanok arra, hogy újabb olvasó fiatalok tömegeit nyerjék meg maguknak) még akár el is távolíthatnak az olvasástól. Az ennek alárendelt ($H_{4.1}$) hipotézis éppen ezért arra vonatkozott, hogy mit változtatnának a diákok a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban.

$H_{4.1}$ ✓

$H_{4.1}$: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok modernebb olvasmányokra cserélnék le a kötelező olvasmányok egy részét.

A megkérdezett diákok döntő többsége ($n=193$) lecserélné a kötelező olvasmányok egy részét, míg közel 50 diák ($n=46$) szimplán csak csökkentené az olvasmányok számát, felelőtlenül pedig semmit nem változtatnának (vagy mert elégedettek a jelenlegi rendszerrel, vagy mert közömbösek az olvasás kérdései iránt, a korábban bemutatott adatok inkább az utóbbira

engednek következtetni). A szöveges választ is adók zöme (n=77) modern, mai művekre cserélné le a kötelezők egy részét, így ez a hipotézis igazolást nyert.

A hipotézisek második körének igazolását vagy elvetését az elvégzett iskolakísérlet tapasztalatainak értelmezésétől vártam. Az eredmények bemutatása előtt ismételt hangsúlyoznom kell a kísérlet korlátait, és így a levonható következtetések és általánosítások szűk körét. Az eredetileg kétcsoportosra tervezett kísérlet ugyanis külső körülmények hatására csak egycsoportos, önkontrollos kísérletként tudott megvalósulni, ami kevésbé megbízható eredményeket ad (vö. Szokolszky, 2020), ám mégis fontos adatokkal szolgálhat, olyan tendenciákat jelölhet ki, amelyek mentén nagyobb reliabilitással rendelkező kísérletek folytathatók le. A kutatási apparátus nagysága és a kísérlet lebonyolításának nehézségei nem tették lehetővé egy nagyobb volumenű kísérlet megtervezését és elvégzését, ezt a kutatás további irányaként jelölöm ki.

H₅ ✓

H₅: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjét.

A saját készítésű attitűdkérdőív kiértékelése (amellyel a populáris regény feldolgozásának hatásait kívántam mérni) önmagában nem bizonyult döntőnek e hipotézis igazolásában, ugyanis a kísérletben résztvevő diákok több, mint fele nem számolt be elmozdulásról az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében (azaz a vonatkozó, ötfokozatú Likert-skálás kérdés középső válaszlehetőségét jelölte meg), a fókuszcsoportos interjú során azonban egyértelműen a pozitív hatások túlsúlya jelent meg, így a hipotézist igazoltnak tekintem, a kísérlet alapján a populáris irodalom tanórai feldolgozása hozzájárulhat a diákok olvasáshoz fűződő viszonyának javításához, az olvasás (akár csak rövidtávú) megszerettetéséhez.

H₆ ✓

H₆: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét.

Az irodalom tantárgy régóta küzd saját maga (újra)pozicionálásával a XXI. századi oktatásban, a devalválódó lexikális tudás és a diákok számára avítnak ható olvasmányok sokat ártottak a

tárgy népszerűségének. A tanórán feldolgozott populáris alkotások ennek megváltoztatása tekintetében is hasznosnak bizonyulnak, ugyanis a kísérleti csoportban tanulók többségénél (n=7) javult az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűd, ebből 5 diák esetében nagymértékben.

H₇ ✓

H₇: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok a tantárgyi tudás elsajátítását.

A populáris irodalmi alkotásokat övező degradáló sztereotípiák és meghaladott, idejétmúlt értékalapú megközelítések lebontását, valamint a populáris kultúra kánonjának a meglévő kánontérképen való újfajta elhelyezését nagyban elősegítené az, ha ezekre a művekre nemcsak szórakoztató alkotásokként tekintenének az oktatási döntéshozók és a kánont fenntartó és újraíró intézményi rendszer szereplői, hanem olyan szövegekként, amelyek számos nevelési-oktatási cél elérését segítik. Ezt támogatja a H₇ hipotézis, amely a mítoszok tárgyalásába bevont populáris regény, a *Percy Jackson* ismeretsajátításához kötődő hatásaira vonatkozott. Bár szerteágazó az, hogy mi tekinthető a magyar irodalom tantárgy esetében ismeretnek (alkotói életrajz, pályakép, mű- és műfajismeret?), az antik mítoszok szereplői (istenek, hőszok, mitikus lények) és fontosabb motívumai, valamint a mítosz fogalma ma is releváns ismeretnek tekinthető. Az elvégzett kísérlet lehetővé tette a mítosz fogalmának performatív értelmezését, a fantasy mítoszeremtő alkotásként való olvasásának lehetőségét, amelyet a konstruktivista pedagógia fogalmi keretében konceptuális váltásként értékeltem. A diákok dolgozatainak áttekintése és a kísérletet vezető szaktanárral készített interjú tanulságai alapján kijelenthető, hogy a populáris regény elősegítette a tantárgyi tudás (performatív mítoszfogalom) elsajátítását. A gyerekek a regény feldolgozása során szert tettek olyan lexikális ismeretekre, amelyeket egyébiránt a mítoszokból vagy a tanári magyarázatból (esetleg tankönyvből) szereztek volna meg, valamint a mítosz fogalmának újfajta értelmezésével is gazdagodtak. Ez a hatás (és a pozitívabb attitűd) a következő nagy témakörnél, a homéroszi eposzok tárgyalásánál is megmutatkozott, bár a tanév második felévére halványulni kezdett.

Mindez azt bizonyítja, hogy igény, szükség és lehetőség is van a populáris alkotások beléptetésére az irodalomtanítás folyamatába, a populáris irodalom jó érzékkel kiválasztott darabjai fontos eszközként segíthetnek hozzá a diákok olvasóvá neveléséhez, a tananyaghoz illeszkedő (transz- és intermediális) művek élményszerű feldolgozást kínálva az irodalom népszerűségének növelése mellett a tantárgyi tudás elsajátítását is megkönnyíthetik, talán részleges megoldást nyújtva ezzel az irodalomtanítás régóta súlyosbodó válságára.

Felhasznált szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna (2015): Jókai időszerűsége. I. rész. *Könyv és Nevelés*. 17. 2. sz., 72–88.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/jokai-idoszerusege> (2022. 08. 14.)
- Akcanca, Nur (2020): An alternative teaching tool in science education: Educational comics. *International Online Journal of Education and Teaching*. 7. 4. sz., 1550–1570.
- Amiri, Eisa és Branch, Lamerd (2012): A Study of The Application of Digital Technologies In Teaching And Learning English Language And Literature. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*. 1. 5. sz., 103-110. Letöltés: <https://www.scribd.com/document/372608450/A-Study-of-The-Application-of-Digital-Technologies-In-Teaching-And-Learning-English-Language-And-Literature-pdf> (2023.06.28.)
- Angyalné Volant Vivien (2020): *Irodalom tankönyv 9*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Arató László (2000): Dialógus a szakadéokban – Vita a magyartanításról. *Beszélő*. 5. 7–8. sz., 57–61.
Letöltés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/dialogus-a-szakadekban> (2022. 08. 14.)
- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás- és elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Sipos Lajos és Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 113–123.
- Arató László (2012.08.21.): Gondolkodni tanítanék. *Litera*. Letöltés: https://litera.hu/magazin/interju/olvasni_es_gondolkodni_tanitanek.html (2022. 08. 14.)
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*. 15. 4. sz., 89–98.
- Arató László (2017): Tizenkét tézis a magyartanítás válságáról. *Dűlő*. 2017. 27. sz., 66-68.
- Arató László (2017.11.10.): Jókai írása a '80-as évekig volt könnyű olvasmány - Arató Lászlóval beszélgettünk. *Szeretlek Magyarországot*. Letöltés: <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/imadok-olvasni/jokai-irasa-a-80-as-evekig-volt-konnyu-olvasmany-arato-laszloval-beszeltunk/> (2023.03.18.)
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Babits Mihály (1917): Irodalmi problémák. *Nyugat*. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/10900/10903/html/02.htm> (2022. 08. 14.)

- Bábosik István (1998): Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. *Iskolakultúra*. **8.** 4. sz., 40–48. Letöltés: http://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011_iskolakultura_1998_04_040-048.pdf (2022. 08. 14.)
- Báthory Kinga (2016): Zombik az irodalomórán – A populáris kultúra létjoga a tanításban. *Literatura*. **42.** 1-2. sz., 105-112.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics (1976): A tér és az idő a regényben. In: Bahtyin, Mihail Mihajlovics (szerk.): *A szó esztétikája*. Gondolat Kiadó, Budapest. 257-302.
- Baka L. Patrik (2022): *Óperenciák. Fejezetek a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomból*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*. **98.** 2. sz., 252–276. Letöltés: http://real.j.mtak.hu/11298/2/IT_2017-2_PDF_LQ.pdf (2022. 08. 14.)
- Balogh Tamás (2018.11.27.): Világos és sötét. *Jelenkor*. Letöltés: <https://www.jelenkor.net/visszhang/1177/vilagos-es-sotet> (2024.01.25.)
- Bárány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művésztől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest. 37–61.
- Bárdos József (2017): Kánonképződés a gyermekirodalomban. *Könyv és Nevelés*. **19.** 4. sz., 57–69. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00012/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2017_4_057-070.pdf (2023. 08. 12.)
- Beke Ottó (2021): Ray Bradbury: Fahrenheit 451. A technodiktatúra aktuális víziója. *Szabad Piac*. **3.** 1. sz., 23–30.
- Benyovszky Krisztián (2019): *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Béres Judit (2017): „Azért olvasok, hogy éljek!” *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Bessenyei István (1998): Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanuláseméleti nézeteiről az olvasás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*. **81.** 10. sz., 81-85.

- Bessenyei István (2009): A net-generáció új tudása. *Élet és Irodalom*. **53**. 6 sz.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73-105.
- Bódi Zoltán (2011): *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás*. (blogbejegyzés) <https://netidok.reblog.hu/kommunikacios-strategiak-a-weben-olvasas> (Letöltés: 2020. 08. 19.)
- Boldog Zoltán (2021): Az olvasás nélküli irodalom: avagy nevelhetjük-e lázadásra a diákokat? *Tiszatáj*. **75**. 5. sz., 104–111.
- Bónus Lilla és Nagy Lászlóné (2020): A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra*. **30**. 6. sz., 3–15. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33300/32952> (2020. 10. 25.)
- Both Gabriella (2017.10.27.): Íme, egy gyerekeknek szóló regény a bátorságról, amit minden szülőnek el kell olvasnia – Levél a királynak. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://wmn.hu/kult/47641-ime-egy-gyerekeknek-szolo-regeny-a-batorsagrol-amit-minden-szulonek-el-kell-olvasnia--level-a-kiralynak> (2024.01.23.)
- Bradbury, Ray (2020): *Fahrenheit 451 és más történetek*. Agave Könyvek, Budapest.
- Çankaya, Tuğçe (2015): Constructing and deconstructing chivalric romance and modern fantasy literature. Letöltés: <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619590/index.pdf> (2024.01.27.)
- Carroll, Shiloh (2008): Fantasy and Pedagogy: the Use of Fantasy in College Classrooms. Letöltés: https://www.radford.edu/scarroll21/Shiloh_Entire_Thesis.pdf (2021. 11. 14.)
- Çeker, Eser és Özdamlı, Felize (2017): What “Gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education*. **6**. 2. sz., 221–228. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146137.pdf> (2020. 10. 25.)
- Christo, Alexandra (2021): *Egy birodalom végzete*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Clark, Christina és Douglas, Jonathan (2011): Young People’s Reading and Writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment. National Literacy Trust, London. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf> (2023.06.26.)
- Collins, Jim (1989): *Uncommon Cultures. Popular Culture and Post-Modernism*. Routledge, New York.
- Csányi Erzsébet (2003): Az értelmező közösségek elméletéről. In: Hódi Éva (szerk.): *Szarvas Gábor Napok 2002*. Logos, Tóthfalu. 82–87.

- Csató Anita (2023): Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában. In: Csató Anita – Takács Judit (szerk.): *Olvasatok és módszerek*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 55-66. Letöltés: https://real.mtak.hu/165298/1/55_csató.pdf (2024. 04. 13.)
- Csekő Györgyi (2013): Mélyinterjú olvasó és nemolvasó diákokkal. *Könyv és Nevelés*. **15.** 1 sz., 15–27. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/melyinterju-olvaso-es-nem-olvaso-diakokkal> (2023. 08. 14.)
- Csibi Mónika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*. **106.** 4. sz., 313–327. Letöltés: http://magyarpedagogia.hu/document/Csibi_MP1064.pdf (2020. 10. 25.)
- Csikos Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf (2023. 08. 12.)
- Csíkvári Gábor (1998): Az arany ember romantikája. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 535-543.
- Csörsz Rumen István (2023): Petőfi-versek Arany János dallamaival. *Szépirodalmi Figyelő*. **22.** 1. sz., 70-87. Letöltés: http://real.mtak.hu/163611/1/Csorsz_Petofi-megzenesites_SzepirodalmiFigyelo_2023.pdf (2024. 04. 13.)
- Dani Erzsébet (2013): E-létezés és „hiperfigyelem”. *Könyv és Nevelés*. **15.** 4. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00008/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2013_4_05.pdf (2023.06.29.)
- Dragt, Tonke (2016): *Levél a királynak*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Fabrizi, Mark (2012): Teaching critical literacy skills through fantasy literature: Case studies from three Connecticut high schools. Letöltés: <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:6902a/content> (2021. 11. 14.)
- Fábián Pál (1976): A XIX. század magyar nyelve és Jókai. *Magyar Nyelvőr*. **100.** 1. sz., 3–6.
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2011): „8 óra pihenés, 8 óra szórakozás”, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.): *III. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 100-109.
- Fekete Mariann (2020): Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*. **30.** 9. sz., 77-95.

- Fekete Tamás és Porkoláb Ádám (2020): Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*. **30.** 9. sz., 96-112.
- Feleky Mirkó (2013): Aki újra visszavezet bennünket Fantáziába – A modern irodalmi fantasy szülőatyja: J. R. R. Tolkien. *Könyv és Nevelés*. **15.** 2. sz., 66–76.
- Feleky Mirkó (2017): A Másodlagos Teremtés Kulturális Háttéré – A Kezdetektől Platónig. *Gradus*. **4.** 1. sz., 58–64.
- Fenyő D. György (2006): Röpirat az olvasónapló ellen. In: Fenyő D. György (szerk.): *Kiből lesz az olvasó? – Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak*. Animus Kiadó, Budapest. 59–67.
- Fenyő D. György (2012): Kulturális kánon, tanítási kánon – Avagy: miért ne tanítsuk az Eszméletet? *Irodalomismeret*. **12.** 4. sz., 164-173. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03200/03258/00009/pdf/EPA03258_irodalomismeret_2012_04_164-173.pdf (2024. 04. 13.)
- Fenyő D. György (2015): Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés*. **3.** 1. sz., 60–73. Letöltés: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.60.73> (2022. 08. 14.)
- Fenyő D. György (2017.11.08.): Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról. Letöltés: https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok_LZSLXJ (2021. 01. 31.)
- Fenyő D. György (2017): Az irodalomtanítás nagykorúsága – Arató László tantárgy-pedagógiai koncepciója 24 tételben. *Dűlő*. **17.** 27. sz., 5–21.
- Flanagan, John (2010): *Gorlan romjai*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Follett, Ken (2008): *A katedrális*. GABO, Budapest.
- Fónai Nikolett (2020): A képregény a multimodális műveltség szolgálatában – Könyvtárak a kilencedik művészet támogató szerepében. *Anyanyelvi Kultúrákötvetítés*. **3.** 1. sz., 38–56.
- Fulton, Jared (2019): Theory of Gamification – Motivation. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607091.pdf> (2020. 10. 25.)
- Fülekiné Joó Anikó (2018): Olvasás és közösségi interakció: a perszuazív kommunikáció hatása általános és középiskolás fiútanulók olvasási attitűdjére. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/fba6c8f4-2977-4dd4-8f31-5f2943329345/content> (2023.07.28.)

- Fűzfa Balázs (2010): *Érettségi-központú irodalomkönyvek műszövegekkel / irodalom_09*. Krónika Nova Kiadó Kft., Budapest.
- Fűzfa Balázs (2015): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 89–113. Letöltés: <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=404> (2022. 08. 14.)
- Fűzfa Balázs (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás – Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely, 9-44.
- Gadamer, Hans-Georg (1994): Épületek és képek olvasása. In: Hans-Georg Gadamer (szerk.): *A szép aktualitása*. T-Twin, Budapest. 157–169.
- Gaiman, Neil (2017): *Törékeny holmik*. Agave Kiadó, Budapest.
- Galuska László és Feleky Mirkó (2015a): TYPOLOGIA PHANTASTICA. A fantasztikum rendszertana I. rész. *Könyv és Nevelés*, 17. 3. sz., 63–82.
- Galuska László és Feleky Mirkó (2015b): TYPOLOGIA PHANTASTICA. A fantasztikum rendszertana II. rész. *Könyv és Nevelés*, 17. 4. sz., 34–56.
- Gemmell, David (2010): *Az Ezüst Íj Ura I–II*. Delta Vision Kiadó, Budapest.
- G. Gődény Andrea (2014): Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés*, 16. 1. sz., 32-41. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00019/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2014_1_032-041.pdf (2023. 08. 14.)
- Gergelyi Katalin (2021): Közelebb visz-e a szöveghez a digitális eszköz // Tanári reflexió. In: Molnár Gábor Tamás (szerk.): *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. Prae Kiadó, Budapest. 210-240.
- Gombos Péter (2018): *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. Letöltés: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (2023.06.22.)
- Gombos Péter (2019): Olvasóvá nevelés felső tagozaton. In: Gombos Péter – Péterfi Rita (szerk.): *Együtt az olvasóvá nevelésért!* Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 32-40.

- Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*. **21.** 3–4. sz., 12–50.
- Golden Dániel (2009): Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom*. **9.** 3. sz., 83–93.
- Gonda Zsuzsa (2014): Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr*. **14.** 4. sz., 439-450.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány – Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz., 27–35.
- Gordon Győri János és Molnár Gábor Tamás (2021): Irodalom, kánon, digitalizáció. In: Molnár Gábor Tamás (szerk.): *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. Prae Kiadó, Budapest. 17– 47.
- Gressick, Julia és Langston, Joel (2017): The Guilded Classroom: Using Gamification to Engage and Motivate Undergraduates, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. **17.** 3. sz., 109–123. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151568.pdf> (2020. 10. 25.)
- Gyuris Norbert (2021): Mesterséges intelligencia, a digitális szörnyszülött. In: Limpár Ildikó (szerk.): *Rémesen népszerű – Szörnyek a populáris kultúrában*. Athenaeum Kiadó, Budapest. 38-58.
- Hansági Ágnes (2018): *Láthatatlan limesek – Határjelenségek az irodalomban*. Tempevölgy könyvek 30., Balatonfüred.
- Hansági Ágnes és Hermann Zoltán (2005, szerk.): „Mester Jókai” – *A Jókai-olvasás lehetőségei az ezredfordulón*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Háy János (2006): *Házasságon innen és túl*. Palatinus, Budapest.
- Hatvany Lajos (1910): „Ahova Jókai ír, ott olvasóközönség terem”. Idézi: Fábri Anna (1998): *Jókai Mór*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 244–247.
- H. Nagy Péter (2016): *Alternatívák – A popkultúra kapcsolatrendszeri*. Palimpszeszt Kulturális Alapítvány, Budapest.
- H. Nagy Péter (2018): *Homérosz és a populáris irodalom*. (blogbejegyzés) Letöltés: https://mapopkult.blog.hu/2018/04/13/homerosz_es_a_popularis_irodalom (2023. 06. 26.)
- H. Nagy Péter (2021): A popkultúra rétegei. In: H. Nagy és L. Varga (szerk.): *Poptechnikák. Komplexitás a népszerű kultúrában*. Prae Kiadó, Budapest.
- H. Nagy Péter (2022): *Tudástér*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.

- H. Nagy Péter (2024): Pestis és időutazás – Connie Willis: Ítélet Könyve. (blogbejegyzés) Letöltés: https://mapopkult.com/posts/connie_willis/?fbclid=IwAR10CWvJDycawiV3N1BwEBOOrSLK euzQ_PLqVYfZs9nsMmNih-kS-ummpfs4 (2024. 04. 13.)
- Hegy Zoltán Imre (2018): Dan Simmons: Olümposz. (blogbejegyzés) Letöltés: <http://ekultura.hu/2018/09/05/dan-simmons-olumposz> (2023. 06. 26.)
- Herédi Rebeka (2020): Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020. Reformpedagógiai és tantárgy-pedagógiai tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 41–50.
- Herédi Rebeka (2021a): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba. 71–80. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7312/1/71_80_Herédi.pdf (2022. 08. 14.)
- Herédi Rebeka (2021b): A kánon és a kultusz problematikája az irodalomoktatásban. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 24. köt.). Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 73–83. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7294/1/73_83_Her%C3%A9di.pdf (2022. 08. 14.)
- Hollóy Júlia (2023): Katolikus irodalom tankönyv a piacon. S. Pásztor Júlia (szerk.) *Irodalom 9.* (2021). *Új Pedagógiai Szemle.* 23. sz., 5-6. 100-116. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00246/pdf/EPA00035_upsz_2023_05-06_100-116.pdf (2024. 04. 13.)
- Homérosz (1997): *Odüsszeia*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Horváthné Vass Ildikó (2022. 07. 18.): Mamutok vagyunk és itt az olvadás! – egy mezei tanár válasza Nényei Pál elitpozíciós cikkére. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/18/kozoktatás-gimnaziumok-erettsegi-horvathne-vass-ildiko-essze/> (2022. 08. 14.)
- Iványi-Szabó Rita (2019): Olvasási kedv és kánonok a digitális korban. Gondolatok Hansági Ágnes Láthatatlan limesek című tanulmánygyűjteményéről. *Iskolakultúra.* 29. 11. sz., 122–123. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33265/32519> (2022.07.20)

- Jakab György (2020): ISKOLA – járvány idején. *Iskolakultúra*. **30**. 9. sz., 64–76.
- Jáki László (2016): A ponyva szerepe az olvasóvá nevelésben. Az „aljairodalomtól” a „nemes ponyváig”. *Könyv és Nevelés*. **18**. 3. sz., 17–32. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00003/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2016_3_017-032.pdf (2022.07.20.)
- Juhász Tamás (2020): Lapos alapok – Ken Follett: Egy új korszak hajnala. Letöltés: <https://revizoronline.com/ken-follett-egy-uj-korszak-hajnala/> (2024. 04. 13.)
- Juhász Valéria (2021): A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch Éva – Juhász Valéria (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.*, SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 11-24. Letöltés: <https://acta.bibl.u-szeged.hu/74052/> (2024. 03. 15.)
- Kaposi József (2021): Terebélyes árnyék. *Új Pedagógiai Szemle*. **71**. 9–10. sz., 5–8. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00236/pdf/EPA00035_upsz_2021_09-10_005-008.pdf (2022. 08. 14.)
- Kálai Sándor (2016): Politikusok célkeresztben (Megjegyzések krimi és politika viszonyáról). *Szépirodalmi Figyelő*. **16**. 1. sz., 41-49. Letöltés: https://real.mtak.hu/40769/1/kalai_politikai%20krimi.pdf (2024. 04. 12.)
- Kálai Sándor (2019): *Irodalom és médiakultúra*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- Kálai Sándor és Keszeg (2019): A hard-boiled krimi lehetőségei Magyarországon (Kondor Vilmos: Budapest noir, Gárdos Éva: Budapest noir). *APERTÚRA*. **14**. 4. sz., 1-20. Letöltés: https://real.mtak.hu/119857/1/kalai-sandor-keszeg-anna_a-hard-boiled-krimi-lehetosegei-magyarorszagon-kondor-vilmos-budapest-noir-gardos-eva-budapest-noir_15363.pdf (2024.04.12.)
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris tankönyvek. Osiris Kiadó, Budapest. 65–89. Letöltés: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11279/7/Tesztekkel_merhető_tudas.pdf (2023. 08. 14.)
- Kárpáti Andrea, Kis-Tóth Lajos, Racskó Réka és Antal Péter (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai bevételek-vizsgálatok. *Információs társadalom*. **15**. 1. sz., 7–25. Letöltés:

https://epa.oszk.hu/01900/01963/00047/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2015_1_007-025.pdf (2022.05.23)

Kányádi András (2010): *A képzelet topográfiája. Mítoszkritikai esszék.* Komp-Press Kiadó, Kolozsvár.

Keményné Pálffy Katalin (2002): A szociális tanulás. In: B. Lakatos Margit és Serfőző Mónika (szerk.): *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak.* Trezor Kiadó, Budapest.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle.* 52. 10. sz., 45–61. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2022. 08. 14.)

Keserű József (2021): *Lehetnek sárkányaid is – A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat.* Prae Kiadó, Budakeszi.

Kincses Krisztina (2021.03.10.): „A múltat nem megváltoztatni, hanem megismertetni kell a fiatalokkal”. Interjú Takaró Mihállyal. *Magyar Nemzet.* Letöltés: <https://magyarnemzet.hu/belfold/2021/03/a-multat-nem-megvaltoztatni-hanem-megismertetni-kell-a-fiatalokkal> (2024. 04. 14.)

Király Gábor, Dén-Nagy Ildikó, Géring Zsuzsanna és Nagy Beáta (2014): Kevert módszertani megközelítések, elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség.* IV–V. 11. sz., 95–104. Letöltés: https://publikaciotar.uni-bge.hu/613/1/Kiraly_etal_2014.pdf (2023. 08. 14.)

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága: A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kuspér Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 21–30. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4548/1/22_31_Kispal.pdf (2022. 08. 14.)

Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kuspér Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 11–22. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7327/1/11_22_Kispal.pdf (2022. 08. 14.)

Kiss Dávid (2017): Mítoszok és mesék határán. Bevezetés *A Gyűrűk Ura* teremtésmitológiájába. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2016. Tanulmányok a*

bölcészettudományok köréből. Líceum Kiadó, Eger. 135–141. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5785/1/135_141_Kiss.pdf (2022.07.20.)

Kiss Dávid (2021): „Elsajátítás-használat-felhasználás”: Gondolatok a digitális irodalomoktatás hatékonyságáról. *Szabad Piac Gazdaság-, társadalom- és bölcészettudományi folyóirat*. 4. 2. sz., 46–61. Letöltés: https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2022/01/szabadpiac_kiadvany_2021_2szam_web_22.pdf (2024. 04. 14.)

Kiss Dávid és Szűts Zoltán (2021): A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban: Értekezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi művek kapcsolatáról. *Hungarológiai Közlemények*. 22. 3. sz., 62–75. Letöltés: <https://hungarologiaikozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2256/2258> (2022. 08. 14.)

Kiss Gabriella és Tankó Istvánné (2020): *Színes irodalom 9*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Kovács Tamás és Várallyai László (2018): Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban. *International Journal of Engineering and Management Sciences*. 3. 3. sz., 171–180. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/326092229_Gamifikacio_avagy_a_jatekositas_szer_epe_napjainkban/link/5b870e0f92851c1e123b2402/download (2020. 10. 25.)

Knausz Imre (2017): Irodalmi nevelés. Bekezdések Babits fiatalkori esszéjének ürügyén. *Dűlő*. 27. sz., 30-33.

Knausz Imre, Lannert Judit, Szekszárdi Júlia, Tarné Éder Marianna és Földes Petra (2021): Együttműködés, motiváció, műveltség – Oktatási víziók kultúraváltás idején Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*. 71. 11–12. sz., 5–18. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00237/pdf/EPA00035_upsz_2021_11-12_005-018.pdf (2022. 08. 14.)

Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. 3. sz., 53-68. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2023.07.23.)

Komenczi Bertalan (2021): Tanulás és környezete a 21. század elején. *Korunk*. 3. 2. sz., 47–55. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00675/pdf/EPA00458_korunk_2021_02_047-055.pdf (2022.07.20.)

Kontra József (2010): *A pedagógiai kutatások módszertana. Egyetemi jegyzet*. Kaposvári Egyetem. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2023. 08. 14.)

- Köszegi Lajos (szerk.) (1991): *Jókai Mór – A szellem zónái*. Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság, Veszprém.
- Krakker Anna (2020): Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban. *Módszertani közlemények*. **60.** 4. sz., 35–46.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (1996): Irodalom/történeti/kánon(ok). In: Fried István (szerk.): *Szövegek között*. JATE Bölcsészettudományi Kar, Szeged. 16-38. Letöltés: http://acta.bibl.u-szeged.hu/31941/1/szovegek_001_016-038.pdf (2023.08.12.)
- Kusper Judit (2017): 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 bölcsészettudományok köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 115–125. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5783/1/115_125_Kusper.pdf (2022.07.20.)
- Kusper Judit (2019a): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 7-18. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4547/1/8_18_Kusper.pdf (2023.07.03.)
- Kusper Judit (2019b): Kötelezők, kortársak, klasszikusok – Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 31-38. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf (2022. 08. 14.)
- Kusper Judit (2023): A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter A Szelek Torna című regényében. In: Csató Anita – Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól: Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger. 117–132.
- Lányi András (2012): *A kettészakított üstökös*. Liget Műhely Alapítvány, Budapest.
- Limpár Ildikó (2021, szerk.): *Rémesen népszerű – Szörnyek a populáris kultúrában*. Atheneum Kiadó, Budapest.
- Lewis, C. S. (2018): *A varázsló unokaöccse*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Lócsi Tamás (2012): Multimediális szövegek értése. *Anyanyelv-pedagógia*. **5.** 3. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401> (2020. 08. 19.)

- L. Varga Péter (2004): Miről beszélünk, amikor kánonról beszélünk? *Iskolakultúra*. **14.** 4. sz., 127–130. Letöltés: http://real.mtak.hu/60460/1/EPA00011_iskolakultura_2004_04_127-129.pdf (2023. 08. 12.)
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_7_12_evf (2021. 11. 14.)
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2021. 11. 14.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. **26.** 6. sz., 67–75. Letöltés: <http://real.mtak.hu/42008/1/05.pdf> (2022. 08. 14.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2020a): A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben. Letöltés: https://ppk.elte.hu/dstore/document/362/Manxhuka_Afrodita_Meritta_tezisfuzet_magyar.pdf (2022.07.20.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2020b): Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban, *Új Pedagógiai Szemle*. **70.** 3–4. sz., 99-104. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00198/pdf/EPA00035_upsz_2020_03-04_099-104.pdf (2023. 08. 12.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2022): *Mit olvas(s)unk irodalomórán? A populáris irodalomban rejlő pedagógiai lehetőségek*. Novum Könyvklub, Szeged.
- Martin, George R. R. és Avery, Ben (2006): *Kóbor lovag*. Delta Vision, Budapest.
- McDaniel, Michael (2017.03.30.): Legitimization of Fantasy using Cultural Issues. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://uafs.edu/sites/default/files/Departments/symposium/winners/2017/Michael%20McDaniel.pdf>. (2021. 11. 14.)

- Milbacher Róbert (2021): A lista mámoráról (Irodalmi kánon és oktatás). *Élet és Irodalom*. **65**. 1. sz.,
Letöltés: <https://www.es.hu/cikk/2021-01-08/milbacher-robot/a-lista-mamorarol-.html> (2022. 08. 14.)
- M. Nádas Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltés: https://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf (2022.07.20.)
- Mucha Dorka (2021): Óceánia és Gileád Köztársaság. George Orwell 1984 – Margaret Atwood: A szolgálólány meséje. *Prae*. **21**. 3. sz., 148-163.
- Nagy Ádám (2019): Egy példa a populáris irodalom pedagógiai relevanciájára. In: Bukor József – Tóth Péter (szerk.): *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárom. 125-131. Letöltés: <http://uk.ujs.sk/dl/3334/11NAGY.pdf> (2024. 04. 14.)
- Nagy József (1998): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. rész. *Iskolakultúra*. **8**. 12. sz., 59–76. Letöltés: http://real.mtak.hu/61784/1/EPA00011_iskolakultura_1998_12_059-076.pdf (2020. 10. 25.)
- Nagy Miklós (1999): *Jókai Mór*. Korona Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*. **7**. 4. sz., 3–20. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587/18377> (2020. 10. 25.)
- Nahalka István (2003): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 7–8. sz., 99–142. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00229/pdf/EPA00035_upsz_2020_07-08_099-142.pdf (2022. 08. 14.)
- Nahalka István (2020): Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 3–4. sz., 90–94. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00198/pdf/EPA00035_upsz_2020_03-04_090-094.pdf (2023. 08. 12.)
- Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 2012. évi 66. sz. Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 08. 14.)
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2020. évi 17. sz. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/-megtekintes> (2022. 08. 14.)
- Nényei Pál (2022. 07. 14.): Fejétől büzlik a magyar közoktatás, az éhbér csak következmény. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/14/kozoktatas-gimnaziumok-erettsegi-nenyei-pal-essze/> (2022. 08. 14.)
- N. Juhász Tamás (2021): *A terror univerzumai*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.
- Nonato, Emanuel de Rosario Santos (2020): Digital Culture and Literature Teaching in Secondary Schools. *Cadernos de Pesquisa*. 50. 176. sz., 534–554. Letöltés: <https://doi.org/10.1590/198053147126> (2023. 08. 12.)
- Nora, Pierre (1999): Emlékezet és történelem között – A helyek problematikája. *Aetas*. 12. 3. sz., 142–157. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html> (2023. 08. 14.)
- Okostankönyv – *Irodalom 9. (Nat 2020)*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_9_nat2020/ (2023. 08. 14.)
- Pásztor Judit (szerk.) (2021): *Irodalom 9*. Szent István Társulat, Budapest.
- Pataki Elvira (2020): Átjárók az Olymposra: a görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy. *Antikvitás & Reneszánsz*. 3. 6. sz., 89–106. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/antikrene/article/view/34203/33334> (2023. 08. 12.)
- Pataki Elvira (2021): Átjárók az Olymposra: A görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy (II.). *Antikvitás & Reneszánsz*. 4. 7. sz., 179–206. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/antikrene/article/view/34727/33781> (2023. 08. 12.)
- Pataki Mónika Lilla (2021.04.13.): Nem kell ahhoz kard és pajzs, hogy lovag legyen az ember. (blogbejegyzés). Letöltés: <https://mesecentrum.hu/mesecentrum-kritikak/nem-kell-ahhoz-kard-es-pajzs-hogy-lovag-legyen-az-ember.html> (2024. 04. 13.)

- Paulson, Kristin (2011): Overcoming the Stigma of Science Fiction and Fantasy in the Classroom. Letöltés: <https://ufdc.ufl.edu/UFE0043172/00001> (2021. 11. 14.)
- Pecsenye Éva (1993): Irodalmi társasjáték, *Iskolakultúra*. 3. 18. sz., 88–90. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29195> (2020. 10. 25.)
- Pethőné Nagy Csilla (2016): *Irodalom 9.*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Pethőné Nagy Csilla (2017): Az Óperencián, az üveghegyen és a kronológián is túl... Alkupozíciók és döntéshelyzetek. *Dűlő*. 27. sz., 22–29.
- Polyák-Pásztor Diána (2022. 07. 26.): Definíciók káosza – reakció Nényei Pál és Horváthné Vass Ildikó esszéire. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/26/kozoktatas-gimnaziumok-erettsegi-polyak-pasztor-diana-essze/> (2022. 08. 14.)
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9. 5. sz., 1–6. Letöltés: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (2022.07.20.)
- Racsko Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Iskolakultúra-könyvek, 52. Gondolat Kiadó, Budapest. Letöltés: http://real.mtak.hu/101935/1/iskolakultura_konyvek_052.pdf (2022.07.20.)
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. 12. 2. sz., 3–12. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_003-012.pdf (2020. 10. 25.)
- Riordan, Rick (2017): *Percy Jackson és az Olimposziak 1. – A villámtolvaj*. Könyvmolyképző Kiadó, Szeged.
- Riordan, Rick (2022): *Percy Jackson és az olimposziak 2. – A szörnyek tengere*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Sántha Kálmán (2014): A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai. *Neveléstudomány*. 2. 2. sz., 83–86. Letöltés: https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_83-86.pdf (2023. 08. 14.)
- Sántha Kálmán (2015): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*. 25. 3. sz., 3–14. Letöltés: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.3.3> (2023. 08. 14.)

- Sántha Kálmán (2017): A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. **48.** 12. sz., 33–40. Letöltés: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.12.04> (2023.08.14.)
- Sántha Kálmán (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*. **8.** 2. sz., 26–35. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_26-36.pdf (2023. 08. 14.)
- Schlichter Takács Anett és Csimáné Pozsegovics Beáta (2022a): A képregény használata az alapfokú oktatásban. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*. **5.** 2. sz., 69-81.
- Schlichter-Takács Anett és Csimáné Pozsegovics Beáta (2022b): A képregény/képregényalapú mediatis közeg alkalmazási lehetőségei az általános iskolában példákkal. In: G. Szabó, Sára és Gombos, Péter (Szerk.) *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból*. MATE Press, Gödöllő. 87-98.
- Shusterman, Richard (2003): Entertainment: A Question of Aesthetics. *The British Journal of Aesthetics*. **43.** 3. sz., 289–307. Letöltés: <https://academic.oup.com/bjaesthetics/article-abstract/43/3/289/90336?redirectedFrom=fulltext&login=false> (2023. 08. 14.)
- Simmons, Dan (2015): *Ílion*. Agave Könyvek, Budapest.
- Sunde, Åsne Hovden (2020): The possibilities of YA fantasy literature in upper secondary subject English when teaching the interdisciplinary topic “health and life skills. Letöltés: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2764696/Sunde.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2021. 11. 14.)
- Stemler Miklós (2003): A világteremtés poétikája. *Prae*. **3.** 1. sz., 5-13. Letöltés: <https://www.prae.hu/journal/43-fantasy/> (2021. 11. 14.)
- Storey, John (2003): *Inventing popular culture: From Folklore to Globalization*. Blackwell Publishing, Hoboken.
- Stöckert Gábor (2022): Pennás detektív egy középkori gyilkosság nyomában. *Telex*. Letöltés: <https://telex.hu/after/2022/11/28/pentiment-kritika-videojatek-obsidian-game-pass-microsoft-kalandjatek>
- Svébis Bence (2020): A lovagi erény itt már kevés (Tonke Dragt / Netflix: Levél a királynak). (blogbejegyzés). Letöltés: <https://1749.hu/fuggo/kritika/a-lovagi-ereny-itt-mar-keves-tonke-dragt-netflix-level-a-kiralynak.html> (2024. 03. 14.)

- Szajbély Mihály (2010): *Jókai Mór*. Kalligram, Pozsony.
- Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony. Letöltés: https://szegedy-maszak.hu/wp-content/uploads/2022/06/SZEGEDY_megerteres.pdf (2024. 04. 14.)
- Székely Ervin (2002, szerk.): *A művészet világa. Vizuális művészetek*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Szentesi Zsolt (2008): *A műértelmezés alapfogalmai*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Szirmai Éva és Árgilán Viktor Sándor (2023): Olvasás a képernyőn? Új eszközök, új szokások a digitális korban. *Közösségi Kapcsolódások*. 2. 2. sz., 35–48. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/kapocs/article/view/44355/43169> (2023. 08. 12.)
- Szokolszky Ágnes (2020): *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűts-Novák Rita (2019a): Új utak az Imre Sándor-kutatásban: Imre Sándor művelődéspedagógus Pintér Jenő irodalomtörténészhez írott leveleinek (1913–1940) biográfiai jelentősége. *Közelítések*. 2019. 3–4. sz., 104–117. Letöltés: https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/07/kozelitesek_2019_3-4.pdf (2022. 08. 14.)
- Szűts-Novák Rita (2019b): Szendrey Júlia (1828–1868) költőnő romantikus gyermekképe. *Korunk*. 30. 3. sz., 84–95. Letöltés: http://epa.niif.hu/00400/00458/00652/pdf/EPA00458_korunk-2019-03_084-095.pdf (2022.07.20.)
- Szűts Zoltán (2013): *A világháló metaforái. Bevezetés az új média művészetébe*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szűts Zoltán (2020a): *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Szűts Zoltán (2020b): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*. 30. 7. sz., 76–88. Letöltés: http://real.mtak.hu/122666/1/SzutsZoltanDigitalispedagogiamodszertanokaVUCAgyorsanvalt_ozokiszamithatatlanbonyolultellentmondasosvilagaban_ISKOLAKULTURA_76-90_2020.pdf (2022.07.20.)
- Szűts Zoltán (2021): (Táv)oktatás a koronavírus idején. *Korunk*. 3. 2. sz., 9–16. Letöltés: http://real.mtak.hu/122665/1/is-there-a-teacher-in-this-class-distance-learning-in-the-time-of-covid-19_ContentFile-PDF.pdf (2022.07.20.)
- Tokos Bianka (2013): Homérosz nyomában. In: Kovács Gábor (szerk.): *Pannon Tanulmányok II. A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri Dolgozatai 2012*.

Pannon Egyetem, Veszprém. 7–32. Letöltés: https://tdk.htk.uni-pannon.hu/images/Pannon_Tanulmányok_II.pdf (2022.07.20.)

Tolkien, J. R. R. (1996): *A szilmarilok*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Tóth Ágota (2017): A populáris regiszter tanítása/taníthatósága az irodalomórán. *Tanulmányok*. 2. 1. sz., 117-127. Letöltés: <https://tanulmanyok.ff.uns.ac.rs/index.php/tan/article/view/2000/2017> (2024. 04. 14.)

Tóth Máté (2020): A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. In: „Az én könyvtáram” program (szerk.): *Módszertani mozaikok: Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 318-360. Letöltés: http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668 (2021.11.14.)

Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kusper Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 23–34. Letöltés: http://real.mtak.hu/140257/1/23_34_Urbán.pdf (2023. 08. 14.)

Vastagh Zoltán (2000): Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos oktatás, *Iskolakultúra*. 10. 2. sz., 19–25. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19221> (2020. 10. 25.)

Végh Dániel (2007.09.): A magyar fantasy-irodalomról. *Holmi*. 19. 9. sz., 1153-1164. Letöltés: <https://www.holmi.org/2007/09/vegh-daniel-a-magyar-fantasy-irodalomrol-jegyzetek> (2021. 11. 14.)

Victor András (2020): Szubszidiaritás a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 11–12. sz., 5–14. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00231/pdf/EPA00035_upsz_2020_11-12_005-014.pdf (2022. 08. 14.)

Viola Szandra (2020.02.10.): A lovagregények és a kamaszkor kérdései. *Magyar Nemzet*. Letöltés: https://magyarnemzet.hu/kultura/2020/02/a-lovagregenyek-es-a-kamaszkor-kerdesei#google_vignette (2024.01.28.)

Vincze Barbara (2024.02.01.): Van Gogh-kiállítás azoknak, akik inkább csak szelfiznének remekművekkel. *Telex*. Letöltés: <https://telex.hu/kult/2024/02/01/vincent-van-gogh-kiallitas-bok-csarnok-the-immersive-experience> (2024.02.20.)

- Vincze Ferenc (2022): *Képregénytörténetek. Történeti és elméleti közelítések egy médiumhoz*. Ráció Kiadó, Budapest.
- W.A. Senior (1994): Medieval Literature and Modern Fantasy: Toward a Common Metaphysic. *Journal of the Fantastic in the Arts*. 3. 11-12. sz., 32-49. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/43308195> (2024. 04. 14.)
- Wekerle Szabolcs (2020.03.24.): Levél a királynak: tökéletes könyv hosszú, bebújós, együttolvasós estékre. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://magazin.libri.hu/gyerekkonyvek/level-a-kiralynak-tokeletes-konyv-hosszu-bebujos-egyuttolvasos-estekre/> (2024. 04. 14.)
- Wekerle Szabolcs (2020.06.28.): A nő, aki írt egy lovagregényt, és lovaggá ütötték. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://hang.hu/konyveshaz/a-no-aki-irt-egy-lovagregenyt-es-lovagga-utottek-118223> (2024.04.14.)
- Willis, Connie (2012): *Ítélet könyve*. Metropolis Media, Budapest.
- Zágon Bertalanné és Nagy Ilona (2008): A kooperatív tanulásszervezés. In: Gádor Anna (szerk.) *Tanári kézikönyv – A szociális kompetenciák fejlesztéséhez – 1-12. évfolyam*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Alapítvány, Budapest. 101-109. Letöltés: <https://docplayer.hu/26559411-A-kooperativ-modszer.html> (2020. 10. 25.)
- Z. Kovács Zoltán (2022): Jókai Mór és a magyar képregény előzményei. *Anyanyelvi Kulturaközvetítés*. 5. 2. sz., 4-14. Letöltés: https://epa.oszk.hu/04500/04536/00009/pdf/EPA04536_anyanyelvi_kulturakozvetites_2022_2_004-014.pdf

A dolgozat szövegében felhasznált saját publikációk

- Kiss Dávid (2020): Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében, In: Fodor József Péter, Mizera Tamás és Szabó P. Katalin (szerk.): „*A tudomány ekként rajzolja világát*” *Irodalom, nevelés és történelem metszetei II.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–59. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2020/08/dosz_atudomanyII_nyv.pdf (2022. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2020): Játékos irodalomtanulás kooperatív projektmunka keretében. In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól.* Magánkiadás, Békéscsaba. 51–62.
- Kiss Dávid (2021): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk.* **32.** 2. sz., 66–72. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00675/pdf/EPA00458_korunk_2021_02_066-072.pdf (2023. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2021): A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I., In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok.* Magánkiadás, Békéscsaba. 81–91. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7313/1/81_91_Kiss.pdf (2023. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2021): Értelmező-közösség-média. Módszertani mélyfúrások a digitális irodalomtanításban. *A digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban tanulmánykötetről. Y.Z. folyóirat.* 24–27.
- Kiss Dávid (2022): Kánonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kuser Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 95–107. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7326/1/IrKa_2022_digit.pdf (2022. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle.* **72.** 7–8. sz., 30–42. Letöltés: [https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72\(07-08\)_2022_008_kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72(07-08)_2022_008_kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf) (2023. 08. 14.)

Képek jegyzéke

1. kép: a játéktábla
2. kép: a *petőfillérek*
3. kép: saját készítésű játékgurák 1.
4. kép: saját készítésű játékgurák 2.
5. kép: a játéktábla
6. kép: játékgurák 1.
7. kép: játékgurák 2.
8. kép: a *Hősök és archetípusok a populáris kultúrában* tankönyvi fejezet
9. kép: *Ken Follet The Pillars of the Earth* társasjáték
10. kép: középkort idéző grafika a *Pentiment* című játékban
11. kép: kódex és a történet kezdése a *Pentiment* című játékban
12. kép: tudástárként működő kódex a *Pentiment* című játékban
13. kép: karakterdöntések a *Pentiment* című játékban
14. kép: részletek a *Kóbor lovag* című képregényből (114. és 117. oldal)
15. kép: részlet a *Kóbor lovag* című képregényből (108. oldal)
16. kép: részletek a *Kóbor lovag* című képregényből (104-105. és 150-151. oldal)

Ábrák jegyzéke

1. ábra: a kötelező olvasmányok bővítése nyolcadikos diákok válaszai alapján
2. ábra: nyolcadikos diákok asszociációi az olvasásról
3. ábra: nyolcadikos diákok olvasmányokkal kapcsolatos elvárásai
4. ábra: a kötelező olvasmányok listájának tételes bővítésére érkezett javaslatok nyolcadik évfolyamon
5. ábra: munkaformák és módszerek gyakorisága a kísérleti tanórákon
6. ábra: a *Percy Jackson* olvasásának élménye a kísérleti csoport diákjainál
7. ábra: a *Percy Jackson* mint kötelező olvasmány megítélése a kísérleti csoport diákjainál
8. ábra: a *Percy Jackson*-sorozat folytatásához való hozzáállás a kísérleti csoport diákjainál
9. ábra: jövőbeli mítoszolvasáshoz való hozzáállás a kísérleti csoport diákjainál
10. ábra: a *Percy Jackson* olvasásának élménye a kísérleti csoport diákjainál
11. ábra: a *Percy Jackson* mint kötelező olvasmány megítélése a kísérleti csoport diákjai szerint
12. ábra: a *Percy Jackson* olvasásnak hatása a mítoszok befogadására a kísérleti csoport diákjainál
13. ábra: kihívások az irodalomtanításban a kísérleti csoport tanára szerint
14. ábra: a kísérleti csoport tanárának olvasási szokásokról, kötelező olvasmányokról és populáris irodalomról alkotott nézetei
15. ábra: a mítoszfogalom összetevői a kísérleti csoport diákjainál
16. ábra: a *Percy Jackson* mint modern mítosz értelmezése a kísérleti csoport diákjainál
17. ábra: a transzponált mítoszelemek hierarchikus elrendezése a kísérleti csoport diákjainak válaszai alapján
18. ábra: transzponált mítoszelemek összetevői a kísérleti csoport diákjainak válaszai alapján
19. ábra: a *Percy Jackson* mítoszként való olvasásának lehetőségei a diákok válaszai alapján
20. ábra: a *Percy Jackson* értékelése a kísérleti csoport tanára szerint
21. ábra: a *Percy Jackson* hatása a kísérleti csoport tanára szerint
22. ábra: a mítosztanulás élménye a kísérleti csoport diákjainál
23. ábra: az alternatív görög mitológia tanegység diákok általi értékelése
24. ábra: tanórák élménye a görög mitológia tanegységben a kísérleti csoport diákjainál
25. ábra: a kísérleti csoport tanárának véleménye az alternatív görög mitológia tanegységről
26. ábra: a kísérlet értékelése a csoportot tanító tanár szerint

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: kötelező olvasmányok a 2020-as Kerettantervben a 9–10. évfolyamon
2. táblázat: kötelező olvasmányok a 2020-as Kerettantervben a 11–12. évfolyamon
3. táblázat: a legutóbb olvasott művek a 14-17 éves korosztályban a felmérés alapján
4. táblázat: a legnépszerűbb szerzők listája a 14-17 éves korosztályban a felmérés alapján
5. táblázat: a görög mitológia tanegység a hatosztályos gimnáziumi képzés nyolcadik évfolyama számára
6. táblázat: a középkor irodalma tanegység a 7-12. évfolyamos képzés *Kerettantervében* (2020)
7. táblázat: alternatív “olvasmánylista” *A középkor irodalma* tanegységhez
8. táblázat: a pedagógiai kísérlet és a hozzá kapcsolódó mérések vázlatos bemutatása
9. táblázat: általános és középiskolai tagozatok közötti különbségek a könyvolvasás gyakorisága és az olvasáshoz fűződő attitűd vonatkozásában

Diagramok jegyzéke

1. diagram: olvasási gyakoriság a különböző korosztályokban
2. diagram: szépirodalom olvasásához fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon
3. diagram: az internethasználathoz fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon
4. diagram: a számítógépes játékokhoz fűződő attitűd nyolcadik évfolyamon
5. diagram: könyvolvasás gyakorisága szabadidőben nyolcadik évfolyamon
6. diagram: internetes oldalak olvasásának gyakorisága nyolcadik évfolyamon
7. diagram: a gyermekkori olvasás/mesélés gyakorisága nyolcadik évfolyamos diákoknál
8. diagram: a gyermekkori mesélés gyakorisága és az olvasáshoz fűződő attitűd viszonya nyolcadikos diákoknál
9. diagram: a kötelező olvasmányok megítélése nyolcadik évfolyamon
10. diagram: a szépirodalom olvasásához fűződő attitűd és a kötelező olvasmányok megítélésének viszonya
11. diagram: nyolcadikos diákok kötelező olvasmányokkal kapcsolatos változtatásai
12. diagram: a *Percy Jackson* olvasásának hatása az olvasáshoz fűződő attitűdre a kísérleti csoport diákjainál
13. diagram: a *Percy Jackson* hatása az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdre a kísérleti csoport diákjainál
14. diagram: a *Percy Jackson* hatása a kötelező olvasmányok megítélésére a kísérleti csoport diákjainál

Mellékletek

1. melléklet: *Az olvasási szokások kérdőíve*

Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-olvasasvizsgalat-kerdoive>
(2022.07.31.)

SZEMÉLYES ADATOK:

1. Nemed:

1. Lány 2. Fiú

2. Hányadik osztályba jársz?

5 6 7 8 9 10 11 12

3. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége:

1. általános iskola 2. szakmunkásképző 3. érettségi 4. főiskolai / egyetemi diploma 5. nem tudom

4. Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége:

1. általános iskola 2. szakmunkásképző 3. érettségi 4. főiskolai / egyetemi diploma 5. nem tudom

5. Az alábbiakban szabadidős tevékenységeket soroltunk fel. Arra kérünk, jelöld meg, melyiket milyen szívesen végzed, ha lehetőséged van rá. (Minden tevékenység mellett karikázd be a megfelelő számot attól függően, hogy 1=egyáltalán nem szereted, 2=inkább nem szereted, 3= is-is, 4= inkább szereted, vagy 5=nagyon szereted végezni)

	Tevékenység	1 egyáltalán nem	2 inkább nem	3 is- is	4 inkább igen	5 nagyon szeretem
1.	Diszkó, házibuli	1	2	3	4	5
2.	Rádiózás	1	2	3	4	5
3.	Zenehallgatás	1	2	3	4	5
4.	Koncertlátogatás	1	2	3	4	5
5.	Színházlátogatás	1	2	3	4	5
6.	Tévészés	1	2	3	4	5
7.	Számítógépes játék	1	2	3	4	5
8.	DVD-nézés	1	2	3	4	5
9.	Mozi	1	2	3	4	5
10.	Ismeretközlő, szakirodalom olvasása	1	2	3	4	5
11.	Szépirodalom olvasása (regények, versek...)	1	2	3	4	5
12.	Újságolvasás	1	2	3	4	5

13.	Képregények, mangák olvasása	1	2	3	4	5
14.	Internetezés	1	2	3	4	5
15.	Együttjárás fiúval/lánnyal	1	2	3	4	5
16.	Együttlét barátokkal	1	2	3	4	5
17.	Modellezés, barkácsolás, szerelés	1	2	3	4	5
18.	Kirándulás	1	2	3	4	5
19.	Sportolás	1	2	3	4	5
20.	Házimunka	1	2	3	4	5

6. Szoktál rendszeresen televíziót nézni?

1. Igen 2. Nem

7. Erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha szoktál tévézni! Amikor televízió elé ülsz, milyen típusú műsorokat szeretsz leginkább megnézni? (Jelöld be itt is megfelelő számot aszerint, hogy mennyire szereted az adott műfajt)

	Műsor-típusok	1 egyáltalán nem	2 inkább nem	3 is-is	4 inkább igen	5 nagyon szeretem
1.	ismeretterjesztő filmeket	1	2	3	4	5
2.	hírműsorokat	1	2	3	4	5
3.	rajzfilmeket, animéket	1	2	3	4	5
4.	sorozatok	1	2	3	4	5
5.	vígjátékot, romantikus filmet	1	2	3	4	5
6.	krimet, sci-fit, horrort	1	2	3	4	5
7.	zenei műsorokat	1	2	3	4	5
8.	valóságshow-t	1	2	3	4	5
9.	egyéb műsort:.....	1	2	3	4	5

8. Tegyük fel, hogy meghallod a szót: 'OLVASÁS'. Mi az a három dolog, ami először eszedbe jut ekkor?

1.
2.
3.

9. Emlékeid szerint mennyit olvastak neked kisgyermek korodban otthon?

1. nem emlékszem, hogy olvastak volna
2. ritkán olvastak (havonta vagy ritkábban)
3. olvastak, de nem rendszeresen (talán hetente egyszer-kétszer)
4. sokat olvastak, de nem minden nap
5. úgy emlékszem, minden nap olvasott otthon nekem valaki

10. Próbálkoztál- e már Te magad verses vagy prózai mű/szöveg írásával?

1. nem, soha
2. nem, de szeretnék
3. előfordult már
4. igen, rendszeresen

11. Vezetsz-e, vagy vezettél-e már internetes blogot, (internetes naplót)?

1. igen 2. nem 3. nem tudom, mi az a blog

12. Láttad már kötelező olvasmányok valamelyikének filmes változatát?

1. még soha 2. néhányat láttam már 3. sokat láttam már

13. Melyik állítással értesz leginkább egyet a könyvek és azok filmes változatainak kapcsolatát illetően?

1. A könyvek filmes változata általában rosszabb, mint a könyv. 2. A könyvek filmes változata általában jobb, mint maga a könyv. 3. A könyvek és filmes változatuk általában hasonlóan jó. Miért?

.....

14. Mi a véleményed általában a kötelező olvasmányokról?

1. érdekes, értékes művek 2. a többsége érdekes 3. a többsége elavult, számomra kevésbé érdekes 4. nem találok érdekesnek őket

15. Ha tehetnéd, mit változtatnál leginkább a kötelező olvasmányok rendszerén?

1. csökkenteném a számukat 2. bővíteném a számukat 3. néhányat lecserélnék más könyvre 4. egyéb változtatás: 5. nem változtatnék

16. Ha rajtad múlna, milyen könyvekkel gazdagítanád (vagy cserélnéd le) a kötelező olvasmányokat? (Említhetsz konkrét példákat is!)

.....
.....

17. Milyen gyakran olvasol a szabadidőben a magad szórakoztatására?

		(5) Naponta	(4) Hetente többször	(3) Hetente	(2) Havonta többször	(1) Ritkábban	(0) Soha
1.	Könyvet	5	4	3	2	1	0
2.	Újságot	5	4	3	2	1	0
3.	Képregényt, mangát	5	4	3	2	1	0
4.	Internetes oldalakat	5	4	3	2	1	0

18. Milyen típusú könyveket olvasol a legszívesebben szabadidőben? (Kettő olyat jelölj be, amit a leggyakrabban olvasol!)

1. Nem olvasok 2. Szépirodalom (regények, novellák) 3. Versek 4. Kalandregény 5. Krimi, akció, 6. Thriller, horror 7. Romantikus irodalom 8. Képregény, manga 9. Ismeretközlő könyvek 10. Hobbizhoz kapcsolódó könyvek (növények, állatok, kézművesség...) 11. Drámák, színművek 12. Művészetekkel kapcsolatos könyvek 13. egyéb:.....

19. A magad örömeire olvasott könyveket általában hol szerzed be? (A két leginkább jellemző forrást jelöld be!)

1. vásároljuk 2. otthoni, családi könyvtárunkból 3. iskolai könyvtárból 4. városi könyvtárból 5. ajándékként kapom 6. barát /barátnő /ismerős adja kölcsön 7. letöltöm az internetről 8. egyéb:.....

20. Ha meg kellene tippelned, hogy hány könyvetek van otthon, mit mondanál? (Segítségül annyit, hogy egy átlagos, 1 méteres könyvespolcra megközelítőleg 40 könyv fér fel)

0. nincs könyvünk

1. 1-50 db

2. 2. 51-150 db

3. 3. 151- 300 db

4. 4. 301- 500 db

5. 5. 500-nál több

6. 6. nem tudom

21. Milyen könyvet, könyveket olvasol, illetve olvastál legutóbb? (Ha csak a szerző vagy csak a cím jut eszedbe, azt is írd be!)

Szerző: Cím:.....

Szerző: Cím:

Szerző: Cím:

22. Szoktál-e olvasmányaidról beszélgetni? Kikkel? (többet is megjelölhetsz)

1. szülővel 2. testvérrel 3. barátokkal 4. rokonnal 5. könyvtárossal / könyvtárossal 6. tanárral 7. egyéb:..... 8. nem szoktam könyvekről beszélgetni

23. Szoktál-e idegen nyelven olvasni (a kötelezőkön kívül)?

1. igen, rendszeresen 2. alkalmanként 3. nem

24. Be vagy-e iratkozva bármilyen (iskolai, települési) könyvtárba?

1. igen, egy könyvtárba 2. igen, több könyvtárba is 3. régebben voltam, most épp nem vagyok 4. nem voltam még könyvtári tag

25. Van kedvenc olvasmányod? Melyik az? (Írd le akkor is, ha csak a címe jut eszedbe!)

1. nincs kedvenc olvasmányom

2. van kedvenc olvasmányom:

Író:..... Cím:.....

Író:..... Cím:.....

26. Milyen hatásra választasz magadnak olvasmányt? (Jelölj meg maximum kettőt, akinek/ aminek a javaslatára leginkább hallgatsz ez ügyben!)

1. szülő 2. barátok 3. tanárok 4. újság 5. film 6. TV 7. internet 8. egyéb:..... 9. nem olvasok a kötelezőkön kívül

27. Ha önszántadból kezdesz olvasáshoz, mit vársz az olvasmánytól? Egészítsd ki a mondatot a saját állásponthoz megfelelően!

Az olvasmánytól elsősorban azt várom, hogy

28. Eddigi olvasmányaid szereplői, hősei közül kinek a bőrébe bújnál leginkább? (Kérünk, írd mellé a mű címét is, amiben az illető szerepel!)

..... Cím:

29. Öt értéket írtunk itt egymás alá. Arra kérünk, gondold végig, számodra melyik mennyire fontos, és tedd őket sorrendbe ez alapján! (Az 1-es a mellé az érték mellé kerüljön, amelyik a leginkább fontos szerinted egy ember életében, a 2-es a mellé, amit a második helyre helyeznél... és így tovább.)

Hírnév _____

Műveltség _____

Család _____

Egészség _____

Gazdagság _____

30. A műveltség megszerzésében szerinted mekkora az olvasás szerepe?

0. nincs szerepe
1. kis szerepe van
2. lehet szerepe, de nem feltétlenül
3. nagy szerepe van
4. nélkülözhetetlen

31. Van otthon nálatok internettel ellátott számítógép, laptop?

1. igen, már régen
2. igen, az utóbbi 1 évben lett
3. nem, de rövidesen lesz
4. nincs

32. Milyen gyakran használod az internetet?

5. naponta több órán át

4. naponta-kétnaponta

3. hetente egy-két alkalommal

2. maximum hetente

1. ritkábban

0. soha

33. Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet? (A gyakoriságnak megfelelő számot jelöld be!)

		0 soha	1 elvétve	2 ritkán	3 sokszor	4 rendszeresen	9 nem tudom
1.	Közösségi oldalak látogatása (Facebook, iwiw)	0	1	2	3	4	9
2.	Online játék oldalak	0	1	2	3	4	9
3.	Levelezőprogramok	0	1	2	3	4	9
4.	Chat (MSN, SKYPE...)	0	1	2	3	4	9
5.	Letöltő oldalak	0	1	2	3	4	9
6.	Zenei oldalak	0	1	2	3	4	9
7.	Filmes oldalak	0	1	2	3	4	9
8.	Könyvtári oldalak, katalógus	0	1	2	3	4	9
9.	Házi feladathoz anyaggyűjtés	0	1	2	3	4	9
10.	Blogok olvasása	0	1	2	3	4	9
11.	Online üzletek, vásárlás	0	1	2	3	4	9

12.	Egyéb oldalak pl.:.....	0	1	2	3	4	9
-----	----------------------------------	---	---	---	---	---	---

34. Tudod-e, hogy vannak a közösségi oldalaknak könyves alkalmazásai? (pl. könyvkolónia, könyvpárbaj, Líra könyvklub...)

1. igen, tudom és már használtam is
2. igen, tudom, de még nem használtam
3. nem tudtam, de érdekelne
4. nem tudtam és nem is érdekel

35. Milyen pályára készülsz, milyen foglalkozást szeretnél választani?

1.
2. nem tudom

36. Hányas volt a jegyed irodalomból félévkor? 1 2 3 4 5

37. Általában milyen a tanulmányi átlagod (minden tárgyat figyelembe véve)?

1. kitűnő
2. a legtöbb jegy ötös
3. a legtöbb jegy négyes
4. közepes tanuló vagyok
5. a jegyek többsége hármasnál rosszabb

38. Amennyiben bármilyen megjegyzésed, véleményed, kiegészítésed van az olvasással, olvasmányokkal kapcsolatban, kérünk, írd le!

.....

39. Hogyan fejeznéd be a mondatot?

Szerintem az olvasás...

- ... rendkívül fontos dolog.
- ...segít az érvényesülésben, de nem alapvető.
- ...élni segít.
- ...ma már nem fontos dolog.
- ...jó, de nem mindenki születik olvasónak.
- ...ciki.
- ...más.

40. Hogyan fejeznéd be a mondatot?

Szerintem az irodalmi szövegek...

- ...szórakoztatók.
- ...fontos dolgokról szólnak.
- ...időszerűek.
- ...újak.
- ...általában tanulságosak.
- ...általában nem nekem szólnak.
- ...általában nehezen érthetőek.
- ...általában régiek.

2. melléklet: *Kérdőív az attitűdváltozás vizsgálatához*

Kérdések A görög mitológia tanegységhez és a Percy Jacksonhoz

Kérlek, válaszolj őszintén az alábbi kérdésekre! Karikázd be azt a választ, amelyiket a leginkább érvényesnek érzel magadra nézve!

A számok az alábbi lehetőségeket jelentik:

- 1 = Nagymértékben rontott rajta
- 2 = Kismértékben rontott rajta
- 3 = Nem gyakorolt hatást
- 4 = Kismértékben javított rajta
- 5 = Nagymértékben javított rajta

1. Hogyan befolyásolta a *Percy Jackson* regény elolvasása a(z)...

olvasáshoz fűződő viszonyodat?	1	2	3	4	5
az irodalom tantárgy megítélését?	1	2	3	4	5
a kötelező olvasmányok megítélését?	1	2	3	4	5
a magyartanároddhoz fűződő viszonyodat?	1	2	3	4	5
számodra az iskolai magyartanulás megítélését?	1	2	3	4	5

2. Hogyan befolyásolta a görög mítoszok olvasása a(z)...

olvasáshoz fűződő viszonyodat?	1	2	3	4	5
az irodalom tantárgy megítélését?	1	2	3	4	5
a kötelező olvasmányok megítélését?	1	2	3	4	5
a magyartanároddhoz fűződő viszonyodat?	1	2	3	4	5
számodra az iskolai magyartanulás megítélését?	1	2	3	4	5

Válaszolj az alábbi kérdésekre!

3. Olvastál-e már korábban is görög (vagy egyéb) mítoszokat? Ha igen, mikor és melyik történeteket? Miért döntöttél a mítoszok olvasása mellett?

.....

.....

.....

.....

4. Tervezel-e a jövőben további mítoszokat olvasni? Miért?

.....
.....
.....

5. Olvastad-e már korábban a *Percy Jackson* sorozat valamelyik részét?

.....

6. Tervezed-e elolvasni a *Percy Jackson* sorozat további részeit? Miért?

.....
.....
.....

7. Értékelj *A görög mitológia* tanegység tanóráit az alábbi szempontok alapján!

A számok az alábbi lehetőségeket jelentik:

1 = Kifejezetten nem tetszett

2 = Inkább nem tetszett

3 = Nem tudom megítélni / Semleges

4 = Inkább tetszett

5 = Nagyon tetszett

a tanórák hangulata	1	2	3	4	5
a tanórai játékok	1	2	3	4	5
páros és csoportmunkák	1	2	3	4	5
a házi feladatok	1	2	3	4	5
a tanórák tartalma (a tananyag)	1	2	3	4	5

8. Fejezd be az alábbi mondatokat!

Jó élmény / Rossz élmény volt a *Percy Jackson* olvasása, mert...

Örültem / Nem örültem, hogy a *Percy Jackson* volt a kötelező olvasmány, mert...

Jó élmény / Rossz élmény volt a görög mítoszokról így tanulni, mert...

3. melléklet: *Tematikus terv a kísérleti órákhoz*

Tematikus terv – A görög mitológia – Percy Jackson és az Olimposziak 1. – A villámtolvaj

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Irodalom

A tanulási-tanítás egység témája: *A görög mitológia*

A tanulási-tanítási egység cél- és feladatrendszere:

A modult valójában a *Népszerű irodalom* és *A görög mitológia* tanegységek egymás mellé illesztéséből, összefonásából hoztuk létre annak érdekében, hogy összekapcsoljuk az antik szövegvilág tárgyalását az olvasóvá nevelés célkitűzéseinek megvalósításával, mégpedig a népszerű modern mítoszok, fantasy-alkotások közös, tanórai feldolgozása által, így az irodalomelméleti és -történeti tananyag megtanítása (mítosz mint performatív műfaj, valamint a mítosz mint ismeret) és az olvasóvá nevelés egymást erősítve valósítható meg a pedagógiai folyamatban.

A tanulási-tanítási egység helye az éves fejlesztési folyamatban, előzményei:

A tanegység hatosztályos gimnáziumi tagozat nyolcadik évfolyamán, a tanév elején kap helyet (így a populáris regény nyári olvasmányként időben beszerezhető és elolvasható). A *Népszerű irodalom* tanegységnek *A görög mitológia* témakörébe való integrálásával akár néhány tanóra is felszabadítható és másra fordítható (hiszen a mitológia témakör ismeretanyagának átbeszélése a populáris regénnyel való „elidőző találkozás” keretében történik). A *Percy Jackson-regény* elolvasása és tanórai feldolgozása nemcsak a görög mitológia tananyag elmélyítését és élményszerű tanulását/tanítását hordozza magában, hanem utat nyit az antik eposzok tárgyalása felé is (mindkét homéroszi eposz megidéződik a műben), és az olvasóvá nevelés tantervben rögzített elvárásainak való hatékonyabb megfeleléssel is kecsegtet.

Tantárgyi kapcsolatok: művészettörténet, rajz és vizuális kultúra, digitális kultúra, földrajz, történelem, magyar nyelv

Osztály: 8.

Felhasznált források:

Kiss Dávid (2021): *A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I.: Fantasy regények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában*. In: *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp*: 2021. Békéscsaba, Magánkiadás. pp. 81-91.

Rick Riordan (2005): *A villámtolvaj*. Könyvmolyképző Kiadó, Szeged, 2017.

<https://rickriordan.com/series/percy-jackson-and-the-olympians/> (Letöltés: 2022. 08. 19.)

https://rickriordan.com/resource_type/teachers-guides/ (Letöltés: 2022. 08. 19.)

Dátum: 2022. 08. 19.

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek (attitűdök, készségek, képességek)	Ismeretanyag (fogalmak, szabályok stb.)	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök	Házi feladat	Megjegyzések
1.	Rick Riordan: <i>A villámtolvaj</i> 1. óra Az olvasás élménye, szövegismeret, alaphelyzet és konfliktus, a cselekmény kérdéses pontjai	szövegismeret ellenőrzése, a regény cselekményének átbeszélése, kérdéses helyek tisztázása	olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, elemzési készség fejlesztése, ismeretek	a regény cselekménye, alaphelyzet és konfliktus (Zeusz villámának ellopása, Poszeidón esküszegése)	frontális osztálymunka, egyéni munka páros munka, csoportmunka	szövegismereti teszt, füzet, toll, esetleg prezentáció	-	-
2.	Rick Riordan: <i>A villámtolvaj</i> 2. óra Istenek, hőszok és emberek, mítosz, mitikus világvég és a ma kultúrájának keveredése a regényben	A görög panteon, a regényben szereplő istenek jellemzése (pl. Dionüszosz, Árész, Poszeidón mai alakja, megjelenése)	olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, elemzési készség fejlesztése, ismeretek rendszerezés	mítosz mitikus világvég, világmagyarázat mitológia, archetípus, attribútum, hősz, félisten, teomakhia,	frontális osztálymunka, egyéni munka páros munka, csoportmunka	füzet, toll, a regény szövege, esetleg prezentáció, tanulói feladatlap	-	-
3.	Rick Riordan: <i>A villámtolvaj</i> 3. óra Hőszé válni, küldetés fejlődés, a hősz és segítők: Percy, Grover és Annabeth hármasa	Percy Jackson kalandja mint fejlődéstörténet, a küldetés elfogadása, dilemmák, segítők szerepe	olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, ismeretek bővítése és rendszerezés	küldetés, a félvér-lét jelentésrétége i, elfogadás és kétségek, szerepdilemmák, a hősz útja és segítők szerepe	frontális osztálymunka, egyéni munka páros munka, csoportmunka	füzet, toll, a regény szövege, esetleg prezentáció	-	-
4.	Rick Riordan: <i>A villámtolvaj</i> 4. óra Prózapoétika, narráció, nyelv (E/1. elbeszélés, írói stílus és humor)	A regény stílusa, humora, elbeszélői nézőpont, hatáskeltő eszközök	olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, ismeretek bővítése	narrátor, elbeszélés, elbeszélői nézőpont, írói stílus, humor,	frontális osztálymunka, egyéni munka páros munka, csoportmunka	füzet, toll, a regény szövege, esetleg prezentáció	-	-
5.	Kitekintés, tudásbővítés 1. A világ és az istenek teremtése a görög mitológiában A regényben megjelenő titánok (pl. Kronosz), istenek (pl. A „Nagy Triász”	A regényből ki nem bontható, de implicit módon jelen lévő ismeretek feltárása, a görög mitológia alapjainak ismertetése	olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, motiválás, ismeretek bővítése és rendszerezés	kozmozgónia, teogónia, antropogónia, eónok, titánok, százkarúak, küklopszok, istenek, nimfák, szatírok, mitológiai lények (kiméra, Medúza stb.)	frontális osztálymunka, egyéni munka páros munka, csoportmunka	füzet, toll, a regény szövege, esetleg prezentáció, tanulói feladatlap	-	-

	tagjai) és mitikus alakok rendszerezése, kiegészítése							
6-7.	<p>Kitekintés, tudásbővítés</p> <p>2-3.</p> <p>A görög mitológia nagy hőszainak mítoszai</p> <p>A megidézett hőszokhoz kapcsolódó mítoszok (Thészeusz és a Minótauros, Héraklész), a mítoszok és regény hasonlóságai, különbségei</p>	<p>A regényből ki nem bontható, de implicit módon jelen lévő ismeretek feltárása és bővítése, a görög mitológia nagy alakjainak mítoszai, mítoszkritika</p>	<p>olvasáshoz fűződő attitűd erősítése, motiválás, ismeretek bővítése és rendszerezés</p>	<p>klasszikus mítoszok, hősz (ism.), Prométheusz, (Epimétheusz) Thészeusz, Minótauros, Héraklész, mítoszkritika, újraírt mítosz</p>	<p>frontális osztálymunka, egyéni munka, páros munka, csoportmunka</p>	<p>füzet, toll, a regény szövege, esetleg prezentáció, tanulói feladatlap</p>	-	-
8.	<p>A tanegység értékelése, visszajelzések (fókuszcsoporthozos interjú) tanulói munkák (szövegtárgyak, illusztrációk) bemutatása, dolgozatírás</p>	<p>Tanulói munkák értékelése, ismeretek, konstruált tudás felmérése, reflexió, tanegység értékelése</p>	<p>ismeretek számonkérése, reflektálás, készségének fejlesztése, motiválás</p>	-	<p>frontális osztálymunka, egyéni munka</p>	<p>fókuszcsoporthozos interjú kérdéssora / kérdőív, feladatlap</p>	-	-

4. melléklet: *A fókuszcsoporthoz tartozó interjú kérdései*

1. *A Percy Jackson regényről*

- Milyen élmény volt a regény olvasása?
- Mi tetszett benne leginkább?
- Mi az, ami kevésbé tetszett?
- Van-e olyan szereplő, akivel azonosulni tudtatok? Miért/miért nem?
- Olyan szereplő van-e, akit nagyon kedveltetek/nem kedveltetek?
- Kinek ajánlanátok a regényt és miért?

2. *A regényről és mítoszokról*

- Tetszett-e az, hogy a regény a görög mitológia alakjait szerepelteti?
- Meghozta-e a kedvetek a regény a görög mítoszok olvasásához?
- A regény feldolgozása óta olvastatok-e önszántatokból mítoszokat?
- Elkezdtétek/tervezitek-e a regény folytatásának olvasását?

3. *A mitológia témakör óráiról*

- Hogy éreztétek magatokat a mitológia témakör irodalomóráin?
- Mit gondoltok a feladatokról, amiket az órákon oldottatok meg?
- Milyen élmény volt a *Percy Jackson*-ról tanulni kötelező olvasmányként?
- Szívesen foglalkoznátok a jövőben is hasonló művekkel magyarórán?
- Hozzáadott-e a *Percy Jackson* elolvasása valamit a mítoszokról való tanuláshoz?

5. melléklet: *A tanári interjú kérdései*

1. Melyek szerinted a mai magyar irodalomoktatás legnagyobb kihívásai?
2. Hogyan látod a középiskolai diákok olvasási szokásainak változását az elmúlt években?
3. Te a saját pedagógiai munkádban miképp segíted elő a diákok olvasóvá válását?
4. Mit gondolsz az iskolai kötelező olvasmányok listájáról?
5. Mi a véleményed a népszerű irodalom kategóriájáról?
6. Milyen helyet kapnak a populáris művek a tanári munkádban (ajánlott olvasmány, közös olvasmány)?
7. Miképp vélekedsz az iskolakísérlethez kialakított görög mitológia tanegység koncepciójáról?
8. Mi a véleményed a feldolgozásra választott regényről, Riordan Percy Jackson-sorozatának első kötetéről, *A villámtolvajról*?
9. Milyen tapasztalataid vannak a populáris regény tanórai feldolgozásáról?
10. Te észleltél-e akár rövidtávú változást is a diákok olvasáshoz, magyartanuláshoz fűződő attitűdjében?
11. Mit gondolsz, a Percy Jackson-regény feldolgozása segített-e a tanulóknak az antik mítoszok megismerésében?
12. És a tananyag elsajátításában, megértésében?
13. Végeznél-e a későbbiekben hasonló kísérletet, kedvet kaptál-e a populáris regényekkel való kísérletezéshez?
14. Összességében miként értékeled a kísérletet?

6. melléklet: témazáró dolgozat a kísérleti görög mitológia tanegységben

Percy Jackson és a görög mitológia
Témazáró dolgozat

I. Fogalommagyarázat

Fejtsd ki minimum 10 összefüggő mondatban a mítoszokról tanultakat! (Magyarázd meg a mítosz fogalmát, sorolj fel tanult mítoszokat! Kifejtésedbe foglald bele, hogy melyik mítosz hatott rád a leginkább, és miért! Nem kell a történetek tartalmát leírnod.)

II. A regény

1. „Én csak egy senki voltam, egy senkik családjából származó senki” - Az idézet Percytől hangzik el a regényben. Fejtsd ki néhány mondatban, hogy igaz-e ez a teljes regény ismeretében! Válaszodat indokold!

2. Fogalmazd meg, milyen kérdésekre keresi a választ a Percy Jackson! Olvasható-e a regény modern mítoszként vagy mitológiaiaként?

3. Hogyan oldja meg a szöveg, hogy a mai New York világa összekapcsolódhasson a görög mítoszok világával? Több példát, érvet is hozz!

III. A görög istenvilág

Párosítsd az alábbi görög isteneket és istennőket a felsorolt jelzőkhöz és főnevekhez!

Artemisz	Pallasz Athéné	Héra
Zeusz	Aphrodité	Hermész
Apollón	Hádész	Poszeidón
	Árész	

tenger istene a tudomány istennője főisten a háború istene a szerelem istennője
házasság, születés istennője az istenek hírnöke a vadászat istennője alvilág istene a költészet, a jóslás istene

Melyik istenőhöz, illetve istenhez kapcsolódnak az adott attribútumok? Párosítsd őket!

szőlővessző	páva	kalapács
lándzsa/kard	lant	szárnyas saru
villám	háromágú szigony	

Héra Hermész Zeusz Démétér Apollón Pallasz Athéné Héphaisztosz Poszeidón

IV. A görög istenvilág és a regény

Válaszolj röviden a kérdésekre!

1. Mely istenek között feszül konfliktus a regényben és miért?
2. Ki, melyik isten a félvér-tábor vezetője? Miért ő?
3. Milyen mitikus lény Grover?
4. Mely istentől származik Annabeth?

V. A görög mítoszok hősei, alakjai

1. Prométheusz története

Ámde megint megcsalta derék fia Íapetosznak, mert kinemalvó **tűz lángját**, mely messze világít, rejtve husáng szárába, **kilopta**. Szívébe belémart fellelgyűjtő Zeusznak a düh, hogy látnia kellett földi halandók közt a tüzet, mely messze világít. **Hát fizetett is bajjal az emberi nemnek a tűzért.**

- Miért volt a görög mítoszok szerint fontos az emberek számára tűz?
- Mit jelent az aláhúzott mondat az idézetben? Mivel fizetett az emberiség a tűzért?
- És mi lett Prométheusz büntetése?

2. **Héraklész, Orpheusz, Daidalosz** - válassz egyet a felsorolt 3 hős közül, és mutasd be 5 mondatban! Nem kell a hozzájuk kapcsolódó teljes vagy összes történetet leírnod, csak egy általad fontosnak tartott, a fenti feladatokban még nem szereplő történetemet.

V. Szorgalmi feladat

	Túlvilági hely a görög mitológiában, ahol azok kaptak helyet, akik az istenek kedvencei voltak életükben.
	A legnemesebb kentaur, a sebzett gyógyító. Isteni minőségében halhatatlan, művészetekben és tudományban jártas tanítója és orvosa a hősöknek.
	Oroszlánfejű, kecsketestű, kígyófarkú tűzokádó szörnyeteg az ókori görög mitológiában.
	A szivárvány istennője, a regényben telefonként működik.
	Az Alvilág révésze, aki a halottak lelkét átviszi az alvilág határfolyóján.
	Héra gyümölcsöskertje, ahol az egyik fán az örök ifjúság és halhatatlanság aranyalmái teremnek. Héraklész volt az egyetlen, akinek sikerült almát lopni innen.
	Görög pénznem, ezüsből, bronzból és rézből, egy drachma hatodrésze. A görögök a halottak szájába ilyen érmét tettek, fizetségül a révésznek az Alvilágba való szállításért.
	A pásztorok kecskeszarvú, -lábú, és -farkú istene, az ő keresésére indulnak útnak a szatírok.
	Alvilági folyó az ókori mitológiában. Rajta keresztül viszi a révész az alvilágra szállt lelkeket.
	A végzet irányítói, az emberi élet fonalát szövő, gömbölyítő, illetve elvágó három istennő.