

KUSPER JUDIT

KÁNONOK ÉS KULTUSZOK A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOMBAN¹

A gyermek- és ifjúsági irodalom mint jelentéskánon

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

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

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

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

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

⁴ Uo., 7.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

míg József Attila az innensőn található.

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

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

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

A gyermek- és ifjúsági irodalom mint materiális kánon

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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