

IrKa Könyvek 3.

**Új utak
az irodalompedagógiában**

Szerkesztette:

Kusper Judit – Kispál Dániel – Csató Anita – Herédi Rebeka

Új utak az irodalompedagógiában

IrKa Könyvek 3.
Tanulmányok a magyartanítás
módszertanairól

Új utak az irodalompedagógiában

Sorozatszerkesztő:

Kusper Judit

A sorozat legutóbb megjelent kötete:

1. kötet: Irodalom és kanonizáció. (2022.)
2. kötet: Olvasatok és módszerek. (2023.)

Új utak az irodalompedagógiában

Szerkesztette:

Kusper Judit – Kispál Dániel – Csató Anita – Herédi Rebeka



Eger, 2026

Szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. habil. Kusper Judit, PhD (EKKE, NYII, egyetemi docens)

Szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Boldizsár Ildikó, PhD (Metamorphosis Meseterápiás Egyesület)

Dr. Csató Anita, PhD (EKKE, NYII, egyetemi adjunktus)

Dr. Herédi Rebeka, PhD (EKKE, TÓI, egyetemi adjunktus)

Dr. János Szabolcs, PhD (Partiumi Keresztény Egyetem / EKKE NYII, egyetemi docens)

Dr. Kispál Dániel, PhD (EKKE, NYII, egyetemi adjunktus)

Dr. Molnár Krisztina, PhD, PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár)

Dr. Raátz Judit, PhD (ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet)

Prof. dr. habil. Szűts Zoltán, PhD, PhD (EKKE, NI, egyetemi tanár)

Dr. Takács Judit, PhD (EKKE, NYII, egyetemi docens)

ISBN 978-963-496-329-5

ISSN 2939-8118

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Dinnyés Patrik

Felelős szerkesztő: Kúspér Judit

Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely

Borítótér: Csombó Bence

Megjelent: 2026-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája

Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Előszó.....	7
<i>Hollóy Júlia</i>	
Hogyan működik a gyakorlatban az aktív tanulói részvételre épülő feladatok alkalmazása az irodalomórán? Egy kísérlet bemutatása reflektív esszéek alapján.....	9
<i>Kispál Dániel</i>	
Művészetek, irodalom és a STEAM koncepciója.....	31
<i>Kusper Judit</i>	
A populáris irodalom és kultúra mint előzetes tudás az irodalomórán. Kísérlet egy, a populáris kultúrára építő oktatási stratégia felállítására.....	41
<i>Kiss Dávid</i>	
Az antikvitás irodalmának tanításában rejlő intertextuális lehetőségek: a homéroszi eposzokat evokáló populáris regények	57
<i>Körömi Gabriella</i>	
Bűncselekmény és nyomozás az irodalomórán. A kortárs magyar ifjúsági krimi taníthatósága Berg Judit Az őrzők című regényének tükrében	77
<i>Vass Gergely</i>	
Az iskolai mérés és értékelés szemantikai problémájáról	101
<i>Csató Anita</i>	
A gyermekfilozófia módszerének és a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatásának lehetséges párbeszéde.....	119
<i>Kocsis Lenke, Novák Anikó, Tóth Ágota</i>	
A multimodális műveltség fejlesztése az irodalomórán képregények segítségével.....	131
<i>Takács Judit</i>	
Pápay Sámuel irodalomtörténetének nyelvtörténeti fejezetéről.....	143

Póta-Zsiros Emese

A nyelviség problémaköre a klasszikus irodalom taníthatóságában 151

Oláh Dávid

A magyar diákok szövegértési készségei a PISA-mérések és a kompetenciamérések tükrében. A diákok fogalmazási készségeivel kapcsolatos jelenlegi tudásunk..... 159

Új utak az irodalompedagógiában

Előszó az IrKa 3. kötetéhez

Az átalakuló oktatási és kulturális háttér, a körülöttünk gyorsan változó világ és az új (és folyamatosan megújuló) technikai és mediális feltételek arra sarkallják a pedagógusokat, hogy munkájuk során – az eredményes tanórák érdekében – újabb és újabb módszereket alkalmazzanak, vagy éppen új megvilágításba, kontextusba helyezzék a tananyagot. Hisszük, hogy az irodalomórának kiemelt szerepe van a legtöbb kulcskompetencia fejlesztésében, hiszen a jól működő műelemzés vagy éppen a művek befogadása során végbemenő önismereti folyamat kaput nyit a világ, önmagunk és a másik megértéséhez. Ugyanakkor nehézség adódhat akkor, ha a tanórai párbeszéd vagy interakció bármilyen okból csorbát szenved, s ezen okok egyaránt lehetnek külsők és belsők, akár a tananyag mennyiségéből, akár a nem korosztály-specifikus elrendezésből vagy a módszer elégtelenségéből adódóak, sokszor akár azzal is szembesülhetünk, hogy az évekkorábban vagy más osztályban alkalmazott megoldásaink nem vagy nem ugyanúgy működnek. A megújulás tehát elkerülhetetlen lenne – minden téren.

Tanulmánykötetünkben, mely az IrKa-könyvsorozat harmadik köteteként lát napvilágot, arra teszünk kísérletet, hogy hozzájáruljunk a megújulás folyamatához: jogyakorlatokat, új módszereket, új korpuszokat mutatunk be, konkrét elemzési folyamatokat kínálunk, vagy éppen számba vesszük a legújabb digitális és mediális lehetőségek tanórai alkalmazását. Az irodalomoktatás fogalmához elkerülhetetlenül kapcsolódik immár a kultúratudomány fogalma, melynek legújabb megállapításai ugyancsak segítenek minket az irodalomoktatás komplexebbé tételében, miközben képesek tágítani a diákok horizontját is. A drámapedagógia, a kreatív írás, a biblioterápia vagy a játékpedagógia egyaránt jelen lehet az általános és a középiskolások oktatásának módszertani készletében, mint ahogyan a filmek, a videójátékok vagy a képregények elemzése és párbeszédbe léptetése ugyancsak értékes új szempontokat kínálhat a jelen és a jövő magyartanára számára.

Bízunk benne, hogy kiadványunkkal ezúttal is hozzájárulunk az olvasók módszertani repertoárjának frissítéséhez s a pedagógus számára nélkülözhetetlen saját út megtalálásához!

A szerkesztők

Hollóy Júlia

Hogyan működik a gyakorlatban az aktív tanulói részvételre épülő feladatok alkalmazása az irodalomórán? – Egy kísérlet bemutatása reflektív esszék alapján

Az irodalomóra célja, iránya, szemlélete hosszú évek óta párbeszédre, vitára készíti a szakmai és laikus érdeklődőket egyaránt (Gombos, 2015; Arató, 2013; Molnár, 2015; Varga, 2021; Kusper, 2019; Kispál, 2019; Urbán, 2022; Kiss, 2021; Füzfa, 2011), kiemelten tárgyalva a kötelező olvasmányokat, a tanórán előforduló, az adott korosztálynak megfelelő témaköröket, a tananyag elrendezésének módját vagy az olvasásra, közös munkára hívó feladatokat, azok módszereit, munkaformáját. Míg a problémakör több nézőpontból is hozzáférhető, azaz összevethető a kronologikus és a motívumokon alapuló tananyag-elrendezés, a frontális előadásra és a tanulók aktív részvételére felépített tanóra vagy éppen a befogadó- és az élményközpontú irodalomtanítási megközelítés, addig érdemes volna mindezek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit is megvizsgálni. Jelen kutatás arra tesz kísérletet, hogy reflektív esszék segítségével képet alkosson egy tanulókörzpontú, a diákolvasót mint befogadót középpontba helyező, az ő tapasztalataikra, élményeikre, véleményükre építő irodalomtanítási megközelítés tanórai alkalmazásának határaitól, sikereiről, további fejlesztési területeiről. E megközelítés célja az irodalmat a tanulók számára annak valódi minőségében megközelíthetővé tenni, a kérdések, feladatok, olvasmányok által az irodalom önismeretben, a személyiségfejlődésben, személyes olvasatokban rejtőző értékét bemutatni. Ezt az irányvonalat, amely természetesen több szemléletmód ötvözésével írható le, *önismereti tétellel bíró irodalomtanításnak* nevezhetjük. E tanulmány egy hosszabb vizsgálat utolsó szakaszát tárgyalja, amelynek célja, hogy egy tanéven keresztül a fenti szemléletmód jegyében tervezett és megtartott tanórákról készült reflexiók elemzésével igazolást nyerjen az említett szemléletmód létjogosultsága a gyakorlatban.

A kutatás tervezési folyamatában az egyik legtöbb bizonytalanságot felvető kérdés volt, hogy a tanulói attitűdöt vizsgáló kérdőívek¹ felvételének két időpontja között vajon lehetséges-e egy teljes tanéven keresztül úgy szervezni az irodalomórákat, hogy azok

¹ Ezek bemutatása nem része ennek a tanulmánynak.

dedikáltan képviseljük az önismereti tétellel bíró irodalomtanítást, azaz tanulókörpontosít, az ő értelmezésüket, olvasatukat, tapasztalataikat a középpontba állító módon épüljenek fel. Ehhez tartozhat többek között a projekt módszer, a különböző kooperatív technikák, a pár- és csoportfeladatok, a kreatív írás gyakorlatok, a szövegkörpontosít beszélgetések, valamint a kifejezetten személyes olvasatok felé irányító kérdések alkalmazása. Azonban szerettem volna megvizsgálni, hogy vajon a gyakorlatban kivitelezhetőek-e ezek a módszerek, beépíthető-e az említett szemléletmód, hiszen ez nemcsak a tanári célokon, nézeteken, hajlandóságon múlik, hanem az iskola és a közoktatás által felállított kereteken is. Szorosan köti ugyanis a tanítási-tanulási folyamatot szervező pedagógust az órarend, a tanulói létszám, a tanterem, az iskolai egyéb feltételek, valamint a kerettanterv előírásai: legyen szó akár kötelező szövegekről, akár fogalmakról, korszakokról, a tanév során leadandó tananyag szigorúan meghatározott, amelyhez a választható tankönyvek köre is korlátozott.

Mégis jelen vizsgálat alapvető nehézségét az adta, hogy míg a mérhető eredményhez több, az említett szemléletmódot képviselő tanárnak (azonos évfolyamon való) egész éves munkájáról kellett volna reflektív naplót vezetnie, amelyek később a megfelelő szempontok alapján elemezhetőek lehettek volna, ez anyagi és időbeli források híján nem volt megvalósítható. Először is, annak, hogy a kutatásban részt vevő tanárok azonos módon szervezzék a tanórát, egy erre felkészítő továbbképzés lett volna az alapvető feltétele, amely mind a módszereket, a szemléletmódot, a gyakorlatokat magában foglalja, másodszor a pedagógusok munkáját végigkísérő reflektív foglalkozásokra lett volna szükség, amelyeken újra lehetőségük van ötletelni, megosztani a tapasztalatokat. Végül pedig a részt vevő tanároknak minden órájuk után közvetlenül a megbeszélte szempontok alapján reflektív esszéket kellett volna írniuk, amely egy öt-tíz perces szünetben heti három-négy alkalommal nem reális elvárás. Ezek a feltételek sajnos nem voltak adottak, pusztán a kutatás kedvéért nem vállalták a kollégák a reflexiók írását, a továbbképzés lehetősége és esetleges megvalósítása egy hosszú távú terv része lehetne.

Mindezek ellenére valamilyen formában szerettem volna felmérni, mennyiben engedik a középiskolai keretek az említett irodalomtanítási vonal érvényesülését, így végül úgy döntöttem, a saját tanóráimat tervezem ezen feltételek alapján, és reflexiókat írok azokat követően, vállalva azt, hogy ily módon nem teljesülhetnek a tudományos kutatás kritériumai. Mindazonáltal azzal a céllal vágtam bele a szeptembertől júniusig tartó reflektív esszé írásába, hogy legalább azt tisztán lássam, mely pontokon van a legnagyobb feszültség az önismereti tétellel bíró irodalomtanítás és a középiskolai irodalomórát keretei és lehetőségei között. Így egy esetleges további kutatás esetében már sokkal pontosabban tervezhetném meg a részleteket.

A továbbiakban bemutatom a reflektív gondolkodás és a reflektív esszé jellemzőit és jelentőségét, majd az elkészült reflektív esszé adatait és a vizsgálat szempontjait gyűjtöm össze. Végül a kutatás eredményeit ismertetem.

A reflektív gondolkodás, a reflektív tanítás és a reflektív esszé

A tanításról, tanítási folyamatokról való gondolkodás elengedhetetlen feltétele a pedagógiai munka fejlesztésének, amely a pedagógiai helyzetek, események, tervek folyamatos és tudatos elemzését, és mint ilyen, a pedagógusok önértékelését és szakmai fejlődését teszi lehetővé. Jóval több események és érzelmek rögzítésénél, azok elemzésénél, mivel szakmai szempontok alapján zajlik (Gyöngy, 2021). Habár hazánkban és világszinten a 2000-es évek óta kap egyre nagyobb teret a tanárképzésben (Gonda, 2023; Gulya és mtsi., 2020), nem áll rendelkezésre egységes meghatározása a reflektív gondolkodásnak (Szivák, 2014).

A továbbiakban a reflektív gondolkodás fogalmát és jellemzőit Szivák Judit (2014) munkája alapján mutatom be, azokat a pontokat kiemelve, amelyek jelen kutatás szempontjából relevánsak. A gyakorlatban is alkalmazható reflektív gondolkodást alkotó szükséges elemek: az előzetes tapasztalat, a szakmai képességek és az elemzőképesség. Ez utóbbi a következőkből épül fel: „az oktatási-nevelési probléma felismerése; a probléma meghatározása (azonosítása) és lebontása; a probléma elemzése, elsősorban az okok feltárása segítségével; megoldási módok felállítása; az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi; a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása” (Szivák, 2014, 13. o.). Az észrevételt, azaz a reflexiót elsőként az 50-es években Dewey tekinti olyan gondolkodási formának, amely tapasztalatra épül, és bizonyos helyzetek konfliktusainak megoldásához vezet. Később továbbviszi ezt a gondolatmenetet, és Goodmannel megállapítja, hogy a reflexió lényege, hogy előre megfontolt, tervezett megoldással szolgáljon problémás szituációkban. Ehhez kapcsolódóan vezet be a 80-as években Schön két új fogalmát, amelyeket a gondolatfolyamat ideje alapján különböztet meg egymástól: ez a „reflection-on-action” és a „reflection-in-action” fogalompáros, amelynél az első a folyamatot követően elemzi az eseményeket, a második pedig a cselekvés közben reflektál az eseményekre. Mindkettőnek helye van a tanári munkában, sőt Wilson a 2000-es évek végén a cselekvés előtti reflexió fogalmát is felvetette, hiszen a pedagógiai munkát nagyban segíti, ha a tanár képes a tervezettekre reflektálni, azokat átgondolni a korábbi tapasztalataira építve. A reflektálás Schön értelmezése szerint egy kérdéseket felvető helyzet és a kérdéseket körüljáró személy, azaz a reflektáló között jön létre, amely helyzetben a felmerülő problémára másképp reagál a szakember és másképp a laikus. Előbbi felhasználja a rendelkezésre álló szakmai ismereteit, amely módon végső soron felelősséget is vállal döntéseiért és a helyzet kezelésért, újraértelmezéséért. Sántha Kálmán (2020) tanulmányában a reflektív gondolkodás vizsgálatához Levin és Meyer-Siever négylépcsős modelljét említi, amely a következő lépésekből áll: az előállt helyzet magyarázata a kapcsolódó tudományos anyagok segítségével, majd a szituációban részt vevők nézőpontjainak feltérképezését a különböző alternatívák megalkotása

követi, azaz hogyan lehetett volna még a helyzetet kezelni az előzőek alapján. Végül az egyéni szakmai fejlődés és további lehetőségek, megoldások, fejlesztendő területek kerülnek fókuszba. Ebből is látható, hogy a reflektív gondolkodás alkalmazása az iskolai gyakorlatban tudatosságot, előképzettséget igényel, azonban lehetőséget ad a pedagógus egyéni szakmai fejlődésére azzal, hogy a megélt szituációkat újraértelmezi, elemzi, és különböző technikákkal felkészül a későbbi hasonló helyzetekre. Ebben nagy szerepe van a kollégáknak, ugyanis egy reflexióra nyitott tanári közegben a megbeszélések számos új nézőpontot és lehetőséget vethetnek fel, hiszen ahogy *Szivák Judit* felhívja rá a figyelmet, a reflektív gondolkodás során alakul, fejlődik a pedagógus szakmai gondolkodásmódja, nézetei.

A reflektív gondolkodás célja a tanításban, hogy a pedagógus a tanulók igényeinek megfelelően alakítsa a tanórát, a tanulási-tanítási és egyéb helyzeteket, hatékonyan lépjen fel a megfelelő szituációkban (*Gyöngy, 2021*), képes legyen megújulni, önmagát és a saját szerepét a helyén kezelje, ezzel is segítve a diákok fejlődését. Ez akkor valósulhat meg (*Szivák, 2014*), ha a pedagógus képes félelemmentes környezetet kialakítani, ha ő maga részese egy olyan közegnek, amelyben meg lehet osztani a tanítási tapasztalatokat, ezekre a kollégák is nyitottak, továbbá, ha az erről párbeszédet folytatók képviselik, hogy a gyakorlati tudás értékes, a megszerzett ismeretekről való kommunikáció fejlesztő hatású, van helye a visszajelzéseknek. A reflektivitásban benne rejlik nemcsak a kiemelt, hanem az átlagos helyzetek átgondolása is, amellyel a tanulók fejlődését, motivációit is jobban megértjük, felismerjük saját felelősségünket, azaz kritikusan gondolkodunk magunkkal szemben. Ezáltal különböző tanítási módok, megközelítések is világossá válnak a reflektáló pedagógus számára (*Gonda, 2023*).

Hunya Márta (2014) egyenesen a jó tanár alapvető képességének tartja az elemzés képességét, hiszen a folyamatos értékelő magatartás az, aminek köszönhetően a pedagógus képes módosítani a kevésbé sikeres módszereken, ezzel is tudatosan téve a szakmai előrelépésért. *Hunya* kiemeli, hogy a szakmai reflexió mindig tudatos munka, strukturált gondolkodást igényel, amely az egész életpályát végigkíséri, kimondott célja a fejlődés.

A tudatosság fontosságát *Sántha Kálmán* (2008) is hangsúlyozza, aki még a megfelelő intézményi környezetet és a kollegiális nyitottságot is a fentiek mellé teszi. Azonban kiemeli (2020), hogy jelenleg nincs egyetlen módszer arra, hogyan mérhető vagy mérhető-e a reflektív gondolkodás, a reflektív kompetencia: kvalitatív, kvantitatív eljárásokat is alkalmaztak már a kérdésben (kérdőívek, félig strukturált interjúk, reflektív naplók, portfóliók elemzése). A reflektív napló hatékony eszköze a reflektivitásnak (*Gulya és mtsi., 2020*), az ezzel kapcsolatos eredmények pedig rámutattak a naplórás hatására a tanári szakmai tudás, gyakorlat, a tanítással kapcsolatos attitűdök és a szemléletmódok kialakításában. A reflektív naplót író tanárok tudatosan vesznek részt a szakmai előrehaladásukban, és alakítják saját szakmai fejlődésüket, tudatosan választanak adekvát

pedagógiai módszereket, és együttesen képesek alkalmazni az elméleti és a gyakorlati tudásukat is. A reflektív napló tulajdonképpen egy írásos lejegyzése a megtapasztalt pedagógiai helyzeteknek, jellemzője a kronológia, a tervezéssel és tanítási gyakorlattal együtt járó érzelmek és tapasztalatok összegyűjtése, lejegyzése és értékelése (Gonda, 2023). Segítségével hangsúlyt kapnak azok a helyzetek, amelyek további fejlődést, gondolkodást igényelnek (Hunya, 2014), továbbá kiemelt hatással van az érzelmi intelligencia fejlődésére is a megtapasztalt érzelmek megnevezésének, elemzésének köszönhetően. Sántha (2008) kétféle típusát különbözteti meg a reflektív naplónak: a szabadon, kötetlenül és az előre megadott szempontok alapján íródott naplók. Míg előbbi előnye az egyéni gondolkodás mély feltárása, addig utóbbi a strukturált, tudatos gondolkodás fejlesztésében hatékony. A reflektív napló reflektív esszékből áll, amelyek a tapasztalatokat összegzik, azonban azok elemzésével, értékelésével lesznek többek egy egyszerű helyzetleírásnál (Molnár és Kasik, 2021). A reflektív esszé részeként Antalné és munkatársai (2013) három pontot neveznek meg: (1) a pedagógiai helyzet leírása, (2) elemzés, érvelés, azaz a döntések indoklása, magyarázata, (3) önértékelés, tehát milyen következményei vannak döntéseinknek a tanulókra, az órára, önmagunkra nézve, illetve milyen további változásokat látunk szükségesnek. Gyöngy Kinga (2021) a reflektív esszé legfontosabb jellemzőjeként a személyességet nevezi meg, amely megkülönbözteti a szakmai szövegek többi típusától, hiszen itt a személyes hangvétel nemcsak elkerülhetetlen, de szükséges is, csak az egyéni interpretációk vezethetnek a felelősség elvállalásához: elsősorban saját tetteink, döntéseink kritikus elemzése a reflektív esszé célja. Gyöngy Antalnéétől eltérően négy részből építi fel a reflektív esszét: „1. tényfeltárás vagy esetismertetés; 2. érzelmek, a helyzet interpretációja; 3. mozgósított tudás: szakirodalomhoz kapcsolódás, hivatkozás; 4. tanulság vagy jövőbeli akcióterv” (Gyöngy, 2021, 193. o.). Nem feltétlen szükséges minden pontnak megjelennie az esszében, valamint további szempontokkal is kiegészülhet, azonban csak akkor járhatunk sikerrel, ha őszinteség jellemzi írásunkat, kívülálló szemszögből rátekinthetünk érzelmi érintettségünkre, képesek vagyunk szintetizálni az elméleti tudásunkat a gyakorlati tapasztalatokkal, és a megfogalmazott tanulság előremozdítja szakmai kompetenciáinkat.

A vizsgálat célja, kérdései és adatai

A korábban vázolt kutatási nehézségek dacára célom a rendelkezésre álló reflektív esszék tartomelemzésének elvégzése meghatározott szempontok alapján. A szövegek alapján képet kívánok alkotni a diákvéleményre épülő feladatok tanórai alkalmazásával együtt járó dilemmákról: azaz hogyan befolyásolja ezen gyakorlatok sikerét a tanulói hajlandóság, az erre irányuló tanári reakciók, a külső körülmények, valamint a pedagógus sikerként vagy kudarcként jelöl-e meg bizonyos helyzeteket.

A vizsgálat fő kérdése, hogy egy tanév során a diákvéleményre épülő feladatok főképp sikeresnek vagy inkább kudarcnak mondhatók-e. Feltételezésem szerint a diákvéleményre épülő feladatok a részvétel és a tanulói motiváció szempontjából inkább sikeresek lesznek. A rendelkezésre álló szövegek természetéből fakadóan az említett kutatói kérdések és hipotézisek nem mutathatnak túl a reflektív napló keretein, azaz a kapott eredmények, válaszok csak ezen reflexiók tartalmáról mondanak el valamit, a forrásműfaj szubjektivitásának köszönhetően egy nézőpontból mutatják be a tanórákat, általános igazságok megállapítására nem alkalmasak. Amire azonban igen, az az egy tanéven át tartó tanári munkába való bepillantás, a lejegyzett és tárgyalt helyzetekben és megoldásaikban való egyezések, mintázatok kimutatása, a személyes sikerek és nehézségek magyarázatának megismerése: rálátás egy gyakorló tanár kihívásaira.

A vizsgálat szempontjait a kutatói kérdések, a fentebb bemutatott szakirodalom, valamint *Sántha Kálmán* munkája (2008) nyomán alakítottam ki. Az így kapott elemek és magyarázatuk, amelyek alapján a szövegek elemzését és kódolását végeztem, a következő listában olvashatók:

- Diákvéleményre épülő feladatok: az olyan gyakorlatok megjelenése a reflexiókban, amelyek aktív tanulói munkát, véleményt, személyes élményeket, észrevételeket követelnek meg. Ezek megjelölése lehetőséget ad a velük kapcsolatos sikerek, problémák, kudarcok, nehézségek gyakoriságának vizsgálatára. Olyan feladatok tartoznak ide, amelyeknek dedikált célja az irodalom valódi arcának felvillantása, annak bemutatása a tanulónak, hogy ez a művészeti forma milyen mélységekkel, milyen személyes olvasatokkal, az életben való boldoguláshoz szükséges kérdésekkel tarkított, általa lehetősége van az egyénnek fejlődni, magát, társait, környezetét jobban megismerni. A kategóriába tartozó feladatok hivatottak játszva, indirekt módon tanítani az általuk felvetett dilemmákkal, témakörökkel, személyes vonatkozásokkal, azaz a kutatás szempontjából kulcsfogalomnak számító önismereti tétellel bíró irodalomtanítás szemlélete általuk jelenik meg a gyakorlatban.
- Feladatidő: a tanórára bevitt gyakorlatok elvégzésének idejét jelölő kategória, amely a kutatásban kiegészül a tanórán előforduló időkezeléssel kapcsolatos egyéb gondolatokkal is. Így képet alkothatunk a reflektív naplókban megjelenő időbeosztás több szinten is érvényes kérdésköréről (tervezhetőség, feladatok valós ideje, 45 perces időkeret felhasználása stb.).
- Külső körülmények hatása: a tanítás során számos olyan hatás éri a tanulási-tanítási folyamatot, amelyre a pedagógusok – és gyakran a tanulók – nincsenek befolyással (iskolai események, házirend, elmaradt órák, tanulói hangulatok, hiányzás stb.).
- Eltérések az óratervtől: minden olyan alkalom, amikor bármilyen okból kifolyólag a pedagógus módosította az eredeti elképzeléseit, és rugalmasságával belátta, hogy más módon kell folytatnia a tanórát.

- Irodalmi tudás/kimeneti követelmények: a reflektáló pedagógus olyan feladatot vagy tanórát tervez, amelynél előtérbe kerül az irodalommal kapcsolatos tárgyi tudás, a külső szabályozók elvárásai és a kimeneti követelményekre való felkészülés.
- Diákok visszajelzése az órákkal kapcsolatban: a szövegbeli utalás a tanulók explicit véleménykifejezésére a tanóráról, a gyakorlatokról.
- Önreflektív gondolatok: a reflektív esszék talán legfontosabb részei azok a szakaszok, amelyekben a pedagógus a saját érzéseire, gondolataira, döntéseire reflektál, azok alapján fogalmaz meg további terveket, minősíti saját munkáját, viselkedését, rögzíti belátásait. Ezek a gondolatok adnak igazán képet a tanári törekvésekről, a pedagógus által képviselt szemléletről és annak alkalmazási lehetőségeiről.
- Tanulság: összefoglaló gondolatok a reflektív esszék végén, amely szövegrészek továbbmutatnak az átgondolandó, javítandó tanórai elemek felé, illetve elismerik a sikeres szakaszokat.
- Önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemléletmód megjelenése: bármilyen tanórai elem, amelyben a tanulók érzései, meglátásai, olvasatai, tapasztalatai kerülnek a középpontba, akár az élményközpontú irodalomtanítás módszerein keresztül, akár az irodalomterápiás szemléletű kérdések, problémafelvetések által, akár a befogadóközpontú irodalomtanítás kedvelt munkaformái segítségével.
- Siker: minden olyan tanórai elem, amelyet a pedagógus sikeresnek él meg, legyen szó egy-egy feladat sikeres elvégzéséről, jól megtippelt időkeretről, élénk beszélgetésről, kreatív megoldásokról, aktív csoportmunkáról stb.
- Kudarcc: minden olyan tanórai elem, amelyet a pedagógus sikertelennek, az elváráshoz, a tervezetthez képest kudarcnak él meg.
- Elvárások: minden azzal kapcsolatos gondolat, hogy milyen tervek, elképzelések, elvárások övezik a tanórát vagy a tanóra egyes elemeit, feladatait és azok teljesülését.
- Probléma: bármilyen, a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó probléma, amelynek lehet megoldása a tanórán, de az is elképzelhető, hogy megoldás nélkül marad. Az a lényeges, hogy a pedagógus nehézséget, akadályt lásson benne a tervei végrehajtását illetően.
- Megoldás: a tanítás során felmerülő problémás, előre nem látott helyzetek megoldása.

A bemutatott kategóriák egymás mellett is előfordulnak, egy-egy pedagógiai helyzet egyszerre sorolható több szempont alá, hiszen ezek gyakran kiegészítik egymást, vagy egymás következményeiként jelennek meg. Vizsgálatuk pusztán arról ad képet, hogy a reflektáló pedagógus a reflektív esszéikben milyen gyakran hivatkozott olyan eseményekre, helyzetekre, érzésekre, tapasztalatokra, amelyek a fenti kategóriákba besorolhatók.

A kutatás alapját képező reflektív napló 39 reflektív esszét tartalmaz, amelyek mindegyikének tárgya egy vagy két tanóra reflexiója. A reflexiók 2021 szeptembere és

2022 júniusa között készültek egy Pest megyei katolikus általános iskola és gimnázium kilencedikes évfolyamának megtartott irodalomórák alapján, amelyekhez óratervek is tartoznak. Lejegyzés nem kapcsolódik összefoglaló és témazáró dolgozattal vagy egyéb, nem irodalommal foglalkozó órához, a kódolt szövegek a mellékletekben találhatók. Az esszék alapján látszik, hogy mely témaköröket hány tanóra alatt dolgozták fel az osztályban, a hozzá kapcsolódó tanmenet pedig megmutatja, hogy a szeptemberben tervezettekhez képest hogyan alakult a tanév ütemezése. A reflexiókat egy pedagógus készítette, szerkezetükben követik a fentebb említett, szabadabb reflexiós keretet: azaz nem előre meghatározott szempontok alapján, hanem az adott helyzetnek, tapasztalatnak megfelelően tematizálják a felmerülő dilemmákat. Visszatérő rendszerként azonban megfelelnek a műfaj feltételeinek: leírják a pedagógiai helyzetet, bemutatják az egyes döntéseket, indokolják, elemzik, magyarázzák azokat, majd önértékelést végeznek, gyakran jövőbeli tervvel kiegészítve az elmondottakat. Hangvételük tárgyilagos és személyes.

Az alábbi táblázat (1. táblázat) összefoglalja és számszerűsíti a fenti kategóriák előfordulását a reflektív esszékben, a zárójelekben a kategória kódja található.

Szempont	Előfordulás
Diákvéleményre épülő feladatok (diák)	106
Feladatidő (feladatidő)	48
Külső körülmények hatása (körülmény)	51
Eltérések az óratervtől (eltérés)	27
Irodalmi tudás/kimeneti követelmények (irod tud)	41
Diákok visszajelzése az órákkal kapcsolatban (visszajel)	11
Önreflektív gondolatok (önreflektív)	74
Tanulság (tanulság)	37
Önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemlélet (élmény)	100
Siker (siker)	98
Kudarcc (kudarcc)	36
Elvárások (elvárások)	23
Probléma (probléma)	63
Megoldás (megoldás)	44

1. táblázat: A kódolási kategóriák előfordulása a reflektív esszéekben

Eredmények

Az egység célja felmérni, hogy azok a feladatok, amelyek az önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemléletet tükrözik, alkalmasak-e arra, hogy a gyakorlatban is megjelenjenek, azaz végső soron általuk látszik leginkább, hogy a képviselt irodalomtanítási megközelítés működőképes-e az irodalomóra keretei között. Az, hogy egy feladat siker vagy kudarc a tanórán, számos tényezőtől függ, többek között: érthető-e a tanulók számára; azt a képességet és oly módon gyakoroltatja, amely a célja volt; mennyi idő elmagyarázni, megoldani, ellenőrizni; milyen eszközök szükségesek hozzá, ezek elérhetőek-e a tanulók, a tanár számára; motiváló-e a tanulóknak. Jelen esetben az azonban mindenképp mércéje a sikernek, hogy a pedagógus feladattal kapcsolatos elvárásai teljesültek-e, ő hogyan élte meg az általa tervezett gyakorlat elvégzését, ez pedig megjelenik a reflektív esszéikben.

A kérdéses feladatok azért kapták a *diákvéleményre épülő* jelzőt, mert egyik fő jellemzőjük, hogy a tanulók nézeteit, tapasztalatait, élményeit hivatottak felmérni, bevonni a tanítási-tanulási folyamatba. Emellett ezen gyakorlatok közös vonása az élmény- és befogadó-központúság, a személyesség, a többnyire páros vagy csoportos munkaforma, a nyitott kérdések alkalmazása, a kreativitás bevonása (akár szövegalkotás, akár képzőművészet, akár a digitális világ felhasználásával), a szöveg- és probléma-központúság, a felvetődő témakörökkel kapcsolatos érzelmek, tapasztalatok, élmények megfogalmazására törekvés. Ezek által a tanuló közelebb juthat az irodalomban rejlő ismerős, őt érintő dilemmák felismeréséhez, majd pedig önmaga megismeréséhez. Korábban már láttuk, hogy a tankönyvek nem bővelkednek ilyen típusú feladatokban, azonban a *Nemzeti alaptanterv* és a hozzá kapcsolódó *kerettanterv* kimondott célja az önismeret fejlesztése az irodalomórán, ehhez pedig az említett jellemzőkkel bíró feladatokra is szükség van. Ebből következik, hogy gyakran a pedagógus alkotja meg ezeket a gyakorlatokat, vagy különböző források felhasználásával számára már ismerős feladatokat módosít a csoport és az aktuális témakör igényeihez illeszkedve, ezeknek sikerességét azonban csak a gyakorlatban történő alkalmazásuk mutatja meg.

A kutatási kérdéssel kapcsolatos hipotézisem, hogy a tárgyalt feladatok a tanulói hajlandóság és motiváció szempontjából mindenképp sikeresek lesznek, azonban jóval több időt igényel az elvégzésük, mint a kevésbé a diákok válaszaira épülő feladatoké, azaz gyakran eredményez majd a tervezetthez képest hosszabb megoldási folyamatot. Ez egyébként minden olyan tanórai műveletre igaz, amely önálló tanulói munkára épít, feltehetően ez az oka annak, hogy a mai napig gyakori a frontális munka, a tanári előadás, a jegyzetelés az irodalomórán. A válasz eléréséhez megvizsgálom, hány alkalommal jelenik meg a diákvéleményre épülő feladatok kategóriája mellett a siker és a kudarc kód, valamint miben látja ennek okát a reflektáló pedagógus.

A 39 reflektív esszében összesen 109 alkalommal jelenik meg a diákvéleményre épülő feladattípus, amelyek 79-szer sikeresként, 30-szor pedig kudarcként értékelhetők. Az alábbi táblázat (2. táblázat) tanóra-reflexióra lebontva tartalmazza a tárgyalt feladattípus megjelenését, annak sikerességét vagy kudarcosságát, illetve a minősítés indoklását röviden.

Reflektív esszé sorszáma	Diákvéleményre épülő feladatok	Siker	Kudarc	Indok
1.	3	2	2	Az első két feladatnál sikeres volt a tanulók lelkesedése, motiváltsága, azonban bizonyos elvárások nem teljesültek a válaszokban. A harmadik feladat nem került sorra az időtúllépés miatt.
2.	2	2	-	Lelkes tanulói részvétel
3.	4	4	-	Kreatív válaszok, lelkes részvétel
4.	2	2	1	A tanulók motiváltan, lelkesen vettek részt, viszont a tervezett időkeretet túllépte a feladat elvégzése.
5.	2	-	2	Nem készítették el a házi feladatot, így nem épülhettek az elvárt ismeretekre a feladatok sem.
6.	1	1	1	Habár nehézkesen ment a munka, a feladat ráhangolódásként megfelelő volt.
7.	4	3	1	A nyitó feladat kevésbé sikerült: a tanulók nem vették komolyan a kérdést. A további feladatok lelkes tanulói részvétellel jó beszélgetéseket alakítottak ki.

8.	3	3	1	A kívánt fogalmakat összegyűjtöttük, a véleményüket lelkesen kifejtették, részt vettek a feladatokban. Az utolsót időhiány miatt félbe kellett hagyni.
9.	3	3	-	Kreatív és színes megoldások, lelkes részvétel, személyes megosztások.
10.	2	2	1	Visszahúzódnó tanuló motivált, lelkes részvétele, aktív tanulói munka, sokkal több felhasznált idő.
11.	3	1	2	Az első feladatnál aktív részvétellel, utána azonban egyéni-frontális munkaforma , amelynek köszönhetően inkább visszahúzódtak a tanulók.
12.	2	1	1	Személyes választ igénylő feladat sikeres, egy korábbi órán sikeres feladat ezúttal nem motiválja a tanulókat.
13.	4	4	-	Lelkes tanulói részvétel, a ráhangoló és a reflektáló feladat segítségével láthatóan megértették a tárgyalt ismereteket.
14.	3	2	2	Lelkes tanulói részvétel, időbeli csúszás, tanári figyelem megosztása miatt a tanulók munkafegyelme erősen lecsökkent.
15.	4	4	-	Lelkes tanulói részvétel, élénk vita.
16.	2	2	-	Lelkes tanulói részvétel, egyéni, kreatív megoldások.

17.	2	2	-	Aktív tanulói részvétel, ügyes és gyors munkavégzés.
18.	3	3	-	Aktív tanulói részvétel, vidám hangulat, a feladatoknak köszönhetően várakozással telve olvasták a tárgyalta irodalmi művet.
19.	2	2	1	Mindkét feladat sikeres volt, azonban a reflektálóban hiányérzet maradt az egyikkel kapcsolatban: további gondolkodásra alkalmas lett volna, de erre csak a tanóra után gondolt a reflektáló.
20.	2	2	-	Személyes vélemények megosztása, aktív részvétel, nyitott hozzáállás.
21.	3	2	1	A két ellenőrzött feladat jól sikerült, a második különösen: egy nehéz szöveg páros feldolgozása lelkes résztvevőkkel. Az utolsó feladatot csak a következő órán ellenőrizték, mert kicsöngettek .
22.	2	2	-	Remek indoklások, aktív részvétel a csoportos munkában.
23.	4	3	1	Lelkes tanulói részvétel, kreatív megoldások. Az utolsó feladat megbeszélése csak kapkodva fért bele.

24.	5	2	2	Az első feladatot nem értékelte a reflektáló. A két sikeres feladat motiválta a tanulókat, lelkesen részt vettek bennük, remek megoldások születtek. Az egyik kudarc hátterében a reflektáló szerint az állt, hogy már többszörre tért vissza ugyanahhoz a témakörhöz, és megunták a tanulók, a másik mögött pedig az lehetett, hogy feleltetett a feladat megoldása alatt, és a tanulók így kevésbé dolgoztak, inkább beszélgettek egymással.
25.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás.
26.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás (hiányos reflexió).
27.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás (hiányos reflexió).
28.	3	2	1	Aktív tanulói részvétel, kreatív, jó megoldások. A kudarc mögött a tanóra végén kiosztott témazáró dolgozat miatt érzett izgatottság áll, aminek köszönhetően a tanulók a harmadik feladatra már nehezen figyeltek oda, az eredményeiket várták.

29.	5	2	3	A bevezető két feladat remekül sikerült, a másik három esetében pedig nem feltétlen kudarcról, inkább problémákról beszélhetünk. A reflexió alapján ezen az órán a tanulók nem akartak csoportmunkában dolgozni, ezért párokban végezték a feladatot, voltak, akik jóval lassabban haladtak, mint mások, így eltérő időben végeztek, a következő feladatot pedig így más-más időben kezdték el, az ellenőrzés a sok csúszás miatt nem fért bele a tanórába.
30.	4	3	1	Aktív tanulói részvétel, remek ötletek. A kudarcnak megélt feladat esetében a reflektáló megfogalmazza, hogy nem elég pontosan kérdezett , így nem arra válaszoltak a tanulók, amire kellett volna, a pontosítás után viszont már csak kérdeve kifejtő módon fért bele a válaszok megbeszélése.
31.	4	1	-	Csak egyetlen feladat kapcsán tartalmazott értékelést a reflexió, és a jó beszélgetés kialakulása mellett problémaként jelöli meg a kérdeve kifejtő módszer hátulütőjét: csak a bátor tanulók vesznek részt így a beszélgetésben, a visszahúzódóknak nem kedvez ez a módszer.

32.	3	2	1	Az első két feladatnál aktív tanulói részvétel és lelkes hozzáállás volt a jellemző, míg az utolsó esetében már csökkent a lelkesedés , érezhető volt, hogy a kicsengetést várják.
33.	4	2	-	Az első tervezett feladatra nem került sor, mert ültetés volt az osztályban, és az erre szánt néhány perc inkább a megérkezéssel, a körülmények feldolgozásával telt. A három további feladatban aktívan részt vettek a tanulók, az utolsó esetében nem jelöl a reflexió minőséget. Azonban azt igen, hogy önálló feladatvégzés volt, amelyben a többség aktívan részt vett.
34.	3	2	1	Az első feladat a házi feladatnak adott gyakorlat megbeszélése lett volna, de a többség nem készítette el. Parázs vitát generált az egyik feladat, míg kreatív, ötletes megoldásokat a másik.
35.	2	1	-	Csak az egyik feladatot minősítette a reflektáló, az pedig remek megoldásokat generált a tanulók között.

36.	3	2	1	A bevezető feladat nem működött párban a körülményeknek köszönhetően (új terem, osztálykirándulás élményei), azonban miután belejöttek, nagyon lelkesen részt vettek benne a tanulók. A második feladatnál sikeres volt az önálló munkabeosztás, a harmadikat nem értékeli a reflektáló.
37.	3	3	1	Aktív tanulói részvétel, azonban jóval hosszabb időt igénylő feladatok.
38.	3	2	-	Aktív tanulói részvétel, a harmadik feladatnál viszont problémát jelentett, hogy ismeretlen volt a tanulók számára a feladat, így először a szabályok ismertetésére volt szükség, ami időt vett el .
39.	5	3	2	A sikeres feladatokban aktívan részt vesznek a tanulók, remek megoldások születnek. A kudarc hátterében a nehezen érthető dantei szöveg és a kicsengetés közeledte áll a reflektáló szerint.
Összesen:	109	79	30	

2. táblázat: A siker- és a kudarcélmény megjelenése a diákvéleményre épülő feladatokban

A 2. táblázatból jól látszik, hogy átlagosan kb. három diákvéleményre épülő feladat jutott egy-egy tanórára, amelyek közül átlagosan kettőt sikeresnek értékelt a reflektáló pedagógus, és egyet kevésbé sikerültnek. A siker mögött többnyire aktív tanulói részvétel, kreatív, értékes, személyes megoldások, a visszahúzóódóbb tanulók motiválása, valamint a nyitott, jó hangulatú beszélgetések, viták állnak. Íme, néhány szövegszerű példa a vizsgált feladatok sikerességére:

- Személyes megoldás: (1. példa, 2. tanóra reflexió, részlet) Az osztályból ketten jelentkeztek és válaszoltak igennel, sőt egyikük meg is osztotta, hogy egy depresszív időszak alatt hozott neki segítséget a művészet.
- Személyes vélemény alátámasztása: (2. példa, 2. tanóra reflexió, részlet) Olyanok is voltak, akik a negatív hangoknak ellentmondva kifejezetten izgalmasnak találták a szöveget, és hallva, hogy csak indoklással együtt fogadom el a hozzászólást, példát kerestek a szövegből és sokszor saját tapasztalatukból arra, hogy miért is működhet egy erős érzelm a versben bemutatott módon.
- Aktív, motivált részvétel: (3. példa, 3. tanóra reflexió, részlet) Nagy általánosságban megmozgatta őket, hogy befogadható, átolvasható mennyiségű szöveget kaptak, értették a kérdéseket, kérdezhettek egymástól, tőlem.
- Egyéni tapasztalatok, vélemények: (4. példa, 7. tanóra reflexió, részlet) Az első feladat nagy sikert aratott, lelkesen beszélgettek az általuk ismert hősről, gyűjtögették a neveket és történeteket. A beszélgetésben különben az átlagosnál többen vettek részt, nyilvánítottak véleményt, és volt olyan is, aki értette, hogy mi a gond az értékek relativizálásával, ha archetípusokról beszélünk.
- Vita kialakulása: (5. példa, 8. tanóra reflexió, részlet) Az érvek ütköztetésénél parázs vita alakult ki két tábor, a hatalom és a tudás között, mindkét csoport tagjai úgy gondolták, hogy az övék fontosabb a másik kettőnél. A diákok észre sem vették, ahogy a kezdeti ellenállásuk, ami a nem megfelelő ígéretet követte, átalakult heves védelemmé: lelkesen érveltek a kapott lehetőség mellett.
- Páros munkavégzés: (6. példa, 9. tanóra reflexió, részlet) Párban dolgozhattak, ami megint motiválónak mutatkozott (siker), mert sok értékes beszélgetés alakult ki, ahogy körbejártam a párok között, és belehallgattam a beszélgetéseikbe. Nagyon kreatív és mély észrevételek születtek. (7. példa, 13. tanóra reflexió, részlet) Ezt párban végezhetnék el, és jóval gördülékenyebben ment, mint a hangulatra vonatkozó feladat, vagyis elképzelhető, hogy ha van lehetőségük a társukkal megvitatni egy kérdést, akkor nagyobb lelkesedéssel vágnak bele, kevésbé félnek a tévedéstől, a hibázás miatti szégyenérzettől.
- Visszahúzódnó tanuló aktív részvétele: (8. példa, 11. tanóra reflexió, részlet) A megoldás ismertetésére megint egy olyan tanuló vállalkozott, aki kevésbé aktív résztvevője általában a magyaróráknak, azonban felolvasásával bizonyította, hogy jól megértette a feladatot.
- Nagy arányú, lelkes részvétel: (9. példa, 14. tanóra reflexió, részlet) Az első két bevezető feladat elvégzése jól ment, gördülékenyen, egyedül a visszakérdezésnél csúsztunk el az idővel, mert többen kívántak hozzászólni a vártnál, az átlagosnál, igyekeztek megmagyarázni válaszaikat, én pedig nemcsak hagytam, hanem támogattam ezt.

- Szövegre épülő beszélgetés, tanulói tapasztalat: (10. példa, 15. óraterv reflexió, részlet) A tanulók láthatóan élvezték, hogy úgy beszélnek a témáról, hogy olvasták, ismerik a történetet, sőt bizonyos döntés- vagy tanulási helyzetek ismerősek is voltak számukra. A megbeszélést nem siettettem, mert olyanok is élénken részt vettek benne, akik egyébként nem szoktak, szerettem volna nekik is teret engedni.

A sikeresnek tartott feladatok mellett eltöpreng a kudarcként megélt feladatok mennyisége, azonban érdemes megvizsgálni az emögött húzódó nehézségeket is. A táblázat indoklást tartalmazó oszlopában félkövérrel kiemelték a kudarc okaként megnevezett faktorok, amelyek a következők: az időkeret túllépése, a tanulók nem veszik komolyan a kérdést, frontális munkaforma, kevésbé motiválónak bizonyuló feladat, megosztott tanári figyelem, külső körülmények, a tanulói figyelem másra irányul, csökkent lelkesedés, nehéz szöveg, illetve pontatlan feladatszöveg. Míg az indokok többsége egy-két alkalommal fordul elő, addig a feladatidőre vonatkozó megjegyzés kilencszer szerepel a listán, azaz viszonylag gyakran állhat a kudarc érzésének hátterében, hogy a tervezett időhöz képest jóval többet használnak fel az aktív tanulói munkára épülő feladatok és munkaformák. A továbbiakban példákat látunk arra, hogy mi állhat a kevésbé sikerült feladatok hátterében a reflektáló pedagógus szerint:

- Feladatidő: (11. példa, 4. tanóra reflexió, részlet) Az időbe nem fért viszont bele, hogy az összes szempontot átbeszéljék, mert az óra második felében megállapítottam, hogy a teljes feladat elvégzéséhez és ellenőrzéséhez duplaóra szükséges lenne. (12. példa, 37. óraterv reflexió, részlet) Rendszeresen kicsúszom az időből az olyan feladatok miatt, amelyeket a diákok munkájára építék. (13. példa, 29. tanóra reflexió, részlet) Az óra szempontjából az egyik legfontosabb szakasz ennek az ellenőrzése lett volna, amelyre a kicsöngetés miatt már nem került sor, a büntetések értékelése pedig végképp kimaradt.
- Nem vették komolyan a feladatot: (14. példa, 7. tanóra reflexió, részlet) A diákok nem minden kérdést vesznek komolyan és gondolnak át, amit mi jó és motiváló kérdésnek tartunk. Így történt ez most is, mivel nem fektettem le előre a kérdésre való válaszolás kereteit, ezért nem írták le gondolataikat, sokan el is felejtették, és amikor válaszadásra került a sor, elviccelték, felületes indoklásokat adtak, láthatóan nem akarták így kiadni magukat társaik előtt.
- Nem motiváló munkaforma, feladat: (15. példa, 11. tanóra reflexió, részlet) Ezt a feladatot követően azonban inkább passzív résztvevőkként hallgatták az órát, jegyzeteltek, amiket mondtam az eposz konfliktusait illetően, azonban a kérdve kifejtő módszerrel feltett kérdéseim nem mozgatták meg őket igazán. Számomra ez azt üzeni, hogy a frontális tanári előadás, amelyet egy-egy kérdés szakít csak meg, lankasztja a lelkesedést, passzív befogadóvá teszi a tanulókat.

- Megosztott tanári figyelem: (16. példa, 14. tanóra reflexió, részlet) Amikor kiadtam a feladatot, még két felelő volt hátra, igyekeztem rájuk figyelni, hiszen készültek, izgultak. A többiek munkafegyelme viszont elpárolgott, úgyhogy lassan, ímmel-ámmal dolgoztak csak, én pedig hol a felelőre, hol rájuk figyeltem, ami időkezelés szempontjából nem feltétlen volt jó döntés.
- Külső körülmények, a tanulók figyelme másra irányul: (17. példa, 37. tanóra reflexió, részlet) Az óra első néhány percében azzal foglalatostkodtak, hogy az új környezetben megtalálják a helyüket, amelyet maguk választhattak ki, tehát nem a megszokott ültetési rend szerint ültek. Ennek a hatása is érződött a tanóra alatt, én azonban nem akartam felülbírálni az osztályfőnök döntését, így mindenki maradhatott a választott helyén. A másik tényező, amely meghatározta a hangulatot, az előző napokban megrendezett osztálykirándulás volt, ennek történeteit, élményeit osztották meg egymással, sőt olyan is volt, aki nekem akart mesélni néhány pillanatról.
- Nehéz szöveg: (18. példa, 39. tanóra reflexió, részlet) A szöveget nagyon nehezen érthetőnek tartják. Ezzel el is telik a feladatra szánt idő, így a cselekmény megjejlése – mivel el is hangzik más formában – kimarad.

Összegzés

Az eddigiek alapján elmondható, hogy a diákvéleményre épülő feladatok tanórai alkalmazása inkább sikerként jelenik meg a reflektív naplóban, a tanulók lelkesek, aktívan részt vesznek a munkában, motiválja őket a változatos munkaforma, a kreatív megoldásokat igénylő gyakorlatok, a számos kialakult vita, valamint hogy az ő véleményükre, tapasztalatukra, személyes meglátásaikra építenek a tárgyalt feladatok. Azonban nem csak sikerként kell ezekre a gyakorlatokra hivatkozni: a reflexiók alapján a pedagógus gyakran problémákkal szembesül, amelyek közül legtöbbször a tárgyalt feladatok időigényessége a nehezítő körülmény, a reflektív esszékből világosan látszik, hogy a reflektáló sokkal hosszabbnak látja a feladat megoldásához szükséges időt, ha az a tanulók aktív munkájára épít. Ezek a tapasztalatok igazolják a kutatás hipotézisét, miszerint a tanulói hajlandóság és a motiváció szempontjából sikeresnek mondhatók a diákvéleményt a középpontba helyező feladatok, míg a kudarc hátterében legtöbbször az időkeret megtartásának nehézsége áll. Ez alapján természetesen kérdéses, hogy érdemes-e ezekkel a feladatokkal dolgozni: ha a célunk az, hogy a tanulók megismerjék az irodalom valódi arcát, élményt, örömet, élvezetet találjanak az irodalomról való gondolkodásban, beszédben, tanulásban, olvasásban, esetleg fejlesszék az önismeretüket a tanórán, akkor elengedhetetlen a tárgyalt feladatok alkalmazása. Azonban ezt annak tudatában kell tenni, hogy a tananyag mennyisége, a 45 perces órakeret nemhogy nem

kedvez, hanem inkább a végletekig megnehezíti az így végzett munkát, tulajdonképpen feszültséget okozva az irodalomóra célja és a külső szabályozók által meghatározott keretek között.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes, Hátori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (2025. 05. 13.)
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, 15(4), 89–99. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kozos-es-kolcsonos-kozott-ujolvasmanyok-a-felso-tagozaton#footnote-1> (2024. 10. 16.)
- Fűzfa Balázs (2011): *Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató*. Krónika Nova, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf> (2021. 12. 30.)
- Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea, Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* **2015/1–2**. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content> (2021. 12. 10.)
- Gyöngy Kinga (2021): Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre. Budapest, ELTE-TÓK. Letöltés: <https://www.eltereader.hu/media/2021/12/Gyongy-Kinga-Gyakorlati-felkeszites-a-kisgyermeknevelésre-web.pdf> (2025. 05. 13.)
- Gonda Zsuzsa (2023): A Linguistic Analysis of Teacher Trainees' Reflective Journals. *Studia Linguistica Hungarica* 35, 38–53. <https://doi.org/10.54888/slh.2023.35.38.53>
- Gulya Nikoletta, Szivák Judit, Fehérvári Anikó (2020): A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben [Opportunities for the use of reflective journals in teacher training]. *Iskolakultúra* 30(9): 45–63. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.45> (2025. 05. 13.)
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat [Reflective teacher – reflective practice]. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2025. 05. 13.)

- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 21–30. Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> (2020. 12. 30.)
- Kiss Dávid (2021): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk* 32. évf. 2. szám. 66–72. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00675/pdf/EPA00458_korunk_2021_02_066-072.pdf (2024. 10. 25.)
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 31–38. Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> (2021. 12. 30.)
- Molnár Edit Katalin, Kasik László (2021): Tájékoztató és segédanyag a portfólió elkészítéséhez. Osztatlan és rövid ciklusú tanárképzésben részt vevő hallgatók részére. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete. Letöltés: http://www.eum.edia.hu/nt/hu/sites/default/files/Portfo%CC%81lio%CC%81%20sege%CC%81danyag%20osztatlan_ve%CC%81gleges_211122.pdf (2025. 01. 02.)
- Molnár Gábor Tamás (2015): Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán. In: Antalné Szabó, Ágnes, Laczkó Krisztina & Raázt Judit (szerk.), *Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem. 163–175. Letöltés: http://real.mtak.hu/27367/1/mentes_maskent_mgt.pdf (2021. 12. 10.)
- Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorlótanításról [Teacher candidates' reflective journals about their teaching practice]. *Pedagógusképzés* 6(4): 87–94. Letöltés: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.06> (2025. 05. 13.)
- Sántha Kálmán (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés és a strukturálatlan reflektív napló a tanárok reflektív gondolkodásának feltárásában [Qualitative comparative analysis and unstructured reflective journals in the study of teachers' reflective thinking]. *Iskolakultúra* 30(12): 25–38. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2020.12.25> (2025. 05. 13.)
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf (2025. 01. 02.)
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (szerk.) *IrKa I. Irodalom és kanonizáció. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 23–34. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>

Varga Mátyás (2021). A szombathelyi oktató, akinek Beck Zoli is sokat köszönhet – Interjú Fűzfa Balázssal. Úgytudjuk. Letöltés: https://ugytudjuk.hu/cikk/2021-10-12_a-szombathelyi-oktato-akinek-beck-zoli-is-sokat-koszonhet?fbclid=IwAR3yNp7-2mbPIaX5uZrnE1jp2CYTld7vZQm2wEWeq-no-6QzoNQnEZWe2KUU (2021. 11. 07.)

Kispál Dániel

Művészetek, irodalom és a STEAM koncepciója

Bevezetés

Napjaink oktatási rendszereiben egyre nagyobb igény formálódik arra, hogy a tantárgyakra ne úgy tekintsünk, mintha azok egymástól elzárt szigetként funkcionálnának negyvenöt perces időszavokra szabdalva, hanem éppen ellenkezőleg, tehát keressük meg azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek átjárhatóságot biztosítanak közöttük. Ez a problémakör a világ egy részén olyan tendenciákat indított útjukra az intézményesült oktatás területén, amelyek egyik legfőbb jellemzője éppen az, hogy hidat képeznek az egyes szaktárgyak, tudományterületek között azért, hogy a tanulók a világban felmerülő egyes problémákat összességében tudják szemlélni, több oldalról tudják megközelíteni. Hazánkban a 2020-as Nemzeti alaptanterv szintén kiemelt jelentőséget tulajdonít ezen területnek, hiszen a dokumentumban a módszertani alapelvek tekintetében lényeges szempontként kerül megfogalmazásra a különböző tantárgyakat oktató pedagógusok kooperációja annak érdekében, hogy a tanulók a tantárgyak komplex perspektívájából legyenek képesek szemlélni a tanórákon megvitatott kérdéseket, mindemellett pedig lehetőségük legyen „a témahetek, tematikus hetek, projektnapok, témákhoz szervezett események, tanulmányi kirándulások, iskolai táborok alkalmával a tantárgyak szervezett, összefüggő, illetve kapcsolódó tartalmainak integrálására”. (NAT, 2020, 293. o.) Az alaptantervben továbbá helyet kap az a meglátás is, miszerint „az iskoláknak tanítási évenként több olyan tanóra megszervezését ajánlott beilleszteniük a helyi tantervbe, amelyben több tantárgy ismereteinek integrálását igénylő (multidiszciplináris) téma kerül a középpontba, a tanóra céljának, tartalmának és megvalósítási módszereinek megjelölésével”. (NAT, 2020, 293. o.)

Azt gondolom, egy-egy tanóra témájának többféle irányból történő megközelítése – a magyar irodalom tantárgy esetében például a társművészetek, a különféle médiumok és a diákok popkultúrájának bevonása – segíthet abban, hogy azok a tanulók is motivációra találjanak, akiktől egyébként távol áll az adott tantárgy, vagyis esetünkben az irodalom, illetve maga az olvasás. A belső motiváció felkeltése, a tanulás és a tudás értéként való szemléletére törekvő nevelés pedig különösen fontos lehet annak érdekében, hogy a már egyébként is jelentős szakadék az egyes tanulók között

ne növekedjen még tovább, hiszen ez a diákok jelentős hányadát végleg elválaszthatja egy kiteljesedett élet lehetőségétől.

Tanulmányomban egy olyan modellt kívánok bemutatni, amely egyre inkább terjed az Amerikai Egyesült Államokban és az Európai Unióban is – Európában például Erasmus-projektek is épülnek rá –, és amelynek egyik lényegi tulajdonsága éppen az egyes tudományterületek közötti átjárhatóság. Dolgozatomban tehát vizsgálom a STEAM koncepciójának alapvető struktúráit, illetve azt, miként értelmezhető ebben a modellben a tanárok és a diákok szerepe, valamint hogyan valósulhat meg általa a művészeti nevelés, és milyen szerep juthat ebben az irodalomnak.

Művészetek és nevelésfilozófia a STEAM-ben

Többen is leírták már a STEAM meghatározását, az egyik találó megfogalmazás az oktatás egy olyan megközelítéseként említi, amely a leginkább lényegesnek gondolt tudományterületeket integrálja egy közös paradigmába. Egyik legfontosabb célja pedig az, hogy a tanulók olyan oktatásban részesüljenek, amely segíti őket abban, hogy korunk világában és társadalmában boldogulni tudjanak (*Bush és Cook, 2019*).

Ennek az oktatási paradigmának a gyökerei – bár az utóbbi évtizedben terjedt el leginkább nemzetközi szinten – egészen az ezredfordulóig nyúlnak vissza, azonban komolyabb lendületet a kétezres években kapott az Egyesült Államokban, akkor még STEM-ként. Ugyanis az USA oktatásának bizonyos szegmenseiben azt gondolták, hogy fokozni kell a tanulók érdeklődését és készségeit a természettudományok (*Science*), a technológia (*Technology*), a műszaki vagy mérnöki tudományok (*Engineering*) és a matematika (*Math*) területén (TechTarget, vö. *Perignat és Katz-Buonincontro, 2019*). A paradigma az Egyesült Államokban az úgynevezett K-12 típusú oktatásban vált és válik egyre inkább népszerűvé.¹ Azért, hogy a tanulás még inkább átfogó jellegűvé váljon, a STEM időközben kiegészült a művészetekkel (*Arts*), melynek jelentősége és irányvonala a mai napig vitákat képez a területtel foglalkozó szakemberek körében.

A művészetek kapcsán ugyanis három fontos megközelítésről beszélhetünk. Egyes kutatók szerint ebben a paradigmában a művészet a vizuális művészet bevonását jelenti, tehát például a festészet, a rajz, a szobrászat, a fotográfia, a médiaművészet stb. kerül fókuszba. Ők a STEAM-en belül magát a művészet kifejezést is egyes számban használják (*Art*). Egy másik csoport tágítja ezt a kört, és a vizuális művészetten kívül olyan más irányzatokat is érvényesnek vél a koncepción belül, mint például az előadó-művészet,

¹ Ez a kifejezés azt jelzi, hogy az Egyesült Államokban a mindenki számára elérhető, az állam által finanszírozott képzés az óvodában kezdődik (Kindergarten), és elsőől a tizenkettedik évfolyamig tart. Forrás: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/K-12>

a digitális média vagy az esztétika. Ilyen értelemben a művészet kifejezés már többes számban használatos (*Arts*). A leginkább azonban a harmadik felfogás tágítja ki ezt a horizontot, ugyanis a fentebb említett területek mellett ebben az elképzelésben a humán tudományok összessége is ide sorolható, tehát például az irodalom, a történelem vagy a filozófia (*Perignat és Katz-Buonincontro, 2019*).

A művészetek bevonása a holisztikusabb jelleg megteremtésén felül azért is nagyon fontos, mert a művészetek segítik a kreativitás kibontakozásának lehetőségét, illetve a tanulók innovációs készségét is megerősítik, ami képes hozzájárulni ahhoz, hogy a diákok a többi területen is megfelelő módon boldogulhassanak (*Marmon, 2019*).

Több empirikus kutatás is kimutatta, hogy a művészetek által olyan kognitív területek is fejlődnek az emberben, mint például a térbeli gondolkodás, az absztrakt gondolkodás, a divergens gondolkodás, a kreatív önhatékonyság, a tapasztalatokra való nyitottság és a kíváncsiság (*Perignat és Katz-Buonincontro, 2019*). A modell és a pedagógus által előtérbe helyezett kreativitásfejlesztés, illetve az ezzel kapcsolatban megteremtett, a belső motiváció felkeltésében kulcsfontosságú környezet pedig abban is a tanulók segítségére lehet, hogy késztetést érezzenek a kérdésfelvetésekre, ami az egyik alapja lesz annak, hogy érdekeltté váljanak saját tanulási folyamataikban (*Henriksen, Mehta és Mehta, 2019*). Root-Bernstein (2015) és több kutató is leírja, hogy a kreativitás képessége jelentős mértékben tanulható, ha egyfajta bátorító környezet vesz minket körül, így a tanárookra ebben a paradigmában is komoly feladat hárul. A fejlesztés sikeressége sokkal inkább annak a függvényévé válik, hogy a tanárok miként facilitálják magát a folyamatot, tehát nem az válik hangsúlyossá, hogy milyen feladatok elvégzését tűzik ki célul, illetve ennek tanulói részről mi lesz a végeredménye.

Úgy fogalmazhatnánk tehát, hogy nem az eredményen van a hangsúly, hanem magán a folyamaton, ami az értékelésnek is a legfontosabb alappillére. A tanuló által bejárt egyéni út válik lényegessé, hogy honnan indult és hová jutott, hogy önmagához képest hogyan tudott fejlődni az adott feladat elvégzése során vagy egy adott tanulási szakasz végén. Az eredményorientált jelleg veszélyezteti a tanulói kreativitás kibontakozásának lehetőségét.

Nevelésfilozófiai értelemben a paradigma nagyban épít Deweyra és Piaget-re, illetve a konstruktivista pedagógiára. *Stroud és Baines* (2019) kiemelik Dewey azon eljárását, amely a tudást az adott tapasztalatokon belüli felépítményként határozza meg, és amelynek három kulcsfontosságú mozzanata van. Egyrészt szükséges a bennünket körülvevő környezet megfigyelése, az adott problémával összefüggő múltbeli helyzetek ismerete, illetve egy olyan perspektíva, amely az előző kettőre támaszkodva képes az adott probléma mélyebb és kiterjedtebb értelmezésére. Tehát Dewey szerint egy olyan tanulási filozófiára van szükség, amely a tapasztalatokon keresztül képes támogatni az egyes diákok tudáskonstruálását. *Piaget* tekintetében pedig már a konkrét tudáskonstruáláson van a hangsúly, aki annak a veszélyére hívja fel a figyelmet, ha a tanulót olyan helyzetbe

hozzuk, mikor a tárgyalt probléma és a megismerendő tartalmak meghaladják a kognitív képességeit, ugyanis ekkor valamiféle egyensúlyhiányos állapot válik uralkodóvá, amely alááshatja az egész folyamatot. Ugyanakkor ha a tanár jól képes menedzselni az adott szituációt, egy olyan helyzet jöhet létre (kognitív disszonancia), ahol a tanuló kénytelen magasabb szintű problémahelyzetekben gondolkodni, ami alapja lehet egy későbbi konceptuális váltásnak is. Nagyon lényeges azonban figyelembe venni, hogy a tanár által felvetett problémahelyzetek ne haladják meg jelentős mértékben a tanuló aktuális képességszintjét. *Piaget* szerint az olyan helyzetek, amelyekben kognitív disszonancia uralkodik, azért fontosak, mert az egyensúlyozás lehetőségét kínálják, amelyben a tanulók önállóan hozhatnak létre olyan gondolati sémákat, amelyek egyfajta rendszerszintű lehetőséget biztosíthatnak a megértésre.

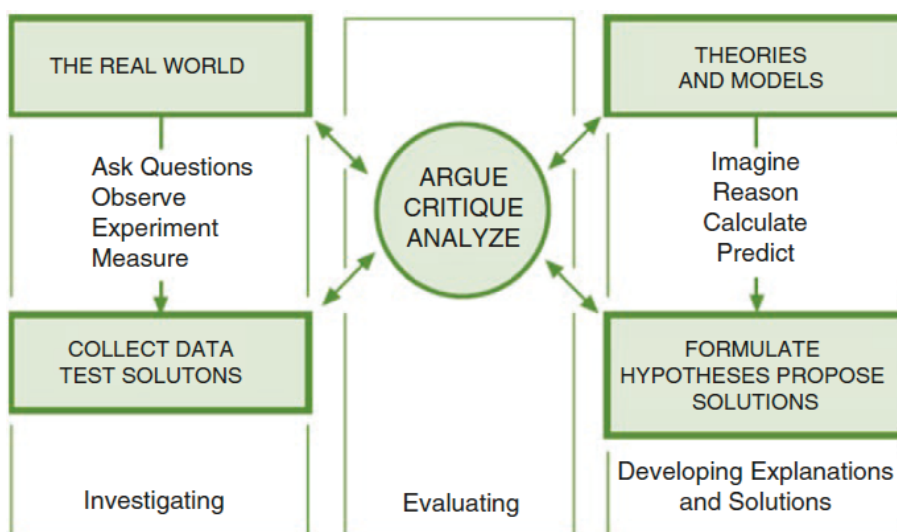
Lehetséges keretrendszer és módszertan

A STEAM rendszerében maga a megismerési folyamat – amelyet *Stroud és Baines* (2019) írnak le a K12-es iskolák keretrendszerére támaszkodva – egy hármas struktúrára épül, amely egy adott, szűkebb vagy akár több tárgyterületet is átfogó probléma köré csoportosul. Az első ilyen struktúra az úgynevezett nyomozás (*Investigating*). A tanulóknak mindig a világ gyakorlati spektrumából kell kiindulniuk, vagyis meg kell vizsgálniuk a problémát az őket körülvevő világ tükrében. Mindehhez hozzákapszódik egy komoly módszertani bázis is, hiszen minél inkább elmerülnek az adott problémában, annál inkább képesek lesznek arra, hogy különféle kérdéseket tegyenek fel (*Ask Questions*), melyek lehetnek olyan kérdések is, amelyek már álltak a kutatások, vizsgálatok középpontjában, ugyanakkor olyanok is, amelyek újszerűek, esetleg a problémakör által lefedett tárgyterületek határterületeit érintik stb. A probléma jellegétől függően a tanulóknak számos lehetőségük van arra, hogy megkezdjék a konkrét vizsgálatot. Alapvető módszer a dokumentumelemzés vagy forráselemzés, amely minden tudományterületen hasznos lehet a kiterjedtebb és mélyebb feltárás érdekében, ugyanakkor ha például a vizsgált terület gyakorlati jellegű, amely jóval inkább igényli az empirikus megközelítést, akár kisebb kísérletek, tudományos megfigyelések, illetve egyéb, kvalitatív vagy kvantitatív jellegű mérések elvégzése is segítheti a tanulókat.

A módszertani aspektus legfontosabb célja az adatgyűjtés. Ez már továbbmutat a hármas struktúra második elemére, ugyanis a tanulóknak konkrét magyarázatokat és megoldásokat kell találniuk a problémára. Ehhez meg kell vizsgálniuk azokat az elméleti megközelítéseket és azokat a kidolgozott modelleket, amelyek a tudományos paradigmán belül – amelybe a problémakör illeszthető – jól funkcionáltak vagy funkcionálnak, vagyis általuk megoldhatók a felmerülő tudományos kérdések úgy, hogy ne lépjen fel közben jelentékeny anomália, amely a tudományterület belső rendszerének zavarához

vezetne (vö. *Kuhn*, 1984). Mindeközben a diákok ok-okozati összefüggéseket vizsgálnak, előfeltevéseik alakulnak ki, amelyek megalapozzák a hipotézisalkotást.

Ez a folyamat pedig mindvégig – tehát az első és a második struktúra is – kötődik a harmadik alapvető struktúrához, amely maga az értékelés (*Evaluating*). Az tekinthető a legmagasabb szintnek, mikor a tanulók már rutint szereznek abban, hogy ne pusztán a külső értékelést várják, de belülről maguk is folyamatosan értékeljék a lépéseik logikáját, azokat az eredményeket, amelyeket addig elértek, saját magukat stb. És ez az értékelő, monitorozó szemlélet juttatja el őket végső soron oda, ami a STEAM egyik legfontosabb nevelésfilozófiai alappillére, ami nem más, mint a projekt egésze alatt végighúzódnó, de a projekt időkeretén is túlmutató, konstruktív vita (*Argue*), kritikus gondolkodás (*Critique*), mélyreható analízis (*Analyze*). Azért fontos a STEAM-alapú megközelítés tudatos és rendszeres alkalmazása, mert csak így jutnak el a tanulók odáig, hogy ez a szemlélet ne pusztán egy-egy teljesítendő projekt vagy megoldandó probléma kapcsán legyen fontos, de mindezen felül, alapvető szinten is meghatározza formális gondolkodásukat.



1. ábra: A K12-es iskolák oktatásának teoretikus modellje (Stroud és Baines, 2019, 7. o.)

Stroud és Baines (2019) kiemelik az úgynevezett 5E-modellt, amely a STEAM-projekteknek talán az egyik legegyszerűbb és leginkább gyakorlatias megközelítése. A módszernek öt alapvető állomása van, melyek közül az első az úgynevezett elköteleződés (*Engage*). Ez az elköteleződés természetesen a diákok részéről nagyon fontos, ugyanis minél inkább érzik a belső motivációt, annál hatékonyabban tudnak majd dolgozni, részt venni a projektben. Ebben a bevezető szakaszban a tanár is központi szerepet kap, hiszen nagyon fontos olyan kérdéseket feltennie, amelyek segítik őt abban, hogy

megtudja, milyen előzetes ismeretei vannak az adott problémáról a tanulónak, vagy éppen milyen személyes élményeket, tapasztalatokat tud hozzá társítani.

A második szakasz a felfedezés (*Exploration*), amelynek a lényege az, hogy azonosítanunk kell egy olyan vizsgálandó területet vagy problémát, amellyel a tanulók a jövőben dolgozni fognak. Ezután fel kell állítani egy úgynevezett akciótervet, amely meghatározza majd a projekt kereteit. Ebben az esetben két alapvető lehetősége van a pedagógusnak. Az egyik, hogy maga dolgozza ki előre a tervet. Ekkor a pedagógus részéről a tervezési folyamatok jelentős mértékben tudatosak lehetnek, ez pedig segítheti például a differenciálást, vagy az egyes feladatok elvégzésére kijelölt tanulók esetében el lehet dönteni azt, hogy kinek milyen területen szeretnénk leginkább fejleszteni a képességeit. A másik lehetőség pedig az, hogy a pedagógus együtt dolgozza ki az akciótervet az osztállyal. Ennek a legnagyobb előnye, hogy fokozhatja a diákok belső motivációját, hiszen egyrészt saját maguk is aktív részesei a folyamatnak, vagyis döntési jogot kapnak abban, miként formálják a projekt lényegi elemeit, illetve azért is lehet mindez motiváló, mert az egyes diákok akár saját maguk dönthetik el, hogy milyen szerepben kívánnak részt venni a projektben, melyek azok a területek, amelyekkel a legszívesebben foglalkoznának.

A következő fontos egység a magyarázat (*Explanation*), amely során a tanárnak építenie kell a tanulók által gyűjtött adatokra, tehát ezeknek az adatoknak hozzá kell kapcsolódniuk az új tudástartalmak bevezetéséhez. Ugyanakkor a tanárnak figyelnie kell arra, hogy ezen a szinten se hagyja figyelmen kívül a diákok előzetes ismereteit, hiszen ennek az ismeretnek a talaján tud a megismerendő tartalom megszilárdulni, bizonyos esetekben pedig a konceptuális váltás létrejönni. De így válhat a tanár számára világossá az is, ha több gyereknél a meglévő tudás vagy naiv elméletek ellentmondásban vannak az új információval. Ebben a szakaszban tehát kimondottan fontos ehhez kapcsolódóan a félreértések (*Misconceptions*) azonosítása, majd erre építve ezek korrigálása.

A kidolgozás (*Elaboration*) fázisában arra kell sarkallni a tanulókat, hogy lássák, a legtöbb esetben nincsen abszolút megoldása a problémáknak, minden egyes kutatás újabb kérdéseket vet fel, amelyeket újabb kutatások által lehet megválaszolni, ezek azonban megint megválaszolandó kérdéseket generálnak, és így tovább. A diákok találkoznak a tudomány ciklikus jellegével, szerencsés esetben pedig motiváltak lesznek arra, hogy saját maguk is tovább kérdezzenek, új területeket is bevonjanak a vizsgálódás homlokterébe, így pedig saját tanulási folyamataikat terjeszthetik ki.

Végül a tanulóknak értékelniük kell a projekt eredményeit, ehhez pedig célszerű előre megválasztott értékelési stratégiákat alkalmazni annak érdekében, hogy pontosan be tudják mutatni azokat a bizonyítékokat, amelyek elősegíthetik az adott probléma megoldását.

Tanár- és tanulószerepek, a tanítás céljai az egyes modellekben

Stroud és Baines (2019) egy korábbi munkára hivatkozva (vö. Aulls és Shore, 2008) a tanulásszervezés és a tanári instrukciók szempontjából négy fő típust különítenek el egymástól, és mind a négyben meghatározzák a tanárszerepeket, a tanulószerepeket, illetve az elérni kívánt tanulási célokat.

Az első típust a direkt instrukciók (*Direct Instruction*) határozzák meg, ez a típus nagyon hasonlatos ahhoz, amit frontális tanulásszervezésként szoktunk definiálni. Ebben az oktatási modellben a tanáron van a legfőbb hangsúly, ő az, aki irányítja az órákat, és aki mint egyfajta tudásbirtokos van jelen az osztályteremben, de legalábbis olyan személyként, akin – mint akár egy médiumon – keresztül átszűrten megjelennek azok a tananyagtartalmak, amelyeket a diákoknak el kell sajátítaniuk. Ebben a modellben a tanuló szerepe erősen korlátozott, így komoly esély van arra, hogy passzívak maradjanak és motiválatlanok. Ha tanulási célt kellene meghatározni, azt mondhatjuk, a legfőbb cél a tananyag memorizálása és felidézése, tehát a lexikális tudás kerül fókuszba.

Ettől mindenképpen nyitottabb és több lehetőséget biztosító modell a reciprok-tanítás (*Reciprocal Teaching*), ahol a legfőbb célok közé tartozik a tanulás tanulásának támogatása, vagyis a diákok számára reflektálttá kell tenni saját tanulási folyamataikat, hogy az minél hatékonyabban tudjon működni a jövőben. Lényeges cél továbbá, hogy egy-egy problémát világosan körül tudjanak határolni, és képesek legyenek már előre meglátni olyan motívumokat, amelyek által a probléma megfelelő módon definiálható és felfejthető. Ebben az elképzelésben a tanár egy olyan minta, aki segít magasabb szintre emelni a megismerési folyamatot, illetve facilitátor, aki irányítja a diákokat, felvillantva előttük a lehetséges utakat a megismerésben. A diákok pedig az előzőtől eltérően aktív részesei az órának, hiszen csoportban dolgoznak, egymással és a tanárral folyamatosan kommunikálnak.

A harmadik modell a felfedezésen alapuló tanulás (*Discovery Learning*), ahol a legfőbb cél, hogy a tanulóknak kialakuljon egy általános konceptuális szemlélet, a problémákat a megfelelő stratégiával közelítsék meg, illetve induktív módon állítsanak elő elméleteket, vagyis az egyes esetektől haladjanak az általános felé. A tanár ebben a rendszerben egy olyan személy, aki megtervezi az oktatást és igazgatja, menedzseli a folyamatokat, egyfajta erőforrásként szolgál a diákok számára, ha pedig a helyzet azt kívánja, hallgatósággá válik. A diákok az előzőhöz képest még inkább aktívak, felfedezők, hipotézisállítók, adatgyűjtők és elemzők, szerzők és előadók.

Végül pedig az a modell, amely a leginkább összekapcsolható a STEAM koncepciójával, a kutatásalapú tanulás (*Inquiry Learning*). Az elérni kívánt fő célok közé tartozik annak a tanulása, hogyan valósulhat meg egy sikeres kutatás, illetve lényeges, hogy magának a tanulásnak legyen koncepciója. A diákok ebben a modellben gondolkodhatnak akár induktív, akár deduktív – az általánostól az egyes esetek felé haladó – elméleti

megállapításokon, valamint kiemelt fontossággal bír, hogy a tanulási folyamat segítse elő a megértést, tehát fontos legyen számukra – és persze a tanár számára is – az, hogy amit tanulnak, érthető is legyen számukra.²

Ahhoz, hogy a STEAM-koncepció sikeresen megvalósuljon, nincsen szükség arra, hogy egy ország oktatást szabályozó dokumentumaiban központi jelleggel megjelenjen. Így tulajdonképpen alkalmas arra, hogy egy projekthét vagy tantárgyokhoz kapcsolódó projektfeladat elvégzésének keretétől szolgáljon. A legfontosabb, hogy egy iskolában legyenek olyan innovatív, különböző szaktárgyakat oktató pedagógusok, akik egymással folyamatosan kooperálva elő tudják készíteni a projektet, meg tudják határozni annak kereteit.

A projektmódszer kiválóan alkalmas rá, hogy felülírja a tanórák negyvenöt perces időkorlátját, emellett pedig a formája lehetőséget teremt arra, hogy benne a legkülönbözőbb tudományterületeket reprezentáló tantárgyokhoz kapcsolódóan jelenjenek meg tartalmak, illetve hogy a projektet irányító pedagógus vagy pedagógusok az osztályt, osztályokat ismerve hatékonyan tudjanak differenciálni, és változatos feladattípusokat tudjanak megvalósítani. Emellett a projektpedagógia lehetőséget teremt arra, hogy olyan gyakorlati problémákat dolgozzunk fel, amelyek a mindennapi élethez kötődnek. Ebben a rendszerben pedig a magyartanítás, azon belül pedig az irodalomoktatás is kiemelt jelentőséggel bír.

Az irodalom szerepe

Cunningham (2023) kutatása többek között arra ad választ, hogy melyek azok a motívumok, amelyek miatt az irodalom jól tud illeszkedni a STEAM-koncepcióba. *Cunningham* olyan tanárokkal készített interjút, akik kanadai iskolákban dolgoznak. Az interjút pedig előtérbe helyeztek bizonyos, az irodalommal összefüggésbe hozható mintákat, amelyek hatása mindenképpen pozitív az oktatás és a tanulás céljai elérésének szempontjából.

Mivel a tudás és így világunk megismerésének folyamata részekre van szabdalva, így sok esetben fenyeget bennünket, hogy elveszik a lehetősége annak, hogy a diákok a világot és a megismerés tárgyát összefüggéseikben tudják látni, megközelíteni. Az irodalom – tartalmánál fogva – számos tudományterület között képes összefüggéseket felmutatni, illetve általa a tanárnak is sok esetben van lehetősége arra, hogy egy száraznak vagy idegennek ható témát olyan kontextusba helyezzen, amely izgalmasabbá teszi annak feldolgozását.

² A fejezet Stroud és Baines (2019) tanulmányában az 5. oldalon található táblázaton alapszik.

A tanárok az interjúban többször is kiemelték, hogy az epikus alkotások olyan történeteket kínálnak fel, amelyek a legtöbb esetben érdekesebbé tudják tenni a problémafeldolgozást, illetve képesek hidat képezni a tanultak, a diákok belső világa és a való élet között, ugyanakkor sokszor nem is szükséges a művet teljes egészében elolvasni ahhoz, hogy hasznos kiegészítésként funkcionáljon a problémát illetően. Eddigi tapasztalataik alapján úgy látják, a költészet azoknál a diákoknál lehet hatásos, akik többnyire csupán a rövid szövegek elolvasását preferálják. Mindez azért lehetséges, mert például egy jó Twitter-bejegyzés³ ugyanazzal a tömörséggel és erőteljes fókusszal operál, mint egy vers.

Összességében azt látjuk, hogy a művészetek és a humán tantárgyak, ezen belül pedig az irodalom kiválóan illeszkedik a STEAM koncepciójába. A STEAM sokszínűsége azért is kimondottan izgalmas, mert lehetővé teszi minden tanuló számára, hogy megtalálja azt a részt, amelyet fontosnak érez, és amely felkelti érdeklődését, növeli belső motivációját. A művészetek azonfelül, hogy fejlesztik a kreativitást, és izgalmas kontextust képesek létrehozni a vizsgált problémákhoz kapcsolódóan, olyan helyzeteket generálnak, amelyek által a diákoknak egy másik nézőponton keresztül is rá kell tekinteniük a világra. Ez sok esetben lehet vonzó a számukra, és segíthet a belső kognitív struktúráik és a megismerendő tananyagok közötti ellentmondások feloldásában is.

Felhasznált irodalom

- Aulls M. W. és Shore B. M. (2019): *Inquiry in Education*. Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Bush és Cook (2019): Structuring STEAM Inquiries: Lessons Learned from Practice. In: Khine M. S. és Areepattamannil S. (szerk.): *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, Berlin. 19–36.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_2
- Cunningham L. E. (2023): Including the Literary Arts as the A in STEAM. *The STEAM Journal*. 2023/5. 1–6.
<https://doi.org/10.5642/steam.YFWJ3134>
- Henriksen D., Mehta R. és Mehta S. (2019): Design Thinking Gives STEAM to Teaching: A Framework that Breaks Disciplinary Boundaries. In: Khine M. S. és Areepattamannil S. (szerk.): *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, Berlin. 57–78.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_4

³ A Twitter új neve X lett, miután Elon Musk megvásárolta a felületet.

- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Bíró Dániel (ford.), Gondolat Kiadó, Budapest.
- Marmon, M. (2019): The Emergence of the Creativity in STEAM: Fostering an Alternative Approach for Science, Technology, Engineering and Mathematics Instruction Through the Use of the Arts. In: Khine M. S. és Areepattamannil S. (szerk.): *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, Berlin. 101–116.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_6
- Nemzeti alapinterjú (2020). *Magyar Közlöny*. 2020/17., 293–446.
Letöltés:
www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes (Letöltés: 2023. 12. 01.)
- Perignat E. és Katz-Buonincontro J. (2019): STEAM in Practice and Research: An Integrative Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*. 2019/31. 31–43.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- Root-Bernstein R. (2015): Arts and Crafts as Adjuncts to STEAM Education to Foster Creativity in Gifted and Talented Students. *Asia Pacific Education Review*. 2015/2., 203–212.
<https://doi.org/10.1007/s12564-015-9362-0>
- Stroud A. és Baines L. (2019): Inquiry, Investigative Process, Art and Writing in STEAM. In: Khine M. S. és Areepattamannil S. (szerk.): *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, Berlin. 1–18.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_1
- Terrell K. (2022): What is K-12?
Letöltés: www.techtarget.com/whatis/definition/K-12 (2023. 12. 01.)

Kusper Judit

A populáris irodalom és kultúra mint előzetes tudás az irodalomórán.

Kísérlet egy, a populáris kultúrára építő oktatási stratégia felállítására

Bevezetés

A szövegekkel (történetekkel, lírai alkotásokkal, egyáltalán a nyelvi művészet alkotásaival) való találkozásunk nem előzmények nélküli, amikor formális közegben, az iskolai irodalomórán lépünk be az értelmezés világába. Előzetes tudásunk szerteágazó és persze befogadónként eltérő lehet, hiszen még azonos közösségben élve is más-más kulturális tapasztalattal érkezünk az olvasás és az irodalmi művek világába, különböző módon konstruáljuk saját értelmezői attitűdünket vagy éppen elvárásunkat. Előfeltevéseink és előzetes elvárásaink olyan horizontot alakítanak ki, melyekhez viszonyítva fogjuk megérteni, elhelyezni az új élményeket és tudáselemeket, sokszor erősebben támaszkodva egy előzetes elvárás keretrendszerére, mint a mű által kiváltott élményre. (Erről a jelenségről lásd: *Urbán*, 2022, 27. o.) Kétségtelen, hogy az irodalmi művek megértését és az értelemkonstruálás folyamatát mindaz meghatározza és építi, amit szűkebb és tágabb értelemben vett tudásunk, intelligenciánk, tájékozottságunk vagy kíváncsiságunk jelent. Mindezek fogalmakat, szókincset, attitűdöt teremtenek, újabb és újabb kontextusokat kínálnak, melyek más-más módon nyitják meg az utat a befogadó előtt az irodalmi művekkel való találkozás során.

A kánon szétfeszítése

Az előzetes tudás rendszerének feltérképezése meghaladja e tanulmány kereteit, ám fókuszunk e rendszer egy kitüntetett területére irányul: a populáris kultúrára és irodalomra. Ha az irodalomoktatás deklarált céljának tekintjük az olvasóvá nevelést, szem előtt kell tartanunk, hogy a nyílt kánonhoz (alapvetően a közoktatás kánonjához)

való eljutás és hozzáférés korántsem egyszerű művelet a legtöbb olvasó számára. A közoktatás által felkínált olvasmányok (legyenek azok a terjedelmesebb házi olvasmányok vagy a tanórai feldolgozást implikáló rövidebb művek, műrészletek) és a diákok előzetes olvasástopasztalata között legtöbb esetben jelentős szakadék tátong, melynek áthidalására alig kapnak megfelelő segítséget, eszközöket. Így az olvasással, irodalmi művekkel kapcsolatos meghatározó attitűddé az idegenség tapasztalata válik, mely egyaránt vonatkozik a kortárs és a klasszikus művekre is. A klasszikus mű nyelvi idegenségének legyőzése éppoly nehéz (s legtöbb esetben komoly filológiai munkát kíván), mint a több évszázados (akár évezredes) nyelvi-kulturális hagyományba ágyazódó kortárs szövegek kódjainak felfejtése. Ha már az általános iskolai magyarórán elveszítjük a tanulói érdeklődést, szinte lehetetlen a középiskolai olvasmányokhoz való eljutás – amennyiben csak az iskolai tananyagra próbáljuk felépíteni mind a jelentésteremtés folyamatát, mind az olvasóvá nevelés aktusát.

Látható tehát, hogy kettős cél jelenik meg előttünk az irodalomtanításhoz kapcsolódva: egyrészt (a mindenkori alap- és kerettanterveknek megfelelően) a nyílt kánon befogadásához szükséges értelmezői stratégiákat szeretnénk konstruáltatni a befogadókkal, másrészt a világra nyitott, értő olvasókat szeretnénk nevelni az olvasás megszeretetésével, mindennapi rutinná tételével. A két cél természetesen összekapcsolódik, ám az egyik deklaráltan közoktatási célként, míg a másik a közoktatás kereteiből kilépő, a befogadó közoktatástól (értékelésektől, vizsgáktól, érdemjegyeiktől stb.) független mindennapjait érinti. Hipotézisként megfogalmazhatjuk, hogy a populáris irodalom befogadási-értelmezési folyamatba építése hozzájárulhat e célok eléréséhez, melyhez kapcsolódva az alábbi kutatási kérdések körüljárása tűnik fontosnak:

- Közelíthetünk-e a populáris irodalomhoz és a populáris kultúrához a nyílt kánon kutatásának módszertanával?
- Érdemes-e megőrizni a nyílt kánon korpuszának elefántcsonttornyát?
- Hogyan alkalmazhatóak a populáris kultúra-kutatás eredményei?
- Hogyan tudjuk komplex rendszerben értelmezni a populáris kultúrát?

E kérdések megválaszolása érdekében egy korpusz (tananyagrészt) tanításának példáján keresztül megvizsgáljuk, milyen lehetőségeket kínál klasszikusok és kortársak, klasszikusok és populáris irodalmi művek párbeszéde, a popkultúra elemeinek tananyagba építése, s így a közoktatási kánon elemeinek megtartása mellett hogyan tudjuk mégis kinyitni, szétfeszíteni a kánon kereteit annak érdekében, hogy a befogadó előzetes tudása ne elfojtva, hanem – a konstruktivista tananyag-feldolgozásnak megfelelően (lásd *Nahalka*, 2002; *Kispál*, 2019; *Kusper*, 2019; *Urbán*, 2022) – beépíthető legyen a jelentésteremtés során. Látjuk tehát, hogy az irodalomoktatás válságban van, így maga a tantárgy és annak tartalma egyre kevésbé kínál érvényes tartalmat és fogódzót a

diákok számára. Sok lehetséges út áll előttünk, melyek mind a változtatást implicálják, ezek közül az egyik a materiális kánon átrendezése, melyhez segítségül hívhatjuk a populáris kultúrát.

Popkultúra és módszerek

A populáris kultúra és irodalom kutatása ma már üdvözlendően jelen van a magyar tudományos életben is: egyetemi kurzusok tematizálják, kutatócsoportok (pl. a komáromi MA Populáris Kultúra Kutatócsoport), kiadványok (*H. Nagy és L. Varga, 2022*) épülnek bemutatására és legitimálására, folyóiratokban, disszertációkban (pl. *Manxhuka, 2019; Kiss, 2024*) olvashatunk e sokáig kirekesztett terület eredményeiről és oktatási lehetőségeiről. A popkultúra megkerülhetetlenné vált a digitális médiumok uralta világban, a kultúraáramlás meghatározó terepe az internet, a számítógépek kiválóan alkalmasak mind mozgóképek, mind zene és egyéb hangzóanyagok közvetítésére – azaz a szóbeli kultúrahagyományozódás új arcának megteremtésére. Ahogy *Friedrich Kittler* az egyetemek funkcióváltásáról írva megjegyzi:

„amíg a könyvalapú szellemtudományok súlyos problémákkal találták szembe magukat, amikor képeket, animációkat és hangokat próbáltak meg tárolni vagy megcímezni, addig a számítógépek nemcsak egyszerűen rögzítik az ilyen adatokat, hanem meg is címezik és fel is dolgozzák őket. Kezdetét veheti a nyelvi, zenei, filmes és költészeti tanulmányok módszertani integrációja.” (*Kittler, 2014, 125. o.*)

Itt az ideje, hogy magunk mögött hagyjuk a populáris regiszter kirekesztését a kultúráközvetítésből, különösen akkor, ha az oktatás területén kifejezetten előnyként jelennek meg e módszertani (műfaji, tematikus stb.) kutatásokra építhető eredmények. A *H. Nagy Péter és L. Varga Péter* által szerkesztett, *Poptechnikák* című kötetről írt recenziójában *Fekete I. Alfonz* így fogalmaz:

„Írás előtt azon tanakodtam, érdemes-e még álmélni azon, hogy a populáris kultúrát is lehetséges olyan eszközökkel vizsgálni, mint bármely más, intézményes(edett) háttérből érkező terméket. Van-e (még) helye azoknak a magyarázatoknak, amelyek úgy láttatják a popkultúrát, mint ami fel akarja törni a kánon elefántcsonttornyának zárját, hogy aztán oda-bent összefogdosson mindent a piszkos kezével, és még lábat se töröljön, azontúl a haja is hogy áll.” (*Fekete, 2022, 104. o.*)

A válasz persze nemleges, majd igenlő: nem érdemes már álméllkodni, és igen, van helye a popkultúrának akár különböző kánoni szinteken is.

A populáris irodalom nem 21. századi jelenség, a népszerű kultúra jelen van már az ókori irodalomban is (gondoljuk a jelentős tömegeket vonzó drámai előadásokra), ám fontos megjegyezni, hogy – talán éppen a kultúraközvetítés univerzalitása, szóbelisége és a performatív aktus miatt – ekkor nem helyezhetjük a hangsúlyt a magas és a populáris irodalom/kultúra szétválasztására. E szétválás útját talán az írásbeliség elterjedésével érdemes összekötni, hiszen a legmarkánsabb (kanonikusnak is nevezhető) regiszterszétválás akkor következett be, amikor a népszerű irodalom először kiszorult a nyomtatott kultúrából, s lételeme a szóbeli közvetítettség lett (míg az írásbeliség elsősorban a papi és a nemesi kultúra közvetítőjévé válik), majd a könyvnyomtatáshoz hozzáférve ponyvává vált (mely kifejezés évszázadokig e regiszter megnevezőjeként is szolgált). A 20. századra körvonalazódtak a populáris irodalom legfontosabb zsánerei (melyek nem tekinthetők tiszta műfajoknak), a krimi, a fantasy, a sci-fi, a horror és a romantikus regény (látványosan mind az epika műnemére épít, hiszen a populáris líra fő színtere továbbra is a szóbeliségben keresendő). Jól megfértek e művek a lappangó kánonban: népszerűek, sokak által szeretettek, de a nyílt kánonban (mely alapvetően a közoktatás kánonjára épít) nem volt helyük. (Hasonlóan kérdéses státuszt tölt be a gyermek- és ifjúsági irodalom, mely alapvetően ugyancsak a populáris irodalom részhalmazának tekinthető, leképezve annak zsánerstruktúráját is. E korpusz „rehabilitálása” a populáris irodaloméval lényegében párhuzamosan zajlik, s bár irodalomtörténeti és irodalomelméleti eredményei ugyancsak jelentősek, a nyílt kánon még mindig csak a mellékajtot engedélyezte e műveknek is: bár reprezentatívabb a jelenlétük az alap- és a kerettantervben, közel sem olyan mértékben és színvonalon, ahogyan az elvárható lenne.)

Az irodalom és a kultúra egyéb jelenségeinek összefonódása elkerülhetetlenné vált a fentebb jelzett mediális (és digitális) váltás(ok)nak köszönhetően. „A popularizálódó média azonban mégis a második világháború után bontakozott ki leginkább, és nyerte el a maihoz leginkább hasonlatos formáját. Ebből a szempontból fontos volt a film médiumának megjelenése, illetve a tömeggyártás megnövekedése is” – írja *N. Juhász Tamás*. (2021, 53. o.) A hangrögzítő berendezések, a film majd az internet kulturális sokként és bummként forgatták fel a kulturális életet, az írásbeliség kultúraközvetítésben eltöltött pár évszázados privilégiuma megváltozott, s ahogyan a kultúra egészét, az irodalmat is nehéz pusztán az írásbeli határokon belül értelmezni. Viszont az új mediális jelenségek kontextusában el is mosódnak a szóbeliség és az írásbeliség határai, a közvetítettségnek új formái alakulnak ki (a szóbeli befogadás is lehet ugyanúgy magányos befogadás, mint ahogyan korábban csak az írásbeliség volt), az írott nyelv különböző regisztereket és stílusrétegeket teremt, melyek eddig nem az írásbeliség sajátjai voltak stb.

E kulturális miliőben válik szükségessé tehát átgondolni annak a nyílt kánonnak az elemeit és lehetőségeit, mely a befogadók elsődleges (és sokszor egyetlen) kultúraközvetítője, hiszen nagy tétje van annak, milyen közegben s milyen művekkel találkozhatnak az ifjú (kezdő) olvasók-befogadók. (Már magától az „olvasó” kifejezéstől sem könnyű elszakadni.) A szövegek (művek) megértése és a közöttük lévő játéktér immár tehát nem pusztán intertextuális, hanem inter- és transzmediális természetű lesz, mely éppen az előzetes tudásból (kulturális tapasztalatból) táplálkozva válik képessé a jelentésteremtés szerteágazó ösvényeinek megnyitására.

A populáris kultúra módszerei az oktatásban

A módszer körülhatárolása egyszerre egyszerű és bonyolult. Kétségtelen, hogy a konstruktivista pedagógia előzetes-tudás-fogalmát alkalmazva építhetünk mindarra, ami az általános és középiskolás korosztály előzetes tudásában a populáris kultúra irányából teremtdőtt meg. Populáris műfaji, tematikus, szimbolikus ismeretekkel felvértezve érkezhetnek a magyarórára, ahol ezen ismerősségre alapozva juthatunk el a jelentésteremtéshez. Erre a pedagógiai aspektusra rímel az irodalomtudomány hermeneutikai felfogása:

„Az irodalomtanítás – írja Bókay Antal – együtt születik a kultúra fogalmának felismerésével, megjelenésével, azzal az élménnyel és gondolattal, hogy létezik és folytonosan teremtdődik egy immanens, önreflexív, kreatív tér, olyan, amelynek kettős szerepe van: egyrészt kidolgozza, kimondja az ember, az emberiség rejtett lényegét, másrészt beépíti ebbe a lényegbe a fiatal, felnövekvő egyént. E kettős szerep legfontosabb közvetítője az irodalmiság, maga az irodalom, és annak két artikulált, intézményesített gépezete, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás.” (Bókay, 2022, 79. o.)

E kreatív térben hozzuk létre fogalmainkat a világról és önmagunkról, a társadalomról és a kultúráról, tesszük fel kérdéseinket, keressük a válaszokat a lehető legtöbb segítséget – előzetes tudást és új élményt, információt – mozgósítva. Akkor, amikor a populáris irodalom játékba emelésével az irodalomoktatás színterét (és így a nyílt kánon kereteit) bővítjük, nem állítjuk azt, hogy nincs (esztétikai) különbség úgynevezett magas és populáris irodalom között, ám a megközelítés módszertana, illetve a művek poétikai felépítettsége, és így a poétikák megértése, elsajátítása szempontjából kihagyhatatlan (vagy éppen megkerülhetetlen) az ismerősség hermeneutikai aktusának mozgósítása. Az így megképződő elvárási horizontot lehetővé teszi, hogy egyáltalán

párbeszédet alakítsunk ki az irodalmi műalkotásokkal – legyenek azok a populáris vagy a magaskultúra termékei. S megkockáztathatjuk ugyan, hogy elvárási horizonttal mindig, mindenki rendelkezik, ám ha elvárásaink elutasítóak és negatívak, a párbeszéd soha nem fog létrejönni. (A túlzott idegenség, a „nehéz”, megközelíthetetlen szövegektől való félelem olyan gátakat hoz létre, melyek lehetetlenné teszik a szöveg esztétikai tapasztalatához való eljutást. Jól hangzik persze az elvárások lerombolása, a szakadékok áthidalása, az új horizont kialakítása – ám mindehhez eszköz, módszer és muníció is kell. Jelen esetben – elismerten sok egyéb lehetőség mellett – ez a muníció a populáris kultúra és annak ismerőssége, mely analógiás szemlélet révén képes az idegent (a nehezen megközelíthető művet) is az ismerősség felé irányítani.

Mivel a másik megértése és önmagunk megértése csak a saját nyelvi-kulturális meghatározottságunkból kiindulva válik lehetségessé, először azzal a nyelvi-kulturális hagyománnyal (és teljesítménnyel) tudunk csak dolgozni, amelyet magunkkal hozunk – hogy aztán építsük s tapasztalatainkkal megtöltsük, bővítsük. Ez azonban – látványosan – más meghatározottságú napjainkban, mint akár húsz évvel ezelőtt volt, s megkockáztathatjuk, hogy húsz év múlva (akár éppen a mesterséges intelligencia térhódításának köszönhetően) megint csak más kultúraformáló és -meghatározó elemekkel fogunk találkozni. Jelenleg egy médiaelméletek utáni, dinamikus populáris kultúra fogyasztói vagyunk, amikor már nem tekinthetünk úgy a kultúrára, mint korábban. E paradigmaváltás után az irodalomkönyvek sokkal inkább anakronisztikusak, mintsem a befogadás segítői, s még mindig nem tudunk szabadulni a (köz)oktatás elavult kereteitől formáitól sem, melyek legkevesbé az önismeret és a másik megismerése irányába terelik a befogadót (sokkal inkább a jól pontozható vizsgák felé).

Az ismerősség paradigmája

Az ismerősség nem csupán feleleveníthető, tanult jelenséggént értelmezhető a populáris irodalom fel- és megidézése esetében. Fontos kiemelni az ehhez kapcsolódó pozitív élményt (mely lehet egyéni és közösségi is), a flow állapotot, a belevonódást vagy éppen a játékot, játékoságot. Ha egy magas irodalmi alkotáshoz egy szeretett populáris művön keresztül vezet az út, a befogadási tapasztalat magával viszi azt az élményt (flow állapotot stb.), ahonnan elindultunk, amit aztán új élményként hozzákapcsolok (adott esetben) egy klasszikus irodalmi alkotáshoz is.

Ebben az esetben az ismerősség több irányból is értelmezhető: ismerősek lehetnek műfajok, poétikai struktúrák, szereplők, hősök vagy akár – probléma- vagy témaközpontú megközelítés esetén – témák, archetipikus mintázatok, allegóriák. Nehéz és komoly művek tárgyalásához is segítségül hívhatjuk a gyermek- és ifjúsági irodalom vagy a populáris kultúra alkotásait, melyek a 20. század népszerű műfajai (filmek és

regények – különböző zsánerekben, fantasy, sci-fi, mese, képregény stb.) mellett a mediális fordulatnak köszönhetően új műfajokban és új közvetítettséggel is megjelenhetnek: blogok, podcastek, digitális képregények, a YA-LIT művei, rövid videók, TikTok, videójátékok stb. A különböző regiszterek közötti műfajváltás is képes megteremteni az ismerősség tapasztalatát (pl. a rajzfilmek vagy képregények jól fogyasztható műfajként való ismerete, szeretete), ami elvezethet a komoly témák befogadásához – melyhez egy másik, nehezebben befogadható forma esetében még feltételezhetően nem lett volna meg a megfelelő nyelvi-kulturális tapasztalata az olvasónak. Jó példa erre *Richly Zsolt Luther* című rajzfilmsorozata (2017), mely a reformáció kialakulását közvetíti gyermeknyelven, akárcsak a film alapján készült képregénysorozat *Lackfi János* tollából; vagy éppen *Art Spiegelman* világhírű *Maus* (2023, eredeti megjelenés 1980–1991) című képregénye, mely egerek és macskák harcán keresztül közvetíti a holokauszt tragédiáját.

A kánon konstruálhatósága (vagy határsértés?)

Az alábbiakban az antik irodalom tanításának példáján keresztül mutatom be a populáris irodalom és a (jelen esetben) klasszikus irodalom párbeszédének lehetőségét a közoktatási szintén, négy lépésben meghatározva a feldolgozás menetét.

Az alapvetően téma- (és műfaj)központú megközelítés célja az antikvitás inter- és hipertextusként való értelmezésének megnyitása transzmediális alakzatok segítségével. A középiskola első nagy témaköre a mesei-mitológiai poétikának köszönhetően eleve megképezi az ismerősség tapasztalatát, emellett a görög és római mitológia számos ifjúsági irodalmi mű és film (képregény, videójáték) témájaként ismert hősöket és történeteket vonultat fel. Ha az irodalomtörténet nagyobb távlatát tekintjük (s az általános iskolai tananyag-tapasztalatokat előhívjuk), feleleveníthető a középkor és a reneszánsz irodalmának számos antik mitológiát megidéző inter- és hipertextuális kapcsolata (különösen a reneszánsz és a klasszicizmus idején). Ez utóbbi a performatív módszerek közül a restitúciós dráma, míg előbbi (a kortárs művek antik kapcsolatainak feltárása és megértése) a beavató színház módszereit is alkalmazhatja. De hogyan juthatunk el e módszerek alkalmazásához, a klasszikus irodalom jelentésképző aktusához, a befogadás katarziséhoz? Nézzük meg a tananyag-felépítés lehetséges lépéseit!

1. Közelítések a populáris kultúra felől: hősök, istenek, szuperhősök nem szép-irodalmi alkotásokban (filmek, képregények).
2. Közelítés az archetipikus szerepminták felől (isten- és istennő-archetípusok elkülönítése és felismerése).
3. Közelítés az ifjúsági irodalom és a populáris irodalmi műfajok (fantasy, sci-fi) felől.

4. Az antikvitás irodalma (megérkezés).
5. Kitekintés, ajánlás: továbblépés kortárs szépirodalmi művek felé.

1. A görög és a (nagyreszt belőle táplálkozó) római kultúra alappillérei az istenek és hősök történetét, eredetét, tetteit elmesélő mítoszok, mitológiai történetek. A tananyag egyik kulcspontja, hogy megértsük a monoteista világ működését, a kultúra isten- és emberfogalmát, az irodalmi alkotásokon keresztül pedig a legősibb műfajok poétikáját, szerkezetét, hősképet, a hős útjának sajátosságait, elgondolkodjunk a monomitosz lehetőségén. E struktúrák és hősképek mind tükröződnek a populáris, eposzszerű alkotásokban, amelyek az utóbbi évek nagy mozisikerei voltak, illetve ezek előzményeként képregényekben jelentek meg, azaz eleve – a populáris kultúra működésének megfelelően – több médiumban is megjelennek, médiumról médiumra vándorolnak a történetek; *Benyóvszky Krisztián* (2019, 52. o.) ezt nevezi transzmediális kiterjedtségnek. A Marvel és a DC komplex univerzumokat teremtett, amelyekben megtalálhatók azok a narratív mintázatok, melyek az ókor hőstörténeteit is szervezik. „A popkultúra több tekintetben is emlékeztet a mitológiára – írja *Benyóvszky* (2019, 52. o.). – Alapját őstörténetek, archetipikus helyzetek és kivételes képességű hősök képezik, akiknek kalandjait újra és újra elmesélik, egyre több médium és műfaj bevonásával.” Ezt nevezi a mítoszépítés tendenciájának, melynek során a popkulturális hős ugyanazokat az utakat járhatja be, mint az eposz vagy a mese hőse.

A popkulturális blockbusterek, mint amilyen a Marvel *Bosszúállók*-sorozata és az annak egyes szereplőihöz kapcsolódó külön szériák, vagy a DC szuperhősfilmjei, mint pl. a *Wonder Woman*, a legkézenfekvőbb ismerősség tapasztalatát kínálják a befogadó számára. A diákok előzetes tudásának függvényében olyan ráhangoló feladatokat építhetünk e művekre, melyek előkészítik a mitologikus világ megértését. Legkézenfekvőbb a hős alakjának és útjának megismerése és megértése, segítségül hívva *Joseph Campbell A hős útja* (2024) című művében bemutatott állomásokat.

Emellett a populáris kultúra egy újabb, *Benyóvszky* által említett ismérévé, a sorozatszerűségére is felhívhatjuk a figyelmet,

„ami úgyszintén generátora a szövegközi kapcsolatok gyarapodásának és differenciálódásának. A populáris hősök visszatérő hősök, kalandjaik sorozatokba rendeződnek, amelyeket előbb-utóbb visszautalások és előrevetítések garmadája sző át. A különböző műfajú televíziós filmsorozatok struktúrája és közvetítési, sugárzási gyakorlata kimondottan ezen az elven alapul. Az egyes részek (epizódok) nagyobb egységekbe rendeződnek (évad), s a köztük kirajzolódó kapcsolatok jellege attól függően lesz lazább vagy szorosabb, hogy önmagukban is megálló, viszonylag zárt epizódokról

van-e szó (series), vagy egy összefüggő történet »részekre szabdalt« elmeséléséről (serials).» (Benyóvszky, 2019, 53. o.)

Ahogy a Marvel-hősök kalandjai, úgy indáznak át egyik történetből a másikba a görög istenek és hősök történetei is. Egy-egy mitológiai hős vagy isten bemutatásával (pl. számára Facebook-adatlap készítésével és egy kiemelt történet elmesélésével) láthatóvá válik, hogy e hősök hogyan „járnak át” egymás történeteibe – éppúgy, mint a Marvel-hősök.

A populáris kultúrában nemcsak allegorikus történetek, hanem intermediális művek is megidézik a görög mitológiát, sőt kifejezetten gyerekek számára készült filmekkel és sorozatokkal is találkozunk. A népszerű *Herkules* című rajzfilm vagy a *Trója* című mozifilm a történeteket nem transzformálva, hanem kvázi restitúciós módszerrel feldolgozva (az eredeti mű cselekményét nagyrészt követve) mutatja be az antik irodalom és kultúra egy-egy epizódját, új mediális térbe helyezve azt.

Nem restitúciós módszerrel, hanem újrafogalmazva evokálja a görög mitológiát a Netflix *Káosz* című sorozata, mely sajátos, egyszerre antik és kortárs (majdhogynem steampunk) mitológiai világot teremt, melyben a görög mitológiából ismert istenek és hősök egy imaginárius jelenbe helyezik archetipikus jegyeiket. Az így újraformált, de eredeti személyiségjegyeiket megőrző hősök jelenvalóvá, mindennapjaink részévé válnak, így nyitva meg a teret az egyidejű értelmezés előtt.

2. A hős útjának állomásai és a hős megismerése után reflektálhatunk a különböző személyiségtípusokra. Itt ugyancsak megnyithatjuk az antik világ és a populáris művek párbeszédét *Jean Shinoda Bolen* archetípus-elméletének segítségével. A jungiánus pszichiáter a görög istennők és istenek nevét (és persze személyiségjegyeit) felhasználva gondolta újra Jung archetípus-fogalmát a *Bennünk élő istennők* (2008) és a *Bennünk élő istenek* (2007) című műveiben, s teremtett ezzel az irodalomban és a narratív kultúrákban jól alkalmazható hóstípusrendszert. Az archetípusokat bemutatva megismerjük magukat a görög isteneket is egy újabb nézőpontból, látjuk (pszichés) erősségeiket, gyengéiket. Termékeny feladat a már tárgyalt populáris alkotások szereplőit a megismert archetípusok alapján csoportosítani – s így újabb réteget találni mind a jelentésteremtésben, mind az antik kultúrával való kapcsolatban. (Pl. Artemisz típusú hősnek tekinthető Marvel kapitány vagy Diana, Pallas Athénével azonosítható Natasha Romanoff stb.)

3. Következő lépésként az ifjúsági irodalmi és a populáris irodalmi alkotások felől közelíthetünk a tananyaghoz. Itt már irodalmi kapcsolódásokat (elsősorban inter- és hipertextuális viszonyokat) figyelhetünk meg, melyek egy egész mű újraírásaként vagy egyes mitológiai történeteket új kontextusba helyezve jelennek meg. Itt természetesen számos szépirodalmi példát is említhetünk, de a tananyag-feldolgozás e szakaszában a populáris irodalom felől közelítünk a tananyaghoz.

Az ifjúsági irodalmi alkotások közül napjainkban a legismertebb *Rick Riordan Percy Jackson*-sorozata, mely kétszer öt könyvön keresztül idézi meg a görög és a római mitológia hőseit és történeteit. Bár a műnek filmes feldolgozása is van, mégis üdvözlendően sok olvasóval büszkélkedhet, akárcsak Riordan további, a Percy-univerzumra építő ismeretterjesztő mitológiai művei. Már az első, *A villámtolvaj* (Riordan, 2015) című műben megismerjük e világ logikáját: egy, a mai korban tovább élő, a görög istenek és a görög mitológia világát folytonossá tevő fantasyvel találkozunk, ahol a félisten Percy több mitológiai helyszínt jár be sok-sok antik hőssel és istennel, azaz azok mai megtestesülésével találkozva. A hipertextuális játékok ezen típusa remek lehetőséget kínál az archetipikus szerepminták és a mitológiai történetek megismerésére, emellett a kortárs populáris kultúra egy fontos aspektusára, az öntematizáló ironikus reflexióra (Benyóvszky, 2019, 53. o.) és magára a humorra is felhívja a figyelmünket. (Az önirónia a Marvel-univerzumnak is fontos építőeleme.)

A görög mitológia világát idézi meg Szakács Eszter *A Szelek Tornya* című remek ifjúsági regénye, amely – a Percy-sorozathoz hasonlóan – iskolaregényként is működik, a kortárs populáris ifjúsági művek egyik népes és népszerű műfajspektrumához kapcsolódva. A határátlépés után elének táruló mitológiai világ, az Olümposz zsebuniverzuma itt is egyben menedék és a harc színtere, ahol a tizenöt éves Mira keresi önmagát a fantasy allegorikus világában. (E műről bővebben lásd: Kusper, 2023.)

Hasonló módszerekkel, de más műfajban dolgozik Dan Simmons *Ílion* (2015) című sci-fije, mely a Marsra és a jövőbe helyezi a trójai háború epizódjait. A nagyszabású mű eposzszerű narratívájával, hőseivel, az ismerős eseményekkel és helyszínekkel egyrészt megidézi Homérosz eposzát, másrészt új kontextust épít az újraírás mikéntjéből adódó új, aktuális problémáknak és kérdésfeltevéseknek köszönhetően.

E regények előzetes ismerete kevésbé kézenfekvő, mint a populáris kultúra egyéb mediális jelenségeié, feltehetően kevesebb diák ismerkedett meg velük, mint az első lépésnél említett filmekkel. Az ismerősség megteremtése viszont tanórai keretek között is megoldható rövid szövegrészletek vagy tanulói kiselőadás segítségével. E művek más-más ízlésű és olvasottságú befogadókat szólíthatnak meg, s míg a fantasyrajongók az első két művel alakíthatnak ki termékeny párbeszédet, a sci-fit és a videójátékokat kedvelők minden bizonnyal rá tudnak hangolódni az *Ílion* problémafelvetésére.

Itt érdemes megemlíteni és játékba hozni az antik mitológiát nem direkt (hipertextuális viszonyban) megidéző, mitológia- és univerzumteremtő műveket, melyek viszont nehezen kerülhették el az olvasók figyelmét. *J. K. Rowling Harry Potter*-sorozata (2016) vagy *J. R. R. Tolkien A Gyűrűk Ura* (2024) a már a filmeknél bemutatott eposz- és mítoszteremtő mozgásokat, a hős útját, az archetipikus mintázatokat mutatja meg a befogadóknak – a populáris kultúrára jellemző mediális váltást sem elkerülve.

A mitológiai történeteket újraíró ifjúsági regények és más zsánere (sci-fi, fantasy) populáris irodalmi alkotások ismerete a műfaj, a téma és a narratíva ismerősségét fogja

kínálni az antik művek befogadása során, egyszersmind új mitológiát is teremthet, amelybe a klasszikus mitológiák játékszabályainak megfelelően léphetünk be a jelenben is. E világokban ugyancsak megismerjük az archetípusokat is, ahogyan a mitológiai lényekhez kapcsolódó allegorikus és szimbolikus értelmezési lehetőségeket, melyek működése így átlátható, értelmezhető lesz a klasszikusok befogadása során, az ismert szövegvilág hidat képez az ismeretlenhez, ezzel szelídítve meg annak idegenségét.

A kortárs miliőbe helyezett mitológiai történet emellett kontextust teremt a (még nem ismert) antik irodalmi alkotásnak, felfedve, megmutatva annak a mozgásnak a lehetőségét, amely során egy klasszikus (de valójában bármilyen) szöveg utat talál a jelenbe, sajátta válik, létrehozva a befogadó számára fontos és szükséges jelentésréteget. A mitológiai történet így mindig újabb kérdés megválaszolására kínál lehetőséget, folytonosan és mindig újraszöve a mindenkor saját világ (probléma) megértése kerülhet a középpontba.

4. A populáris irodalom tapasztalatával eljutva az antik mitológiai történetek, eposzok és drámák feldolgozásához az eddigiekhez hasonló kérdésfeltevések megnyitják az utat a sokszor bonyolultnak tűnő összefüggések megértése, értelmezések applikálása előtt. Az antik kultúrában, csakúgy, mint a mai populáris kultúrában, fontos megemlíteni a szóbeli és az írásbeli hagyományozódás különbségét, a különböző médiumok kultúrák közvetítő teljesítményét. Az antik irodalom pusztán szöveggként alig értelmezhető, szükséges hozzá látnunk közvetítettségének színtereit (pl. a színház), eszközeit (pl. a zene) és közvetítőit (pl. a rapszodosz). Az ezek segítségével újraalkotott kontextus (és mű) megközelíthetőbbé, kvázi populárisává válik, s e tapasztalat vezethet el bennünket az antik mű komplexitásának megértéséhez (mely komplexitást a populáris kultúra is megkívánja): a jelentés sokkal inkább egy performatív aktus, mint a magányos befogadás eredménye. Az eddig vázol, a populáris irodalom felől közelítő értelmezés során az alábbi lépéseket prognosztizálhatjuk:

- a befogadó feleleveníti a mítosz történéseit, a hős útjának rendszerszerűségét;
- ismert történetekkel, mintázatokkal, archetipikus hősökkel találkozik, akik számára eddig ismeretlen kontextusban jelennek meg;
- elvárásai horizontján egyszerre van jelen az ismert és ismeretlen, így előbbi hidat képez az utóbbihoz, ezzel mintegy kitágítva horizontját, elmozdítva az ismeretlen (az új tananyag tartalom) felé;
- megtapasztalja a sajátos mediális jelenségeket (szóbeliség, zenei kíséret, térstruktúra stb.);
- a néző/befogadó önmagára ismer;
- felfokozott lelkiállapotban reflektál a tapasztaltakra.

A reflexió így egyben az új ismeret (élmény, tapasztalat) megértése és ennek összekapcsolása a populárisból induló sajátjal. Az RJR-modellre hangolódva a befogadás katarziszt az egyéni, elmélyült reflektálás állapota követheti, amelyhez legideálisabbként kreatív feladatot hívjunk elő. (Jól működik az érzelmeket megmozgató vizuális alkotás – nem feltétlenül figurális ábrázolás, inkább asszociatív játék, a kreatív írás vagy akár konkrét feladatként antik drámai maszk készítése stb.)

5. Az értelmezés katartikus élményét követheti a „szatírájáték”, a kivezetés, mely ebben az esetben kitekintés, továbbvezetés az antik kultúrát megidéző szépirodalmi alkotások felé. Különböző korszakokból és műfajokból, kanonikus szintekről válogathatunk, szem előtt tartva a diákok érdeklődését és olvasási szokásait. A populáris irodalomtól elmozdulva nyithatunk a mitológiai hősök történeteit újraíró, más nézőpontból megvilágító történetek felé, melyek közül napjaink legnépszerűbb írásai a női hősök történeteit dolgozzák fel. E művek kanonikus besorolása nem mindig egyszerű, hiszen többnyire ugyanúgy kimaradnak a nyílt kánon által elfogadott művek listájáról, mint a populáris irodalmi alkotások, ám közelebb állnak a magas irodalmi, mint a népszerű kultúrához. E kánoni szintre alkalmazza a szakirodalom a (populáris irodaloméval sok ponton érintkező, részhalmozott képző) *middlebrow* megnevezést.

„A *middlebrow* irodalom elnevezést az 1920-as évek végén kezdték el használni. A magas és az alacsony irodalom közötti mezsgyén húzódik meg, elutasítja az alacsony irodalom olcsó kliséit, ugyanakkor kigúnyolja a magas irodalom intellektuális képmutatását és felsőbbrendűségét. A *middlebrow* irodalom a középosztály irodalma; erőteljesen reflektál a két világháború közötti időszak kulturális, politikai és társadalmi változásaira, a világháborús traumákra és a középosztály identitásának kríziseire. Nicola Humble monográfiája az alábbi műfajokat azonosítja a *middlebrow* irodalommal: románc, detektívregény, gyerekkönyv, vígjátékok, otthonregények és ifjúsági fejlődésregények. A *middlebrow* irodalmat elsősorban az irodalmi kánonon kívül elhelyezkedő női (és sokszor rendkívül népszerű) szerzőkkel azonosították.” (Zsámba, 2023, 82. o.)

Ennek megfelelően (talán éppen a férfiközpontú irodalommal való ironikus szembehegyezkedés alapján) a *middlebrow* irodalom materiális kánonjába sorolható *Madeline Miller Kirké* (2019) és *Akhilleusz dala* (2022) című műve (utóbbi főhőse nem női hős, hanem Akhilleusz társa, Patroklosz), melyek a mítoszok újraírásának aktusán keresztül új, mai mitológiai hősöket teremtenek. Kirké a magányos, bölcs boszorkány, a feminista nő archetipikus mintája, aki egyben áldozat és a hatalom birtoklója, erős, feminista nő, míg Patroklosz és Akhilleusz a piedesztálról lelépve nagyon is emberi, hétköznapi problémákkal, nehézségekkel küzdő emberré válik. Magával ragadó szépségű

és tragikumú *Natalie Haynes Ezer hajó* (2022) című regénye, mely a trójai nők háború utáni szenvedéseit, megpróbáltatásait meséli el külön-külön szólamban megszólaltatva őket. *Constanza Casati* jegyzi a *Klütaimnésztra* (2023) című regényt, melyből ugyancsak mitológiai köntösbe bújtatott, de folyamatosan a jelen olvasójával párbeszédet folytató tragikus női sors bontakozik ki. A regény fontos teljesítménye, hogy kitágítja az elsősorban az *Oreszteiá*ból ismert történet kereteit, más megvilágításba helyezve a mítosz eddigi férfiközpontú retorikáját.

Odüsszeusz feleségének, Pénélopénak a történetét többen újraírták, e művek segítségével utat nyithatunk a magas irodalmi regiszterekbe, amikor (akár a fentebb említett regények megismerése után) *Márai Sándor Béke Ithakában* (2003) vagy *Margaret Atwood Pénélopeia* (2023) című művét ajánljuk olvasásra, mindegyik esetben szövegrészeket (hez kapcsolódó feladatok) vagy hallgatói kiselőadások, ajánlók segítségével. Az ajánlandó művek sora igen hosszú, hiszen az antik kultúra (a görög-római hitvilág és a Biblia) évezredekken keresztül szolgált és szolgál forrásként, mintaként későbbi alkotóknak.

Az antik irodalomban való utazásunk így szimbolikus úttá is válhat, a kultúra megismerésének szimbolikus útjává, melynek során különböző regiszterek mentén haladhatunk (hajózhathatunk) folyamatosan célunk felé, hogy újabb és újabb kihívásokkal találkozunk. A tananyag összegzéseként *Konsztantinosz Kavafisz Ithaka* című versével zárhatjuk le (vagy éppen nyithatjuk meg) az utazást (*Somlyó György* fordítása):

Ha majd elindulsz Ithaka felé,
válaszd hozzá a leghosszabb utat,
mely csupa kaland és felfedezés.
A Küklöpszoktól és Laisztrügónóktól,
s a haragvó Poszeidontól ne félj.
Nem kell magad védened ellenük,
ha gondolatod tiszta és egyetlen
izgalom fűti tested s lelkedet.
A Laisztrügónokkal, Küklöpszokkal, a bűsz
Poszeidónnal sosem találkozol,
hacsak lelkedben nem hordozod őket,
hacsak lelked nem áll velük utadba.

Válaszd hozzá a leghosszabb utat.
Legyen minél több nyári hajnalod,
mikor – mily hálás örömmel! – először
szállhatsz ki sose-látott kikötőkben.
Állj meg a főníciai pultok előtt,
válogass a jó portékák között,

é bent, gyöngyházat, borostyánt, korallt,
és mindennemű édes illatot,
minél többet az édes illatokból.

Járj be minél több egyiptomi várost,
s tanulj tudósaiktól szüntelen.
Csak minden gondolatod Ithaka legyen;
végső célod, hogy egyszer oda juss,
de ne siess az úttal semmiképp.
Inkább legyen hosszú, minél hosszabb az út,
hogy évekkel rakva szállj ki a szigeten,
az út aratásával gazdagon,
s ne várd, hogy Ithaka majd gazdagon fogad.
Neki köszönöd a szép utazást,
mit nélküle sosem tehetnél volna meg,
hát mi mást várhatnál még Ithakától?

Nem csaphat be Ithaka, ha szegény is;
a szerzett tudásból s tapasztalatból
már is megtudhattad, mit jelent Ithaka.

Felhasznált irodalom

- Atwood, M. (2023): *Pénélopeia*. Ford. Géher István. Jelenkor, Budapest.
- Benyovszky Krisztián (2019): *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Bókay Antal (2002): Posztkulturális és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **2002/2.** 79–86.
- Campbell, J. (2024): *A hős útja*. Ford. Hegedűs Péter. Good Life Books, Budapest.
- Casati, C. (2023): *Klütaimnésztra*. Ford. Fügedi Tímea. General Press, Budapest.
- Fekete I. Alfonz (2022): A populáris kultúra már (nem csak) a spájzban van. *Alföld*. **73. 12.** 104–107.
- Haynes, Natalie (2022): *Ezer hajó*. Ford. Szántó András. General Press, Budapest.
- H. Nagy Péter és L. Varga Péter (szerk.) (2022): *Poptechnikák. Komplexitás a népszerű kultúrában*. Prae Kiadó, Budapest.
- Kiss Dávid (2024): Populáris irodalmi alkotások hatása az olvasáshoz fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására a középiskolai irodalomoktatásban. (Disszertáció) EKEK Neveléstudományi Doktori Iskola.

- 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. 62–75. Letöltés: <https://hungarologiaikozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2256/2258>
<https://doi.org/10.19090/hk.2021.3.62-75>
- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Litterarum. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. XXII. 21–30.
- Kittler, F. (2014): Egyetemek. Nedves, merev, puha és még merevebb. Ford. Vásári Melinda. *Prae* 2014. 4. 119–129.
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Litterarum. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. XXII. 31–38.
- Kusper Judit (2023): A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter A Szelek Tornya című regényében. In: Csató Anita – Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit – Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól: Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger, 117–132.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2023.117>
- Lackfi János (2017): *Luther I-IV. (Luther Márton élete)*. Luther Kiadó, Budapest.
- Manxhuka Afrodita Meritta (2019): *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben*. (Disszertáció) ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Márai Sándor (2003): *Béke Ithakában*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Miller, M. (2019): *Kirké*. Ford. Frei-Kovács Judit. General Press, Budapest.
- Miller, M. (2022): *Akhilleusz dala*. Ford. Szigeti Judit. General Press, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- N. Juhász Tamás (2021): Bevezetés a populáris irodalomba. *Opus*. 13. 4. 53–65.
- Richli Zsolt (2017): *Luther*. (Rajzfilm) Letöltés: <https://lutherrajzfilm.hu/> (2025. 10. 21.)
<https://doi.org/10.3917/regli.119.0010>
- Riordan, R. (2015): *A villámtolvaj*. Ford. Bozai Ágota. Könyvmolyképző Kiadó, Szeged.
- Rowling, J. K. (2016): *Harry Potter és a bölcsek köve*. Ford. Tóth Tamás Boldizsár. Animus Kiadó, Budapest.
- Shinoda Bolen, J. (2007) *Bennünk élő istenek*. Ford. Dunay Katalin. Pilis-Print Kiadó, Budapest.

- Shinoda Bolen, J. (2008) *Bennünk élő istennők*. Ford. Szegő Éva. Studium Effective Kiadó, Budapest.
- Simmons, D. (2015): *Ílion*. Ford. Huszár András. Agavé Kiadó, Budapest.
- Spiegelman, A. (2023): *A teljes Maus*. Ford. Feig András. Libri Könyvkiadó, Budapest.
- Tolkien, J. R. R. (2024): *A Gyűrűk Ura*. Ford. Göncz Árpád és Réz András. Európa Kiadó, Budapest.
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, Rebeka, Kispál, Dániel és Kusper, Judit (szerk.) *IrKa I. Irodalom és kanonizáció*. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól. Líceum Kiadó. Eger. 23–34.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- Zsámba Renáta (2023): Bűnösök vagy modern nők? – Női portrék és erkölcsi határelépések Margery Allingham és Josephine Tey klasszikus detektívregényeiben. In: Körömi Gabriella és Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Litterarum. Hős/nő/történetek. XXV*. 81–92.
<https://doi.org/10.46440/ActaUnivEszterhazyLitterarum.2023.81>

Kiss Dávid

Az antikvitás irodalmának tanításában rejlő intertextuális lehetőségek: a homéroszi eposzokat evokáló populáris regények

Bevezetés

Az irodalomtanítás módszertana körüli szakmai diszkurzus, 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 alkotásokra.

Ahogy arra *Tókos Bianka* 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”. (2013, 7. o.) Ezt hangsúlyozva vázolta fel *Kusper Judit* a tananyag-elrendezés egy (a kronologikus elgondolást helyettesítő) tematikus modelljét, mely

„lényegesen több lehetőséget kínál arra, hogy a szövegek, irodalmi alkotások egymással párbeszédbe lépjenek, hiszen a közös kérdésfeltevésnek köszönhetően hol tematikus, hol intertextuális szövegcsoporthoz alakulnak ki, melyek éppen arra hívják fel az értelmező figyelmét, ami fölött a kronologikus elv elsiklik: az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveguniverzumként, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat, mindezt annak érdekében teszi, hogy a befogadó minél gazdagabb, szerteágazóbb jelentésárnyalatokat legyen képes komponálni.” (2019, 34. o.)

Ezt az elméleti elgondolást egy olyan irodalmi területen tájékozódva kívánjuk konkrét tartalommal, szövegekkel megtölteni, mely működésmódjának, 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.

Mítosz és irodalomtanítás

Mítosz és népszerű irodalom összekapcsolásának pedagógiai hasznáról értekezve korábban a

„szinte kizárólag kanonikus szövegekre épített, hagyományos irodalomtanítási gyakorlatot részben felülíró és a népszerű alkotások olvasást megszerettető funkcióját hangsúlyozó modell elkötelezett követőiként felvázoltuk *A görög mitológia* tanegység egy alternatív megközelítését, mely modern és kortárs fantasy-művek feldolgozásán keresztül közelít a mítoszok fogalmához. Elhelyeztük 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 mutattuk be a másodlagos világok teremtésének különbözőségeit és hasonlóságait, feltártuk ezek mítikus gyökereit és motívumait, beemelve az értelmezésbe a bibliai genezistörténetet is.” (Kiss, 2021a, 89. o.)

Mivel idézett írásunkban a mitológia témakörhöz már rendeltünk populáris alkotásokat, ezért most – tulajdonképpen folytatva a korábban megkezdett munkát – kifejezetten a homéroszi eposzokat evokáló műveket ajánlunk, ám előtte néhány szót ejtünk a mítosz mint téma megítéléséről és helyéről a tantervben.

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) Célszerűnek tartjuk 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 eposzszzerű jellegzetességeket is mutat: a nemrégiben megjelent *A Hatalom Gyűrűi* című sorozat miatt reneszánszukat élő tolkieni történetek, a mozivásznat évtizedek óta uraló képregényfilmek és a játékosok millióit rabul ejtő, történetalapú fantasyjátékok közismert darabjai is eposzi narratívákat kínálnak, saját mitológiát teremtenek, és a saját közösségükért vagy az egész világ rendjének helyreállításáért tevékenykedő, különleges képességű, eposzi hősöket vonultatnak fel.

A 9–12. évfolyam (gimnáziumok és szakközépiskolák) számára készített kerettanterv – a kronologikus tananyag-elrendezésnek 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 tízórás 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 (vö. Kiss, 2020, 2021a).

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. Dolgozatunkban elsősorban éppen ezért ezt a tantervi elrendezést szem előtt tartva teszünk ajánlásokat a képzési szint korosztálya számára.

A népszerű irodalom alkotásainak tananyagba emelésére azért is szükség van, 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.) Az utóbbi néhány év legizgalmasabb szakmai vitáját generálta Nényei Pál középiskolai magyartanár cikke, melyben szintén a tudás szerepének megváltozásáról, valamint a klasszikus műveltség devalválódásának következményeiről gondolkodik. „Nényei a gimnáziumi oktatás válságának sarokköveiként azonosítja az évszázadokig meghatározó szerepű klasszikus (humán) műveltség eltűnését, a tudás relativizálódását.” (Kiss, 2022, 32. o.)

Ezek a tendenciák mind tetten érhetők a klasszikus szépirodalom olvasásának mint szabadidős tevékenységnek a fiataloknál tapasztalt visszaesésében. Az antikvítás remekeinek vonatkozásában *Pataki* szerint ez annak tudható be, „hogy a formai kíséreltezésről eleve lemondó, a műveltségét tekintve igen heterogén nagyközönség számára jól bevált cselekménysémákat és ismétlődő karaktereket kínál, a befogadó részéről különösebb koncentrációt nem igénylő akciódús mitológiai fantasy a gondolatiségében és nyelvében sokkalta bonyolultabb, emellett az oktatásból is fokozatosan kiszoruló kanonikus művektől vonja el az olvasókat” (2020, 91. o.). Vitatjuk 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 mi nem a populáris irodalom kánontól eltávolító hatásában, hanem elsősorban a technikai környezet irodalmi olvasás ellen ható működésében, valamint az oktatás történeti megrögzöttségében, anakronisztikus jellegében látjuk.

A minket körülvevő digitális kultúra tartalmaival „szemben az olvasókönyvek és kötelező olvasmányok behatárolt terjedelmét és tartalmi egységeit a tanulók statikusnak, kőbe vésettnak és így nehezen befogadhatónak érzékelik, és a közösségi médiához képest alacsony szintű élményszerűséget nyújtanak”. (*Kiss és Szűts*, 2021, 67. o.)

A történetiség koncepciója helyett ma sokkal inkább a jelenre vonatkozathatóság dominál, 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 a 21. század elszürkült irodalomtanítását” (*Kiss*, 2021b, 68. o.). Ebben a folyamatban jut(hat) kiemelkedő szerep a populáris műveknek, melyek 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 (vö. *Kiss*, 2021a).

A homéroszi eposzok és populáris művek párbeszéde

Minden olyan munka, amely bizonyos tematikus megfontolások mentén állít össze korpuszt, szükségszerűen szelektálni kényszerül az elérhető alkotások tág köréből. Mi az elsősorban gyakorló magyartanároknak és magyartanár szakos hallgatóknak szóló ismeretterjesztő segédletünkbe olyan szövegeket válogattunk, melyek véleményünk szerint jobban illeszkednek a 14-15 éves korosztály érdeklődéséhez, olvasói igény szintjéhez, a gimnáziumok képzési és oktatási céljaihoz. Hasonló eljárásokról ír *Kusper Judit* e kötetben olvasható tanulmányában (*Kusper*, 2026), ahol a populáris művek tanítását az előzetes tudás koncepciójára alapozva építi fel.

Gyűjtésünk eredményeképp egy olyan listát mutathatunk 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 többkötetes történelmi regénysorozat (*David Gemmell: Trója I-III.*), mely az elbeszélt 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 cselekményszövése könnyen olvashatóvá teszi; szövevényes és sokréttű 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*), mely Odüsszeusz útját rajzolja újra sok leleményes ötlettel és a sorozatra jellemző, sajátos humorral.

A fent említett alkotások mellett – melyeket részletesebben, különböző szöveghe-lyeik kommentált idézésével, módszertani és tematikus javaslatokkal ellátva mutatunk be – említés szintjén ajánlunk további műveket is, melyek ugyancsak hozzáadhatnak az antik eposzok tanulásának élményéhez, akár bizonyos részleteik tanórai feldolgozásával, akár ajánlott olvasmányként, ám részletesebb feltárásuktól írásunk terjedelmi kereteire és tartalmi fókuszaira való tekintettel most eltekintünk.

Kusper Judit 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” (Kusper, 2023a, 118. o.). A homéroszi eposzokkal párbeszédet folytató kortárs alkotások ismertetésekor mi is a befogadó relációjában keressük a szövegek helyét az oktatásban, ám elsősorban a mítosz mint világmagyarázat és performatív műfaj kettőse, valamint az eposzi hősök és motívumok átvétele, transzponálása mentén.

Mítosszá válás, mítoszeremtés és közvetítettség: a trójai háború és hőseinek rajza a populáris regényekben

Talán furcsának tűnhet, hogy az Iliászt megidéző művek közül nem olyat választot-tunk, mely a főszereplőt, Akhilleuszt vagy a mondanakör 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, mely Akhilleusz és Patroklosz fiatalkorán és hamar intim viszonyra mélyülő barátságán keresztül kalauzol el minket a trójai háborúig, emberibb oldaláról mutatva be ezzel a két hőst; kézenfekvő narratívát kínál Nathalie Haynes 2019-ben megjelent regénye, az *Ezer hajó* is, mely egymáshoz lazábban kapcsolódó elbeszélésekből rajzolja ki Trója ostromát, a történetek elbeszélőivé (és így az események legfontosabb alakjaivá) pedig a nőket (Pénélopeiát, Iphigeniát, Helenét vagy épp Athéné istennőt) teszi, ezzel helyezve el a történetben a kánontól eltérő hangsúlyokat, ugyanis a kánonban az eposzok elsődlegesen férfitörténetként működnek. Külön írást érdemelne ez a téma, amelyben a mítoszok női hőseit főszereplőként megjelenítő regények a tradícióval ütköztetve kerülhetnének bemutatásra. (Erről lásd: *Kusper*, 2024.) A hagyományosan férfifókuszú 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 át (*Kusper*, 2023b). 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), 2022-ben 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 ahhoz, hogy klasszikussá váljon. *Gemmell* regényét – számos egyéb erénye, például a regényvilág egyedi történelem- és mítoszteremtése, valamint az eposzi hősök demitizálása mellett – azért tartjuk 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 az eposzokban is lényegi jelentéselemek kapcsolódnak, *Gemmell* világában tengeri ütközetek, utazások, szigetek, sorsalakulások összekötő jegye. 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:

„– 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.” (Gemmell, 2010, 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:

„Az istenek a viharok idején járnak. A kis Phia tudta ezt, mert anyja gyakran mesélt neki történeteket a hallhatatlanokról: 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.” (Gemmell, 2010, 21. o.)

Az előbbi, a hajó méreteivel kapcsolatos történetnél végül mítosz és *logosz*, mint egymásnak ellentmondó, egymást kizáró világfelfogás kinyilvánításába torkollik, melyet a következő idézetben érhetünk tetten:

„Khalkeusz hallotta, hogy mit sutognak egymás között a küproszi 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.” (Gemmell, 2005, 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 közelgő háborúval kapcsolatban kért jóslatában saját sorsának alakulásáról is értesül, melyből nevének és történetének mítosszá válására ismerhetünk:

„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.” (Gemmell, 2010, 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 regék hősokeiről”), ezáltal a regény folyamatosan problematizálja a mítosz működését, valóságát. Úgy gondoljuk, 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 kreatívírás-gyakorlatokat is megalapozhat, melyekben a tanulókat az ismert motívumok és szereplők felhasználásával saját mítoszok kitalálására ösztönözzük.

Ugyanis éppen ezt a gyakorlatot végzi a regénybeli Odüsszeusz is, akit a kánonból ismert személyiségjegyei és tulajdonságai (találékonyság, eszeség, 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 hősünket, 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 főzőtüzek körül?” (Gemmell, 2010, 70. o.) Miután a hős felfedi kilétét az ifjú előtt, a következő párbeszéd zajlik le közöttük:

„– 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.” (Gemmell, 2010, 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 régmúltra nyúlnak 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, amely 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, ám képzeletüknek épp ezekre a színes, varázslatos mesékre van szükségük, ezért nézik el 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, évekkel azok *valódi* megtörténte előtt. Először – a fentebb idézett párbeszéd folytatásaként – a küklópszsal való találkozás gyanúsán ismerős eseménysorát (pontosabban annak egy rögtönzött változatát) meséli el a hős a hallgatóságnak, ezt még lehetne véletlennek tekinteni, ám később már teljesen egyértelművé válik a regénybeli és eposzi történetek azonossága. Ugyanis ahogy később megtudjuk, „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.” (Gemmell, 2010, 99. o.) Itt tehát a Kirké-mítosz csupán a remek mesélő képzeletének szülöttjeként jelenik meg, amelyet semmiképp nem tekinthetünk megtörténtnek (ugyanígy „találja ki” nem sokkal később a hős Medúza mítoszáat 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 „a jelenség úgy is megközelíthető, hogy egy rég letűnt közösség (és kultúra) számára a homéroszi változat volt az elsődleges, egy mostani számára azonban a gemmelli lehet az. Ha a trójai háború történetét a fantasy kontextusában olvassuk, megnyílhatnak a történet olyan csatornái, melyek addig elzárva

maradtak. *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 tudtunkra, 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 kalózok támadták meg, legénységének „minden tagja hősként harcolt, hogy megfeleljenek a meséknek, amiket Odüsszeusz mesélt róluk”. (*Gemmell*, 2010, 99. o.)

H. Nagy Péter ekképp foglalja össze a regényvilág általunk is kiemelt és részletezett értékeit, mítoszteremtés és -közvetítés kettősségét:

„David Gemmell Trója-ciklusa egy sor ragyogó ötlettel gazdagítja, illetve módosítja a trójai háború homéroszi változatát. A szereplők között Akhilleusz és Odüsszeusz nincs kitüntetett pozícióban, az eseményeket egyaránt látjuk a trójaiak és az akhájok, a királyok és a katonák, a férfiak és a nők, a gyermekek és az aggastyánok, a győztesek és a vesztesek szemszögéből. A történetből hiányoznak az istenek, viszont az elbeszélés számos mítoszt fűz össze a trójai mondakörrel (pl. a rómaid és a mózesit). Másrészt olyan világ ez, amely tudatában van önnön 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 listánk másik alkotását, *Dan Simmons* Ílion című sci-fi-regényét választjuk.

Hegyí Zoltán Imre provokatív költői kérdések sorával nyitja meg *Dan Simmons* dulógiájának második részét, az Olümposzt tárgyaló írását, mellyel akarva-akaratlanul is az olvasás általunk 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?” (*Hegyí*, 2018)

A regény(ek) néhány részletének idézése és méltatása előtt nem kerülhetünk meg azonban egy fontos tényezőt: *Dan Simmons* műve teljes egészében minden bizonnyal nem feldolgozható tanórai keretek között, ám úgy véljük, 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 nyelvezte okán) tapasztaltabb és tájékozottabb olvasóként is nagy kihívást jelent. Ám ezek a jellemzők egyben a duológia legnagyobb erői is, általuk a regény bátran mutatható fel a magas irodalom és populáris irodalom értékalapú szembeállításának idejétmúlt vitájában (vö. *Bárány*, 2014) mint olyan népszerű alkotás, amely minden tekintetben „felveszi a versenyt” a klasszikusokkal.

Írásunk terjedelmi korlátai és tartalmi fókuszja nem teszi lehetővé Dan Simmons művének alaposabb ismertetését. A mű számunkra jelentésszerű történetvonalát röviden és leegyszerűsítve arra az ötletre épül, hogy a trójai háború újrajátszódik a Marson. „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 brányuk 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 *szkholiaszta*, 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, sejthetjük, hogy hamarosan megbomlik az eposzi és marsi narratíva párhuzamossága, így „a krónikások adatvédelme ellenére a homéroszi világ lépten-nyomon átalakul, a háború többszörös eltérülése 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.

„Harag. Haragot, istennő, zengd, Péleidész Akhilleuszét, vészest, férfölőét, 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 állókékat, 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 – a barátainak csak Hockenbush, habár fent nevezett barátok már rég porrá lettek egy elnéptelenedett világon. 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 [...]” (Simmons, 2015, 6. o.)

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.

„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 Schwarzenegert.” (Simmons, 2015, 18. o.)

Az idézett szövegrészben a homéroszi kánonhoz való egyéni viszonyulás (hagyománytisztelő 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.

„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.” (Simmons, 2015, 18. o.)

A leírásban amellet, hogy a görög hős legismertebb epitheton 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.

Tengerek veszélyei – az Odüsszeusz-mítosz alakjai és motívumai a populáris regényekben

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 szírén-/ zengzeteket, felesége s az apró gyermekek otthon / azt többé sosem üdvözlík, neki már nem örülnek, / mert csengőszavu dallal a két Szírén megigézi”. (*Odüsszeia*, 12. ének)

Ahogy a bevezetőben is említettük, a mű inkább csak központi motívumát tekintve kötődik az antik eposzokhoz (ezért nem is tárgyaljuk részletesen), az író nő regénye ugyanis a sziréneket teszi meg főszereplővé, két királyságot, az emberekét és a sziréneket helyezve szembe egymással. Amiért mégis fontosnak gondoljuk említését (és magyartanárokkal való megismertetését), az két jellemzőben ragadható meg. Egyrészt narratíváját, nyelvezetét és cselekményszövését tekintve (a *Percy Jackson* mellett) ez az

alkotás tekinthető a szó szoros értelmében vett YA-fantasynek (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 olvasására.

A történet egyik főszereplője egy szirén, akinek az a feladata, hogy emberi szíveket gyűjtsön. „Lira hercegnő egy királyi családból származó szirén, azok közt is a legveszélyesebb. A víz alatti világban nagy tiszteletnek örvend. Már csak egy szív hiányzik a gyűjteményéből – ám azt elhibázza. Anyja, a Tenger Királynője büntetésből átváltoztatja, mégpedig egy olyan lényé, amitől a legjobban undorodik: emberré. Elveszi tőle a bűvös szirénénekekkel képességét is, és megparancsolja, hogy a téli napfordulóig vigye el neki Elian herceg szívét, különben ember marad örökre.”¹ A regény ezzel az elemmel az átváltozástörténetek sorába illeszkedik. 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 ember voltának pozitív, érzelmi oldalával is szembesül, s ez szembefordítja saját fajtájával (elsősorban anyjával).

A regény másik főszereplője ember, Lira méltó ellenpontja a mű elején. „Hiába ő a leghatalmasabb emberi királyság trónörököse, Elian herceg csak az óceánon érzi magát igazán otthon. A szirénvadászat pedig a hivatása. Amikor kiment egy lányt az óceán habjaiból, hamar rájön, hogy ő bizony más, mint aminek először hitte. Az idegen megígéri neki, hogy a segítségére lesz, és együtt fogják megtalálni a módját, hogyan pusztítsák el a sziréneket.”² (moly.hu) A kalandregényeket idéző cselekmény során természetesen szerelem szövődik a két ellenség között, a mű tehát jól bevett sémákból és kiszámítható panelekből építkezik, elbeszélésmódja azonban kettős, ugyanis a két főszereplő fejezetről fejezetre 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-mítosra, például mikor Lira a szirének énekéről mesél: „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.” (Christo, 2021, 16. o.) A midaszi királyság leírásánál pedig a szerző az *arany* ismétlődő, 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”,

¹ Könyvismertető szöveg forrása: <https://moly.hu/konyvek/alexandra-christo-to-kill-a-kingdom-egy-birodalom-vegzete>

² Uo.

„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.

Írásunkat a *Percy Jackson* második részének, A szörnyek tengerének bemutatásával és ajánlásával zárjuk, amely az Odüsszeusz-mítosz számos mitémáját (mítoszalkotó összetevőjét) írja újra. *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 Olümpossal együtt folyamatosan vándorolnak, mindig az éppen regnáló civilizáció és kultúra központjában, ikonikus helysínén élnek. A sorozat első részét korábbi munkákban mutattuk be mint olyan modern mítoszt, amely miközben az antik történeteket írja át s építi be a maga narratívájába, performatív szövegként saját mítoszáat is teremti (vö. *Kiss*, 2021a). „A mítoszok újraalkotása, a mitikus hagyomány elemeinek újbóli felhasználása szervesen beépül az írói fantáziában konstruált világba, melynek így az antik mintákhoz kötődése mellett éppen az azoktól megkülönböztető egyedisége válik értékké.” (*Kiss*, 2021, 88. o.) 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 küklpsz, Polüphemosz fogságából. A szatírhoz az út a veszélyekkel teli Szörnyek tengerén át vezet, amelyet kalandokkal és fantasztikus összecsapásokkal átszöve tesznek meg hőseink. Alexandra Christo regényéhez hasonlóan itt is visszaköszönnek 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, 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.

- „- A Kharübdisz beszívja a tengert, ha jól tudom – tűnődtem.
- Először beszívja, aztán visszaköpi, így van, ahogy mondd.
- És mi van Szküllával?
- Szküllá egy barlangban él odafönt, azokon a sziklákon. Ha túl közel merészkedünk, lenyújtja a fejét, és elnassolja a tengerészeket.” (*Riordan*, 2022, 145. o.)

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

Nemcsak az Odüsszeia mitikus szörnyei, hanem varázsserejű 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 lótuszevők szigete vegasi kaszinóvá változott, úgy Kirké szigete trópusi üdülőparadicsommá alakul vízi csúszdákkal, 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. „Úgy nézett ki, mint én, de mégsem. A szívdőglesztő Percy Jacksont láttam. Öltözékem tökéletes, arcomon magabiztos mosoly. A fogsorom szabályos, a pattanások eltűntek, bőrom barna, mintha most léptem volna ki a szoláriumból, izmosabb voltam, és talán magasabb is néhány centivel. Én néztem vissza a tükörből – a hibáim nélkül.” (*Riordan*, 2022, 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 felszíniességet glorifikáló ideáljaira. E kép csábításának Percy nem tud ellenállni, a boszorkány bűbájának hatása alá kerül, s így sok férfitársához hasonlóan tengerimalaccá változik (a regénybeli Kriké 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 megállapítottuk (vö. *Kiss*, 2021a). 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 küklpsz feleségül akar venni, ezért zárja barlangjába, ahol a szatír a menyegzői kendő szövésével tölti napjait, s a lakodalom előadásának érdekében minden este visszafejti aznapi munkáját (ahogy Pénélopé is tette a homéroszi eposzban).

Összegzés

Tanulmányunkban a hagyományos, klasszikus kánont populáris művekkel kiegészítő tananyag-elrendezés egy lehetséges alternatív korpuszát mutattuk be, elsősorban ismeretterjesztő céllal olyan pályán lévő magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók számára, akik hozzánk hasonlóan fontosnak vélik az iskolai olvasmányok körének tudatos revideálását.

A szövegek egymással párbeszédet folytató létmódjától indulva az antikvitás irodalmi remekeinek és általában a kötelező olvasmányoknak az iskolai olvas(tat)ását övező technikai és pedagógiai kihívások felmutatásán át jutottunk el a homéroszi eposzokat megidéző kortárs regények ajánló ismertetéséig.

Rámutattunk arra, 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 véljük, az írásunkban bemutatott kortárs alkotások érdemesek a magyartanárok figyelmére, az egész szöveg vagy akár választott részletek tanórai feldolgozására, a művekben rejlő intertextuális lehetőségek kiaknázására.

Felhasznált irodalom

- Christo, A. (2021): *Egy birodalom végzete*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Bárány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest.
- Gemmell, D. (2010): *Az Ezüst Íj Ura I-II*. Delta Vision Kiadó, 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.)
- Hegy Zoltán Imre (2018): *Dan Simmons: Olümposz*. (blogbejegyzés) Letöltés: <http://ekultura.hu/2018/09/05/dan-simmons-olumposz> (2023. 06. 26.)
- 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, Szabó P. Katalin (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát” Irodalom, nevelés és történelem közös metszetei II*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–58.

- Kiss Dávid (2021a): A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021: Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba, Magánkiadás. 81–92.
- Kiss Dávid (2021b): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*. 32. 2. 66–72.
- 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. 30–42.
- 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. 62–75. Letöltés: <https://hungarologiaikozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2256/2258> (2023. 06. 23.)
<https://doi.org/10.19090/hk.2021.3.62-75>
- Kusper Judit (2019): 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*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Eger, 31–38.
- Kusper Judit (2023a): A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter A Szelek Tornya című regényében. In: Csató Anita – Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit – Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól: Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger, 117–132.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2023.117>
- Kusper Judit (2023b): A mítosz nőneműsége, mitopoétikák újrakonstruálása Szabó Magda A pillanat című regényében. In: Murzsa, Tímea, Papp, Ágnes Klára (szerk.): *„nekem is csak maszkjaim voltak”. Tanulmányok Szabó Magda életművéről*. Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest. 167–180.
- Kusper Judit (2024): Örök háborúk – Klasszikus mitológiai történetek újraírása női nézőpontból Margaret Atwood *Pénélopeia* című regényében. Kiss Noémi, Körömi Gabriella (szerk.). *Háború és béke*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Eger. 25–39.
<https://doi.org/10.46440/ActaUnivEszterhazyLitterarum.2024.25>
- Kusper Judit (2026): A populáris irodalom és kultúra mint előzetes tudás az irodalomórán. Kísérlet egy, a populáris kultúrára építő oktatási stratégia felállítására. In: Kispál Dániel, Kusper Judit, Herédi Rebeka (szerk.): *IrKa 3. Új utak az irodalom-pedagógiában*. Líceum, Eger.
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára. (2020a) Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_7_12_evf (2023. 06. 26.)

- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. (2020b) Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2023. 06. 26.)
- Pataki Elvira (2020): Átjárók az Olymposra: a görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy. *Antikvitás & reneszánsz* 2020. 6. sz. 89–106.
<https://doi.org/10.14232/antikren.2020.6.89-106>
- Pataki Elvira (2021). Átjárók az Olymposra: A görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy (II.). *Antikvitás & Reneszánsz*, 4. 7. 179–206.
<https://doi.org/10.14232/antikren.2021.7.179-206>
- Riordan, R. (2022): *Percy Jackson és az olimposziak 2.: A szörnyek tengere*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Simmons, D. (2015): *Ílion*. Agave Könyvek, Budapest.
- 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.

Körömi Gabriella

Bűncselekmény és nyomozás az irodalomórán.

A kortárs magyar ifjúsági krimi taníthatósága

Berg Judit *Az őrzők* című regényének tükrében

Bevezetés

Irodalomoktatásunk több sebből vérzik, megújításának szükségessége szakmai berkekben évtizedek óta napirenden van. Ha csak az ezredforduló óta eltelt csaknem negyedszázadot vizsgáljuk, ez idő alatt is számtalan szakmai és tudományos konferencia, kerekasztal-beszélgetés, műhelyvita elemezte a problémákat, számtalan kutatás, tanulmány, javaslat foglalkozott a tantárgy¹ megreformálásának lehetséges irányjaival. A jelenlegi állapothoz vezető út történelmi, társadalmi, oktatáspolitikai, pedagógiai okainak feltárása, az elkerülhetetlen tantárgyreform esetleges fő csapásvonalainak kijelölése, az oktatás terén élen járó külföldi országok joggyakorlatainak megismerése, a lehetséges megoldások számbavétele megtörtént, a korszerű, innovatív pedagógiai módszerek ismertek. A helyzet mégsem javult, sőt a magyarországi közoktatás tartalmi-szabályozó dokumentumának legutóbbi, 2020-as átdolgozása egyértelmű visszalépést jelentett az irodalomoktatás terén, mivel teljesen korszerűtlen módon a lexikai tudás tanítását helyezte előtérbe ahelyett, hogy az irodalomoktatás rendszerszintű problémáit átalakuló világunk kihívásainak tükrében újragondolva oldotta volna meg. A NAT ilyen irányú változtatása a további oktatáspolitikai intézkedésekkel egyetemben – a kerettantervek rögzítettsége, a tankönyvi sokszínűség megszüntetése, a szaktanári önállóság megnyirbálása, az óraszám csökkentése megnövekedett tananyag mellett, a magyarérettségi vizsgafeladatainak átalakítása – rövid és hosszú távon csak kontraproduktív lehet.² A helyzet abszurditását jelzi, hogy a kerettanterv jelenlegi formájában még

1 Habár a tantárgy neve hivatalosan magyar nyelv és irodalom, mivel jelen tanulmány csak az irodalom-
oktatással foglalkozik, a szövegben a tantárgy megnevezés kizárólag ez utóbbira vonatkozik.

2 Ennek ékes és szomorú bizonyítéka, hogy csak a legnyilvánvalóbbakat említsük, a magyar diákok
romló eredménye a különböző nemzetközi felméréseken, az elégtelen olvasási készségek követke-
zményeképpen tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számának növekedése, valamint a rendszeresen
olvasó fiatalok számának folyamatos csökkenése.

az alaptantervben meghatározott hat fő fejlesztési terület némelyikének – elsősorban az olvasóvá nevelésnek, valamint a mérlegelő gondolkodásnak és véleményalkotásnak, illetve részben a szövegértésnek és szövegalkotásnak – a fejlesztésére sem alkalmas.

Ebben a helyzetben a legégetőbb kérdés az, hogy mit tehetnek azok a tanárok, akik a jelenlegi kerettantervek és tantárgyi tartalmak keretei között sem mondanak le ezen nevelési célokról. Szomorú és egyben a jelenlegi helyzet tarthatatlanságát jelző válasz erre a kérdésre az a kijelentés, amelyet már a rendszerváltás előtt is gyakran hangoztattak a szakma képviselői, és amelyet *Pethőné Nagy Csilla* az ezredforduló elején így fogalmazott meg: „Közhely, hogy a jó irodalomtanár nem tankönyvből és nem tankönyvet tanít. És tény az is, hogy az irodalomtanítás sikerességének legmeghatározóbb tényezője a pedagógus, aki becsukva maga mögött az ajtót, világokat nyithat meg a gyermekek előtt.” (*Pethőné*, 2005, 38. o.)

Az ilyen tanárok az iskola vezetősége, az érdemjegyek büvöletében élő szülők és a folyamatosan változó érettségikövetelményekhez való alkalmazkodás együttes nyomása alatt vergődve próbálják meg a lehetetlent, a diákok olvasóvá nevelését, az irodalom vagy legalább egyes irodalmi művek megszerettetését. Meggyőződésem, hogy amíg paradigmaváltás nem történik az irodalomoktatásban, addig ez a legtöbb, amit a magyartanárok – rengeteg pluszmunka és felkészülés árán – megtehetnek, és ez az, amiben minden segítségre – megbízható könyvismertető, elemzések, módszertani segédanyagok, tanári segédletek – szükségük van. Tanulmányomban ezeknek az irodalomtanároknak szeretnék fogódzókat, javaslatokat, feladatötleteket adni. Céлом általában véve a kortárs magyar ifjúsági krimi középiskolai oktatásban rejlő lehetőségeinek felvillantása, konkrétan pedig irodalomórai feldolgozásának bemutatása Berg Judit *Az őrzők* című regényén keresztül.

Kortárs magyar ifjúsági krimi az irodalomoktatásban?

Mindig ugyanabba a kérdésbe ütközünk, amikor javaslat születik egy, a kerettantervben nem szereplő műfaj, téma vagy konkrét irodalmi alkotás tananyagba emelésére: miért lenne érdemes tanítani? Amennyiben ezt a kérdést a kortárs magyar ifjúsági krimi oktathatóságára vonatkoztatjuk, több választ is adhatunk rá: azért, mert kortárs, mert magyar, mert ifjúsági, és mert krimi.

Ami a *kortárs* irodalmi műveket illeti, vitathatatlan tény, hogy könnyebben megpróbáltatják a keves(ebb)et olvasó fiatalokat, mint a klasszikus művek, hiszen számukra ismerős világot, ismerős situációkat, ismerős problémákat ábrázolnak, s bennük olyan szereplőket mozgatnak, akikkel éppen ezen okokból kifolyólag könnyebben tudnak azonosulni a kamaszok. Ugyanezen érvek szólnak a *magyar* művek tanítása mellett is. A helyzet azonban nem egyszerű, mivel a magyar kiskamaszok, amikor

olvasnak, inkább külföldi ifjúsági irodalmat olvasnak, mintsem magyart: ahogyan azt *Péterfi Rita* könyvtári kölcsönzési adatokat vizsgálva kimutatta, a 13–14 éves olvasók körében a nemzetközi ifjúsági irodalom alkotói előnyt élveznek még az ismertebb magyar szerzőkkel szemben is (*Péterfi*, 2010).³ Ugyanakkor a hazánkban megjelent külföldi könyvek túlnyomó többsége mégsem vált igazán népszerűvé a magyar fiatalok körében, ami azzal is magyarázható, hogy habár a megjelenített témák az ő témáik is, de a társadalmi, történelmi és kulturális közeg, amelyben ábrázolódnak, idegen számukra. Ezért kellene általános és középiskolai irodalomtatásunkba minél több kortárs magyar regényt, elsősorban korosztály-specifikus problémafelvetésű *ifjúsági* regényt beemelni. Sajnálatos módon irodalmunk ezen a téren hátrányos helyzetben van: a rendszerváltás után a magyar ifjúsági irodalom⁴ évtizedekig csak vegetált. *Gombos Péter* egy 2011-ben megjelent tanulmányában a 21. századi magyar gyerekirodalom méltatásával párhuzamosan arra mutatott rá, hogy miközben kiváló külföldi ifjúsági regények jelentek meg magyar fordításban, addig minőségi magyar ifjúsági művek nem igazán születtek (*Gombos*, 2011). *Gombos* kijelentésével egyetértve ki kell emelnünk azt a sajátos tényt, hogy a magyar gyermekirodalomban a múlt század végén jelentkező tematikai megújulás ifjúsági irodalmunkban sokáig nem nyert teret. Ahogyan azt *Nagy Boldizsár* oly találóan megfogalmazta:

„Tehát van egyre szebben virágzó gyerekirodalmunk és zseniális felnőttirodalmunk, a kamaszokat viszont kerülgetjük. Mintha ezek a pattanások, szőrösödő, rohamivó partikra járó fiúk és lányok jelentenék mindazt, amiről nem akarunk tudomást venni. Ezért tekintjük őket inkább nagyra nőtt gyerekeknek. Alig néhány ifjúsági regényünkről mondható el, hogy ténylegesen figyelembe venné a célcsoportját, és még olvassák, kedvelik is őket a tinédzserek.” (*Nagy*, 2012)

A magyar gyermekirodalomban az ezredfordulón végbement szemléletbeli, esztétikai és főképp tematikai változás csak késéssel, az utóbbi tíz-tizenöt évben gyűrűzött be az ifjúsági irodalomba: egészen addig kellett várni arra, hogy a tabutémákkal foglalkozó szövegek a „téma által indukált erkölcsi didaxistól” megszabaduljanak (*Szekeres*, 2017, 267. o.). Részben ezzel az időbeli lemaradással is magyarázható, hogy a külföldi ifjúsági irodalomban évtizedek óta rendkívül népszerű műfajok és műfaji elágazások – mint

³ A 2003-as és 2008-as adatokon alapuló felmérés arra irányult, hogy az iskolai tananyagban szereplő kötelező olvasmányokon túl milyen irodalmi műveket olvasnak a fiatalok.

⁴ Mivel az ifjúsági irodalmat ki nem mondott konszenzus szerint a gyermekirodalom, azaz a gyermek- és ifjúsági irodalom részhalmazának tekinti a szakma, én is ebben a szűkebb értelemben használom, tehát az idősebb befogadói célcsoportnak – azaz a 14–16+ korosztálynak – szánt irodalmat értem alatta.

például a fantasy, a disztópia, a krimi, valamint a különféle szubkultúrákra épülő regények – hiányoztak az ezredforduló magyar ifjúsági irodalmából. Véleményem szerint ez az egyike azon okoknak, amelyekkel a kortárs magyar irodalom pozícióvesztése magyarázható: mivel a gyermekirodalom és a felnőttirodalom között űr tátong, azok a 10–16 évesek, akiket a klasszikus művek nem szólítanak meg, kortárs magyar ifjúsági szövegek hiányában nem szoknak rá a kortárs magyar szépirodalomra, pedig ez utóbbihoz az előbbin keresztül vezet(ne) az út. Öröndetes fejlemény, hogy könyvkinálat terén az elmúlt másfél évtized pozitív változást hozott: végre ifjúsági irodalmunk is lendületet vett, egyre több olyan regény jelenik meg, amely a didaktikus célok helyett esztétikai, irodalmi vagy poétikai szempontokat juttat érvényre, és amely már nem infantilizálja a potenciális olvasókat, hanem a külföldön rég polgárjogot nyert gyakorlatnak megfelelően a felnőttirodalom felől közelít hozzájuk. Hiszen a kamaszok már nem gyerekek; ők az identitáskereséssel, a felnőtté válás kihívásaival küszködnek vagy küzdenek, ezért minden irodalmi mű, amely ehhez kapaszkodókat, mintákat, azonosulási lehetőségeket kínál számukra, s teszi mindezt a fiatalok számára ismerős nyelven, számot tarthat az érdeklődésükre.

Kínálati oldalról tehát jobb a helyzet, mint az ezredforduló idején volt, most már „csak” azon kell dolgozni, hogy az ifjúsági irodalmunk iránti keresletet is növelni tudjuk. Ennek elsődleges terepe lehet(ne) az irodalomóra, annak ellenére is, hogy a kortárs magyar ifjúsági irodalom oktatása számos problémát vet fel: milyen műveket, hogyan és miért érdemes tanítani? Tekintettel arra, hogy általában véve a kortárs irodalom, konkrétan pedig a kortárs magyar ifjúsági irodalom tanításához nem áll az irodalomtanárok rendelkezésére tanmenet, óravázlat, oktatási segédlet, feladatlap stb., adja magát a kérdés, hogy egyáltalán megéri-e a szaktanár részéről a befektetett pluszmunka, idő, szellemi energia, felkészülés. A kérdés egyáltalán nem költői. Ahogyan azt *Kusper Judit* írta, a „gyermek- és ifjúsági irodalmi művek tanításához, oktatásba emeléséhez inspirációra és nyitottságra van szükség”, elvégre „irodalmunk egyik legismeretlenebb szegmense éppen az, ami időben, térben, nyelvezetben és tematikájában legközelebb áll hozzánk” (*Kusper*, 2019, 38. o.). A kérdés annál is inkább indokolt, mivel a kortárs művek inherens módon hamar elveszít(het)ik aktualitásukat, és a következő nemzedékeket feltételezhetően már nem fogja tudni megszólítani. Teljes mértékben osztom *Fenyő D. György* véleményét, aki szerint ez a dilemma csak úgy oldható fel, „ha az válik természetessé az iskolákban, hogy kortárs ifjúsági irodalmat kell, szokás, érdemes tanítani”, ha „a tanárok számára evidens, hogy folyamatosan kell olvasniuk ifjúsági irodalmat”, annak ellenére is, hogy a kortárs művek „tanítási élettartama [véltetően] nem lesz hosszú: húsz év múlva, de talán már tíz vagy öt év múlva is egészen más lesz a friss, az aktuális, a diákoknak szóló, a divatos, a trendi” (*Fenyő D.*, 2019, 325. o.). *Fenyő* végkövetkeztetése szerint, ha sikerül egy adott generáció számára olyan könyveket találni, amelyek neki és róla szólnak, s

emellett „jó olvasmányélményt” (*Fenyő D.*, 2019, 325. o.) nyújtanak számára, akkor már érdemes kortárs ifjúsági regényeket olvasatni a diákokkal.

Ami az ifjúsági *krimi* zsánerének irodalomórai felhasználását illeti, azt a kortárs magyar ifjúsági irodalom taníthatósága mellett szóló, fentebb felsorolt érvek mellett más okok is motiválhatják. A krimi egyik immanens sajátossága, hogy egy állandóan ismétlődő egyszerű alapsémára – bűncselekmény, nyomozás, tettes(ek) leleplezése – épül, így könnyen értelmezhető azon olvasók számára is, akik csak ritkán vagy egyáltalán nem szoktak könyvet venni a kezükbe. A krimikód megfejtése, a nyomok megtalálása és különböző nézőpontokból való interpretálása segíti a szövegértés mint tanulási képesség fejlesztését, sikerrel vezetheti be a tanulókat a nehezebben felfejthető, bonyolult szerkezetű és történetvezetésű, több jelentésréteggel bíró klasszikus művek értelmezésébe. Ugyanakkor tematikus (súlyos vagy erőszakos bűncselekmények, maffia, traumák, drogok) és regénypoétikai (nézőpontváltó elbeszélés, idősíkok keverése, több szálon futó cselekmény, önreflexív, metanarratív eljárások) újításainak köszönhetően a műfaj folyamatosan aktualizálja a krimikódot, s e folytonos megújulás következményeképpen gyorsan tud alkalmazkodni rohamtempóban változó világunkhoz, valamint a mindenkori célközönséghez. Emellett azt is ki kell emelnünk, hogy a krimi rejtélyközpontúsága megmozgatja a fiatalok képzeletét, akik a detektívvel való azonosulás révén átélhetik a nyomozás izgalmát. Ezt a feltevést látszik megerősíteni a *Gombos Péter*, *Tóth Máté*, *Péterfi Rita* nevével fémjelzett országos, 1500 fős mintán végzett, a 18 éven aluli magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásairól végzett reprezentatív felmérés eredménye is. Miközben a négy vizsgált korcsoport kategóriái közül háromban – óvodás korosztály, kisiskolás korúak, a felső tagozatos általános iskolás vagy kisgimnazista korúak – a krimi olvasók aránya kimondottan alacsonynak mondható,⁵ addig a negyedik, a középiskolás korosztály 19,71%-a olvas krimi (*Gombos, Tóth és Péterfi*, 2019), ami bizonyítja, hogy a populáris irodalom ezen emblematisztikus műfaja az olvasás mint szabadidős tevékenység háttérbe szorulása ellenére is meg tudta őrizni népszerűségét. Napjainkban, amikor az úgynevezett digitális generáció nem élményforrásként, még csak nem is időtöltésként, hanem pusztán az információszerzés eszközeként tekint az olvasásra, az oktatásban vétek nem fel- és kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek a még olvasó fiatalok által ismert és preferált műfajokban rejlenek. Amennyiben a nem – vagy csak ritkán – olvasó diákok irodalomórán találkoznak olyan szövegekkel, amelyeket olvasó osztálytársaik ismernek és kedvelnek, „testközelből” tapasztalhatják meg, hogy az olvasás örömet okozó tevékenység is lehet. Egy jól megírt ifjúsági krimi, amely egy bűnügyi rejtély megfejtésének izgalmát kínálja a kalandra éhes fiatal olvasóknak, képes ráébreszteni őket az olvasás élményszerűségére. Márpedig ahogyan azt *Gombos Péter* egy egyesült

⁵ A három korcsoportban a krimiket olvasók aránya, felsorolásuk sorrendjében 0%, 1,72%, illetve 6,7% volt.

államokbeli felmérés kapcsán megállapította: „Napjaink egyik legnagyobb kihívása éppen az lehet, hogy a gyerekekkel el tudjuk-e hitetni azt, hogy olvasni jó. (Nem hasznos, hanem jó.)” (*Gombos*, 2011, 61. o.)

Végezetül azzal, hogy azonosulásmintákat kínál a kamaszoknak, a krimi a fentebb már említett identitáskeresésben, az önazonosság felépítésében is segítséget nyújthat a kamaszoknak.⁶ A detektívregény hőisével, a *Marc Lits* szerint modern Oidipusznak (*Lits*, 1993) tekinthető nyomozóval való azonosulás egyrészt empátiára nevel: egy jó detektívnek ugyanis nemcsak meg kell ismernie mások nézőpontját, de bele is kell tudnia élni magát mások helyzetébe. Ugyanakkor azzal, hogy kitartóan gyűjti össze az apró, látszólag talán jelentéktelen nyomokat, hogy nem ítélt elhamarkodottan, és nem hagyja, hogy akár első benyomásai, akár a tanúvallomások tévútra vezessék, a detektív kitartásra tanít. Végül pedig azáltal, hogy saját logikáját állandóan megkérdőjelezi, az önismeret fejlesztésében is segít, csakúgy, mint a humor vagy az önreflexió, amelyek a krimi fontos alkotóelemei.

A 21. századi magyar ifjúsági krimi

A magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban a műfajteremtő kästneri mintát⁷ követve *Csukás István* honosította meg a krimit⁸ *Keménykalap és krumpliorr* (1973) és *Vakáció a halott utcában* (1976)⁹ című regényeivel. Tekintettel arra, hogy a korabeli politikai,

⁶ Az identitásfelépítés gondolatmenete mentén joggal vonhatunk párhuzamot a krimi és a beavatási történetek között. *Benyóvszky Krisztián* például *Hodorová* regénypoétikájából kiindulva a detektívet beavatóként, a mindenkori empirikus olvasót pedig beavatottként definiálja. (*Benyóvszky*, 2003, 68. o.) *Hodorová* a szüzsé hasonlósága – a krimiséma fentebb említett három pillérének megfeleltethető bolyongás, alászállás, megtisztulás – alapján egyenesen a középkorban virágzó „beavatási regény szekularizálódott változatának” tekinti a krimit (*Benyóvszky*, 2003, 67. o.).

⁷ Az első gyerekeknek írt kriminek *Erich Kästner Emil és a detektívek* (1929) című művét tekintik az irodalomtörténészek, amely két műfaji hagyomány keresztezéséből született: a gyermekeknek szánt kalandregényből és a felnőtteknek írt krimiből. A kästneri modell – amelynek legfőbb jellemzői az izgalmas és fordulatos cselekmény, a valós háttér megrajzolása, a gyermeknyomozók szerepeltetése, a feszültségoldó humor alkalmazása, a kevésbé súlyos bűncselekmények elkövetése, az erőszak tompítása, a meseszerű jelleg – kanonikussá vált a gyermek- és ifjúsági krimikben. A regény megjelenése óta eltelt közel száz évben az ifjúsági krimi számos országban elismert műfajjá vált, bekerült a köz- és a felsőoktatásba, népszerű sorozatokat és gyerekdetektíveket adott az irodalomnak (például *Tracy Mack-Michael Citrin Sherlock Holmes és a Baker Streeti Vagányok*, *John Grisham Theodore Boone*, *Irene Adler Sherlock, Lupin és én*, *Andrew Fusek Peters Deszkás detektívek*, *Nancy Springer Enola Holmes* könyvei, hogy csak néhány, a közelmúltban magyarul is megjelent sorozatot említsünk).

⁸ *Benyóvszky Krisztián* hívta fel a figyelmet arra, hogy a magyar gyerekkrimik megjelenésében kétségtelenül szerepet játszott az a kiadói gyakorlat is, amely szerint a felnőtteknek írt klasszikus detektívtörténeteket változatlan formában vagy adaptációként, a szerzők eredeti szándékától függetlenül, ifjúsági könyvsorozatok részeként jelentették meg (*Benyóvszky*, 2009).

⁹ Habár a szakirodalom (l. *Komáromi Gabriella*, 1999 és *Illés György*, 2012) az elsőt tekinti műfajteremtő

ideológiai viszonyok közepette a gyerekeket, fiatalokat távol tartották a bűn világtól, a bűncselekmények ábrázolásától, egyáltalán nem meglepő, hogy a zsáner gyermek- és ifjúsági irodalmunkban nem igazán tudott gyökeret verni: egyrészt kevés ifjúsági krimi jelent meg – példaként említhetjük *Aleksza Tamás Egy utas eltűnt* (1974), *Galabárdi Zoltán Hetvenkedők* (1974), *Lux Alfréd Éjszakai dolgozatjavítás* (1980), *Nógrádi Gábor Hecseki és a gyerekrablók* (1983) című regényeit –, másrészt ezek többsége inkább rejtélyközpontú, mintsem valódi krimi volt. Az okok részletes elemzése nem tartozik jelen tanulmány célkitűzései közé, ezért csak megemlítem, hogy a rendszerváltás előtt a szocialista kultúrpolitika felől érkező erkölcsi elvárások az írókat, a regényekben megnyilvánuló didaxis pedig az olvasókat riaszthatta el a műfajtól, amely az ezredfordulóig nem is igazán talált magára. Az a kevés regény, amely a kétezres évek elején megjelent, *Csukás* receptjét követte,¹⁰ és az előző rendszer íratlan szabályai szerint továbbra is gondosan kerülte a kényes témákat, a bűn világának valóságosabb ábrázolását, az erőszak explicit megjelenítését, a pesszimista vagy nyomasztó hangulatú befejezést.¹¹

A műfaj az elmúlt két évtizedben látszik újjászületni Magyarországon. Évről évre egyre több, a célközönség érdeklődési körét is figyelembe vevő, újító jellegű gyermek-krimi jelenik meg, még ha ezek túlnyomó többsége a fiatalabb olvasóknak – 6–10, 10+ vagy 10–14-es ajánlással – íródott is, azaz inkább a gyermekirodalom, s nem az érdeklődésünk homlokterében levő ifjúsági irodalom potenciális olvasóközönségét célozza meg. Ezekben a regényekben¹² tovább élnek a csukási krimi ismérvei, de új sajátosságok is kirajzolódnak bennük: a szereplők lélektani ábrázolása hangsúlyosabb szerepet kap,

regénynek, az utóbbi több krimiszerű elemet tartalmaz.

¹⁰ Itt kell megjegyeznünk, hogy 1972-ben az újvidéki Forum és a Móra Könyvkiadó közös gondozásában jelent meg *Gion Nándor Postarablók* című ifjúsági regénye, amely szintén olvasható a krimikód felől. Habár egy évvel megelőzte a *Keménykalap és krumpliorrt*, mégsem ez a könyv vált műfajteremtővé irodalmunkban. Ennek okait érdemes lenne feltárni és megvizsgálni, hiszen a magyar ifjúsági krimi épülhetett volna a gioni mintára is, amely szinte mindenben különbözik a csukási modelltől. A *Postarablóknak* szentelt esszéjében *Katona Alexandra* is érintette ezt a problémakört: „Csukás műve inkább a detektívregények hagyományát követi, lendületes, könnyed, humoros epizódokban gazdag, vidám kicsengésű bandaregény [...]. Ezzel szemben a sötétebb tónusú *Postarablókat* nem annyira a kaland, sokkal inkább »a délvidék betyártörténeteinek vadsága« és a bűnössé válás társadalmi, lélektani és morális okait boncolgató bűnregények felől érdemes vizsgálni.” (*Katona*, 2023)

¹¹ Ezek közül a művek közül kiemelkedik *Dóka Péter Az elloptott zsiráf* (2003) című regénye, amely a narrációs technikában hozott újat a magyar gyerekkrimibe. A történetet a tizenkét éves Barnabás mint homodiegetikus narrátor meséli el. A fiú elhivatottságot érez a forgatókönyvírásra, tematikailag ez alapozza meg a regényben alkalmazott „mise en abyme” regénypoétikai eljárást: a fikció szerint a könyvnek, amelyet olvasunk, valójában maga Barnabás a szerzője.

¹² Kiskamaszoknak szánt nyomozás- és rejtélyközpontú mű például *Bíró Szabolcs Elveszett csillagok* (2010) című regénye, *Mészöly Ágnes Hanga és Várkonyi-sorozata*, *Nemere István Lidércfény nyomozóiroda*-könyvei, *Wéber Anikó Az osztály vesztese* (2016), *Berg Judit és Kertész Erzszi „négykezes”* regényei, *A négy madár titka* (2017) és *Az óra rejtélye* (2018), *Fiala Borcsa Bűntény a Dunán* (2017) és *Balaton-i nyomozás* (2019) című dilógiája, *Mészöly Ágnes A királyné violája* (2020), *Kántor Kata NyomoZOOK* című regénye (2023).

ezzel párhuzamosan a korábban tabutémáknak tartott családi és társadalmi problémák is megjelennek bennük (iskolai bántalmazás, szegénység, romák diszkriminációja, betegség, halál stb.), még ha nem is válnak regényszerző elemmé.

Az öröndetesen gyarapodó számú gyermekkrimikkel ellentétben a 14–16 és a 16+ éves célközönségnek szóló ifjúsági krimik még később, csak az elmúlt évtizedben jelentek meg irodalmunkban – például *Mészöly Ágnes Darwin-játszma* (2014), *Mészáros Dorka Én vagy senki* (2016) című regénye, *Böszörményi Gyula Ambrózy báró esetei*-ciklusa (2014–2022), *Varga Bálint Válságdíj nélkül* (2015) és *Amit végleg kitörölnél* című művei (2016), *Szabó Tünde Balla Adrienn*-sorozata (2014–2017), *Berg Judit Az őrzők* (2019) és *A keresők* (2022) című dilógiája –, és mivel még mindig viszonylag kevés mű sorolható ebbe a kategóriába, lehetetlen vállalkozás a műfajra vonatkozó általános érvényű megállapításokat megfogalmazni, pusztán csak néhány körvonalazódni látszó tendenciára hívom fel a figyelmet. Elsőként emelendő ki az, hogy ezek a regények figyelembe veszik a célcsoport testi-szellemi-pszichológiai sajátosságait és elvárási horizontját. Másodsor, ezek a regények gyakran súlyos bűncselekményeket (emberrablás, gyilkosság, sorozatgyilkosság) ábrázolnak, ez pedig maga után vonja a kemény krimik egyes tematikai és nyelvi elemeinek alkalmazását: a bűncselekmények realistább ábrázolása, a szervezett bűnözés bemutatása, a rendőri korrupció megjelenése, a nyomozó fenyegetettsége, versenyfutás az idővel, argó használata. Harmadsor, a szerzők hitelesen szólaltatják meg a fiatalok nyelvét, a popkultúrára és az intermedialitásra építenek, regényeikre jellemző a filmszerűen pergő, gyors ritmusú elbeszélés, cselekményük gyakran akciójellegű. Végül, több műben is domináns elemmé válik a fiatalok magára utaltsága: a 20. századi ifjúsági krimikkel ellentétben ez már nemcsak abban nyilvánul meg, hogy nem számíthatnak a felnőttek segítségére, hanem abban is, hogy a fiataloknak néha fizikailag is szembe kell szállniuk a bűnözőkkel. Sőt, az is egyre gyakrabban előfordul, hogy a bűncselekmények áldozatai is gyerekek vagy kamaszok. Ennek a két új cselekményelemnek az alkalmazásával a regények továbbgondolására készítetik az olvasókat, és azzal, hogy nem adják meg a múlt századi gyermek- és ifjúsági irodalomra jellemző pozitív végkifejletet, hiányérzetet, esetleg nyugtalanságot ébreszthetnek a befogadókban. De ez nem baj. A *happy endet* nélkülöző, nyitott regényvégek figyelembe veszik a célközönség világról alkotott ismereteit – a kamaszok már tudják, hogy az életben nem mindig a jók győznek –, s ezzel egyidejűleg megkönnyítik a történetbe való behelyezkedést, az egyéni olvasat kialakítását. Ezek a kortárs magyar ifjúsági krimi azon ismérvei, amelyek csökkentik a távolságot az ifjúsági és a felnőttirodalom között, és amelyeknek köszönhetően ezeket a regényeket nemcsak a kamaszok, hanem a fiatal felnőttek is érdeklődéssel olvashatják, márpedig külföldön ez az ifjúsági irodalom – és a nem teljesen szinonimaként használatos *Young Adult* (YA) irodalom – egyik legfontosabb ismérve.

Berg Judit: *Az őrzők*

A 2019-ben megjelent, 2020-ban Az év ifjúsági regénye diákzsűrijének díját elnyerő *Az őrzők* több szempontból is szerencsés választás irodalomórai feldolgozásra. *Berg Judit* népszerű gyerekönyvek szerzője, így neve ismerősen cseng a fiatalok számára. Aki kisgyerekként szerette a Maszat-könyveket, a Lengemeséket vagy a Rumini-sorozatot, az biztosan kíváncsisággal vegyes várakozással veszi kezébe *Berg Judit* első, kamaszoknak¹³ írt krimijét: az író nő neve garancia arra, hogy remekül megírta, magával ragadó, kidolgozott történetet kapnak az olvasók.

A krimiírás íratlan szabálya, hogy a híres detektívvé váláshoz több sikeres nyomozás szükséges: az író nő is ehhez a szabályhoz tartotta magát, hiszen a könyv sikerén felbuzdulva két évvel később *A keresők* címmel megírta a történet folytatását. A két regényt, amelyek egymástól függetlenül is olvashatóak, a közös szereplők kötik össze: ily módon a regényt megkedvelő fiataloknak megvan az esélyük arra, hogy újra találkozzanak *Az őrzők*ből megismert figurákkal, megtudják, milyen újabb kalandokba keveredtek, és arra is lehetőséget kapnak, hogy egyszeri krimiolvasókból rendszeres olvasókká váljanak.

Az őrzők irodalomórai feldolgozását a regényben ábrázolt témák alapján 9-10. évfolyamon javaslom (Bora és társai tizedikes gimnazisták). A műválasztás azért is szerencsés, mert a regény, véleményem szerint, mind a fiúkat, mind a lányokat megtudja szólítani. A krimi, amelyet sokáig férfias műfajnak tartottak, annak ellenére is, hogy története során számos híres író nővel és (fiktív) női detektívvvel büszkélkedhet, tematikája révén számot tarthat a fiúk érdeklődésére. A regény amatőr nyomozója viszont egy kamaszlány, Bora, akivel a lányok könnyebben azonosulhatnak, mint egy tipikus középkorú, szivarozó, aggregény detektívvvel. A női nézőpont előtérbe kerülése fontos szempont lehet az olvasmányok kiválasztásánál, hiszen közismert tény, hogy a kötelezők főszereplői többségükben férfiak vagy fiúk, így a lányok nehezebben vagy egyáltalán nem tudnak belehelyezkedni a férfiszereplők uralta történetekbe.¹⁴

A regény a tematikai, a narratológiai és a műfaji hibriditás szempontjából is feldolgozható irodalomórán, de jelen tanulmány keretében csak a krimiműfaj felőli olvasatokkal foglalkozom.¹⁵

¹³ Berg Judit szerzői oldalán a könyv célközönségeként a gimnazista korosztályt, de legalábbis a 12 éven felüli fiatalokat jelöli meg. L. <https://www.bergjudit.hu/%C5%91r%C5%91k>.

¹⁴ A női szereplők kötelező olvasmányokban való alulreprezentáltságáról, a női azonosulási minták hiányáról lásd *Csató Anita* (2020): *Hol maradnak a női hősök a középiskolai olvasmányokból?*: Az emancipáció arcai *Szabó T. Anna Senki madara* c. művében.

¹⁵ A regényt a tantárgyköziesség jegyében más tanórákon is érdemes feldolgozni: tematikai sokszínűségének – barátság, első szerelem, kamaszok magára utaltsága, elvált szülők gyermekeinek problémája, felnőtté válás, iskolai piszkálódás stb. – köszönhetően etika- vagy osztályfőnöki órán is kiválóan alkalmazható beszélgetések kiindulópontjaként, problémafelvetésként; a Mátyás-templom és a Szent Korona mozgalmas történetének kapcsán történelemórán – akár a regénybeli történelemtanár,

A regény napjainkban, de konkrétan meg nem nevezett időpontban, Budapesten játszódik.¹⁶ A fővárosi helyszínek közül kiemelt szerep jut a budai Mátyás-templomnak, amely nemcsak a rablás színtereként, de cselekményszervező elemként is megjelenik a műben, ráadásul több évszázados, kalandos történetének köszönhetően a regényidő a középkorig nyúlik vissza.

A cselekmény kezdetben három szálon fut, amelyek közül kettő közvetlenül kapcsolódik a krimi műfaji kódjához. Az első szál egy nyomozás története: Bora, egy elvált szülők gyermekeként édesanyjával élő kamaszlány, az oknyomozó riporterként dolgozó anyja eltűnése után nyomoz barátaival. A második szál egy még meg nem történt műkincsrablás köré szerveződik: a francia Renard felügyelő fülest kap arról, hogy Európa leghírhedtebb műkincstolvaja, Hiéna, Budapesten készül lecsapni, de sejtelme sincs arról, mi a rablás célpontja. Látszólag a harmadik szál a leghétköznapibb: a 10. osztály, amelybe Bora jár, történelemórán, projektmunka keretében megismerkedik a Mátyás-templom történetével, rejtélyeivel, legendáival. A három, látszólag össze nem függő cselekményszál a történet tetőpontján közvetlenül is összekapcsolódik, habár a két bűncselekmény részleteinek bemutatása, az elkövetők motivációjának feltárása, a félreértések tisztázása a műfaj szabályainak megfelelően csak a mű végén történik meg.

A regényben többféle műfaji hagyomány fonódik össze – krimi, kalandregény, lányregény, iskolaregény, fejlődésregény –, amelyek közül a krimi hangsúlyosan jelenik meg. Egyfelől mindhárom cselekményszálon – igaz, eltérő mértékben – szerepet játszik a krimikód. Másfelől *Berg Judit* különböző krimihagyományokból is merített a cselekmény felépítésekor. Amíg Borának az édesanyja elrablói után folytatott nyomozása a klasszikus detektívtörténetekre jellemző rejtélyközpontú nyomozás, amely egy már megtörtént bűncselekmény felderítésére irányul, addig a Hiéna-szál nyomozásának, a kemény krimikre jellemző módon, egy még el nem követett műkincsrablás felderítése és megakadályozása a célja. A harmadik, a történelemórai projekt a templomhoz kötődő rejtélyek és történelmi legendák feltárását tűzte ki célul, ugyanakkor néhány diáknak a természetfölötti – a templom állítólagos szelleme – utáni szenzációhajhász kutakodása beletorkollik a műkincsrablás történetébe.

Ez a műfaji hibridizáció lehetőséget ad arra, hogy a klasszikus és a kemény krimikre jellemző sajátosságokat bemutassuk és összevegyük. A regény kapcsán érdemes kitérni a művészettörténeti krimik jellegzetességeire, hiszen *Berg Judit Az őrzőkben* bevallottan *Dan Brown Da Vinci-kód* című regényének ifjúsági változatát akarta megírni. A történelmi, művészeti rejtélyekre, legendákra és bűntényekre épülő történetek minden

Földvári Gábor középkori projekt munkája is megvalósítható – vagy rajzórán (ha már a művészettörténet mint önálló tárgy kikerült az alaptantervből) is tárgyalható.

¹⁶ A regényről írt könyvismertető bemutatja a mű születését, a történet legfontosabb tematikai, műfaji sajátosságait. A részletekért l. *Körömi Gabriella* (2019): A templomok nem is olyan uncis! *Berg Judit: Az őrzők*.

korosztály körében népszerűségnek örvendenek, és talán képesek felkelteni a digitális bennszülöttek érdeklődését is.

Bűncselekmény és nyomozás az irodalomórán

Miközben egyes nyelvterületeken – például francia, angolszász, német – az oktatásmódszertan már a nyolcvanas évek elejétől kezdődően érdeklődéssel fordult a krimi felé, amit a műfajnak, illetve taníthatóságának szentelt pedagógiai tanulmányok és oktatásmódszertani segédanyagok nagy száma, valamint konkrét detektívregények iskolai tananyagba való beemelése is bizonyít, addig a műfaj a hazai általános iskolai és középiskolai irodalomoktatásban véleményem szerint erőteljesen alulreprezentált. A középiskolában az *Irodalom határterületei* tematikai egység részeként kerülhet terítékre, de csakis akkor, ha a magyartanár a követelményrendszerben felsorolt lehetséges határterületek közül a szórakoztató irodalom típusainak, hatáskeltő eszközeinek és sajátos műfajainak bemutatásán belül a detektívregényt választja feldolgozandó ismeretanyagként.¹⁷ Pedig ahogyan a külföldi jógyakorlatok is igazolják, tematika, szerkezet, motivikus háló, narratológia, stilisztika szempontjából a krimi ugyanolyan hatékonysággal használható irodalomórán, mint a klasszikus irodalmi művek.

A továbbiakban, az RJR-modellre építve, a kortárs magyar ifjúsági krimi zsánerének, konkrétan pedig Berg Judit regényének középiskolai feldolgozására mutatok be gyakorlatokat, feladatötleteket, javaslatokat, amelyek többsége tanórán alkalmazható, egy része viszont akár házi feladatként is működhet.

A ráhangolás legfőbb célja a tanulók motiválásán túl az, hogy a tanár felmérhesse, milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek a diákok az adott műfajról. Mivel a fent említett *Péterfi*-féle felmérésből tudjuk, hogy a középiskolások ötöde olvas krimit, és joggal feltételezhetjük, hogy ennél sokkal többen láttak már legalább egy – vagy néznek rendszeresen – krimit, a tanár okkal számíthat arra, hogy a tanulóknak vannak előismereteik, amelyekre építhet. Amíg a ráhangolás feladatai a krimi műfajára irányulnak, addig a jelentésteremtés fázisában, amelynek során az új ismeretek megértése és feldolgozása, illetve a régebben megszerzett és az újonnan elsajátított tudás összekapcsolása áll a középpontban, a feladatok többsége már a konkrét korpuszra irányul. A reflektálás során inkább szintetizáló jellegű feladatokat javaslok, amelyek a történet át- és továbbgondolására ösztönzik a diákokat.

¹⁷ A különböző szakmai csoportokban megosztott tanítási segédanyagokból, kidolgozott érettségi tételeket tartalmazó kiadványokból jól látszik, hogy e témakörön belül leginkább a műfaj klasszikusait – *Edgar Allan Poe*, *Agatha Christie* vagy *Arthur Conan Doyle* valamelyik művét – jelölik ki tételként a szóbeli irodalomérettségi tételsorának összeállításakor.

Javasolt feladatok

I. Ráhangolás

1. *Irodalmi művek filmadaptációjából látnak képeket. Tudják-e, mely filmekből, filmsorozatokból válogattam ki a főszereplők képét? Mi a közös bennük? Ennek alapján találják ki, milyen műfajjal fogunk foglalkozni a mai órán!*

Feltételezhető, hogy a diákok sokkal több krimi láttak filmen, mint amennyit olvastak, ezért ajánlatos napjaink vagy a közelmúlt népszerű játékfilmjeinek és filmsorozatainak (például *Sherlock Holmes*, *Enola Holmes*, *Lupin*, *Sherlock*, *Dr. Cson*, *NCIS*, *CSI: Miami helyszínelők*) főszereplőit ábrázoló képeket összeválogatni. A híres filmadaptációk kapcsán fel lehet hívni a diákok figyelmét a műfaj önreflektív jellegére, hiszen az itt felsoroltak többsége egy-egy klasszikus kriminek az újra- vagy továbbírása.

2. *Mi jut eszükbe a krimiről? Kérem, egy szóval válaszoljanak a kérdésre!*

Az asszociációs játék során a diákok egy, az adott műfajjal kapcsolatos szóval, egymás után válaszolnak a kérdésre. A válaszok iránymutatást adnak a tanárnak a tanulók előzetes ismereteiről.

3. *Mi jut eszükbe a krimiről? Válasszanak az asztalon levő Dixit-kártyák közül egyet, amely véleményük szerint szimbolizálja a mondanivalójukat!*

Az előző feladat változata, amely segítő kártyák alkalmazásán alapul: a tanár által előre kiválasztott kártyák bizonyos mértékben befolyásolhatják a tanulók által a krimiről megfogalmazott gondolatokat.

4. *Mondok egy mondatot, amelyet az utánam következő diáknak a lehető legpontosabban el kell ismételnie, majd kiegészítenie a saját mondandójával. Az utána következő tanuló elismétli az én mondatomat, a diáktársa kiegészítését, majd hozzáfűzi a saját gondolatát, és így haladunk sorban, egymás után.*

Az *Indián beszélgetés* című játékot érdemes olyan mondattal indítani, amely a krimi műfaji, tematikai sajátosságaira irányul, mint például *A krimi egyik fontos jellemzője a/az ...*, *A kriminek tartalmaznia kell...*, vagy véleményalkotásra ösztönzi a diákokat, mint *Szeretem/Nem szeretem a krimi, mert...*, *Azért olvasok krimi/Azért nem olvasok krimi, mert...* stb.

5. *Kérek egy önként jelentkező diákot, aki kiáll a többiek elé, háttal a táblának. Felírok egy krimivel kapcsolatos szót a táblára, amelyet a jelentkező nem lát. A többiek egymás után mondanak egy, a felírt szóval kapcsolatos jellemzőt, amelyekből a tábla előtt álló diák kitalálhatja, milyen szó áll a táblán. Amikor sikerül kitalálnia a feladványt, az utolsóként megszólaló diák áll a helyére, és így folytatjuk a játékot.*

A *Mi vagyok én?* című játék során érdemes azok közül a szavak közül választani feladványt, amelyek az asszociációs játék, az indián beszélgetés vagy a Dixit-kártyás feladat során elhangzottak, azaz a krimi nem olvasó diákok is a műfajhoz tudják már

kötni azokat. Ilyen szó lehet például a *bűncselekmény*, *gyilkosság*, *áldozat*, *nyomozás*, *nyomozó*, *(korona)tanú*, *segéd*, *tanúvallomás*, *nyom*, *büntetés*, *rejtély*, *titok*, *feszültség* stb.

6. „[...] minden krimi bűnügyekről szól, de nem minden bűnügyet tematizáló regény vagy elbeszélés krimi” – írta Benyóvszky Krisztián (Benyóvszky, 2007, 12. o.), a hazai krimikutatás egyik legjelentősebb képviselője. Gyűjtsenek olyan irodalmi műveket (regényeket, elbeszéléseket, színműveket vagy verseket), amelyek bűncselekményeket ábrázolnak, mégsem tartoznak a krimi műfajába! Választásukat indokolják!

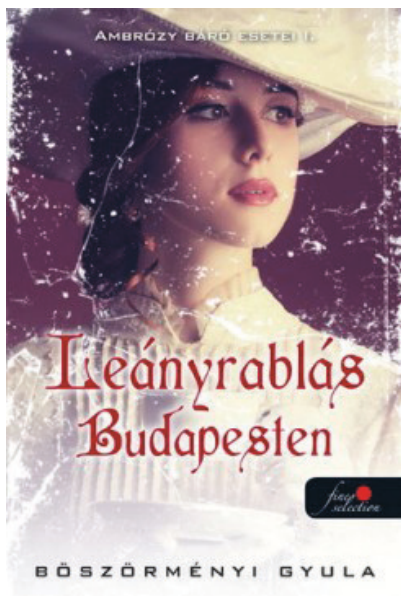
II. Jelentésteremtés

1. Találják ki, hogy a megadott regénycímek közül melyek krimik, és melyek nem!

Az őrzők, *Keménykalap és krumpliorr*, *Caesar diadala*, *Kakukkszó*, *Postarablók*, *Vakáció a halott utcában*, *Bűn és bűnhődés*, *Amit végképp kitörölnél*, *Holt lelkek*, *Második magyar köztársaság*, *Láthatatlan ember*, *A sátán kuttyája*, *Halál a Niluson*, *Ivan Iljics halála*, *Aranykoporsó*.

A feladat remek lehetőséget nyújt a zsáner hagyományos címadási technikájának és e technika szubverziójának bemutatására. Heterogén listát állítottam össze felnőtt és ifjúsági, magyar és világirodalmi művekből. Ami a krimiket illeti, egyfelől olyanokat választottam, amelyeknek a címe explicit módon idézi meg a bűn világát (*Gion*, *Doyle* és *Christie* regényei), másfelől olyanokat, amelyeknek a címe nem utal egyértelműen a műfajra (*Csukás* két műve, *Berg*, *Robert Galbraith* alias *J. K. Rowling*, *Saylor*, *Varga* és *Kondor* regénye). Felkerültek a listára olyan művek is, amelyek a címben használt szókincs alapján akár kriminek is tűnhetnek (*Bűn és bűnhődés*, *Ivan Iljics halála*, *Aranykoporsó*, *Láthatatlan ember*, *Holt lelkek*), illetve olyanok, amelyek ugyan krimik, de a címük más műfaji hagyományt sugall (*Caesar diadala*, *Második magyar köztársaság*, *Az őrzők*).

2. A kivetített dián néhány kortárs ifjúsági regény borítóját látják. A címek és a borítók alapján találják ki, milyen műfajú regényekkel fogunk ma foglalkozni!



1. ábra: Könyvborítók

Az előző feladat vizualizált változata, de ezúttal már csak néhány kortárs magyar ifjúsági krimi borítóját (1. ábra) választottam ki. A feladat során megbeszélhetjük a diákokkal, hogy az irodalmi műfajok hagyományosan nem rendelkeznek megkülönböztető külső jegyekkel; ezalól csak a populáris irodalom néhány műfaja, köztük épp a krimi a kivétel, még ha ez a hazai könyvkiadói gyakorlatban nem is jelenik meg

olyan régóta és olyan következetességgel, mint egyes, meghatározó krimihagyománnyal rendelkező országokban.¹⁸ A feladat során térjünk ki a borítóról leolvasható információk értelmezésére (cím, borítókép, színvilág, kiadó és sorozat neve): segítenek-e a műfaj meghatározásában, vagy sem? Fontos hangsúlyozni, hogy a borító, noha erőteljesen befolyásolja a szöveg olvasatát, nem az író alkotása, így nem feltétlenül tükrözi az írói szándékot, sokkal inkább a könyvmarketingnek, a kiadói érdekeknek van alárendelve. Remek alkalom ez arra is, hogy felhívjuk a diákok figyelmét a tudatos könyvvásárlásra, hiszen a borító, amely *Benyóvszky Krisztián* megállapítása szerint „több és többféle paratextus gyűjtőhelyeként funkcionál, s így – az olvasás szempontjából – egy fokozottan ingergazdag közeget képvisel” (*Benyóvszky*, 2021, 46. o.), akár szándékosan is megtévesztő lehet és félrevezetheti a potenciális vásárlót, olvasót.

3. *Olvassák el az alábbi szöveget, amely a krimi rövid történetét írja le! Olvasás közben az alábbiak szerint lássák el jelekkel a szöveget:*

- ✓ tudtam, gondoltam
- + új információ (nem tudtam)
- másképp tudtam
- ? kérdésem van

Az INSERT¹⁹ hatékony olvasást és gondolkodást elősegítő interaktív jegyzetelési eljárásnak köszönhetően a diákok már az olvasás során elkülöníthetik a számukra új információkat a meglevő ismereteiktől. Ez a jegyzetelési mód segíti a tanárt annak felmérésben, hogy miről kell magyarázatot adnia, illetve mi az, amit a diákok már tudnak, így nem kell részletesebben kitérni rá. Amennyiben a diákok olvasnak (néznek) krimiket, a megbeszélés után érdemes kitérni a szövegben említett al műfajok jellemzőire is.

¹⁸ A fenti kijelentést támasztják alá a vizsgált könyvek is: a sorozatok nevei egyértelműen kényes témákat jeleznek, de nem kizárólagosan a krimihez kötődnek. A *Leányrablás Budapesten* (2014) a Könyvmolyképző Kiadó Vörös pöttyös-sorozatában jelent meg; ebbe a sorozatba többnyire a lányoknak szóló Young Adult-könyveket sorolják, azaz a tizennégy éven felülieknek ajánlott könyveket. A *Váltságdíj nélkül* (2015) a Kolibri Kiadó Magasfeszültség!-sorozatában adták ki, amely ahogyan a sorozat neve is jelzi, kifejezetten a tabutémákra koncentrált. Az *Én vagy senki* (2016) – amely 16+ jelzést kapott – a Pozsonyi Pagony Tilos az Á Könyvek-sorozatában látott napvilágot, amely a kényes, felkavaró témákra specializálódott. *Berg Judit Az őrzők* (2019) című regénye az Ecovit Kiadónál jelent meg, de az előző művekkel szemben nem egy sorozat részeként.

¹⁹ Az INSERT betűszó az angol elnevezés (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) rövidítése.

A krimiről dióhéjban

A krimi a populáris irodalom máig népszerű műfaja, amely a 19. század közepén született. A krimi atyjának *Edgar Allan Poe*-t tekintjük, akinek műfajteremtő gesztusa három novellájában (*A Morgue utcai kettős gyilkosság*, *Marie Rogét titokzatos eltűnése* és *Az ellopott levél*) jelenik meg. A novellák cselekményszerkezete (rejtélyes bűneset, sikertelen rendőrségi nyomozás, ártatlan[ok] gyanúsítása, a detektív nyomozása, majd a mű végén a nagyjelenete, amelyben mindent megmagyaráz, és megnevezi a tettest), a detektív jellege, deduktív logikán alapuló nyomozási módszere, a nyomozósegéd mint félig-meddig beavatott narrátor alkalmazása hosszú évtizedekre meghatározta a klasszikus krimik modelljét, külön nyomozójukkal, Auguste Dupinnel pedig megteremtették a krimi irodalom detektívjeinek archetípusát.

A krimi a poe-i receptet követve a 20. század első harmadáig rejtély- vagy rejtvény-központú mű, amelyben a bűntény a nyomozó találékonyságát próbára tevő fejtörőként jelenik meg. A cselekmény két szálon fut (bűncselekmény és nyomozás), amelyek közül a regény nagy részét ez utóbbi teszi ki; a bűncselekményt, amely tulajdonképpen véget ér a nyomozás megkezdése előtt, a regény végén múltbeli eseményként a nyomozó rekonstruálja.

A klasszikus krimire reakcióként született meg a kemény krimi (hard-boiled), amely az előbbitől jelentősen eltérő tematikai, poétikai, nyelvi, stilisztikai sajátosságokkal rendelkezik. A kemény krimi atyjának *Dashiell Hammett*-et tartják, aki szemléletváltást hozott a műfaj történetébe. A nyomozás már nem logikai következtetéseken alapuló szellemi tevékenység, hanem igazi akciójellegűt ölt, azaz közelít a tényleges nyomozói munkához. A regényekben megjelenik az alvilág, a nyílt erőszak, a szervezett bűnözés és a politika összefonódása, ennek következtében a regények szókinccse (alvilági szleng alkalmazása) és helyszíne (kastélyok és kúriák helyett bűnös nagyvárosok) is megváltozik. A szerepek sem egyértelműek már: a rendőrök nem feltétlenül az igazságot keresik, sőt gyakran ők maguk az elkövetők, a detektív általában magányos kopó, maga sem makulátlan jellem, olykor ő maga is gyanúba keveredik, ráadásul gyakran a bőrét is vásárra viszi a nyomozás során.

A klasszikus és a kemény krimik a detektív nyomozása köré épülnek, ezzel szemben a 20. században megszülető leágazó műfajokban (thriller, noir) a potenciális áldozat vagy a bűnöző kerül a középpontba. Az olvasó gyakran a halálos veszélyben forgó szereplő szemszögéből látja a történeteket, így a feszültséget már nem a nyomozás szellemi izgalma, hanem az idővel való versenyfutás adja, amelyet a fokozatosan adagolt baljós előjelek egyre csak fokoznak.

A krimi, annak ellenére, hogy egy egyszerű, könnyen értelmezhető alapsémára – bűncselekmény, nyomozás, a tettes megnevezése – épül, rendkívül rugalmas műfaj, gyorsan képes alkalmazkodni a társadalmi, politikai, irodalmi változásokhoz. Tematikai

újításainak, más műfajokkal való kereszteződésének, valamint a filmművészettel való termékeny kapcsolatának következtében a műfaj folyamatosan megújul, egyre újabb műfaji elágazásai (történelmi krimi, művészettörténeti krimi, bírósági krimi, domestic noir stb.) jelennek meg, amelyeknek köszönhetően a krimi, bár sokszor megjósolták már halálát, él és virul.

4. *Olvassák el négy kortárs magyar ifjúsági krimi fülszövegét! A szövegekre támaszkodva találják ki, melyik fülszöveg melyik regénycímhez tartozik! Közös ellenőrzés után, a fülszövegek alapján töltsék ki az alábbi táblázatot!*

- A. Renard felügyelő párizsi irodájában fontos hírt kap: régi ellenfele, Hiéna, a földrész múzeumainak és magángyűjteményeinek hétpróbás fosztogatója a magyar fővárosban készül új akcióra. Ezzel egy időben egy gimnazista lány újságíró édesanyja nyomtalanul eltűnik Budapesten. Bora arra gyanakszik, hogy az anyukáját elrabolták, mert olyan információ birtokába jutott, aminek nem lett volna szabad kiszivárognia. A francia felügyelő Budapestre érkezik, hogy tetten érje Hiénát, s ehhez a magyar rendőrség segítségét kéri. Bora elszántan nyomoz édesanyja után, miközben egy történelemprojekt keretében osztályával együtt a budavári Mátyás-templom történetét kellene kutatnia.
- B. 2014 nyarán tizenegy kamasz titokzatos üzenetet kap, amelyben ennyi áll: 7-11. Eleinte csak zaklatásnak vélik a dolgot, július tizenegyedikén azonban valaki megpróbálja megmérgezni őket: hárman meghalnak, egyikük zárt osztályra kerül. Heten maradnak.
- Pont egy évvel később ismét megindulnak az üzenetek: 7-11. Az életben maradt négy fiú és három lány úgy dönt, saját kezébe veszi a nyomozást, hogy kiderüljön, ki vadászik rájuk.
- Zénó, a laza zenész.
- Aliz, a népszerű táncos.
- Burni, a bulifelelős izompacsirta.
- Nóri, a vad gót.
- Erik, a magának való kocka.
- Meli, a visszahúzódó orvospalánta.
- Gergő, a tökéletes szívtipró.
- A hét kamasznak meg kell tanulnia elfogadni egymást, és feldolgoznia a fájdalmas múltat, hogy a rejtélyes gyilkos nyomára bukkanjanak, mielőtt túl késő lesz. Mert az idő egyre fogy: kevesebb mint egy hónapjuk maradt...

C. Budapest, 1896

A város a milleniumi ünnepek lázában ég. A békebeli Monarchia minden zugából tízezerszám tódulnak az emberek, hogy megcsodálják az ezeréves Magyarország egybehordott kincseit. Köztük van a Marosvásárhelyről érkezett, 16 éves Hangay Emma kisasszony is, akinek a rendezvények második napján nyoma vész.

Négy évvel később titokzatos távirat érkezik az azóta is gyászoló, idős édesapa, Hangay Árpád címére: a különös üzenetet Emma, a rég halottnak hitt lány küldte! Az ekkor 17 éves Mili kisasszony, Emma húga azonnal a fővárosba utazik, hogy nővére keresésére induljon.

A talpraesett, éles eszű lány nem sejti, hogy midőn felszáll a vonatra, rémálmokhoz hasonló kalandok sora veszi kezdetét, melyek kibogozásában egyetlen támasza a jó hírű, ám igen zord természetű mesterdetektív, Ambrózy Richárd báró lesz.

D, Doma, Zoli, Zsófi és Max egy sötét, dohos pincében ébred. Hol lehetnek? És vajon hogyan kerültek oda? A négy gimis csak arra emlékszik, hogy hazaindultak az év utolsó bulijáról, amit az egyik hipergazdag osztálytársuk rendezett. Szorult helyzetükben mind egymást okolják a történetekért, hiszen valamennyiük életében van is valami gyanús. Doma édesanyja korábban rendőr volt, most magánnyomozóként dolgozik. Zoli a város legmenőbb brókerének a fia. A belevaló Zsófi, aki a tanév közepén érkezett, maga a két lábon járó rejtély. És ott van Max, aki a legidegesítőbb, legnagyobb srác az osztályban.

Rájönnek, melyikük miatt kerültek bajba? És vajon meg tudnak szökni fogvatartóiktól? Minden leleményükre szükségük lesz, hogy az országhatárt és a saját korlátaikat is képesek legyenek átlépni.

Ebben a feladatban érdemes azoknak a regényeknek a fülszövegét felhasználni, amelyeknek a borítóit az előző feladatban megmutattuk a diákoknak, így a képek is segítségükre lehetnek a szövegek címekhez való társításában.

A táblázat (2. ábra) arra szolgál, hogy a diákok összegyűjtsék a történet fülszövegben megemlített meghatározó tartalmi és formai elemeit, különösképpen azokat, amelyek a krimizsánerhez kapcsolódnak. Ugyanakkor a kitöltés ellenőrzése után érdemes kitérni a jó fülszöveg sajátosságaira is, kiváltképpen akkor, ha a későbbiekben kreatívírásgyakorlatként fülszöveget szeretnénk íratni a tanulókkal.

	<i>Leányrablás Budapesten</i>	<i>Váltságdíj nélkül</i>	<i>Én vagy senki</i>	<i>Az őrzők</i>
Regényidő				
Helyszín				
Bűncselekmény				
Áldozat(ok)				
Bűnelkövető(k)				
Indíték				
Nyomozó(k)				
Igeidő(k)				
Érzelmekről, hangulatokról árulkodó szavak, kifejezések				
Tartalomismertetés megszakításának módja				

2. ábra: Információgyűjtés fülszövegekből

5. A borító és a fülszöveg alapján próbálják értelmezni Berg Judit regényének címét! Kik lehetnek a címben szereplő őrzők, és mit őrizhetnek?
6. A diákokat annyi (két- vagy háromfős) csoportra osztjuk, ahány szereplővel szeretnénk dolgozni. A szereplők – Bora, Renard, Hetes Miklós, Hiéna, Grafenfeld, Rácz Pál, Lea, Konok Ágnes stb. – sziluettjét felrajzoljuk csomagolópapírra. Minden csoport megkapja egy szereplőnek a nevét, akit jellemeznie kell. A sziluettekbe a szereplők belső, köré pedig a külső tulajdonságait kell összegyűjteni. A munka végeztével közösen megbeszéljük és értékeljük a csoportok munkáját.

A Szerep a falon játék során a hivatásos és amatőr nyomozók mindenképpen szerepeljenek a kiválasztott szereplők között, mert így lehetőségünk nyílik annak megtárgyalására, milyen képességekkel kell rendelkeznie egy detektívnek. A Bora jellemzésével megbízott csoport azt is vizsgálja meg, hogyan, miben változik meg a lány az édesanyja utáni nyomozás során: ezáltal megbeszélhetjük, hogyan kapcsolódik össze a kiválasztott regényben az identitáskeresés, a szereplő belső fejlődése és a krimiszál. A módszer előnye, hogy a rajzolt jellemeket rögzíthetjük a táblára, a terem falára, így a mű tárgyalása során végig szem előtt vannak.

7. *Vizsgálják meg, milyen funkciót töltenek be a regényben általában a művészettel, illetve konkrétan a Mátyás-templommal és a Szent Koronával kapcsolatos leírások, információk és legendák! Csoportosítsák ezeket a regényben betöltött funkciójuk szerint: szerepet játszanak a bűncselekményekben, késleltetik a cselekményt (a bűncselekmény elkövetését és/vagy a nyomozást), vagy csak díszítő funkciójuk van!*
8. *Az író 2021-ben A keresők címmel folytatást írt regényéhez, amelynek cselekménye a világhírű Seuso-kincsek köré szerveződik. Adjanak témaötleteket Berg Juditnak a ciklus harmadik részének megírásához: gyűjtsenek olyan magyar történelmi kincseket vagy képzőművészeti alkotásokat, amelyek eszmei vagy anyagi értékük miatt felkelthetik a fiktív műkincsrablók érdeklődését, és amelyek megvédésében Bora és barátai szerepet játszhatnak!*
9. *Az előző feladatban összegyűjtött műtárgyak közül válasszák ki közösen a három legérdekesebbet! A tanár három csoportra osztja a diákokat, és mindegyiknek kioszt egyet a közösen kiválasztott műkincsek közül. A diákok közösen dolgoznak: képzeljenek el egy olyan krimi történetet, amely a megadott műtárgy köré épülne! Tervezzék meg a történet legfontosabb elemeit (helyszín, időpont, bűncselekmény, bűnelkövető[k], motiváció, elkövetés módja, nyomozás stb.)! Szabadon szárnyalhat a fantáziájuk, az egyetlen megkötés, hogy Bora és társai valamilyen módon kapcsolódjanak be a nyomozásba. A történet vázának megalkotása után készítsenek egy bűnügyi tudósítást a megtervezett bűncselekményről, amelyet felolvasnak majd társaiknak!*
10. *Gyűjtsék össze, milyen eljárásokat, módszereket használt Bora az édesanyja utáni nyomozás során, illetve hogy honnan jött az ötlet az adott eljárás alkalmazására! Ezek után állítsanak össze egy jótanácsgyűjteményt Borának: mit tehetett volna még, mire kellett volna figyelnie, kivel kellett volna beszélnie stb. a nyomozás során?*
11. *Két csoportra osztjuk a diákokat. Mindkét csapatnak az a feladata, hogy összeállítson egy történetpiramist, méghozzá úgy, hogy az általuk említett cselekmények indukálják a csúcspont motívumának létrejöttét. Az első piramis csúcsa Konok Ágnes elrablása, a másiké pedig a korona elrablása legyen!*
12. *Készítsenek idővonalat a regényhez: tüntessenek fel rajta minden olyan eseményt, amely fontos a történet gerincét alkotó két bűncselekmény szempontjából!*

Reflektálás

1. *Írjanak rövid (8-10 soros) hírt Az őrzők című regényben elkövetett bűncselekmények egyikéről (a korona vagy Konok Ágnes elrablása) egy mértéktartó politikai napilap, illetve egy bulvárlap számára! A feladat megírása során alkalmazzák a publicisztikai stílus sajátosságait, valamint alkalmazkodjanak a hírt közlő újság hangvételéhez és szemléletéhez!*

2. *Bírószági tárgyalás játék: Négy csoportra osztjuk a diákokat, és választunk két bírót is. Két csoport a Szent Korona elrablásának ügyén dolgozik: a regényre támaszkodva írnak egy vád-, illetve egy védőbeszédet a korona elrablásának ügyében Grafenfeld mint megbízó bűnössége, illetve ártatlansága mellett. A másik két csoport az emberrabló Rácz Pál ügyén dolgozik, az ő perének vád-, illetve védőbeszédét írja meg. A beszédekben térjenek ki az előzmények és a tények ismertetésére, mutassák be a bűncselekmény helyszínét, a gyanúsítottakat, a bizonyítási eljárást! A munka végeztével a vád- és védőbeszédet a csoport által kiválasztott ügyész, illetve védőügyvéd felolvassa, a két bíró pedig mérlegel és ítéletet hirdet.*
3. *Hűsz év múlva játék: Válasszanak egyet a négy kamasz főszereplő – Bora, Lea, Dani és Doki – közül, és egyes szám első személyben mesélik el, mi történt önökkel a rablás óta eltelt húsz évben, milyen hatással volt ez a kaland életük folyására!*
4. *A diákok párokat alkotnak. Képzelték el, hogy Rácz Pál és Grafenfeld, Grafenfeld és Hiéna, Szent Erzsébet és Grafenfeld, Szasza és Hiéna, Konok Ágnes és Rácz Pál, Sajkodi Béla és Rácz Pál, Révay Péter és Rácz Pál találkoznak a túlvilágon! Képzelték el, mit mondhatnak a kiválasztott szereplők egymásnak a haláluk után, visszatekintve hogyan látják a történeteket és saját felelősségüket!*

A *Túlvilági randevú* című játék lehetőséget ad arra, hogy a diákok elgondolkodjanak a cselekmények következményein, illetve a történelmi szereplők (Szent Erzsébet és Révay Péter) bevonása lehetővé teszi a múlt és a jelen összekapcsolását.

5. *1983. november 5-én a budapesti Szépművészeti Múzeumból hét képet loptak el az éj leple alatt: ez a rablás a 20. század magyar bűnügye néven híresült el. Kutassanak a neten a műkincsrablással kapcsolatban, majd a fellelt információkat felhasználva képzeljék el, hogy ez egy ifjúsági krimiben szereplő fiktív rablás volt: adjanak címet az elképzelt regénynek, és írjanak hozzá fülszöveget!*

Felhasznált irodalom

- Berg Judit (2019): *Az őrzők*. Ecovit, Budapest.
- Benyovszky Krisztián (2003): *A jelek szerint. A detektívtörténet és közép-európai emlékenyomatai*. Kalligram, Pozsony.
- Benyovszky Krisztián (2009): Ifikrimik. Változatok a detektívtörténetre a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Benyovszky Krisztián, H. Nagy Péter (szerk.): *Lepipálva. Tanulmányok a krimiről*. Lilium Aurum, Parazita könyvek 4., Dunaszerdahely.
- Benyovszky Krisztián (2012): *Bevezetés a krimi olvasásába*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- <https://doi.org/10.29178/NvtErt.2021.3>

- Benyovszky Krisztián (2021): A név mint paratextus a műfordítás gyakorlatában. In: *Névtani értesítő: A Magyar Nyelvtudományi Társaság és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetének lektorált folyóirata*. 43. sz. 45–67.
- Csató Anita (2020): Hol maradnak a női hősök a középiskolai olvasmányokból? Az emancipáció arcai Szabó T. Anna Senki madara c. művében. In: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella, Kúspér Judit (szerk.): *Emancipáció – tegnap és ma*. Líceum Kiadó, Eger. 267–273.
<https://doi.org/10.46403/Emancipacio.2020.267>
- Fenyő D. György (2019): Kortárs és ifjúsági: Mark Haddon: A kutya különös esete az éjszakában. *Studia Litteraria*. (Gyerekvilágok.) 58. 1-2. sz. 324–338.
<https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4278>
- Gombos Péter (2011): A 21. század magyar gyermekprózája. In: Lipóczi Sarolta (szerk.): *Gyermekkönyvek vonzásában. Esszék, tanulmányok Komáromi Gabriella 70. születésnapjára*. Pont Kiadó, Budapest. 51–62. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/hogyan-es-mit-olvas-a-digitalis-generacio-a-2017-es-reprezentativ-olvasasfelmeres> (2024. 03. 24.)
- Gombos Péter, Tóth Máté, Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Pedagógiai Folyóiratok*. 2019. 3-4. sz. 12–50. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/hogyan-es-mit-olvas-a-digitalis-generacio-a-2017-es-reprezentativ-olvasasfelmeres> (2024. 03. 12.)
- Illés György (2012): *A magyar ifjúsági irodalom kézikönyve*. Dekameron Könyvkiadó, Budapest.
- Katona Alexandra (2023): „Rendet csinálni ezen a szemétdombon” – esszé Gion Nándor Postarablók című ifjúsági regényéről. *Irodalmi Szemle*. Letöltés: <https://irodalmiszemle.sk/2023/05/rendet-csinalni-ezen-a-szemetdombon-essze-gion-nandor-postarablock-cimu-ifjusagi-regenyerol/> (2024. 04. 24.)
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest.
- Körömi Gabriella (2019): A templomok nem is olyan uncsik! Berg Judit: Az őrzők. In: Kúspér Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae, Sectio Litterarum*. (Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban). t. XXII. Líceum Kiadó, Eger. 161–165.

- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae, Sectio Litterarum. (Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban)*. t. XXII. Líceum kiadó, Eger. 31–38.
- Lits, M. (1993): *Le Roman policier, introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire*. Éditions de C.E.F.A.L, Liège.
- Nagy Boldizsár (2012): Miért rettegünk a tinédzserektől? Kamaszfóbia a magyar kamaszirodalomban. Letöltés: <https://magyarnarancs.hu/konyv/miert-rettegunk-a-tinedzserektol-80253> (2024. 02. 11.)
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv. Az Irodalomkönyv 9–12 és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12 című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó, Budapest. Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf (2024. 02. 01.)
- Péterfi Rita (2010): Mikszáth vagy Meg Cabot? In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Pont Kiadó, Budapest. 123–133.
- Szekeres Nikoletta (2017): Hiányra adott válasz újszerű írásmódokkal. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 263–287.

Vass Gergely

Az iskolai mérés és értékelés szemantikai problémájáról

Ő mondta így. Honnan gondolta, nem tudom.

Így felel a kar Kreónnak, aki felháborodottan beszél Oidipusz vádjairól Szophoklész *Oidipusz királyában* (ford.: Babits Mihály). Jól ismerjük, mennyire fontos a kimondott szavaknak és a mögöttük rejlő tudásnak a szerepe az idézett drámában, és mennyi téves következtetéshez, vélekedéshez vezethet akár egy olyan kis dolog is, mint egy szó többes számba tétele. Oidipusz eleinte biztosan hiszi, hogy sorsa felől nem kell aggódnia, hiszen „útonállók” ölték meg Láios királyt, ő viszont egyedül számolta fel a számára ismeretlen menetet. Később megkérdőjelezi, hogy a szó valóban helyes alakban hangzott-e el, azt viszont nem vonja kétségbe, hogy a pásztornak tudnia kell, mi történt. Kíváncsisága a férfi tudására irányul, nem pedig arra, hogy mit mondott, hiszen lehetséges, hogy rosszul mondta. Oidipusz célja önmaga megismerése, ehhez pedig a számára hiányzó tudás után nyomoz; ebben a folyamatban példát mutat arra, hogyan nyomozhat a tanuló tudása után a pedagógus. A kimondott és leírt szó után tudást feltételezni egy összetett, néhány esetben akár kontraintuitív folyamat, a szó és a tudás közé egyenlőségjelet tenni pedig egyenesen baklövés.

Az alcímül szolgáló idézet sok pedagógust emlékeztethet a számonkérések értékelése közben felmerülő gondolatokra. Ennek ellenkező példája se ritka, amikor érteni véljük, mire gondolt a tanuló, de sajnos a dolgozatban leírtak – megítélésünk szerint – mást jelentenek. Honnan tudhatja a pedagógus, hogy mit tud valójában a tanuló? Ha efelől nem vagyunk biztosak, akkor valóban a tudást értékeljük, esetleg annak reprezentálására irányuló törekvéseket, vagy akár valami egészen mást? Nem lehet kétség afelől, hogy a pedagógiában megjelenő mérési és értékelési folyamatok (továbbiakban: értékelés) alapvetően kommunikációs interakciók keretein belül mennek végbe, amelyek során Oidipusz példájához hasonló érzékenységet kell tanúsítani a tanulói megnyilatkozások irányába. Hogy relevánsabb kontextussal bővítsük a problémakitűzést, idézzünk emlékünkből egy tipikus iskolai esetet! A „rossz tanuló” szemügyre veszi a „jó tanulók” házi dolgozatait, majd...

„innen is, onnan is leír valamit, persze igyekeznie kell, hogy észre ne lehessen venni, hogy leírta a dolgozatokat: A tanár úr rá ne ismerjen a Weiszre meg a többi jó tanulóra. Most aztán persze igyekszik már, próbál olyasmit írni, mint ez, olyasmit, mint az, egész sereg dolgozatot ír, egyik se az övé. A többi aztán tiszta lutri; vagy be tudja csapni a tanár urat, aki nem veszi észre, hogy a dolgozat csak azért jó, mert egyszerűen ki van írva a jó tanuló dolgozatából, és jó osztályzatot ad – vagy nem tudja becsapni, és akkor hiába minden.” (Karinthy, 2012)

Karinthy Frigyes az *Így láttok ti* előszavában tárja elénk ezt a helyzetet, ebben egy régi, de még ma is élő és érzékelhető paradigma elevenedik meg előttünk, melyben a tanár és a diák két, egymás ellen harcoló fél szerepét tölti be. A „jó tanulók” még esetenként elhelyezkedhetnek a tanár oldalán, a „rosszak” viszont azon mesterkednek, hogyan is lehet a tanárt kicselezni, átverni. Érdekes módon a tanuló és a pedagógus nagyon hasonló szellemi munkát végez az ilyen és ehhez hasonló helyzetekben: feltételezések és képzettulajdonítások sorával van dolguk. Amíg a tanár kísérletet tesz arra, hogy mérőeszközök segítségével minél hübb következtetéseket levonva rekonstruálja a diák tudásrendszerét, a diák előrelátóan azon spekulál, vajon mit fog gondolni az ő tudásáról a tanár úr, illetve mit tehet ennek pozitív befolyásolása érdekében. Természetesen nem csupán a „rossz tanulók” vesznek részt ebben a folyamatban dolgozataik fabrikálásával. A „jó tanulókkal” együtt, minden tanítvány számára komoly feladatot jelent a tudását legjobb képessége szerint megmutatni.

Miért lehetséges a jó eredmény elérése fabrikált dolgozatokkal, és miért kaphat akár a jó tanuló is rossz jegyet egy szerencsétlenül megfogalmazott válasz miatt? A tanár is ember, ő sem képes belelátni mások fejébe, hogy pontosan megtudja, mi van benne, és mi nincs. Másképp: az emberi elme egy operacionálisan zárt rendszer, nem vagyunk képesek „közvetlenül hozzáférni” mások tudásrendszeréhez. Ez a tény persze nem fekteti egyből rózságyra az értékelést, viszont általa nyilvánvalóvá válik, hogy elengedhetetlen annak céljával, módjával, illetve a módszer pontosságával és szakszerűségével foglalkozni. A számonkérések során, mint akármely más kommunikációs helyzetben is, két fél dolgozik közösen azért, hogy megértsék egymást. Az egyik fél valamilyen módon reprezentálja saját tudását és szándékait, míg a másik igyekszik a reprezentáció alapján megfelelő következtetéseket levonni ez utóbbiakra vonatkozóan. Ha a folyamat eredményeképpen mindketten képesek voltak egymáséhoz hasonló mentális reprezentációt alkotni, akkor a kommunikációs interakció sikeresnek könyvelhető el. Hétköznapi tapasztalatainkból is tudjuk, hogy ezek az interakciók gyakran nem hibátlanok, ha nem értünk valamit, visszakérdezünk, ha pedig félreértünk valamit, az előbb-utóbb kiderül. Adott a kérdés: honnan tudhatja a tanár, hogy a tanuló tudásreprezentációját az elvárt

recepciónak megfelelően értelmezte?¹ Szomorú, hogy a mindennapos tapasztalataink ellenére a hagyományos, írásbeli számonkérések esetében gyakran nincs is lehetősége a diáknak arra, hogy tisztázza az esetleges félreértéseket. Az értékelési folyamatban fontos szerepet játszik egyrészt a tanuló metakognitív tudása, a tudásreprezentációra irányuló képességei, másrészt pedig a pedagógus mérőeszköze, értelmezési folyamata, és így az ezt befolyásoló értékelési műveltségének minősége. Az értékelési gyakorlatok számos problémája és kérdése tárul azon pedagógusok elé, akik képesek az iskolai kommunikációs interakciókat a konstruktivizmus keretrendszerében értelmezni. A jelen dolgozat célja rávilágítani ezen ismeretek fontosságára és hasznosságára a pedagógus pszichometriai tevékenységeinek kontextusában. Ehhez tanulmányomban először ismeretelméleti megközelítésből mutatom be az emberi kommunikáció egy alapvető szemantikai problémáját, majd ezt pedagógiai kontextusba ágyazva tárgyalom, felmutatva néhány közelítési lehetőséget a jobb értékelési gyakorlatok felé.

A konstruktivista nézetek szerepe a kommunikációs helyzetek értelmezésében

Mindenki rendelkezik ismeretelméleti vonatkozású vélekedésekkel, legyenek ezek explicitek vagy implicitek. A pedagógusi szakma, minthogy a tanítással, azaz a tudáskonstrukció folyamatának segítségével, az ahhoz kellő optimális környezet előteremtésével foglalkozik, adekvát ismeretelméleti háttérrel követel meg szakembereitől. Ésszerű az elvárás, hogy a gyakorló tanár episztemológiai nézetei konceptuálisan adaptívak legyenek, ezen vélekedések befolyása alatt formálja és végezze praxisát. A kognícióra és metakognícióra irányuló ismeretek mellett azonban lennie kell olyan tudásrendszernek is, mely az előbbiekhöz konzisztensen képes kapcsolódni, és számot ad arról, hogyan is mennek végbe az emberi kommunikációs interakciók. Azaz valamennyi jó pedagógiai gyakorlat háttérében a pedagógusnak szüksége van egymással ellentmondások nélkül működő kommunikációs és episztemológiai ismeretekre. Szükséges e két tárgykör kapcsolatának legalább rövid áttekintése, mielőtt rátérnénk arra, hogy ezek milyen módokon befolyásolhatják az értékelést. A radikális konstruktivizmus és az ezzel egyetértésben álló kommunikációelméleti modellek egyaránt figyelmeztetnek minket arra, hogy kommunikációs partereink tudásrendszeréhez nincsen hozzáférésünk, az

¹ A kérdés akár kettő is szedhető, de ez a dolgozat számára nem volna praktikus: honnan tudható, hogy (1) a tanuló reprezentációja megfelelő, (2) a tanár ezt jól értelmezi. Az utóbbival érdemes csak foglalkoznunk, hiszen a tárgyalt kontextusban a tanuló reprezentációs kísérlete akkor ér cél, ha a befogadó értelmezése (azaz a tanáré) sikeres. Letagadhatatlan, hogy szükséges az iskolában foglalkozni azzal, hogy a tanulók minél jobban ki tudják fejezni saját szándékaikat, és képesek legyenek különböző élethelyzeteknek megfelelően reprezentálni tudásukat, a jelen dolgozat azonban nem erre a problémára fókuszál.

ebből következő kommunikációs kihívások áthidalására pedig a nyelv egy tökéletlen (de kétségeket kizáróan nagyon hasznos) eszköz.

Az 1960-as évek óta kibontakozó kognitív forradalom egy új ismeretelmélet térnyerését tette lehetővé, mely alapelveiben más tudásképpel dolgozik a megelőző felfogásokhoz képest. A kognitív tudományok interdiszciplináris hatásait élvezte és élvezzi számos tudományterület – mint a nyelvészet, számítástechnika, etológia stb. (vö. *Pléh*, 2013) –, ennek a folyamatnak az episztemológiára gyakorolt hatása a konstruktivizmus kibontakozásában gyümölcsözőtt. Habár jóval korábbi szerzőket is neveztek már konstruktivistának, ilyen például Giambattista *Vico* (1668–1744) és Immanuel *Kant* (1724–1804), máshogyan, kiemelten tekintünk Jean *Piaget* (1896–1960) munkásságára, hiszen az ő „genetikus ismeretelmélete” egy hangsúlyeltolódást képviselt: az episztemológia hagyományos filozófiai hatteréhez hozzátársult az empiria relevanciája (l. *Müller, Carpendale és Smith*, 2009). Mára az elméről, kognícióról, az emberi tudásról alkotott képünk sokat fejlődött a természettudományos eredmények bevonódásának köszönhetően. A konstruktivizmus, mondhatni, elhagyja az ismeretelmélet szupersztárjait, helyette biológiai alapokra helyezi a tudás létrejöttéről és természetéről szóló elméletét. Így a megelőző tudásképeket felszámolva a tudásra már nem mint egy készen kapott, külső forrásokból érkező entitásra gondol, hanem saját konstrukcióra.² Az új paradigma teret nyer, lebont valamennyi téveszmét a tudással és annak „megszerzésével” kapcsolatban, ezáltal elengedhetetlen szerepet tölt be a pedagógiában és a pedagógusi nézetekben.

Amikor a konstruktivista felfogás lebontja régi hiedelmeinket, szükségserűvé válik a kommunikációs interakcióinkat magyarázó elméleteinket ebben a paradigmában újraértelmezni. Abban a hiedelemben élve, hogy a tudás átadható, valamilyen módon „becsomagolható”, és a nyelv segítségével más elméjébe „szállítható”, nem okoz nagy dilemmát a pedagógus számára az, hogy milyen módon végezze munkáját. Ebben a rendszerben a tanár a tudást átadja a tanulónak, aki pedig, így volna logikus, ugyanezt a tudást vissza is tudja adni egy teszt során. Ebben a tekintetben a frontális tanári előadás ideális módszer, a hagyományos dolgozatok és feleletek pedig makulátlan módjai a számonkérésnek. Látszólag problémamentes így a tanítás és a visszakérdezés aktusa egyaránt. Ha azonban véletlenül kiderül, hogy az emberi elme valójában semmiféle tudást nem fogad be, helyette előállítja azt saját magán végzett módosítások segítségével, lévén egy autopoietikus és operacionálisan zárt rendszer (*Maturana és Varela*, 1980), akkor máris átértékelődnek a megelőzőleg alkalmazott tanítási (és értékelési) tevékenységek. Ha a szavaink nem képesek a gondolatainkat közvetíteni, akkor hogyan győződhetünk meg arról, hogy a tanulás valódi eredménye meg fog egyezni a tanítás

² A megelőző tudásszemléletek alappilléreinek összefoglalásáért és a konstruktivizmus velük kontrasztban történő bemutatásáért lásd *Nahalka István* (2022) *A tanulás* c. tanulmányát.

szándékolt eredményével? Fordítva is érvényes a kérdés: a tanuló a számonkérés során hogyan fogja meggyőzni a tanárt tudásáról?

A nyelv segítségével megkíséreljük mások tudomására adni szándékainkat, megosztani véleményünket, reprezentálni tudásunkat, megérteni másokat, de az idealizált tudásátadás a kommunikációnak egy elérhetetlen minősége. Mikor is nyújthatna „tökéletes” teljesítményt a nyelv az emberi kommunikációban? Akkor, ha valóban képes lenne arra, amiben a korábbi tudásszemléletek hittek: gondolatokat átplántálni egyik elméből a másikba. Egyáltalán nem új felfedezés az, hogy a nyelv segítségével nem történik információ- vagy tudásmegosztás, a hétköznapiakból is ismerjük, hogy nyilatkozataink (*utterances*) könnyen vezethetnek félreértésekhez akár a legegyszerűbb témák tárgyalásakor is, ennek pedig már kellő bizonyítéknak kell lennie – helyes értelmezésben – a naiv tudásfelfogás alapvető falszifikációjához. Formálisan már a pozitivizmus atyja, John Locke is közöl velünk számunkra releváns gondolatokat a kommunikáció nehézségeiről:

„A szavak tökéletlensége nem más, mint jelentésük kétséges volta. Mert amikor közöl, akkor a nyelv fő célja az, hogy megértsék, ezért a szavak ezt a célt akkor, ha valamelyik szó nem idézi fel a hallgatóban ugyanazt az ideát, amit a beszélő elméjében helyettesít [...], nem szolgálják”³ (Locke, 2003)

Majd hozzáteszi, hogy „ideáink” és a hangok között nem áll fent természetes viszony, illetve a szavak sem természetüknél fogva jelölők. Ma ennek a szemantikai problémának a háttérét sokkal jobban ismerjük, úgy mondhatnánk, hogy a szavakhoz mindenki maga társít jelentést – az egyik kommunikációs fél szándékolt jelentése pedig nem feltétlenül felel meg annak, amit a másik fél társít a hallott vagy látott nyilatkozathoz. A kognitív tudományok hajnalán forradalmi hatásúvá vált Claude E. Shannon matematikai kommunikációelmélete, mely világosan bemutatja, hogy a fizikai jelek nem hordozzák a szándékolt jelentést (Shannon, 1948). Jelentések nem léteznek az emberi elmén kívül, hangsúlyozandó, hogy ezek generáltak és társítottak, nem pedig készen kapottak és kívülről befogadottak. Ez a jelentéstársítási folyamat azonban nem korlátozódik a szavakra és más nyelvi jelekre, ezen a ponton különösen szorosan kapcsolódik egymáshoz a kommunikáció- és az ismeretelmélet.

A kognitív forradalom hozománya az emberről mint információfeldolgozó rendszerről gondolkodni, ebben a paradigmában értelmezzük kognitív folyamatainkat,

³ Ford.: Vassányi Miklós és Csordás Dávid. Eredeti: „The imperfection of words is the doubtfulness of their signification. The chief end of language in communication being to be understood, words serve not well for that end [...] when any word does not excite in the hearer the same idea which it stands for in the mind of the speaker” (Locke, 1824).

kommunikációs interakcióinkat, hétköznapi tevékenységeinket. A környezetünkben megjelenő, általunk érzékelt és észlelt ingerek befogadását bonyolult komputációk követik, melyek eredményeképpen valamilyen módon értelmezzük a körülöttünk lévő világot. Kevésbé lazán s igazítva a megfogalmazást ahhoz a gondolatunkhoz, hogy az elme operacionálisan zárt rendszer, kognitív folyamataink alatt komputációk komputációiról beszélhetünk, egy életünkben véget nem érő, rekurzív folyamatról (Foerster, 1984). Ez az értelmezési folyamat természetesen nem korlátozódik nyelvi jelekre, és ezt minden kommunikációs elméletnek el kell ismernie. Dean C. Barnlund a kommunikáció tranzakciós modelljében a kommunikációt egyenesen azonosítja a jelentéstársítási folyamattal, ami kiterjed minden észlelt ingerre; így a kommunikáció tekinthető egy életen át működő, szakadatlan folyamatnak is (Barnlund, 1970). Az emberi interakciókat elkerülve, egy kiüresedett játszótéren állva is jelentést társít az ember mindenhez, amit lát (ill. észlel), felismeri, hogy a hinta az hinta, s társítja hozzá minden előzetes tudását, amely tudásrendszerében a *hinta* tárgykörhöz tartozik – Barnlund modellje szerint ez is kommunikációs folyamat. Ugyanígy jelentést társítunk a dolgozatban olvasott és az előbeszédben hallott nyilatkozatokhoz is. Az interperszonális kommunikációban elménk feladata az észlelt kontextust, tapasztalatainkat, tudásunkat, vélekedéseinket bevetve kikövetkeztetni, hogy a beszédpartnerünk hangoztatott szavaihoz önmaga milyen jelentéseket társíthat. Hogy szűkebben kezeljük a témát, és leírjuk az interperszonális kommunikáció folyamatát két információfeldolgozó rendszer között, álljon itt a relevanciaelmélettel dolgozó szerzőpáros tömör és lényegre törő megfogalmazása:

„A beszélő bizonyítékot szolgáltat az általa közölni szándékozott jelentésről – ez az osztenzív jelzés –, és a hallgató a bizonyítékok és a kontextus segítségével kikövetkezteti a jelentést. A nyelvi jelek csak egyik fajtáját képezik az osztenzív jeleknek. A verbális kommunikáció mindig kontextusérzékeny és következtetésen alapul.” (Sperber és Wilson, 2018)

A környezet megváltoztatásával teszünk kísérletet a kommunikáció során arra, hogy megértessük magunkat másokkal, s a más által megváltoztatott környezet értelmezése szolgál számunkra bizonyítékkal az interakciókból alkotott következtetéseink létrehozására és – bizonyos esetekben – validációjára. Ha mondani szeretnék valamit a munkatársamnak, akkor megváltoztatom az akusztikai környezetet a beszédemmel, ezt a megváltozott környezetet ő érzékeli, és mivel nyelvet beszélő emberi lény, így beszédemet ténylegesen beszédként és nyelvi jelekként feldolgozható ingerekként kezeli, így kerül sor a beszédemből következő környezeti változásoknak (hangok megjelenésének, azaz szigorúbban véve: a légnyomás periodikus változásának) a nyelvi értelmezésére.

Az emberi kommunikációnak alapelveiben érvényesülő leírása ez, nem lesz más az osztályteremben, és nem működik másképp az értékelés során sem.

Ha a kommunikációs interakciók értelmezésében ismeretelméleti háttértudásunkat hasznosítjuk, felfedhetjük valamennyi pedagógiai gyakorlat olyan problémáit, melyek egy naiv értelmezési keretben rejtve maradnának. A pedagógus tanítási szándéka tantermi instrukciója során alapjaiban véve nem mutat nagy különbségeket a hétköznapi kommunikációs helyzeteinktől. Célja, hogy a diák tanuljon az elhangzó magyarázatokból és egyéb interakciókból. A konstruktivista keretrendszerben ez annyit jelent, hogy szeretnénk, ha cselekedeteink következményeképpen kedvező⁴ változások mennének végbe a tanuló kognitív rendszerében. Ez azonban nincs másképpen a hétköznapi interperszonális interakcióink során sem, alapvető kommunikációs szándékunk, hogy a „címzett” kognitív környezetét megváltoztassuk,⁵ melynek következményeképpen elvárjuk, hogy gondolatmenetében is változás álljon be (Sperber és Wilson, 1995). A pedagógus a tanuló elméjén *változtatni* nem tud, de *változást előidézni* igen; ha megváltoztatja kognitív környezetét, ezzel rábírhatja a tanuló elméjét, hogy önmagán hajtson végre módosításokat. Hogy ezek a módosítások milyen minőségűek, arról viszont nehezen tudunk adekvát képet kapni – erre volna hivatott a pedagógus mérési tevékenysége. Senki nem hozhatja létre a mi jelentéseinket, asszociációinkat, a sikeres kommunikáció érdekében pedig oly módon kell koordinálnunk tapasztalatunk reprezentációit és hangképeit, hogy saját párkonstrukcióink a beszédpartnerünkével kompatibilisek legyenek (Glaserfeld, 1995). Nagy kihívással néz szembe a tanár, amikor ezt a koordinációt egy osztályteremnyi tanulóval kell létesítenie, akiknek mindegyike egyéni, többé-kevésbé eltérő háttértudással, előzetes tapasztalatokkal rendelkezik – s ez nem korlátozódik a tanári előadásra, e nehézség nagyon is releváns az értékelés során is.

A kognitív forradalomban kicsírázó konstruktivizmus mára elengedhetetlen szerepet tölt be a pedagógiában, pedagógusképzésben, az oktatás világában. A régi tanulásképeket átalakítva azonban felül kell vizsgálni a régi módszereket, tanári praxisokat, hasznosítani az új gondolkodásmódot. A nyelvet sem kezelhetjük a régi tudáselméletek kereteiben, a nyelvi jelek nem képesek se tudást, se jelentést szállítani. De észleljük, felfogjuk és értelmezzük őket: az emberi elme információfeldolgozó gépként jelenik meg elképzeléseinkben, melynek komputációs folyamatai rendkívüli összetettséggel működnek,

⁴ Kedvező alatt értsd: a tanár és a diák konstruált reprezentációi egymásnak többnyire megfelelnek, azaz nem történik az instrukció során félreértés, a tanuló „jól” érti az elhangzottakat. Sajnálatos itt kiemelni, de szükségszerű: ahhoz, hogy ez utóbbi valóban kedvező folyamatként legyen bírálható, a tanárnak konceptuálisan adaptív tudással kell rendelkeznie, amit „át szeretne adni”. Hiszen ha a tanár valamilyen téveszmét vagy inadekvát ismereteket „közvetít”, de azt sikeresen, akkor azt semmiképpen nem értékelhetjük kedvezően.

⁵ „A *cognitive environment* of an individual is a set of facts, that are manifest to him.” „A fact is manifest to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true.” (Sperber és Wilson, 1995)

de csakis saját „állományához” van hozzáférése, máséhoz nem, a feldolgozott jelekből viszont más rendszerek tartalmára következtetni képes. Ebben a tekintetben nem sokban különbözik az iskolai és a hétköznapi kommunikáció, viszont pedagógiai kontextusban fontos implikációkkal jár ez a szemléletmód. A konstruktív vélekedések szükségszerűen feltételeznek egy azokkal kompatibilis kommunikációelméletet. Ezeknek alapja a tudás és jelentések egyéni konstrukciója, illetve az azok „közvetítéséhez” és „befogadásához” szükséges folyamatok. Az episztemológia és a kommunikációelméletek közötti kapcsolatot az itt felvázoltaknál sokkal részletesebben és szisztematikusabban is meg lehet vizsgálni, a jelen tanulmány azonban nem erre hivatott. A radikális konstruktivizmus és a kommunikációs interakciók közötti néhány kapcsolódási pont felmutatására azért volt szükség, hogy a továbbiakban ezek kontextusában térképezzük fel az értékelés valamennyi problémáját.

Implikációk az értékelésben: A szemantikai probléma nyomán felmerülő nehézségek és lehetőségek

Az eddigiekben röviden bemutatásra kerültek a radikális konstruktivizmus azon alappillérei, melyek relevánsak a kommunikációs helyzeteink értelmezésében és az értékelésben, a konkrét pedagógiai és pszichometriai vonatkozásokról csak érintőlegesen volt szó, de az alapvető probléma így már felvázolásra került. Ezt a problémát pedig az emberek – még ha akár csak impliciten is – nagyon jól ismerik és megfelelően kezelik. Ha valami nem világos egy beszélgetés során, visszakérdezzünk, ha félreértés történik, azt képesek vagyunk feloldani. Mindezek ellenére az iskolában a hétköznapi világtól és mindennapi tapasztalatainktól elrugaskodva, úgy téve, mintha a tanterem falain belül az ember másféle megismerő lénné változna, előfordul, hogy az emberi kommunikációt a tanár egy információátadó folyamatként kezeli – nem törődve a tanulók tudásreprezentációs képességeivel –, ennek pedig nemkívánatos következményei vannak a pedagógia kontextusában. Itt térünk vissza a bevezetőben bemutatott „jó” és „rossz” tanulókhöz, a tanári osztályozásához, illetve ahhoz, ami a dolgozatok mögött rejlik. A közoktatásban bevett számonkérési gyakorlatok arra engednek következtetni, hogy számos pedagógus egy naiv ismeretelméleti (és ebből adódóan kommunikációelméleti) tudásrendszerrel közelít az értékeléshez, ami pedig szakmailag problematikusnak tekinthető. A felvázolt ismeretelméleti és kommunikációs akadályok tekintetében sokkal adaptívabb lenne a közoktatásban a gyakorló tanárok értékelési tevékenységein lazítani, helyette egy konceptuális megértésen alapuló, differenciált oktatást és az ehhez alkalmas alternatív szervezési stratégiákat előtérbe helyezni.

A propozíciós tudást mérni hivatott hagyományos módszerekben nyilvánul meg leginkább a fent bemutatott probléma. Hagyományos módszerek alatt elsősorban olyan

tesztfeladatok értendők, melyekben a számonkért információt a tanulóknak nem kell semmilyen formában hasznosítaniuk, átalakítaniuk, helyette tágabb kontextus nélkül kell a tudást előhívniuk. Ilyenek például az alábbi kérdések:

- (1.) Mettől meddig tartott az amerikai függetlenségi háború?
- (2.) Hogyan szól Arkhimédész törvénye?
- (3.) Hogyan viszonyul az *Odüsszeia* az *Íliász* szövegéhez?

A visszakérdezés ezen formája nem azt méri fel, hogy mit tud a tanuló, sokkal inkább azt, hogy bemagolta-e a tanár által megkívánt anyagot. A nyilatkozatok azonban, ideértve a tankönyv szövegét vagy a tanár által összeállított kiadványokat, nem hordoznak magukban információt, ezáltal lehetségessé válik az egyszerű tesztkérdések megválaszolása úgy, hogy az adott válaszok a tanuló számára valójában szegényes jelentésűek, kiüresedettek. Másképp fogalmazva: ilyen dolgozatok kitölthetők tökéletes eredménnyel pusztán grammatikai természetű mentális reprezentációk birtokában, nincs szükség arra, hogy legyen ezek mögött meghúzódó „mentálé”, konceptuális tudás (a mentális reprezentációk formátumairól l. *Pinker*, 1999). Az utóbbira akkor volna szükség, ha az információt valóban hasznosítani kellene valamilyen problémamegoldási kontextusban vagy elemző felhasználásban. Egy helyes válasz lehet két évszám (1.), melyeket akárki meg tud jegyezni akár a dolgozat előtt pár perccel, egy fogalom vagy leírás (2.), melyet egyáltalán nem kell érteni ahhoz, hogy vissza tudjuk mondani, vagy olyan kulcsszavak (pl. műfaji konvenciók) használata (3.), melyek igen szegényes jelentésűek azok számára, akik ezeket vázlatból vagy tankönyvből tanulták, nem pedig saját tapasztalás révén absztrahálták. A jelentésben kiüresedett szavak használata egy valós, de nem transzparens probléma.

Az értékelésben szükséges képzettulajdonítási folyamatok helyességében a pedagógust saját jelentéstársításai is gátolhatják, emiatt kifejezetten megnehezül a pontos „tudásfelmérésre” irányuló törekvése. A (3.) feladat megoldását kulcsszavakban vagy akár mondatokba, rövid fogalmazásba foglalva is meg lehet adni mögöttes konceptuális tudás nélkül. Elképzelhetjük, mennyivel árnyaltabban nézne ki egy megoldás, ha nemcsak a nyelvi szintjét látnánk, hanem a válasz mögötti néhány lehetséges jelentéstársítást is (*1. táblázat*). A táblázat „nyilatkozat” oszlopában egy kilencedik évfolyamos tankönyvből kiollózott idézet szerepel, melyet ugyanúgy felhasználhat a számonkérés során az a tanuló, aki olvasta a vonatkozó műveket, és az, aki hozzájuk sem nyúlt.

Nyilatkozat

„Az Odüsszeia költője követi,
utánozza az Iliász szerzőjét.
Átveszi a műfajt, a hozzá-
tartozó konvenciókat.”
(Kiss, 2000, 78)

Lehetséges jelentések⁶

Olvastam mind a két eposzt, saját tapasztalatom van arról, miben hasonlít és különbözik egymástól a két mű.

Nem olvastam a műveket, de a tanár megmutatott néhány hasonlóságot szövegrészletekkel, amelyekre emlékszek.

Nem tudom, milyen ez a műfaj, és milyen konvenciói vannak, de tudom, ezt kell leírni majd a dolgozatba, ha kérdezik.

1. táblázat

A nyilatkozat mögött meghúzódó jelentés minősége nagyságrendekben eltérhet egymástól úgy, hogy a kapott válaszon azt érzékelné nem lehet. Ismét kommunikációs irányból közelítve: a befogadó saját tudásrendszerét, tapasztalatait felhasználva generálja a jelentést a kapott válaszhoz, írásbeli nyilatkozathoz, a feladó szándékolt jelentése pedig homályban marad, csak következtetni tud rá a rendelkezésére álló bizonyítékokból.

Egy másik példával szemléletesebbé válik a probléma: vajon meg tudná-e tartani ugyanazt az egyetemi előadást egy kutatóprofesszor és egy gimnazista? Ugyanazt éppen igen. A professzor nagy szakértelemmel tud előadásokat tartani a hallgatóinak kutatási területéről. A gimnazista pedig képes megtanulni a professzor előadását, akár csak egy verset, és azt elmondani közönség előtt. Mik a különbségek a kettő előadás között? Az olvasó számára egyértelmű, de a közönség, a befogadók számára nem biztos, hogy az egyikőjük sokkal jobban tudja, miről beszél, mint a másik. Viszont a hallgatók saját tudásrendszerüket felhasználva maguk generálják a jelentéseket a hallottakhoz, jöjjön az akár a szakember, akár a tanuló szájából. Az értelmezésben így aligha lenne különbség, a gimnazista akár olyan tudás konstrukcióját is elő tudja idézni a hallgatókban, amellyel ő maga nem rendelkezik. Meglehetősen furcsának és életszerűtlennek hathat a példa, viszont nem sokkal másabb a helyzet egy hangfelvétel meghallgatása vagy videó megtekintése esetén (amikor még csak kérdésekkel sem tudnánk rajtakapni az „imposztort”). Ha nincs interaktivitás egy előadásban, akkor a befogadók számára nem jelentős,⁷ hogy az előadó épp szakember, gimnazista vagy egy nagyon tehetséges

⁶ Értelmszerűen a társított jelentés nem nyelvi, hanem konceptuális természetű, így azt szavakba önteni nehéz, de másképp „megmutatnunk” nem lehet. A táblázat célja terjengősség nélkül bemutatni, milyen éles különbségek lehetnek egy tanuló tudásrendszerében ugyanazon válasz mögött.

⁷ A téma tisztaságának és az érvelés érthetőségének javára itt nem szólnunk az előítéletekből potenciálisan létrejövő értelmezési váltásokról.

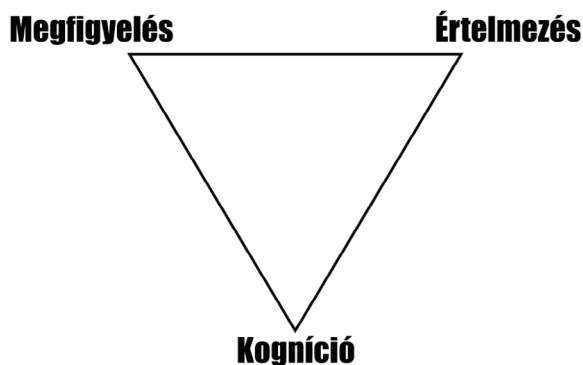
papagáj. Tekintettel vagyunk-e ugyan arra, hogy egy számonkérés során a tanuló tudására csak következtethetünk, és e következtetéseket befolyásolják saját jelentéstársítási szokásainkat? Ismertek a köztudatban azok a tanártípusok, akik csak saját szavaik szó szerinti visszamondásával elégednek meg. Tipikusan nem örvendenek nagy népszerűségnek ezek a pedagógusok, pedig náluk valójában nagyon kevés mentális erőfeszítést igényel a jó osztályzat megszerzése: nem kell gondolkodni vagy megérteni akármit is, csak vissza kell mondani nekik, amit hallani szeretnének. Bizonyos szempontból ez a fajta válaszadás nem sokban különbözik attól, ha valaki puskázik, cetliről másolja át a válaszokat a dolgozatra. Ezeknél a tanároknál jellemzően saját jelentéseik kerülnek érvényre, nem törődnek azzal, hogy a tanuló számára mit jelentenek a visszamondott nevek, fogalmak, terminusok stb. – másképp fogalmazva, az ilyen pedagógus a szavakat információhordozónak tekinti, melyek az ő értelmezéseit hordozzák. Természetesen nem hisszük azt, hogy a tanuló soha nem ért semmit abból, amit leír egy dolgozatban vagy mond egy feleletkor. Épp ellenkezőleg, törekednek a tananyag megértésére, valamilyen jelentéssel mindig igyekeznek felruházni a tanultakat. A probléma bemutatására felvázolt radikális példák arra hivatottak, hogy demonstrálják a propozíciós tudás hagyományos számonkérésének alapvető ismeretelméleti hibáját – ezeknek a felismerése pedig már önmagában hasznára lehet a pedagógusnak.

Hogyan oldható fel ez a szemantikai probléma az értékelésben? A jelen tanulmány fókusza a problémára való figyelemfelhívás, illetve annak bemutatása, valamennyi lehetséges megoldás így a teljesség igénye nélkül, irányadó jelleggel kerül csak tárgyalásra. „Megoldás” alatt értelemszerűen nem olyan módszert próbálunk keresni, mely lehetővé teszi a gondolatolvasást, sokkal inkább olyan elveket, melyek figyelembevételével csökkenthető a szemantikai probléma miatt potenciálisan létrejövő intellektuális kár. Úgy hiszem, a „megoldások” annak megfelelően változnak, hogy milyen oktatási értékrendszerben próbáljuk azokat alkalmazni. Az alább felvázolt lehetőségek kapcsolatát nagyjából így írhatjuk le: ami megoldást jelenthet egy konzervatív értékrendszerű oktatásban, az hasznossá válik a haladóbb szemléletűekben is, ami viszont az utóbbiakban jelent megoldást, az egy konzervatív rendszerben aligha megvalósítható.

Nehéz lenne olyan problémát megoldani, amelyet nem ismerünk: az alábbi esetekben feltételezzük, hogy a tanár ismeretelméleti háttértudása lehetővé teszi a tárgyalt probléma érzékelését és átlátását, ami már önmagában sokat segíthet az értékelés gyakorlatában, akár explicit pszichometriai ismeretek nélkül is. Ahogyan a hagyományos értékelési módok, illetve szemléletek, melyeken ezek alapulnak, hitelt vesztenek, úgy a tanár figyelme a hitelességet befolyásoló tényezőkre irányulhat, sőt radikálisabb hatás esetében megbízhatóbb alternatívák keresésére is rászánhatja magát. Ha a tesztek nem képesek hűen visszaadni a tanuló tudását, szükségszerűvé válik az empátia magasabb fokú gyakorlása a mérés során: több teret kell biztosítani a félreértések elismerésének és a javítási lehetőségeknek. A tanulók különböző tudásreprezentációs képességekkel

rendelkeznek, és ezeket sem lehet figyelmen kívül hagyni. A probléma mélyebb megértése akár a régi eszmék cáfolatához és ezáltal a személyes pedagógiai értékrendszer átalakulásához is vezethet.

Egy konzervatív értékeket követő oktatási rendszerben egy lehetséges megoldást kínálhat a pedagógusok értékelési módszertanán való változtatás háromféle tudáskör fejlesztésével. A tárgyalt szemantikai problémára egyszerű megoldást nem lehet találni. Először meg kell válaszolnunk a kérdést, hogy a régi praxis mely részein vagyunk hajlandók változtatni. Egy konzervatív értékrendszerben dolgozva el kell fogadnunk azt, hogy a tanulás fókuszába nem a tanuló fog kerülni, illetve azt, hogy a kompetenciafejlesztés feláldoztatik a túlzott mértékű propozíciós tudás keresztyén. Így érdeklődésünk arra irányul, hogy a rengeteg elvárt tényszerű tudás reprezentációs kísérletei hogyan kerülhetnek szerencsésebb értelmezések alá az értékelésben. Azaz itt a változás nem magában az oktatásszervezésben tud megvalósulni, hanem a tanárok értékelési műveltségének változásában. Alább látható az amerikai Nemzeti Kutatási Tanács (*National Research Council*, 2001) munkájában bemutatott ún. értékelési háromszög (*assessment triangle*), mely az értékelés mint a bizonyítékon alapuló érvelés három kulcsfontosságú tényezőjét foglalja magába (1. ábra). Az ábra három sarka három olyan tényezőt nevez meg (*megfigyelés, értelmezés és kogníció*), melyek hiányában aligha lehetne pedagógiai mérést végezni. A háromszögbe foglalt ábrázolás azt jelzi, hogy minden egyes tényező kapcsolatban van a másik kettővel, és ezek függenek is egymástól.



1. ábra. Az értékelési háromszög (*the assessment triangle*) (*National Research Council*, 2001, 44.)

A *kogníció* a tudással, tanulással és tudásreprezentációval kapcsolatos ismereteket jelöli. A tanárnak szükségszerűen van valamilyen elképzelése arról, hogy a tanulók hogyan „szerzik meg” tudásukat, majd hogyan hasznosítják és reprezentálják azt. Az értékelési folyamatban nagy befolyása van annak, hogy a pedagógus hogyan gondolkodik a tudásról, kognícióról, erről tanúskodik a jelen dolgozat is. *Megfigyelés* alatt értendők azok a mérésben használt leírások, specifikációk, melyekkel a tanulóktól

tudásukról árulkodó válaszokat kaphatunk. Az *értelmezés* pedig magába foglalja azon eszközöket, módszereket, melyekkel érvelhetünk a *megfigyelésekből* kapott bizonyítékok alapján. Az ezen tényezőkről való vélekedések kellő értékelési műveltség hiányában implicit módon vannak jelen a tanár tudásrendszerében. Ennek a három elemnek a mélyebb megértése, a velük kapcsolatos kutatásokon alapuló eredmények megismé- rése egy explicitté váló tudásrendszerhez segít hozzá, mely sokkal tudatosabb mérési gyakorlathoz vezethet, magasabb minőségre emelve az egész folyamatot a mérőeszköz megtervezésétől egészen a kiértékelésig. A konzervatív értékek keretein belül mozogva a tanár értékelési műveltségének fejlesztése egy lehetséges megközelítése annak, hogy a tárgyalt szemantikai problémát nyilvánvalóbbá tegyük és a figyelem homlokterébe helyezzük. A haladóbb szemléletű értékrendszerekben a lehetőségek kiterjednek a szervezési stratégiák és módszerek radikálisabb megváltoztatására.

A reformalapokon álló pedagógia és posztmodern pedagógia eseteiben már sokkal nagyobb a mozgástér, elvethetjük a hagyományos értékelési módszerekhez való ragaszkodást, középpontba állíthatjuk a kompetenciafejlesztést, törekedhetünk a konceptuális tudás kialakítására. Az értékelés egyik fontos célja a tanuló fejlesztése hasznosítható visszajelzések biztosításával (*Black és Wiliam*, 1998), ennek megfelelően kell a mérőeszközöket is összeállítani. Egyfajta hangsúlyeltolódás jött létre a számon- kérésben a régi gyakorlatokhoz képest: nem a pontos megismerés a cél, hanem az adatgyűjtés (*megfigyelés*) eredménye alapján a további tanulás támogatása (*Stiggins*, 2001). A konceptuális megértés kialakítására tervezett értékelés teljesen átminősíti a folyamat lényegét. Többé már nem arról szól, hogy a tanuló válasza „jó” vagy „rossz”, sokkal inkább a fejlesztésről és fejlődésről; a hibák negatív konnotációja lebomlik, és pozitív kerül a helyébe: a hibák nem kudarcok, hanem új lehetőségek az önreflexióra és a fejlődésre (*Stern, Ferraro és Mohnkern*, 2017). A hagyományos értékelésnél sokkal hasznosabb módoknak nemcsak teret adnak az új pedagógiai értékrendszerek, hanem egyenesen szükségük van rájuk.

A tanulóközpontú értékrendszerre építő iskola alappillére a differenciált oktatás, ami azonban nemcsak a hagyományostól eltérő módszereket követel meg, hanem az értékelés terén is egy ehhez illeszkedő, modern szemléletet. Az értékelésben megmu- tatkozó szemantikai problémának akkor van a legnagyobb jelentősége, ha célunknak tekintjük, hogy minden tanulót ugyanolyan tudás birtokába állítsuk, hiszen ebből a szándékból képződik az igény arra, hogy ellenőrizni tudjuk tudásukat, meggyőződünk róla, olyan-e, ami megfelel elvárásainknak. Ez az akarat azonban háttérbe szorul a differenciált oktatás kereteiben, a tanulókkal szemben megszűnik az (egyébként teljesen irreális) elvárás, hogy mindannyian pontosan ugyanolyan új tudásrendszert alakítsanak ki. Ennek az elvárásnak a megszűnésével azonban kell legyen egy jelentős váltás az értékelési gyakorlatban is: többé nem kérdezhetjük minden tanulótól ugyanazt, és számíthatunk azonos (vagy látszólag azonos) válaszokra; nem hihetjük, hogy ez a praxis

érdemben segíti a tanuló fejlesztésére irányuló munkánkat. A konstruktivista keretrendszerben az értékelés nem válik el a tantermi tevékenységektől, a tanítástól (*Brooks és Brooks*, 1999), nem egy teszttel kivitelezett pontozás eredményére vagyunk kíváncsiak, nem egy számra, hanem a tanuló érdeklődésére, egyéni konstrukcióira, képzeletére és azon megoldásaira, melyek kivitelezéséhez az előbbieket hasznosítani képes. Sajnos a hagyományos értékelési módszerektől ritkán találunk eltéréseket a közoktatásunkban, a bebetonozódott konzervatív értékrendszerben egy rendszerszintű paradigmaváltásra lenne szükség ahhoz, hogy haladóbb szemléletű iskolák nevelhessék az új generációkat.⁸ Egy ilyen váltás következtében lenne lehetőség normalizálni azokat a módszereket és tanulószervezési stratégiákat (például a pedagógiai projekteket), melyek segítségével valóban a tanulás „társává” válna az értékelés, nem pedig céljává.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a tárgyalt szemantikai probléma mellett az értékelésben számos más olyan tényezőre is tekintettel kell lennie a pedagógusnak, melyek akadályozhatják a tanulókat tudásuk reprezentálásában. Számos ilyen gátló tényezőt lehetne említeni, álljon itt például csak egy, ami komoly nevelési vonatkozású elvárásokat állít a pedagógusok és a szülők elé a jövőre való tekintettel: a szorongás. A szorongás olyan mentális állapot, melytől nehéz eltekinteni, és az egyénre ható egyik következménye releváns a tanulmány központi témájához: a szorongó tanuló gyakran nem képes emlékezetébe idézni a már elsajátított tudást, helyette leblokkol, tétlennek érzi magát. Jonathan *Haidt* munkája bemutatja és elemzi azokat az amerikai és nemzetközi kutatásokból nyert statisztikákat, melyekkel a médiakommunikációs eszközök elterjedése és a hullámszerűen megemelkedő gyakorisággal jelentkező depresszió és szorongás kimutatható (*Haidt*, 2024). A szerző nemcsak a korrelációra, hanem a kauzációra is felhívja a figyelmet, az okostelefonokkal nevelkedett generációknál gyakran szorul háttérbe a szociális képességek fejlődése, ami pedig vélhetően a mentális jólét rovására mehet. Habár a szorongás forrása nem egyszerűsíthető le ennyire, *Haidt* munkájára hivatkozva biztosak lehetünk benne, hogy a jövőben vélhetően nem fog hamar elenyészni a korábbiaknál magasabbra törő szorongó fiataloknak a száma. A tanároknak pedig, úgy hiszem, nem szabad ezt a szempontot elhanyagolniuk akkor, amikor egy izguló, stresszes tanulóval találkozunk. Számos alkalommal előfordulhat a

⁸ Habár a Nemzeti alaptanterv szól a differenciálás és a kompetenciafejlesztés mellett (NAT, 2020, I.1.2.), az oktatásszervezésben alkalmazott elvárások és procedúrák gátolják ennek teljesíthetőségét. Magyarország közoktatásában a deklaratív tudás elsajátítását túlzottan megkövetelő kimeneteli követelmények egyik következménye a tényleges megértésre való törekvés és a procedurális tudás-rendszerek fejlesztésének elhanyagolása. Ez hatást gyakorol a pedagógusok értékelésben alkalmazott módszereire is: a kiadott tananyag megjegyzése és felidézése fontosabbá válik a készség- és képességfejlesztésnél, a tanulók egyéni érdeklődési köreinél, illetve a koncepcionális tudás kialakításánál. Ez a közoktatásban megszilárdult értékrendszer meggátolja a pedagógusokat a differenciált nevelésben, és ennek következményeképpen abban is, hogy konstruktivista elveknek megfelelően végezzék nevelő tevékenységüket.

közoktatásunk hétköznapijaiban, hogy valamennyi tanuló ilyen pszichés gátlások miatt nem képes tudását reprezentálni, mégis ugyanolyan mércével, változatlan módszerrel értékeli teljesítményüket a pedagógus.

Amikor a nyelvi természetű mentális reprezentációk szintjére korlátozódik az értékelés, háttérbe szorulnak olyan fontos értékek, mint a konceptuális tudás, a tényleges megértés, az analitikus és kritikai gondolkodás. Ez vezet el olyan egyszerűnek és „objektívnek” tartott módszerekhez, melyek következményeképpen a tanulók természetes kíváncsiságának helyébe egy olyan törekvés kerül, amely pontszámok produkálásában merül ki. Sok hagyományos számonkérési mód elhanyagolja a procedurális tudásrendszerek fejlesztését, helyette az egyszerű, mindenkitől azonos (vagy inkább az ugyanazon „külső”) választ igényli. Ebben a paradigmában a pedagógus az „egyetlen igazság” vagy „egyetlen jó válasz” birtoklójává válik, a tanulók pedig érthetően tekintenek a tanáraikra inkább kicselezendő ellenségként, akinek nem szabad rájönnie, hogy a házi dolgozatot Weiszéről másolták, mintsem segítő társra, akivel közös célt képviselnek: a tanulást. A tanulók saját képzeleti, ötletei elhanyagolásra kerülnek, a pedagógust pedig saját képzettársításai gátolhatják abban, hogy ráismerjen tanítványai tényleges tudására. Nem egyszerű feloldani a tárgyalt szemantikai problémát és az azt körülölelő egyéb problémákat, de lehetséges különböző mértékben csökkenteni a károkat annak függvényében, hogy az oktatási rendszer és az adott pedagógus által képviselt értékrendszer mit enged meg. Egy konzervatívabb paradigmában esetlegesen javítható a helyzet a tanárok pszichometriai, ismeret- és kommunikációelméleti fókuszú képzésével. A haladóbb szemléletű pedagógiákban is nehéz megszabadulni a hagyományos értékelési módoktól, de célszerű lenne az értékelésre nem izolált tevékenységként tekinteni, hanem mint az óra szerves részére. Ezzel együtt jár a kompetenciafejlesztés előtérbe állítása, a konceptuális tudás felértékelődése, a tanulók egyéni konstrukcióinak, ötleteinek figyelembevétele. Mindez aligha valósítható meg addig, amíg minden tanulótlól ugyanolyan tudást vár el a pedagógus, a differenciált oktatás szükségessége megkérdőjelezhetetlen, és nem merülhet ki annyiban, hogy egyes tanulókat tehetségfejlesztő programokban foglalkoztatjuk, másoknak pedig felzárkóztató órákat írunk ki. Lehetséges megoldások kapcsán számos más irányba is el lehet indulni, de mindig kell legyen a pedagógusnak igénye arra, hogy számításba vegye a tudásreprezentáció lehetséges gátjait a praxis során – melyek pedig nem feltétlenül nyelvi problémákból adódnak, rengeteg más tényező is nehezítheti a tanulót gondolatai kifejtésében, ilyenek például a fiatal generációkat egyre inkább érintő stressz és szorongás. A probléma tudatosítása már önmagában magasabb fokú megértésre, toleranciára sarkallja a hivatását végző pedagógust, melyre nagy szükség van a magyar oktatásban.

Összegzés

Minden személy és minden diszciplína rendelkezik episztemológiai feltevésekkel, vélekedésekkel, melyekkel összhangban tesz kísérleteket a világ jelenségeinek megmagyarázására. Az ismeretelméleti feltételezésekkel való foglalkozás egykor a logikában testesült meg, ma már azonban sokkal inkább biológiai alapon közelítünk a tudást és tudásrendszereket érintő kérdések felé. Több mint fél évszázada vezető paradigmává tüntettük ki a kognitív forradalom gyermekét, a konstruktivizmust, mely explicit, pedagógiai gyakorlatban is sok vonzattal jelentkező elméleti háttérrel biztosít a pedagógusoknak a tudás elsajátításának kérdéseiről. Sok tudományág fejlődése indult meg ebben a keretrendszerben, többek között a kommunikációelmélet is új nézetekkel gazdagodott. Ez utóbbit feltétlenül a radikális konstruktivizmus elméleti kereteiben kell értelmezni ahhoz, hogy a kommunikációról vallott, „tudásátadás” címszó alatt kategorizálódó tévhitek megszűnjenek létezni. Az emberről való gondolkodás metaforái egyre inkább gépek katalógusában öltenek alakot, lényünk egy autopoietikus rendszer, elménk információfeldolgozást végez, ezzel egyúttal saját magát konstruálja, azonban nem „fogad” be tudást külső forrásokból.

A kommunikációs interakciók értelmezésében hasznosított adekvát ismeretelméleti tudás eredményeképpen felfedhetők olyan gyakorlati problémák, melyek az iskolai mérés és értékelés tárgykörét érintik. A számonkérések kommunikációs helyzetekként való értelmezése elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógus átlássa, milyen gyakorlati tevékenységeket lehet magolással, konceptuális tudás nélkül is megoldani. A tárgyalt szemantikai probléma alapvetése, hogy a kommunikációs partnerünk nyilatkozatai mögött meghúzódó mentális reprezentációkhoz nincs hozzáférésünk, csak következtetni tudunk rájuk, azonban e következtetési folyamat sikerességében saját tudásrendszerünk is gátat jelenthet. Ugyanazon nyilatkozathoz többféle, különböző mélységű tudás is társulhat, ezek adekvát ellenőrzése pedig sok esetben aligha lehetséges.

A szemantikai probléma feloldásakor arra kell kísérletet tenni, hogy csökkentjük a félreértések okozta potenciális kárt. A kiindulási pontja a megoldásnak a probléma felismerése, melynek az egyénben, a pedagógusban kell végbemennie. Az okfejtésből láthatóvá vált, hogy a szemantikai probléma elhanyagolása és az – ismeretelméleti szempontból nevetséges, idealizált – „egységesített tudásra” való törekvés a differenciált oktatással homlokegyenest ellenkezik. Egy tanulóközpontú, modern szemléletű oktatási rendszerben így az alternatív tanulásszervezési stratégiák (pl. projektmódszer) kínálnak lehetséges megoldást, melyekben alapvetés, hogy a tanulási folyamat végeredményeképpen a tanulói tudásrendszerek igen különbözőek lesznek. Sajnos egy nehezen kivitelezhető, igen hosszadalmas folyamat szükséges ahhoz, hogy egy konzervatív értékrendszert képviselő oktatásban ilyen változás rendszerszinten megvalósuljon. Az értékek ilyen viszonyában a tudás számonkérésére vonatkozó módszerek és vélekedések fejlesztése

lehet irányadó: az adekvát pszichometriai, kommunikációs és episztemológiai ismeretek terjesztése a gyakorló tanárok és tanárjelöltek körében.

Felhasznált irodalom

- Barnlund, D. C. (1970): A Transactional Model of Communication. In: Sereno, Kenneth K., Mortensen, C. David (szerk.): *Foundations of Communication Theory*. Harper & Row, New York N.Y. 83–102.
<https://doi.org/10.1515/9783110878752.43>
- Black, P. és Wiliam, D. (1998): Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5. 1. sz., 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brooks, J. Grennon és Brooks, M. G. (1999): *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Foerster, H. von (1984): On Constructing a Reality. In: Watzlawick, Paul (szerk.): *The Invented Reality. How Do We Know What We Believe We Know? Contributions to Constructivism*. W. W. Norton & Company, New York, 41–62.
- Glaserfeld, E. von (1995): *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Routledge Falmer, London.
- Haidt, J. (2024): *The Anxious Generation : How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Press, New York.
<https://doi.org/10.56315/PSCF9-25Haidt>
- Karinthy Frigyes (2012): Így láttok ti. Amiről a vászon beszél. Kossuth, Budapest.
- Locke, J. (1824): The Works of John Locke in Nine Volumes. Volume 2. *An Essay concerning Human Understanding Part 2 and Other Writings*. [Magyar fordításban: Locke, John (2003): Értékelés az emberi értelemről. Ford.: Vassányi Miklós és Csordás Dávid, Osiris, Budapest.]
- Maturana, H. R. és Varela, F. J. (1980): *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. D. Reidel Publishing Company, London.
<https://doi.org/10.1007/978-94-009-8947-4>
- Müller, U., Carpendale, J. I. M. és Smith, L. (2009): The Context of Piaget's Theory. In: Müller, U., Carpendale, J. I. M. és Smith, L. (szerk.): *The Cambridge companion to Piaget*. Cambridge University Press, Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CCOL9780521898584>
- Nahalka István (2022): A tanulás. In: Falus Iván, Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémia, Budapest, 107–139.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.3>

- National Research Council (2001): *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press, Washington, DC.
- Pinker, S. (1999): *How the Mind Works*. Penguin Books, London.
<https://doi.org/10.1037/e412892005-002>
- Pléh Csaba (2013): *A megismeréstudomány alapjai. Az embertől a gépig és vissza*. Typotex Kiadó.
- Shannon, C.E. (1948): The mathematical theory of communication, *Bell Systems Technical Journal*. **27**. 379–423. 623–56.
<https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Sperber, D. és Wilson, D. (1995): *Relevance. Communication and Cognition*. 2. kiadás. Blackwell, Oxford.
- Sperber, D. és Wilson, D. (2018): A metafora leleplezése. Ford.: Fazekas Judit. In: Pléh Csaba (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV. A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában. E-könyv.
- Stern, J., Ferraro, K. és Mohnkern, J. (2017): *Tools for Teaching Conceptual Understanding, Secondary: Designing Lessons and Assessments for Deep Learning*. Corwin A SAGE Company, California.
<https://doi.org/10.4135/9781506355689>
- Stiggins, R. J. (2001): The principal's leadership role in assessment. In: *NASSP Bulletin*. **85**. 621. sz., 13–26.
<https://doi.org/10.1177/019263650108562103>
- Tankönyvek
- Kiss Gabriella (2020): *Színes Irodalom. 9. évfolyam*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Jogi dokumentumok, jogszabályok

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

Csató Anita

A gyermekfilozófia módszerének és a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatásának lehetséges párbeszéde

Karl Jaspers szerint a gyermekek és a filozófusok közös tulajdonsága a töretlen kíváncsiság és a fáradhatatlan kérdezés képessége (Jaspers, 1987). A kíváncsiság és az értelmezésre törekvő kérdések a gyermekek esetében nemcsak a világ megismerésében töltenek be lényeges szerepet, hanem fontos tényezőt jelenthetnek a tanulás során is – kérdés, hogy az iskola képes-e életben tartani ezeket.

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott gyermekfilozófiai program (*Philosophy for Children*) olyan diákközpontú, komplex didaktikát foglal magába, melynek fő célja a tanulók természetes kíváncsiságának megőrzése, valamint a kérdezni tudás és merés támogatása. Az 1960-as években indult program különböző – nem szépirodalmi – olvasmányokra épít, melyek a diákok mindennapjait érintő etikai, filozófiai kérdéseket dolgoznak fel. Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető a tendencia, miszerint a foglalkozások alapját egyre gyakrabban jelentik populáris és/vagy szépirodalmi szövegek, melyek elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági irodalom kánonjából származnak. A gyermek- és ifjúsági irodalomban a célkorosztály kérdései, problémái szólnak meg, melyeknek sokszor komoly etikai, filozófiai vetületük van, így ezek a szövegek könnyebben képesek „megszólítani”, párbeszédre hívni a diákokat. A gyermekfilozófia módszere e dialógus kialakulását, az egyéni konstrukciók megszületését hatékonyan támogathatja, ezért érdemes vizsgálni a két terület lehetséges kölcsönös párbeszédét: az irodalmi szövegekre építő gyermekfilozófiai foglalkozások mellett a gyermekfilozófiai módszereket is használó irodalomórák megvalósításának lehetőségét.

Gyermek, irodalom, filozófia

Már az antikvitás óta ismert tény, hogy a művészet – s így az irodalom – megtapasztalása nagyban hozzájárul a személyiség formálódásához, gyarapodásához. Nem véletlen, hogy a diákközpontú oktatási modellekben (gondoljunk például a reformpedagógiai törekvésekre) fontos szerepet játszik a diákok találkozása a művészet különböző formáival. Természetesen ez a tendencia napjainkban is megfigyelhető, például többek közt az

élménypedagógiák nélkülözhetetlen elemét képzi a művészetre és művészettel történő nevelés (vö. Kiss, 2017).

Az irodalmi szövegek mint műalkotások a diákok számára nemcsak esztétikai élményt nyújtó műveket jelenthetnek, hanem realitásra törekvő vagy fikcióra építő világábrázolásuk révén olyan teret nyithatnak a diákok számára, melyben – az esztétikai élmény megtapasztalása mellett – különböző etikai, filozófiai dilemmákkal, kérdésekkel is szembesülhetnek az olvasás során. Teszik mindezt úgy, hogy olyan nyelvi-poétikai sajátosságokkal bírnak, melyek nagyban segítik a művek befogadását, hiszen e szövegek, valamint a befogadók nyelvi kódja között nincs szakadék, így a szöveg értelmezésének nehézsége nem hátráltatja az élményszerű befogadást (Kusper, 2019). Ezenfelül olyan időbeli, térbeli és személyes dimenziók jelennek meg a szövegekben, melyek szintén párbeszédre hívják a diákokat (Nagy, 2002): ezek a történetek jellemzően a tanulók számára ismerős és/vagy valamiért izgalmas térben és időben játszódnak, valamint őket érintő problémákra reflektálnak. Ezek a sajátosságok támogatják azt, hogy a műben megjelenő világba úgy tudjanak belépni olvasóként, hogy azt a valóságtapasztalatukhoz tudják kötni. Utóbbi tényező tanulásmódszertani szempontból is meghatározó: a diákok előzetes ismereteit ezek az alkotások nem kizárják, hanem párbeszédre hívják olvasás közben. Az olvasmányok így egyidejűleg képesek a valóságról leválasztott, ám mégis abból kinövő térként funkcionálni a befogadás során, mely nemcsak esztétikai élményt, hanem biztonságos keretet is nyújt a diákoknak a különböző dilemmák át-, tovább- és újragondolásához.

Az eddigiek alapján láthatjuk, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalomban megvan a potenciál arra, hogy megszólítsa a befogadókat, ugyanakkor a célkorosztály olvasási szokásait vizsgálva felmerül a kérdés, hogy egyáltalán eljutnak-e ezek a művek a célközönséghez.

A tanulók olvasási szokásait vizsgáló mérések eredményei nem adnak okot optimizmusra, hiszen azt láthatjuk, hogy például a könyvek szabadidős olvasása évről évre csökkenő tendenciát mutat (vö. Tóth, 2018). Az olvasási kedv felkeltésében az iskolának – s hangsúlyosan az irodalomórának – meghatározó szerepe lehet, ezért fontos arra törekednünk módszertani szempontból is, hogy a diákok számára az olvasmányok ne pusztán elsajátítandó tananyagot jelentsenek, hanem olyan élményszerű tapasztalatot, mellyel szívesen lépnek párbeszédbe, hiszen az irodalmi mű tétje pontosan ez: „A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével [...] Az irodalom kommunikációs folyamat. Ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó.” (Komáromi, 1999, 9. o.) A megfelelő didaktikai módszerekkel megvan a lehetőség rá, hogy e kommunikáció elindulását és mélyülését támogatni tudjuk.

A gyermekfilozófia módszere alapvetően a gyermeki kíváncsiságra és annak életben tartására épít. Azt vizsgálva, hogy a diákokat milyen filozófiai vetülettel rendelkező kérdések érdeklik, azt láthatjuk, hogy alapvetően nem a kérdések, csupán azok mélysége, és feltételüknek módja tér el a filozófia klasszikus témáitól. *Szirtes László* gyermekfilozófiai foglalkozásain 9-11 éves gyermekek kérdéseit vizsgálva azt tapasztalta, hogy a kérdések nagy része – akár csak a filozófia kérdései – a lét alapvető problémáit boncolgatja. Néhány példa a korosztály kérdéseiből *Szirtes* gyűjtése nyomán: Ki vagyok én? Hogyan találják ki az emberek a tárgyak nevét? Van-e vége a világnak? Mit jelent az, hogy örökké? stb. (*G. Havas, Demeter és Falus*, 1997.) Ezek a dilemmák számos gyermek- és ifjúsági mű fontos témáját is képzik, így érdemes lehet megfontolni azt, hogy hogyan is közelíthetünk a gyermeki kíváncsiságra, filozófiai gondolkodásra építve ezek felé az alkotások felé.

A gyermekfilozófiai foglalkozások sajátosságai – módszertani lehetőségek az irodalomoktatás számára

A lipmani *Philosophy for Children* program magyar gyermekfilozófia fordítása első hallásra megtéveszthető lehet, hiszen – ahogy arra *Lesku* is felhívta a figyelmet – könnyen asszociálhatunk filozófusok tanításainak gyerekek számára történő ismertetésére. A gyermekfilozófia azonban nem egyenlő a filozófiatörténet tanításával gyermekek számára, hiszen célja nem a klasszikus filozófiai gondolkodók megismertetése a diákokkal, hanem a filozófiai gondolkodásmód elsajátításának támogatása. *Leskuval* összhangban úgy gondolom, hogy a „filozófia a gyermekekért” fordítás sokkal jobban megragadja a lipmani program lényegét, hiszen „gondolkodási, döntési, együttműködési, kommunikációs képességeik, készségeik fejlesztése értük történik” (*Lesku*, 2010, 81. o.).

A gyermekfilozófia tehát nem filozófiatörténet vagy filozófiai tanítások gyermekeknek, nem is „filozofálás”, hanem komplex, fejlesztő didaktikai rendszer, melynek központjában a gondolkodási készségek támogatása áll.

A program az 1960-as években indult útjára, kidolgozása *Matthew Lipman* logika- és filozófiaprofesszor nevéhez köthető, aki ez idő tájt több nagy amerikai egyetemen is oktatott. A módszer a valóság problémáira reflektált, hiszen *Lipman* a hatvanas-hetvenes években személyesen tapasztalta a diáklázadások során azt, hogy az egyetemisták követeléseiket sok esetben nem tudják módszeresen érvekkel alátámasztani, hiányzik a fejlett vitakultúra, valamint a szemben álló fél értő és empatikus meghallgatásának képessége. *Lipman* a probléma forrását és megoldását egyaránt az oktatási rendszerben vélte megtalálni. A probléma okának tekintette, hogy az oktatási gyakorlat túlnyomórészt frontális oktatási módszerekre épít, ezzel a diákokat „a válasz kultúrájába szocializálja” (*Kerekes*, 2010). További forrásnak vélte a filozófiai, logikai gondolkodásmód ismeretének hiányát: *Lipman* idejében a diákok jellemzően nem találkoztak iskolai keretek között

filozófiával és logikával az egyetemi tanulmányaikat megelőzően. A problémák tehát az oktatási rendszerből eredtek, így a megoldást is az oktatás reformjában látta *Lipman*. Gyermekfilozófiai programjában olyan komplex oktatási-nevelési programot épített fel munkatársaival, melynek fő célja orvosolni ezeket a hiányosságokat. Az érvelés, a logikai gondolkodás támogatásához a szókratészi filozófiai hagyományt, a bábáskodó, kérdezve tanító módszert vette alapul mint ősi didaktikai eszközt.

Szókratész és diákjai között nem hétköznapi dialógusok folytak, hiszen a filozófus egyfajta „bábaként” támogatta a gondolat megszületését: amint nyugvóponton ért a beszélgetés, a filozófus újabb elgondolkodtató kérdést intézett partneréhez, mely arra sarkallta azt, hogy új szemszögből vizsgálja meg az adott kérdést. Ez a folyamatos nézőpontváltás segítette az ellentmondások, érvelési hibák felismerését, a kérdések rávilágítottak a tudás és nem tudás határára, miközben lépésről lépésre alakult egy-egy fogalom. A módszer pontosan ellentéte volt a „válaszok kultúrájának”, hiszen a kérdések egyik legnagyobb tanulástámogató ereje az önálló fogalomalkotás ösztönzése.

Ez a dialogikus szemlélet képi a lipmani gyermekfilozófiai foglalkozások didaktikai keretét. A dialógus megváltozott tanári szerepet kíván: a pedagógus nem forrása az ismereteknek, hanem – *Szókratész*hez hasonlóan – „bábaként” (facilitátorként) van jelen, s elsődleges feladata, hogy a beszélgetést mederben tartsa, kérdései segítségével támogassa a diákok egyéni fogalomalkotását, valamint meggátolja, hogy parttalan „filozofálásba” csapjon át a tanóra.

A foglalkozások másik fontos didaktikai keretét a filozófiai olvasókönyvek képezik, melyeket *Lipman* és munkatársai szerkesztettek. A program elméleti keretein túl tehát taneszközöket (gyermekfilozófiai olvasókönyveket), valamint tanári felkészülést segítő egyéb anyagokat (tanári kézikönyveket, jógyakorlat-gyűjteményeket) is kidolgoztak *Lipmanék*, komplex didaktikai rendszert építve. Az olvasókönyvek korosztályonként differenciáltak, az elérhető 7 történet az általános iskola első osztályától egészen a gimnázium végéig lehetséges taneszközként használható a foglalkozásokon (*1. táblázat*)

Évfolyam	Gyermekfilozófiai olvasókönyv	Főbb témák
1–2.	<i>Elfie</i>	A sikeres gondolkodás kulcsa
3–4.	<i>Kio és Gus</i>	Ellentétes fogalmak megismerése (például: képzelet – valóság, félelem – bátorság stb.)
4–5.	<i>Pixi</i>	Kapcsolatok különbözőségének tudatosítása
6–8.	<i>Sztagíri Tamás felfedezése</i>	Közösségi lét, különböző érdeklődési területek
9–10.	<i>Lisa</i>	Bevezetés az etikába, etikai alapfogalmak
11–12.	<i>Suki</i>	Művészet, alkotás, érzelmek, ráció, az emberi élet értelme
11–12.	<i>Mark</i>	Társadalmi kérdések, felelősség, szabadság, igazságosság

1. táblázat

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott gyermekfilozófiai olvasókönyvek (G. Havas, Demeter és Falus, 1997. alapján)

A történetek műfajukat tekintve gyermekfilozófiai olvasókönyvek (Lipman tudatosan elhatárolta őket a szépirodalmi alkotásoktól), melyek poétikai jegyei a filozófiai, etikai kérdésekről való gondolkodás elindulását, valamint a filozófiai gondolkodás támogatását szolgálják. Az elbeszélések közös jellemzője az egyes szám első személyű narráció, a történeteket a címszereplő gyerekek mesélik el. A művek nyelvi kódja a megcélzott korosztály nyelvhasználatához igazodik, hiszen a megszólaló hősök minden esetben egyidősek a célkorosztály olvasóival, így a jellemző életkori nyelvhasználati jegyek természetesen jelennek meg a szövegekben. Az olvasmányok narratív struktúrája dialógusokban gazdag, a párbeszédnek jellemzően a gyermekek párbeszédét jelentik, a felnőttek a történetekben leginkább csak háttérszereplőként vannak jelen, az etikai kérdéseket, dilemmákat mindig a gyermekek vetik fel. A történetek narrációjának további jellemzője az elhallgatás és befejezetlenség: a felmerülő problémákra, kérdésekre sosem kap az olvasó „megoldásokat”, kész válaszokat, így kénytelen azokat önmaga megtalálni. A szövegek jellemző sajátosságairól összességében megállapíthatjuk, hogy a diákok énbefogadását segítik, valamint az egyéni fogalomalkotások megszületését kívánják elindítani.

De hogyan is találkozhatnak ezekkel az olvasmányokkal a diákok a foglalkozásokon? A történetek rövid, általában 5-8 oldalas fejezetekre tagolódnak, ami lehetővé teszi azt,

hogy közösen, a tanórán ismerjék meg azokat, szakaszonként, hangosan felolvasva az adott részt. A hangos felolvasás már önmagában is a történet egyfajta egyéni olvasói értelmezését adja minden esetben, valamint a közös mesélés terének atmoszféráját teremti meg. Mivel egy-egy fejezet több érdekes témát is felvet (s jellemzően mind rendelkezik etikai, filozófiai vetülettel), ezért az olvasmány megismerését követően következik az ötletbörze: ki mit talált érdekesnek a szövegben, mi tetszett neki, mi nem tetszett neki, van-e valamilyen kérdésük. A foglalkozást vezető tanár a táblára felírja az összegyűjtött témákat, kérdéseket, problémafelvetéseket, melyeket közösen logikailag csoportosítanak, majd kiválasztanak egy, a csoportnak tetsző témát. Ez a fő téma fogja jelenteni a foglalkozás további alapját. Lényegében ezen a ponton indul a filozófiai foglalkozás, ami a diákok dialógusa lesz, hiszen maga az olvasmány leginkább csak a tartalmi kereteit jelölte ki az órának. A tanár ettől a ponttól kezdve jellemzően a szókratészi bábáskodó módszer elveire támaszkodva segíti a tanulók párbeszédét. Tanári magyarázatot csak rendkívül indokolt esetben tartalmaznak az órák, az elsődleges cél a közös dialógus, a szöveg-diák, a diák-diák párbeszéd, a társakra odafigyelő érvelő vitakultúra fejlesztése, az egyéni fogalomalkotás támogatása. A megváltozott tanári szerep egyik fontos alapszabálya, hogy a pedagógus kerülje a „prédikációt”, hiszen nem ő az ismeretek forrása, elsődleges feladata a tanulók párbeszédének, a vita koherenciájának őrzése. Ugyanakkor lényeges, hogy a koherencia őrzésének érdekében a témához nem tartozó válaszokat kezelni tudja, valamint képes legyen a diákokat a gondolatok lehető legteljesebb kifejtésére motiválni. Utóbbi sokszor a legalapvetőbb, legegyszerűbb filozófiai kérdés, a „Miért?” feltevésével érhető el a leghatékonyabban.

Lipman dialógusra építő programja olyan létező pedagógiai problémaforrásra reflektált, mely hosszú időn keresztül problémát jelentett az oktatás gyakorlatában: a mechanikus emlékezetbe vésés fokozott előtérbe kerülésével a „Miért?”-ek és az elgondolkodtató kérdések háttérbe szorultak (vö. *Pukánszky*, 1995), így a tanulók analízáló, fogalomalkotó készségének fejlesztése kevésbé volt hangsúlyos, ami olyan súlyos következményekhez vezethetett, melyeket *Lipman* a diáklázadások során felfedezni félt az egyetemisták között. A program ezt ellensúlyozva a hangsúlyt a közös beszélgetés, a kulturált vita módszeres elsajátítására helyezi.

A foglalkozások ugyanakkor jellemzően építenek az olyan társas tanulási formákra, valamint tanulói aktivitásra épülő feladatokra, mint a közös játék (pl. drámajátékok, logikai játékok) vagy a közös alkotás (pl. kreatívírás-feladatok). A pedagógusi munka segítségével érdekében az olvasókönyvekhez tartozó tanári kézikönyvek számos ajánlást, feladatötletet tartalmaznak a történetek feldolgozásához. E feladatok kiemelten fontosak lehetnek például az alsó tagozatos kisiskolások esetében, hiszen életkori sajátosságaikból adódóan nyitottabbak és fogékonyabbak a történetek plasztikus megjelenítésére, míg a nagyobb diákok esetében a vita módszere önmagában is gyümölcsöző lehet.

Az eddigi rövid didaktikai áttekintés is mutatja, hogy a gyermekfilozófia dialógusorientált személete olyan diákközpontú pedagógiát tükröz, mely hatékonyan hozzájárulhat mind a műbefogadás, mind az ön- és társismeret fejlődéséhez, így módszertana az olvasókönyvek feldolgozásán túl a szépirodalmi alkotások esetében is izgalmas lehetőségeket rejt.

A gyermekfilozófia nyitása a gyermek- és ifjúsági irodalom felé

Fontos kérdés ugyanakkor, hogy a gyermekfilozófia didaktikája mennyire jelent elérhető ismeretet a pedagógusok számára. *Lipman* munkássága révén a program viszonylag gyors terjedésnek indult, az Egyesült Államok határait túlnőve a világ több pontján is népszerűségnek örvendett, s több helyen napjainkban is alkalmazzák.¹ Hazánkban leginkább a kilencvenes években beszélhettünk az oktatási rendszer keretei között megvalósuló gyermekfilozófiai foglalkozásokról, amikor is a *Filozófiai Egyesület* kutatócsoportja „filozófiai beszélgetések” néven folytatott *Lipman*-féle didaktikára épülő foglalkozásokat 6–16 év közötti diákokkal.²

A kezdeti érdeklődést nem követte meghonosodás, a gyermekfilozófia, a „filozófiai beszélgetések” nem maradtak részei oktatási rendszerünknek, ugyanakkor a gyermekfilozófia mint tantárgy több helyen kötelező kurzus napjainkban is az etikanárok egyetemi képzése során, így integrált módszerként nem ismeretlen a pedagógusok egy részének.

A gyermekfilozófia integrált módszer jellege egyébiránt is kötődik a program célkitűzéseéhez, hiszen elsődlegesen nem a filozófiai tartalmak átadásán van a hangsúly, hanem a – minden tantárgy tekintetében meghatározó – gondolkodási készségek fejlesztésén. *Kerekes* összhangban úgy gondolom, hogy a gyermekfilozófia gyakorlata alkalmas lehet arra, hogy olyan tudományközi területté váljon, mely képes több kutatási terület összekapcsolására (vö. *Kerekes*, 2010). Az irodalomoktatásba történő beemelése több lehetőséget – ugyanakkor néhány korlátot – is magába foglal, melyeket érdemes áttekintenünk.

Bár az irodalmi művekre épülő gyermekfilozófiai foglalkozások eltérnek a klasszikus lipmani modelltól, mely minden esetben gyermekfilozófiai olvasókönyvekre épül, mégsem új keletű és indokolatlan az irodalmi művek és a módszer párbeszédbe léptetése (vö. *Kerekes*, 2018; *Lovász*, 2010). A gyermekfilozófia fontos jellemzője interdiszciplináris jellegén túl, hogy mindig is diákközpontú volt, szem előtt tartotta, hogy dialógus

¹ A kétezres években több mint 35 országban alkalmazták a lipmani módszert (*Kerekes*, 2010).

² A kutatócsoport tagja volt többek közt *Békés Vera*, *Demeter Katalin*, *Falus Katalin*, *Szirtes László*, valamint *Tamássy Györgyi*, akik úttörői voltak a hazai gyermekfilozófia kibontakozásának, munkásságukhoz kapcsolódik többek közt a gyermekfilozófiai olvasókönyvek hazai fordítása (*Kerekes*, 2010).

alakuljon ki a diákok között adott témák mentén. Amennyiben e sajátosságát megszeretné őrizni, úgy nyitnia kell azok felé az aktuális, célkorosztályt érdeklő területek felé, melyek a diákok mindennapi életének részét képezik. A diákok olvasási szokásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy az általános iskola felső tagozatán, valamint a középiskolában tanuló diákok, amennyiben kedvtelésből olvasnak szabadidejükben, úgy a választott olvasmányok elsődlegesen a populáris ifjúsági irodalom kánonjából kerülnek ki (vö. *Gombos*, 2013). Ezek a szövegek rendelkeznek azokkal a – korábban már ismertetett – poétikai sajátosságokkal (diákok nyelvi kódjának használata, diákok számára ismerős és érdekes térbeli, időbeli és személyes dimenziók megjelenítése stb.), melyek képesek fokozni annak a lehetőségét, hogy napjaink diákjai és az adott mű között megeremtődjön a párbeszéd lehetősége. Nem véletlen, hogy például az *Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság* szervezésében az elmúlt években több olyan gyermekfilozófiai foglalkozás is megvalósult, melyek irodalmi művekre épültek (vö. *Kerekes*, 2010).

A dialógusra építő irodalomoktatás egyébként sem idegen a tantárgy-pedagógiájától, hangsúlyosan megjelenik az irodalmi művekkel való párbeszéd fontossága például a hermeneutika tanulásról alkotott felfogásában (vö. *Arató*, 1996; *Orbán*, 2009; *Orbán*, 2016), valamint a konstruktivizmus tanuláselméletében is lényeges szerepet játszik (vö. *Urbán*, 2022).

A kérdés-válasz struktúra olyan dialogikus teret nyithat meg az irodalmi művek értelmezése során, melyben az irodalmi mű képes „megszólalni”, valamint – ha a diákok számára megfelelő szöveggel dolgozunk – képes megszólítani a tanulókat. Az irodalom ebben a megközelítésben sosem pusztán „anyaga” a tanórának, hanem egyfajta élő tapasztalati mező (*Orbán*, 2016), melyben a diák nemcsak a művel, hanem önmagával és az őt körülvevő világgal is párbeszédbe kerül, így végső soron ez „a dialógus tétje: a Másik megértése által juthatunk el igazi önmagunkhoz” (*Orbán*, 2016, 82. o.).

Annak érdekében, hogy ez a párbeszéd megtörténhessen, fontos átgondolunk, hogy – a korábban ismertetett jegyeken túl – milyen szempontok alapján válogatunk a gyermek- és ifjúsági irodalom kánonjából. Az egyik leginkább meghatározó tényező, hogy a dialógus nem tud kialakulni „példabeszédként” funkcionáló szövegekkel. Sem a gyermekfilozófiai foglalkozásoknak, sem az irodalomoktatásnak nem „példázatokra” van szüksége, hiszen azok pontosan didaktikus nevelő jellegük révén szüntetik meg hatásukat, s veszítik el nevelő jellegüket (vö. *Lovász*, 2014; *Zrínszky*, 2001). Az az irodalmi szöveg, mellyel termékeny párbeszéd tud kialakulni, nyitott, nem kész válaszokat kínál, így pusztán azáltal tanít látni, amit és ahogyan megjelenít, nem pedig készen kínált sémái révén.

A gyermek- és ifjúsági irodalom, valamint gyermekfilozófia kapcsolatát vizsgálva *Lovász* felveti annak a korlátnak a gondolatát, miszerint a műalkotások elsődlegesen partikularitásban viszonyulnak a világhoz, nem pedig az elvont fogalmak szintjén (*Lovász*, 2010). *Lovásszal* egyetértve fontosnak tartom ugyanakkor azt is kiemelni, hogy

e lehetséges gátat oldja az, hogy az irodalmilag tételezett világ valós világtapasztalatként jelenhet meg a diákok számára a befogadás során, melyben számtalan őket is érintő problémával tudnak biztonságos (szöveg szintjén létező, ám abból a valóság számára tapasztalatot jelentő) közegben találkozni.

A gyermek- és ifjúsági irodalom számtalan olyan – filozófiai vetülettel is rendelkező – kérdést felvet, melyek foglalkoztatják a diákokat, s gazdag olyan műfajokban, melyek a problémákat valóban pusztán felvetik, de a válaszok kidolgozását a befogadóra hagyják. Az egyik ilyen, napjainkban a tanulók körében is nagy népszerűségnek örvendő műfaj a young adult.

A young adult regények a 12–19 éves korosztályt megszólító ifjúsági művek, melyek gyakran komoly filozófiai, erkölcsi dilemmákat járnak körül. (*Kusper*, 2019, 7. o.) Az elmúlt két évtizedben e regények visszatérő tematikáját képzik olyan témák, melyek az ifjúsági irodalomban korábban jellemzően perifériára szorultak, mint például a kortársak közötti zaklatás kérdése, a betegség tapasztalata vagy a függőségek témája (*Torbó*, 2019). A történeteket rendszerint a főszereplő, kamasz hős szemszögéből látjuk, aki barátai segítségével képes reflektálni a felmerülő problémákra, míg a felnőttek társadalma bénultan kezeli azokat. A kétezres évek utáni gyermek- és ifjúsági irodalom más műfajaiban is megfigyelhető ez a jelenség: a gyermekeknek, kamaszoknak ezekben a művekben egyfajta autentikus filozófiai látásmódot tulajdoníthatunk – melyben a rákérdezés, a módszeres filozófiai kételkedés aktusa folyamatosan működik –, mely révén képesek lesznek a történetek cselekvő, problémamegoldó hősévé válni (*Lovász*, 2014). A történetek zárásában a katarzis mégis elmarad (*Nagy*, 2020): jellemzően a művek többsége nyitott befejezésű, mely továbbgondolásra, együtt töprengésre, diskurzusra hívja az olvasót. Meglátásom szerint ezek lesznek azok a sajátosságok a gyermek- és ifjúsági irodalomban, melyek lehetővé teszik azt, hogy a diákok aktív párbeszéde a művel – s végső soron önmagukkal – elmélyüljön.

Végső soron a gyermekfilozófiai foglalkozások didaktikájának adaptálása a gyermek- és ifjúsági irodalom – és általában véve az irodalom – megközelítéséhez tovább erősítheti a mű és a diák közötti dialógus kialakulását, elmélyülését.

Összegzés

A gyermekfilozófia mint módszer elsődlegesen alkalmazott filozófia, mely a gyerekek mindennapi életben előforduló problémák, dilemmák filozófiai vizsgálatán keresztül segíti ön- és társismeretük elmélyülését. Ezek a problémák a gyermek- és ifjúsági irodalomban ugyanúgy megjelennek, így a gyermekirodalom gyermekfilozófiai szempontból történő megközelítése hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok számára releváns kérdésekkel a saját horizontjukból foglalkozzunk. *Kusper* szerint „[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” (Kusper, 2019, 9. o.). Meglátásom szerint, amennyiben a művekhez a gyermekfilozófia módszere felől közelítünk, e cél elérését hatékonyan tudjuk támogatni.

A gyermekfilozófia módszere éltetheti a gyermekek kíváncsi odafordulását a szöveghez, valamint azt a folyamatos (rá)kérdzési aktust, amely a gyermek- és ifjúsági irodalomban egyébként is meghatározó (Lovász, 2010).

Az irodalmi művek feldolgozása során a gyermekfilozófiai szemléletmód hozzájárulhat a gyermeki kíváncsiság megőrzésén túl a reflektív gondolkodás, a tudatos önkifejezés, a társas kapcsolatok és az érzelmi intelligencia több kompetensének a fejlődéséhez. Ezért mindenképpen egy olyan – az utóbbi évtizedekben a hazai oktatási gyakorlatban kevésbé hangsúlyos – didaktikát fedezhetünk fel (újra) a gyermekfilozófiában, melynek mint alkalmazott filozófiai irányzatnak az integrálása a pedagógiai gyakorlatba eredményes lehet.

Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. 6/2., 20–28.
- G. Havas Katalin, Demeter Katalin, Falus Katalin (1997, szerk.): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest.
- Gombos Péter (2013): A kortárs gyermeki irodalom és az irodalomtanítás. In: Gombos Péter (szerk.): *Dobj el mindent, és olvas! Esszék az olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról.* Pont Kiadó, Budapest.
- Jaspers, K. (1987): *Bevezetés a filozófiába.* Európa Kiadó, Budapest.
- Kerekes Erzsébet (2010): Gyermekfilozófia. In: Gál László, Egyed Péter (szerk.): *Fogalom és kép.* Presa Universitara Clujeana/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Kolozsvár. 131–149.
- Kerekes Erzsébet (2018): Az adakozó fa. Gyermekfilozófiai foglalkozások Kolozsváron. *Erdélyi Múzeum*. 80/4., 152–159.
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölvén. Trencsényi 70.* Iuvenis – Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest. 189–214.
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermeki irodalom.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban].* Líceum Kiadó, Eger. 7–18

- Lovász Andrea (2010): Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában Többlet. *Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság lapja*. **2/5.**, 110–120.
- Lovász Andrea (2014): Tempora, mores, avagy erkölcsi nevelés és gyerekirodalom manapság. *Könyv és Nevelés*. **16/2.**, 95–103.
- Lesku Katalin (2010): A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra*. **20/10.**, 79–84.
- Nagy Ádám (2020): Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták. A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba. *Új Pedagógiai Szemle*. **70/1-2.**, 147–157.
- Nagy Éva (2002): Az irodalmi befogadás és az oktatás kérdéseiről. *Módszertani Közlemények*. **42/1.**, 7–9.
- Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig: A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és Nevelés*. **11/1.**, 24–38.
- Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 78–91.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógiai történetben. *Magyar Pedagógia*. **95/3-4.**, 333–342.
- Torbó Annamária (2019): Kívülállók, varázslók, disztópiák: A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig. *Studia Litteraria*, **58/1-2.**, 227–242. Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4272/4107> (2024. 01. 07.)
<https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4272>
- Tóth Máté (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Könyvtári Figyelő*. **64/1.**, 45–60. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00100/00143/00350/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_01_045-060.pdf (2024. 01. 07.)
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, Kispál, Kuspér (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Líceum Kiadó, Eger. 23–34.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- Zrinszky László (2001): Az esztétikai nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*. **51/12.**, 11–21.

Kocsis Lenke, Novák Anikó, Tóth Ágota

A multimodális műveltség fejlesztése az irodalomórán képregények segítségével

Bevezetés

Világviszonylatban több sikeres kísérlet is bizonyítja, hogy a képregényeknek helyük van az oktatásban, hiszen nagyban hozzájárulnak a multimodális műveltség fejlesztéséhez. A magyar kulturális közegben bár megfigyelhetők javuló tendenciák, a képregények még mindig nem kapták meg az őket megillető figyelmet, értékelést. Oktatási segédanyagként pedig még kevésbé tekintenek rájuk, néhány üdítő kivételtől eltekintve. A nyelvtanulás segítése e műfaj révén eléggé evidens, ám sokkal nehezebb az irodalomoktatásba való beágyazása. Első lehetőségként adottak a 20. század második felében virágkorukat élő adaptációs képregények, amelyek a klasszikus irodalmat kívánták fogaszthatóbbá tenni a fiatalok számára, vagy az ismeretterjesztő képregények, de ezek inkább egyszerűsítő tendenciák, a kompetenciafejlesztéshez ennél sokkal komplexebben kell tekintenünk rájuk. A képregények formanyelvének elsajátításával e műfaj a kreatív alkotótévelykenység terepe is lehet az olvasmányok feldolgozásakor, egy jelenet panelekre bontása és a forrásszöveg adaptálása is hozzájárulhat a szövegértési és -alkotási kompetenciák fejlesztéséhez. A dolgozat célja bemutatni, miképpen alkalmazhatóak a képregények a multimodális műveltség fejlesztésére, illetve hogyan használhatók a magyar nyelv és irodalom tanításában.

Multimodális műveltség és a képregény

A multimodális műveltség egy komplex készségegyüttes, melybe beletartozik a médiaműveltség, az információs műveltség, a digitális, a vizuális, a multikulturális (vö. *Koltay*, 2009), sőt a kritikai írástudás is. E műveltségterületek szorosan áthatják egymást, szétválasztásuk szinte lehetetlen. Bár a multimodális műveltséget alkotó több készség ma nem szerepel domináns helyen az oktatásban, ismeretük mégis nélkülözhetetlen az információs társadalomban való boldoguláshoz, hiszen mindennapjainkban szinte folyamatosan multimodális szövegekkel találkozunk, vizuális

adatok alapján döntünk, valamint a kommunikációnkat is áthatja a vizualitás (vö. *Serafini*, 2015, 412. o.).

A multimodális szövegek fontos jellemzője, hogy egynél több mód, azaz szocio-kulturálisan kialakított jelentésteremtő erőforrás, szemiotikai erőforrás felhasználásával hozzák őket létre. Minden egyes mód hozzáad a multimodális szöveg komplexitásához, és különböző kommunikációt feltételez (*Serafini*, 2015, 412–413. o.). A multimodális szövegek lehetnek nyomtatottak vagy digitálisak, sőt élők is. A papíralapúak közé sorolhatjuk például a képeskönyveket, tankönyveket, képregényeket vagy plakátokat, míg a digitálisak táborához tartozik a film, az animáció, az e-plakát, a digitális történet, a podcast, a vlog vagy egy-egy weboldal, de ide sorolhatjuk a mémeket és a rövid videókat is. Élő multimodális szövegnek tekinthető a performansz vagy a szóbeli történetmesélés. E példák is kiválóan szemléltetik, hogy az iskolai oktatás során a diákok számára megkerülhetetlenek a multimodális szövegek. Pont ezért lényeges, hogy a magyartanár mind az értelmezésükhöz, mind a létrehozásukhoz fogódzókat biztosítson a tanulóknak.

Frank Serafini (2015, 413. o.) a nyomtatott multimodális szövegek három dimenzióját emeli ki, a textuális elemeket (írott nyelv), a képeket (fénykép, festmény, grafikonok, rajzok, diagramok) és a dizájnelemeket (keretek, tipográfiai megoldások és egyéb grafikus dizájnelemek). A képregény, mely a maga specifikus szerkezetéből, a kép és a szöveg fúziójából, a különféle elbeszélőrendszerek keveréséből adódóan a multimodalitás kiváló példája, látványosan magába olvasztja e három kategóriát, és értelmezéséhez mindhárom réteg megfejtése szükséges (vö. *Fónai*, 2020, 40–41. o.).

Dale Jacobs szerint teljesen mindegy, milyen képregényt olvasunk, a képregények az írástudás fontos terepét képezik, nemcsak a nyomtatott szöveg megértését segítik, de a multimodális műveltség fejlesztését is. A képregények gyakran a gyermekek első multimodális szövegei, melyek révén elsajátítják a szöveg és kép együtteséből fakadó jelentésteremtést (*Jacobs*, 2013, 3. o.).

A képregény az irodalom és képzőművészet határmezsgyéjén álló műfaj, amelynek már az elnevezését is sokan problematikusnak tartják, pontos, minden kritériumot szem előtt tartó meghatározása szinte lehetetlen. A dolgozatnak nem célja a képregény-definíciók részletes áttekintése, viszont működésmódjának megértéséhez mégis fontos néhány megközelítést kiemelni.

Scott McCloud (2007, 13–17. o.) *A képregény felfedezése* című könyvében oldalakon át keresi a tökéletes, minden jellegzetességre kiterjedő definíciót, de végül mégis egy igen tág meghatározás mellett teszi le a voksát: „egymás melletti rajzok és más képek megadott sorrendben, információközlés és a nézőben esztétikai élmény kiváltása céljából.” A képregény lényegéről sokkal többet elárul az eszköztára. *McCloud* a képregény nyelvének a vizuális ikonográfiát nevezi, amelynek a keretezés a nyelvtana. Ez utóbbi elemet olyannyira lényegesnek tekinti, hogy a képregényt egyenesen a keretezés művészetének nevezi, amely a képkockák közti hézagnak, vagyis a csatornának köszönheti

minden báját és varázsát (vö. *McCloud*, 2007, 74–75. o.). A képregény eszenciáját szerinte „a keretezés révén a látható és a láthatatlan tánca alkotja” (*McCloud*, 2007, 213. o.). A keret a képzőművészetben megkerülhetetlen elem, *Jean-Claude Lebensztejn* véleménye szerint „a keret teszi a képet és általában minden mást is, bármiről legyen is szó. Döntő, normatív funkciója van; szabályoz, megszűr, összesűrit, kimetsz, kivet” (*Lebensztejn*, 2001, 179. o.). A kereten belüli és kívüli tartalmak, azaz a látható és a láthatatlan darabkák összeillesztése adja a történetet. A legaktívabb közreműködést a csatorna, azaz a kihagyások helye követeli meg az értelmezőtől, éppen ezért nem meglepő, hogy *Hernádi Miklós* (1975, 9. o.) a rejtvényfejtés lélektani mechanizmusát állítja párhuzamba a képregény dekódolásával.

A képregények helye az oktatásban

Fónai Nikolett (2020, 43. o.) hangsúlyozza, hogy az elmúlt években a képregények oktatási célú alkalmazása elsősorban az olvasásfejlesztésre, illetve a nyelvtanulásra terjedt ki, ezen túllépve tanulmányában olyan példákat hoz, melyekkel szemlélteti, „milyen sokrétű lehetőségeket kínál a képregény a digitális környezetbe való könnyebb beilleszkedéshez, a szociális érzékenyítéshez, ezzel megalapozva a kritikai gondolkodás fejlesztését vagy épp a könyvtári készségek az elsajátítását”.

A képregények nagyban segítik a különböző olvasási stratégiák együttes alkalmazását, ugyanis a jó képregény értelmezéséhez szükséges mind a lineáris, mind a digitális olvasási gyakorlat. Először az egész oldalt kell áttekinteni a képek miatt, majd ezt követi a részletek felfedezése, a szövegek elolvasása. Ahhoz, hogy az egyes részek közötti kapcsolatokat felismerjük, többször is végig kell pásztázni az oldalt, így a megértés lassabb tempót és újraolvasást igényel. Mindezek fényében az olvasási készségről az olvasási képességre helyeződik át a hangsúly (*Fónai*, 2020, 44. o.).

A tananyagok hatékonyabb elsajátítását segíti a képregény olvasásához szükséges kettős kódolás gyakorlata, hiszen az olvasónak „dekódolnia kell a szöveget és képet, meg kell értenie a közöttük levő kölcsönhatást, másféle gondolkozási eljárásokat kell alkalmaznia, úgymint a következtetés és a szintézis” (*Fónai*, 2020, 45. o.).

A képregények oktatási célokra történő alkalmazására világviszonylatban számos példát, jógyakorlatot találunk. Szerbiában például a képregények a magyarországinál mind a mai napig jóval erőteljesebb társadalmi beágyazottsággal rendelkeznek. *Buba D. Stojanović, Danijela B. Mišić és Zorica V. Cvetanović* a képregények anyanyelvi oktatásba való bevonásával foglalkoznak az általános iskola alsó tagozatában. A szerzők kiemelik a képregény nyelvének sűrítettségét, ami egyáltalán nem hiány és/vagy hátrány, hanem éppen az egyik fő mozgatórugója a diákok aktivitásának és kreativitásának. A volt jugoszláv térségben a gyermekek több, a korosztályuknak megfelelő képregényes kiadvány

közül válogathattak és válogathatnak ma is. Ezek egy része nemcsak a szórakoztatást, de az ismeretszerzést is támogatja. Az olvasástanulás kritikus időszakában a már jól ismert képregényes forma kiváló segítsége lehet a tanárnak a diákok motiválásában, ezt a szerb könyvkiadók is felismerték, hiszen egyre többet találkozhatunk képregényekkel az ábécéskönyvekben, valamint az egyéb tantárgyak, különösen az idegen nyelvek tankönyveiben. *Stojanović, Mišić és Cvetanović* úgy véli, a modern képregény egyre inkább intellektuális értékteremtő köszönhetően annak, hogy fontos helyet foglalhat el az iskolában.

A képregények órai alkalmazása több előnnyel is jár, az alsós diákok esetében fejleszti a diákok vizuális percepcióját, a szóbeli és írásbeli kifejezőmódot, a kommunikációs kompetenciát, a folyamatos, értő olvasást, a szavak jelentésének elsajátítását, segíti a nyelvtani tudás megszerzését, hozzájárul az irodalmi műélvezethez, a teljes körű karakterformáláshoz a vizuális „leírás” segítségével, táplálja a kutatói szellemet, gazdagítja a képzeletet, serkenti a diák képzőművészeti és irodalmi alkotótevékenységét (vö. *Stojanović, Mišić és Cvetanović*, 2017).

Amennyiben megvizsgáljuk a nemzetközi képregénypiacot, három fő iránnyal találkozunk: a japán manga, az észak-amerikai comics és a francia-belga bande dessinée tradíciójával. Bár ezekre különböző grafikai stílusok, elrendezések jellemzőek, mára már nem ritka az sem, hogy át- és átszövik egymást, e hagyományok kombinációjából pedig újabb és újabb képregények születnek (vö. *Maksa*, 2010, 50. o.). Magyarországon mindhárom hagyomány hatása érezhető. Az észak-amerikai comics az 1990-es évek óta igen jó pozícióban van, és a szuperhősös képregények mellett a graphic novel műfaja is népszerű. Nagyon látványos a manga előretörése is, amely szorosan összefügg az anime térhódításával. Az európai képregény-tradíció sem elhanyagolható, bár nem olyan szembeötlő, mint az előzőek jelenléte (vö. *Maksa*, 2017, 13–14. o.).

Japánban a manga a modern japán kiadványok legnépszerűbb és legfontosabb formája, változatos műfajai között mindenki megtalálhatja a számára leginkább megfelelőt. Mindezek fényében oktatási alkalmazása sem meglepő. Hibriditása, azaz a szöveg és a kép egymást kiegészítő volta teszi lehetővé, hogy olvasói könnyebben megértsék a bonyolultabb összefüggéseket (vö. *Murakami–Bryce*, 2009). A manga és vele együtt az anime nem csupán Japánban elterjedt, hanem az egész világon, elsősorban a fiatal felnőttek körében. A japán nyelv oktatására világszerte használják (vö. *Furuhata–Turner*, 2013, 73. o.), sőt Malajziában a maláj klasszikus próza tanításában is jó eredményeket értek el használatukkal (vö. *Veeramuthu–Ganapathy*, 2022, 5. o.). *Han és Ling* az anime oktatási segédanyagként való alkalmazása kapcsán jegyzi meg, hogy dinamikusabbá, kreatívabbá és szórakoztatóbbá teszik az órákat, tanulóközpontú környezetet teremtenek, serkentik a diákokat, hogy gyakorolják nyelvi képességeiket, valamint segítik a kritikai gondolkodás fejlődését is (*Veeramuthu–Ganapathy*, 2022, 3. o.). Ugyanez a mangáról is elmondható.

Takako Yasuta azt állítja, a mangát gyakran használják oktatási célokra, viszont szórakoztató jellegéből kifolyólag főképp jégtörő tevékenységek keretében találkozunk vele, a felsőoktatásban kevéssé elterjedt. Ő maga mégis éppen e képregénytípus felsőoktatási lehetőségeivel foglalkozik, teljes szemeszteres, mangaalapú projekteket valósított meg elsősorban az angolnyelv-tanítás hatékonyságát segítő (vö. *Yasuta*, 2022, 167–168. o.).

A képregények népszerűsége az Egyesült Államokban a műfaj megjelenésétől kezdve töretlen, meglepő módon azonban az oktatásban való alkalmazásukat komolyabban csak a kétezres években kezdték el, ehhez nagyban hozzájárult *Art Spiegelman Maus* című képregényének irodalmi alkotásként való elfogadása (vö. *Batt*, 2022). Tudományos cikkek már az 1940-es években is íródtak a kilencedik művészetről, oktatási célú képregények pedig már az 1920-as években vagy akár még korábban is megjelentek. Ma viszont már a képregények valóban egyedi módokon képezik részét az iskolai oktatásnak, állítja *Robert G. Weiner*, aki egy korábbi stratégiaimenedzsment-tanárának véleménye alapján a képregények taneszközként való használatát többek között a következőkkel támasztja alá: a képregények innovatív megközelítést jelentenek a tanításban, bevonják a tanulási folyamatba a jobb és a bal agyféltekét is, a diákokat jobban bevonják az órai diskurzusba, élvezetesebb és vonzóbb történetmesélést tesznek lehetővé, felkeltik és fenntartják a diákok figyelmét (*Weiner*, 2012, 1–2. o.). Amerikában az oktatás minden szintjén széles körben alkalmazzák a képregényeket, legyen szó irodalomról, történelemről, pszichológiáról vagy egyéb területekről (vö. *Crag Hill*, 2017, 4. o.), illetve számos kiváló szakmunka segíti a tanárokat, akik szeretnék bevenni a képregényeket az osztályterembe.

Magyarországon a képregények említése sokaknak a 20. század második felében meghatározó tendenciát juttatja eszébe, a népszerű irodalmi művek képregényesítését. Az adaptációk körül igen éles viták alakultak ki. Az irodalmi művek illusztrálását elfogadják kultúrmisszióként és az irodalmi nevelés fontos eszközeként tekintenek az adaptálásra. Az ellenzők viszont elutasítják a csonkítást, a zanzásítást, a sematizálást, a fércművek esztétikai régiókba emelését, az irodalmi tényező, a szöveg túltengését (vö. *Rubovszky*, 1989: 271–297. o.).

Bár Magyarországon még mindig sok helyen szükséges védelmünkbe venni a képregényeket, mégis találhatunk már jó példákat az oktatásba való bevonásukra. A nyelvoktatásban már a magyar közoktatásban is bevett gyakorlat a képregények alkalmazása. *G. Szabó Sára* és *Gombos Péter* óravázlatai a magyar képregénykultúrát veszik alapul. A *Pilóta kompetenciafejlesztő sorozatban* szövegértési és szövegalkotási gyakorlófüzet is épül képregényekre (vö. *Fónai*, 2020, 46–47. o.). Megemlíthető továbbá az Életben maradána projekt (<https://eletbenmaradnanak.hu/>), mely a tüdőgyulladás világnapja apropóján öt költőóriás egy-egy ikonikus versének képregényesítését tűzte ki céljául. Öt neves magyar képregényrajzoló és illusztrátor *Csokonai Vitéz Mihály*, *Berzsenyi*

Dániel, Kölcsey Ferenc, Arany János és Ady Endre verseinek adott új, képes értelmezést. A magyar irodalom tananyagában, tankönyveiben is találkozunk a képregény műfajával kapcsolatos ismeretekkel, valamint a szövegek feldolgozását segítő képregényes feladatok is szerepet kapnak. Ez nagyon öröndetes, hiszen a képregények kiválóak a narrációs technikák, motívumok, stilisztikai elemek, értelmezési és szövegkezelési technikák elsajátítására, amelyek később az irodalmi alkotások feldolgozása során is hasznosíthatóak. Az olvasmányok cselekményének panelekké formálása (képregényesítése) a sűrítést, a lényeg megragadását segíti, ami még egyetemi hallgatóknál is fejlesztendő terület.

Meglátásunk szerint a képregények iskolai alkalmazása elsősorban nem adaptációként, az irodalmi mű helyettesítéseként működhet, hanem összetett nyelvnek elsajátításaként, mellyel a diákok biztonságosan tájékozódhatnak az őket körülvevő világban, a reklámok, mémek, plakátok, szöveges és képi információk dzsungelében. A képregény lehet a képi fordulat után született generációk közös formanyelve, de ahogy az anyanyelv esetében, itt is fontos, hogy megtanulják e nyelv helyes használatát, szabályrendszerét.

E szemlélet figyelhető meg *Andrew Bourelle* gyakorlatában, aki a képregények egy specifikus típusát, a grafikus narratívákat (graphic narratives) alkalmazza egyetemi kurzusain, ugyanis ezek a néhány oldalas kép-szöveg fúziók sokkal könnyebben befogadhatóak a diákok számára. Ezekből többet el is olvashatnak, így a köztük lévő különbségeket, beszédmódjuk sajátosságait is sokkal tudatosabban felismerhetik. A diákok először elsajátítják a képregény terminológiáját *Scott McCloud* könyvei alapján, majd ezt követően kezdődhet az értelmező munka, a különböző stílusok és eljárások megismerése, értelmezése, sőt az igen széles témakínálat felfedezése (vö. *Bourelle*, 2018). Mindenképpen ez a követendő irány, és először a tanárképzésben kell meghonosítani ezt a szemléletet, hogy az oktatás egyéb szintjein se csak néhány képregényrajongó tanár óráin ismerkedjenek meg a diákok a multimodális szövegek e típusával.

Meryl J. Jaffe és *Talia Hurwich* minden korosztály számára készített szemléletes, gyakorlati útmutatója nagyszerű kiindulópont lehet az oktatás minden szintjén. A képregény anatómiájának megismerése hozzásegíthet ahhoz, hogy a diákok kritikusan olvassák a képregényeket, és azt követően e tudásukat egyéb textuális és vizuális dokumentumok értelmezésében is kamatoztathassák. A szerzőpáros is hangsúlyozza a képregények nagyszerű motiváló erejét. Számos konkrét példát hoznak szövegértési, kreatív szövegalkotási, szókincsfejlesztő képregényes feladatokra, de a matematika, társadalom- és természettudományok képregényes tanításához is hasznos tanácsokkal szolgálnak. A könyvet úgy alakították ki, hogy a képregények világában nem jártas tanárok is használható anyagot kapjanak kézhez (*Jaffe és Hurwich*, 2018). A szerzők szerint mielőtt képregényeket vinnénk be az irodalomórára, nem árt elvégezni egy kompetenciafelmérést a diákok körében, amivel egybekötve megtaníthatunk alapfogalmakat és értelmezési technikákat is. Ehhez egy értékelőlapot is közreadnak, amellyel felmérhető, miképpen ismeri fel a diák a formák, szimbólumok, betűtípusok, arckifejezések,

színek, árnyékolások, perspektívák, elrendezések sajátosságait. Alapszinten azt az elvárást fogalmazza meg, hogy a tanuló észrevegye a kompozíció elemeit, középszinten a diáknak már az alkotó döntéseinek hatását is fel kell ismernie, míg haladó szinten a tanulók már alternatív közlési formákat is javasolhatnak (*Jaffe és Hurwich*, 2018, 29–30. o.). Meglátásuk szerint ideális esetben már egy 5. osztályos tanuló is azonosítani tudja, hogy a kép cselekvést vagy érzelmet közvetít; a kompozíció elemei tudatos választás eredményeként kerülnek be, ezek hatást gyakorolnak, befolyásolják a befogadót; a képek nemcsak egy történetet közölnek és információkat közvetítenek, hanem az érzelmeinket is befolyásolják; milyen érzelmek tükröződnek a szereplők arcán; milyen jelentősége van a színválasztásnak, mit közvetít a perspektíva (*Jaffe és Hurwich*, 2018, 31. o.).

Ötletek a képregények órai alkalmazására

Képregények különböző célokkal építhetők be a magyar nyelv és irodalom tananyagába. A velük való ismerkedés első lépése a korábban már említett kompetenciafelmérés kellene hogy legyen, majd ezt követően az eredmények tükrében a képregény anatómiájának elsajátítása. A diákoknak tisztában kell lenniük a panelformák és -méretek különbségéből adódó lehetőségekkel. Meg kell mutatni nekik, hogy a kis méret jelenthet háttérinformációt, de beágyazva akár egy apró, de fontos részlet kiemelésére is alkalmas. A nagy méret széles látószögű perspektívában való ábrázolásra ad lehetőséget, ami például megalapozó beállításoknál működik nagyon jól. Ugyanígy kell eljárni a keretezéssel is, fel kell hívni a figyelmüket arra, hogy a keret a panelen belüli tartalom jellegéről nagyon sok mindent elárulhat. Míg a vékony keret a bevett gyakorlat, a vastag kiemelésre utalhat, de a keret hiánya is jelentéshordozó, figyelemfelkeltő funkcióval bír. Ehhez a témakörhöz kapcsolható az „átvétel”, amikor egy szereplő vagy bármilyen más elem kilóg a panelből, ezzel általában olyan intenzív tartalmakat közvetítenek, amelyeket nem lehet kordában tartani. A rács a panelek közötti helyet jelenti, a cselekményben az átmenet, az olvasó számára a reflexió és az értelmezés tere, természetesen változó méretűk az adott kontextusban lehet jelentéshordozó. A színhasználat és a különböző betűméretek és -típusok „üzenetének” felismerése is hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy a képregényekben ne csak szövegekkel ellátott képsorokat lássanak, hanem az alkotó szándékára is következtessenek az egyes részletekből. E tudnivalók kiegészítendőek a vizuális retorika eszköztárával is, hogy még inkább felvértezzük a tanulókat az őket körülvevő világ megértésére.

Bár elsődlegesen nem az adaptációk jelentik a képregények tanórai alkalmazásának legjobb módját, ezekkel is sikeresen fejleszthetjük a multimodális műveltség különböző területeit, elsődlegesen a médiaműveltséget, a digitális műveltséget, a vizuális műveltséget és a kritikai gondolkodást. Jó irány lehet a szöveg és a képregény komparatív

vizsgálata, mely feltárja, milyen többletinformációk találhatók az adaptációban vizuális regiszterének köszönhetően a szöveghez viszonyítva, és milyen interpretációs attitűdöt feltételezhetünk a képregény alkotója részéről. Komplexebb gyakorlat lehet egy ballada vagy egy novella képregénnyé adaptálása, de mint tudjuk, az ilyen feladatok akkor vezethetnek igazán sikerélményhez, ha a diákjaink között van legalább egy-két olyan, aki meg is tudja rajzolni a paneleket. A storyboard kidolgozásával még ennek híján is lehet próbálkozni, hiszen a panelek tartalmának kijelölése már egy haladó szintű értelmezési gyakorlatnak felel meg. A képregényes adaptációk akár a számonkérés kreatív módszereként is szolgálhatnak, ha például a képregény formátumú adaptáció egy-egy adott oldalát szöveg nélkül kiosztjuk a diákoknak, az ő feladatuk pedig az adott jelenet felismerése és a hiányzó narráció és párbeszéd pótlása lesz.

Hasznosak lehetnek a képregények a tanulók számára potenciálisan nehezebben feldolgozható, nehezebben érhető téma bevezetéséhez a multimodális műveltség fejlesztése mellett. Vizuális jellegéből és a szemléletességéből adódóan a képregények révén a diákok könnyebben átlátják a bonyolultabb összefüggéseket is.

Art Spiegelman *Maus* című képregénye önálló és kiegészítő olvasmányként nagyszerű bevezetője lehet a holokausztirodalom tárgyalásának. A történet szereplői antropomorfizált állatok, ez a tény már önmagában sokféle alkalmazási lehetőséget vet fel. Összevethető a klasszikus állatmesék szimbolikájával, de *Orwell Állatfarmjával* is. A holokauszt tematizálása miatt pedig nagyon jó kísérő olvasmány a *Sorstalanság* vagy akár *Debreczeni József Hideg krematóriuma* mellett. Amerikában fogalmaztak meg olyan véleményeket, melyek szerint a *Maus* az egyik legfontosabb képregény, amely átfogó igényességének köszönhetően lehetővé tette, hogy a képregényolvasás bekerüljön a tananyagba, nemcsak mint referencia, egy témát előkészítő alap, komparatív elem, hanem mint önálló olvasmány is. Hasonlóképpen működhet *Marjane Satrapi* francia-iráni szerzőnő önéletrajzi elemekből építkező képregénye, a *Persepolis*, melynek első része az iráni forradalom idején játszódik, második részében pedig már Európában a traumafeldolgozás, az asszimiláció, az identitás megőrzése és a xenofóbia kérdései merülnek fel a hazatérés mellett. Fontos megjegyezni, hogy korunk menekültirodalmának is az egyik jellemző műfaja a képregény, így ez a jelenség is sokkal árnyaltabban megismerhető ebben a formában.

*Niel Gaiman Sandman*jét motivációként használhatjuk fel kiválóan, hozzákapcsolható az irodalomtörténeti tananyaghoz. A *Sandman* 19. száma egy *Szentivánéji álom*-feldolgozás, ami lényegében a darab ősbemutatójának a története, természetesen fantasyelemekkel alaposan megtűzdelve, de teljesen összhangban Shakespeare művének történetével, aki epizód szereplője a műnek. Szintén motivációra, figyelemfelkeltésre ajánljuk *Csepella Olivér* képregényét, a *Nyugat+Zombikat*, amely pontosan azt adja, amit a címe ígér, *Nyári Krisztán* következőképpen fogalmazott a fülszövegben: „Az agyatlan élőhalottak és a reménytelenül széplelkűek harcában sosem volt irgalom, de most patakokban folyik a vér és a tinta, reped a csont, szakad a merített papír. Íme *Babits*

Mihály és Quentin Tarantino találkozása a boncasztalon...” A könyv tele van abszurd, gyakran irodalmi humorral, erőszakkal, de nagyon látványosan ábrázolja a nyugatos írók, költők legfontosabb tulajdonságait. Szórakoztató jellegének köszönhetően a 20. század első felének magyar irodalomtörténete nem unalmas tananyagként, hanem vonzó, érdekfeszítő élményként marad meg a tanulóknak.

Összegzés

A képregény eredendően szórakoztató műfajként indult, és annak ellenére, hogy már a 80-as években erőteljesen megnyilvánuló tendencia volt a komolyabb tematikák művészi igényességgel történő feldolgozása, a médium általános társadalmi és módszertani megítélése még mindig erre a jellemzőre fókuszál. Pedig mint az a fent bemutatott példák is alátámasztják, a műfaj nem csupán motivációra és az órai anyag színesítésre alkalmas. Komponenseinek, eszköztárának megismerésével a diákok könnyebben boldogulhatnak a vizualitással erősen átítatott információáradatban, mely a kortárs online kultúra lételeme. Multimodális műveltségüket fejlesztve a képregények révén gyakorlati módszerekkel ismerhetik meg a szöveg szintjén absztraktnak tűnő narrációs technikákat, melyek szerves részét képezik az iskolai tananyagnak. A megtanult értelmezői stratégiákat pedig összetettebb irodalmi szövegek és multimediális alkotások feldolgozása során is kamatoztatni tudják.

Mivel lehetséges (sőt gyakran valószínű), hogy egyes diákok a tanárnál sokkal jártasabbak a képregények és/vagy a mangák világában, tanulhatunk is tőlük, feladatként adhatjuk nekik kedvelt multimodális olvasmányaik órai bemutatását vagy szabadon választható olvasmányként való feldolgozását. Ilyen látszólagos engedményesztusokkal könnyen adhatunk pozitív megerősítést arról, hogy az ifjúsági és populáris kultúra nem értéktelen és a tanár számára sem érdektelen, ez a hozzáállás pedig egy nyitottabb, kreatív tanulási környezet kialakulásának az előfeltétele.

Felhasznált irodalom

- Batt, J. (2022): *Why Maus Opened the Door to Comics as Literature in Schools*. Letöltés: <https://www.cbr.com/maus-opened-doo-comics-as-literature-in-schools/> (2023. március 14.)
- Bourelle, A. (2018): Not Just Novels: The Pedagogical Possibilities of the Graphic Narrative. In: Burger, A. (szerk.): *Teaching Graphic Novels in The English Classroom – Pedagogical Possibilities of Multimodal Literacy Engagement*, Palgrave Macmillan, (h. n.), 11–28.
- https://doi.org/10.1007/978-3-319-63459-3_2

- Fónai Nikolett (2020): A képregény a multimodális műveltség szolgálatában: Könyvtárak a kilencedik művészet támogató szerepében. *Anyanyelvi kultúráközvetítés*. 3. 1. sz., 38–56.
<https://doi.org/10.33569/akk.2446>
- Furuhata-Turner, H. (2013): Use of Comics *Manga* as a Learning Tool to Teach Translation of Japanese. *The Journal of Teaching and Learning*. 2. sz., 72–83.
- Hernádi Miklós (1975): A képregény szükséglete. In: Gellért Endre: *A képregény története*, Tömegkommunikációs kutatóközpont, Budapest, 3–20.
- Hill, C. (2017): Introduction – The Growing Relevance of Comics. In: Hill, Craig (szerk.): *Teaching Comics Through Multiple Lenses – Critical Perspectives*, Routledge Taylor & Francis Group, New York–London, 1–9.
<https://doi.org/10.4324/9781315625638>
- Jacobs, D. (2013): *Graphic Encounters – Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy*. Bloomsbury, New York–London–New Delhi–Sydney.
- Jaffe, M. J. – Hurwich, T. (2018): *Worth a Thousand Words – Using Graphic Novels to Teach Visual and Verbal Literacy*. Jossey-Bass, San Francisco.
<https://doi.org/10.1002/9781119548690>
- Koltay Tibor (2009): *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*. Letöltés: https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_írástudás (2023. március 25.)
- Lebensztejn, J.-C. (2001): A keretből kiindulva. In: Házas Nikolett (szerk. és vál.): *Változó művészetfogalom*, Kijarat Kiadó, Budapest, 179–196.
- Maksa Gyula (2010): *Változatok képregényre*. Gondolat Kiadó–PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs.
- Maksa Gyula (2017): *Képregények kultúráközi áramlatokban*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- McCloud, S. (2007): *A képregény felfedezése*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Murakami, S. – Bryce, M. (2009): Manga as an Educational Medium. *The International Journal of the Humanities*. 7. 10. sz., 47–55.
<https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v07i10/42761>
- Rubovszky Kálmán (szerk.) (1989): *A képregény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Serafini, F. (2015): Multimodal Literacy – From Theories to Practices. *Language Arts*. 92. 6. sz., 412–423.
<https://doi.org/10.58680/la201527389>
- Stojanović, B. D. – Mišić, D. B. – Cvetanović, Z. V. (2017): Strip u nastavi jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole – metodičke mogućnosti. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*. 47. 2. sz. 317–336.

- Veeramuthu, S. P. –Ganapathy, M. (2022): An Innovative Teaching Tool: Manga for Komsas' Prose Comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*. **11**. 1. sz., 1–15.
<https://doi.org/10.18488/5019.v11i1.4390>
- Weiner, R. G. (2012): Foreword. In: Dong, Lan (szerk.): *Teaching Comics and Graphic Narratives – Essays on Theory, Strategy and Practice*, McFarland & Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina–London, 1–3.
- Yasuta, Takako (2022): Manga: A Motivating Multimodal Medium for Learning English. In: DeHart, Jason D. (szerk.): *Exploring Comics and Graphic Novels in the Classroom*. IGI Global, (h. n.), 167–189.
<https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4313-2.ch009>

Takács Judit

Pápay Sámuel irodalomtörténetének nyelvtörténeti fejezetéről

Bevezetés

Az 1808-as kiadása óta eltelt több mint két évszázad alatt számos elemzés született *Pápay Sámuel Magyar Literatúra' esmérete* című munkájáról. Ezek legtöbbje a mű irodalomtörténet-írásunkban betöltött szerepét hangsúlyozta (*Badics*, 1897; *Horváth E.*, 1941; *Lökös*, 1974; *Margócsy*, 1980; *Horváth J.*, 1980), mások pedig keletkezésének kulturális hátterét (*Kusper*, 2024a) kívánták feltárni. Készült nyelvészeti részeiről összegzés is, melynek szerzője röviden kitér a nyelvtörténeti fejezetekre is (*Horváth*, 2019). Jelen dolgozatomban igyekszem más irányból közelíteni a műhöz: az enciklopédikus igénnyel készült, oktatásra szánt kötetnek azokat a fejezeteit vizsgálom meg, melyek kiemelik a későbbi irodalomtörténet-írások közül. Tanulmányomban először a mű keletkezésének körülményeit idézem fel *Kusper Judit* tanulmányai alapján (*Kusper*, 2024a; *Kusper*, 2024b), ezek ugyanis igen lényegesek annak megértéséhez, hogyan és miért kerültek grammatikai és nyelvtörténeti fejezetek az irodalomtörténeti tankönyvbe, majd a kötetnek a magyar nyelv eredetével foglalkozó részeit tekintem át.

1. Pápay Sámuel mint egri diák és tanár

Pápayról *Badics* (1897) áttekintése alapján tudjuk, hogy a felsőörsi köznemesi családból származó fiatalember 1791-ben érkezett az egri jogakadémiára. 1788-ban fivéréhez hasonlóan ő is Kassán kezdte meg tanulmányait, ám ezt apja (a református iskolamester, *Pápay János*) halála megakasztotta. *Pápay* ezért Pápa földesurához, az egri püspökként tevékenykedő *Eszterházy Károly*hoz fordult, aki az abban az évben újrainduló Egri Érseki Jogakadémiára hívta. *Pápay* az ő támogatásával végezte el a kétéves jogi iskolát, s eközben hallgatója volt a magyar nyelv és literatúra tanszéknek is. Joghallgatóként ugyanis nemcsak jogi ismereteket, hanem történelmet, stílustant, technológia- és politikatudományt is tanult, s e stúdiumokhoz csatlakozott 1792-től a magyar nyelv és literatúra is mint rendes tantárgy (vö. *Kusper*, 2024a, 121. o.).

De hogyan lett a kiváló előmenetelt tanúsító joghallgatóból az 1792-ben létrejött magyar nyelv és irodalom tanszék második tanszékvezetője?

Pápay már 1788–89-ben Kassa nyüzsgő kulturális életében, Kazinczy, Baróti Szabó Dávid és Batsányi János körében megismerkedett a felvilágosodás szellemiségével és tanaival, egyre több magyar nyelvű szépirodalmat forgatott. Ahogy Badics írja (1897, 6–7. o.): „Pápay már e stúdiumnak meleg szeretetével jött Egerbe”, s „ez az érdeklődés nem szűnt meg (...), sőt újabb táplálékot nyert annyiban, hogy immár rendszeresen előadva tanulhatta a magyar nyelvet és irodalmat”, bizonyítványai tanúsága szerint pedig nagy tehetséget és kiváló előmenetelt tanúsított az irodalmi és nyelvészeti stúdiumokon (Badics, 1897, 7. o., idézi Kusper, 2024a, 121. o.).¹ Ügyvédi vizsgáit letéve, már Pápán értesült a megüresedő tanszékvezetői pozíció hírérl, s ismét támogatójához, Eszterházy Károlyhoz fordult, aki 1796 szeptemberében ki is nevezte Nagy János, a tanszék első vezetőjének utódjául. (Kusper, 2024a, 123. o.)

Pápay 1796 és 1800 ősze között 4 igen aktív évet töltött a Líceum tanáraként Egerben, s ez idő alatt tartott előadásainak lejegyzett anyagából összeállította, majd 1808 tavaszán Veszprémben nyomtatásban is kiadta a korszak legjelentősebbjének tartott irodalomtörténetét – ami azonban sokkal több pusztai irodalomtörténetnél. Nemcsak első rendszerezett irodalomtörténetünk ugyanis, melyben megjelennek a felvilágosodás kulturális törekvései (Kusper, 2024a; Kusper, 2024b), de a későbbi hasonló célú művektől a nyelvléírásra és nyelvhasználatra vonatkozó részek gazdagsága is elkülöníti, és azt is példaértékűnek vélem, amilyen gyorsan és részletességgel emeli be oktatási célú összefoglalásába Pápay a legfrissebb tudományos eredményeket, jelesül a nyelvtörténeti kutatások Sajnovics János munkájához kapcsolható legfrissebb eredményeit. (Vö. Kusper, 2024a, 120. o.; Kusper, 2024b, 105. o.)

2. Sajnovics eredményeinek megjelenése a Magyar Literaturában

2.1. Sajnovics Demonstratiója

Nem túlzás azt mondani, hogy a magyar összehasonlító nyelvészet történetét Sajnovics János 1770-ben Koppenhágában megjelent, röviden csak Demonstratióként emlegetett² művétől számítjuk (Zsirai, 1937/1994, 494–499. o.). A műnek az elmúlt több mint 250 év alatt hatalmasra duzzadt szakirodalma mellett azonban számos tévhit is kialakult körülötte, melyek közül a legelterjedtebb talán az, hogy Sajnovics művének negatív

¹ Az irodalom szerete és támogatása haláláig megmaradt. Erről a könyvtáráról a Pápay hagyatéki eljárása során készült összeírás tanúskodik (Hudi, 2015, 23. o., idézi Kusper, 2024a, 126. o.).

² Teljes címe: *Demonstratio idioma Hungarorum et Lapponum idem esse*. (Bizonyítás. A magyar és a lapp nyelv azonos). Koppenhága. 1770.

fogadtatása és az őt ért támadások miatt hagyott fel a nyelvtudomány művelésével.³ A valóság ezzel szemben az, hogy a magyar kortársak – akik közül leginkább a testőrökat szokás kiemelni – a magyar–lapp etnikai rokonság gondolatát utasították el,⁴ a nyelvrokonítás *Sajnovics* által felvetett, széles körű bizonyítékaira magyar szakmai körökben – ellentétben a nyelvtudomány külföldi művelőinek pozitív reakcióival – alig született reflexió (*Zsirai*, 1937/1994, 498. o.).

Sajnovics tanításait történész kortársai (pl. *Bél Mátyás*, *Pray György*) ugyan beolvastották munkáik fejezeteibe (*Domokos*, 1990, 51. o.; *Zsirai*, 1937/1994, 498. o.; *Sándor*, 2011, 409. o.), ám (legalábbis közvetlenül a megjelenése körüli időszakban) *Decsy Sámuel* orvos polihisztoron kívül kevés hazai méltató-elismerő tudományos ismertetője volt (*Domokos*, 1990, 53. o.). E kevesek közé tartozott *Pápay Sámuel*, aki már 1796–1800 közötti egri időszaka alatt ismerte és – jegyzeteiből összeállított kéziratok előadásainak tanúsága szerint – tanította is *Sajnovics* magyar nyelv rokonságával kapcsolatos eredményeit.

A 18. században alapított püspöki könyvtárak állománya általában 15–16 000 kötetnyi volt (*Löffler*, 2013, 114. o.). A Líceum 1793-ban átadott könyvtárában a több mint 20 000 hittudományi, jogászati, orvostudományi és bölcsészettudományi kötet között (4042 kötetben) 2682 nyelvészeti munka is helyet kapott (*Löffler*, 2013, 118–119. o.), köztük *Sajnovics* nagyszombati kiadású Demonstratioja is. A kötet a könyvtár *Büky József*-féle 1781-ben készült első katalógusában már szerepel, és mai napig is megtalálható a Főegyházmegyei Könyvtár állományában.

Ahhoz, hogy megértsük, irodalomtörténetében miért írt ilyen részletesen *Pápay* a magyar nyelv rendszeréről és sajátosságairól, egyrészt literatúrafelfogását, másrészt pedig a magyar nyelv korabeli helyzetét kell megismernünk. E két kérdés szorosan összefügg és magyarázza a nyelvészeti részek – *Margócsy* szerint (1980, 383. o.) – „meghökkenítő arányát” is.

Munkája célját maga *Pápay* így határozza meg (1808, VII. o., idézi *Kusper* 2024a, 124. o.):

„hogy ifjainkat, kik még eddig illyes vezérkönyv nélkül szűkölködtek, Hazai Nyelvünk’ ritka jelességű alkotmányának, s egész Literatúránknak esméretében meghordozván, nékiek, az igazi Nyelvtudományban az írásbeli szép előadásban való oktatás mellett, kedvet adgyak, s jó útra mutassak a’ Literátori pályafutásra is.” Magát a literatúrát pedig „széles értelemben” a bevezetésben (1808, 1. o.) így definiálja: „*általlyában* tekintve Könyvekből ’s írás olvasás által szerzett tudományt tesz, s így

³ Cáfolatát l. pl. *Domokos*, 1990, 51. o.; *Éder*, 1975, 6–8. o.; *Bartha*, 2021, 22. o.

⁴ Ezekről bővebben l. *Sándor*, 2011, 409. o.; *Domokos*, 1990, 47. és 5. o.

jelentí, a' Könyveknek a' benne foglaltt dolgokhoz képest való igaz esméretét”.

Baróti Szabó Dávid – az 1792-es Kisded Szótár összeállítója – első magyar nyelvű folyóiratunk, a Magyar Hírmondó 1784. július 5-ei számában így tudósított II. Józsefnek a magyar nyelvhasználatot korlátozó, a németet hivatalos nyelvvé tevő rendeletének okairól: „Édes magyarim! Ezen kegyelmes parancsolatnak, amint itt őfelsége is mondja, az oka az, hogy született magyar nyelvünk elhagyatott, ki nem palléroztatott és országainkban közönségesse nem tétetett” (idézi *Kókay*, 1981, 345–349. o.).

Azzal tehát, hogy *Pápay* kiemelt fontosságúnak tartja és részletesen leírja a magyar nyelv grammatikáját, bemutatja használhatóságát és kifejezőkészségét a nyelvhasználat minden szintjén, azt a sok kortársa által hangsúlyozott korabeli tézist támasztja alá, hogy a magyar nyelvnek át kell vennie a latin szerepét, és arra teljes mértékben alkalmas is. Ennek alátámasztását szolgálják a magyar nyelv régiségéről, máshol pedig kifejezetten tökéletességéről (*Pápay*, 1808, 51., 331. o.) írt sorai, s erre a törekvésre vezethető vissza a nyelvünk leírását szolgáló részek aránya is: a kiadvány terjedelmének ugyanis csaknem kétharmadát teszik ki a nyelvreíráshoz kapcsolódó részek, s ezek nemcsak terjedelmesek, de *Lőkös* (1980, 877. o.) szerint a bevezetés és a grammatikai fejezet egyben a legkimunkáltabb is.

2.2. Sajnovics bizonyítékai Pápay művében

Mit tanított *Pápay* a joghallgatóknak a magyar nyelv eredetéről és történetéről? Vajon rá is jellemző-e a nézeteknek az a „beolvasztása”, amelyet *Domokos* a történeti munkák kapcsán említ, s amelyben jól megférnek a finnugrisztikai bizonyítékok a hun vagy napkeleti nyelvekkel való rokonság elméletével?

A magyar nyelv eredetéről a két részből álló kötet első szakaszában, a 26–33. § között esik szó. A szerző a részeket szakaszokra, azokat fejezetekre tagolja, az egyes fejezeteken belül pedig paragrafusokat különít el. Leszögezi (1808: 57), hogy nyelvünk a napnyugati („Deák, Francia, Olasz, Spanyol, Angol, Német, Tót, Cseh, Lengyel, Orosz, Rátz 's a 't.”) nyelvektől egészen idegen, a magyart *Otrokócsi Flóris Ferenchez, Kalmár Györgyhöz, Verseghy Ferenchez, Beregszászi Pálhoz és Révai Miklóshoz* hasonlóan ő is a héberrel és más napkeleti nyelvekkel rokonítja. Ahogy azonban a 31. §-ban írja: „A' Finn és Lapp Nyelvekkel még jobban megegygez”, amire a külföldi tudósok (*Rudbeck, Schlözer, Fischer*) mellett „a nevezetes Égvizsgáló Jezsuiták”, illetve *dr. Gyarmathy Sámuel*,⁵ „nagy érdemű Nyelvtudósunk” munkáit hozza bizonyossággul (*Pápay*, 1808, 62–66. o.).

⁵ *Bodnár Antal* harmadikként követte *Pápayt* a katedrán. Visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy *Pápay* előadásainak szövege (melyet kéziratos formában tananyagként maga és elődje is használt) *Pápay* Egerből való távozásakor, 1800-ban már végleges volt (*Lőkös*, 1980, 876–877. o.). E megjegyzés azért

Pápay a Demonstratio érvelésének (Sajnovics, 1994, 34–102. o.) logikáját követve 12 pontban hoz bizonyítékot a magyarnak a finnségi nyelvekkel való rokonsága mellett (az első 6 bizonyítékot tartalmazó kötetlapot l. az 1. képen).

62

Fr. Versegi *Proleg.* in *Institut. Ling. Hung.*
Pest. 1793.

Beregszászi Pauli *Ueber die Aehnlichkeit
der Hungarischen Sprache mit den Morgenländi-
schen*, Leipzig 1796.

Révai *Elaborator Grammatica Hung.* Pest.
1803.

31. §.

*A' Finn és Lapp Nyelvekkel még job-
ban megegyez.*

Némelly Tudósok ismét a Finn és Lapp Nemzetek' Nyelvében találták Nyelvünknek hasonlatosságát. Elsőben is Rudbeck figyelmességét vonta ez magára, múlt századnak még az elején, 's utánna még jobban megerősödtek ezen vélekedésben sok nagy emberek, mint Gatterer, Schlötzer, Busching, Fischer, Lindahl, Oehrling, Ihre, Ecard, és Hager. Magyaraink közül pedig Pater Hell' és Pater Sajnovics, igen nevezetes Egysülő Jezsuiták, megjárván 1769-dik Esztendőben az említett Északi nemzetek' földgyét, azoknak nyelvéhez a' miénket sokban hasonlónak találták. Legnagyobb világosságra hozta pedig ezt Dr. Gyarmothy Sámuel nagy érdemű Nyelvtudósunk, — azon betes Munkájában, melyet tsupán ezen tárgyról nagy szorgalmatossággal kidolgozott. Az itt említett Hasonlatosság a' Finn és. azzal atyafiságos Nyelvek', 's a' mi Magyar Nyelvünk között leginkább ezekben áll:

1.) Valamint hogy Magyar nyelvünk a' ó hangzatton mintegy fő talpkövön épülvén

63

fel, minden Magyar szó vagy tsak a, o, u, vagy tsak e, ö, ü, Magánhangzóból áll, e-gyedül i'; és a' huzásos e' közös természetű: szinte azon szerént a' Finn nyelvben is a' szavak és azoknak mindennemű változásai vagy tsupán a, o, u, vagy ä, ö, y, és a' közös természetű e és i Magánhangzóból állanak, mint ezt Vhael' Finniai Gramatikájából is világosan látni lehet.

2.) A' Lapp Nyelvben is több Ejtést formálnak a' Declinációban, valamint a' Magyarban, p. o. a' Lapp Nyelvben ez: *cabmag*: an annyit tesz, mint magyarul *szarun*, in *calceo*, *super calceum*; ez *cabmak*-en annyi mint *saruvá*, az az avvá formálódott; ismét ezt is *ül ül* (instar) így teszik ki: *cala-na*, *halul*, instar piscis: *leipá-ná*, *kenyérül*.

3.) A' Finn és vele rokonos Nyelvekben nintsen semmi Nembeli külömbseg (Genus) a' szók között, mint nálunk sintsen.

4.) Azoknális szokásban van a' *Tulajdon* és *Rokonságot* jelentő *Neve*nek ilyen kétféle Többs száma: *Bátyak*, és *bátyámék*, *sógorok*, *sógorék*.

5.) Az Egybehasonlításban, (Comparatio) a' közép gráditus ott is *b* betűvel készül meg, valamint a' Magyarban, p. o. ez a' Lapp szó *nioska* (nedves) és *zjabbe* (szép) így formállyá a' közép Gráditust *nioskab* nedvesebb; *zjabbeb* szebb.

6.) A' Számnevek között a' Rendelők vagyis ordinálisok a' Lappoknál is *d* betűvel

1. kép: Pápay Sámuel: *A magyar Literatura' esmérete* 31. § (62–63. oldal)

A részletesen bemutatott példákkal bőven illusztrált hangtani, alaktani és lexikológiai bizonyítékainak felsorolása után meglepő a dilemmája (Pápay, 1808, 66. o.): hogyan lehet a magyar egyszerre a napkeleti és északi nyelveknek is rokona?

Pápay elfogadja, hogy Sajnovics bizonyítékai nem véletlenszerű egyezések: „az említett Nyelvek között való hasonlatosságok olly különös jelességűek, hogy valamint azokat csupán vak eset szerént támadottnak állítani nagy meggondolatlanság volna”, és azokat nem lehet utólagos érintkezések hatásának sem tulajdonítani (Pápay, 1808, 67.

fontos, mert bár Pápay a megjelent művében hivatkozik Gyarmathi Sámuel 1799-ben megjelent Affinitására is (Pápay, 1808, 66. o.), ez az 1796–1800 közötti előadások tematikájában – Sajnovics művéhez hasonló részletességgel legalábbis – aligha szerepelhetett.

o.), ugyanakkor „képtelennek látszik Nyelvünket Napkeleti természetűnek ’s eredetűnek tartani, ’s még annak rokonit egyszersmind Északonn is keresni” (*Pápay*, 1808, 67. o.). Magyarázatot kellett tehát keresnie arra, hogy lehet egyszerre rokona a magyarnak a napkeleti és finnségi nyelvek csoportja. Végül arra jut, hogy „De azon Rokonság mégis igen hihető” (*Pápay*, 1808, 68–71. o.), ha figyelembe vesszük a rokonsági fokokat: a magyar a finnel, lappal, észttel, vogullal nagyobb hasonlóságokat mutat, ezért közelebbi rokonságban van, mint a napkeleti nyelvekkel. Viszont mivel a finn és lapp nyelvben a napkeleti nyelvekkel még a magyarban tapasztalhatónál is több közös vonás van, feltételezi, hogy a finnek is napkeletről, Ázsiából származnak, ott az északiakkal „egy Nemzetséget tettünk” (*Pápay*, 1808, 70. o.), a finnek azonban a napkeletiekől elszakadva északra vonulva telepedek le. *Pápay* elfogadta *Sajnovics* bizonyítékokkal alátámasztott finnugor eredeztetését is, és ily módon talál megoldást arra, hogy ne kelljen lemondani a napkeleti nyelvekkel való rokonság gondolatáról sem.⁶

Ahogy látjuk, *Pápaynál* is keveredik a nyelvi rokonság és a népek rokonságának kérdése, s míg a nyelvi rokonság bizonyítékai nyilvánvalóak számára, a magyarral rokonságban állónak feltételezett nyelveket beszélő népek „természetét” nem tudja elfogadni. Ezt a dilemmát a 32. §-ban fejti ki részletesen:

„a mi vitéz, egyenes szívű, nemes lelkű Nemzetünk természettel ellenkezik a Zsidóságnak erkölcsi tulajdonságaival; de a Finn és a Lapp Nemzetek felől sem tudjuk, hogy valami jeles nagy tetteik által magokat a mi velünk való atyafiságra méltókká tették volna, úgymint a’kik Európának Északi szuglyáiban meghúzván magokat, eleitül fogva esméretlen alacsonyásban éltek, az igaz vér pedig, a’ közmondás szerént, nem válik vízzé” (*Pápay*, 1808, 67. o.).

A nyelvi rokonságot alátámasztó bizonyítékok kétségtelenek számára, nem vonzóak ugyanakkor a népek, melyek e nyelveket beszélik, dehát „más Nemzeteket pedig tsupán megvetésből atyafiaknak el nem fogadni, embertelenség volna” (*Pápay*, 1808, 67. o.). Úgy vélem, ez az a dilemma, amellyel kortársai (*Kalmár György*, *Beregszászi Nagy Pál*, *Révai Miklós*, *Verseghy Ferenc*, vö. *Zsirai*, 1937/1994, 498. o.; *Domokos*, 1991, 76–81. o.) és később is oly sokan szembesülnek, amelyen azonban ők – *Pápayval* ellentétben – nem tudtak felülemelkedni.

⁶ A nyelvrokonság kérdésének részletes bemutatásáról, illetve a *Pápay* által használt terminológiáról l. Takács (2025).

3. Összegzés

Pápay „józan középúton haladt az egykorú viták végletes álláspontjai közt” (Horváth, 1980, 248. o.), azaz sem az ortológusok, sem a neológusok mellett nem teszi le a voksát, és a magyar nyelv eredetével kapcsolatban is hasonlóan vélekedett, mint kortársai többsége (vö. Sándor, 2011, 411. o., Domokos, 1991, 80–84. o.): elfogadta a finnségi nyelvekkel való rokonság bizonyítékait, de nem vetette el a hunokkal, szkítákkal s a többi napkeleti nyelvvel való rokonságot sem.

Áttekintve Pápay művét, igazat adhatunk Horváth Eleknek, aki szerint Pápay irodalomtörténetében a magyar nyelv a tengely (1941, 174. o.). A Magyar Literatúrában a nyelvleírás igénye „metaliteratúraként” (Margócsy, 1980, 383. o.) jelentkezett: Pápay számára a magyar nyelv leírása, jellemzése, alkalmasságának alátámasztása a magyar nyelvű irodalom megismertetésével legalábbis egyenrangú feladat és cél volt.

Felhasznált irodalom

- Badics Ferenc (1897): Az első magyar irodalomtörténetíró. *Irodalomtudományi Közlemények* 7: 1–15.
- Bartha Lajos (2021): Sajnovics, a tudós és az ember. In: Terbe Erika – C. Vladár Zsuzsa (szerk.): *250 éves a Demonstratio. Tanulmánykötet Sajnovics János műve megjelenésének 250. évfordulója alkalmából*. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Budapest. 13–31.
- Domokos Péter (1990): *Szkítiától Lappóniáig. A nyelvrokonság és az őstörténet kérdéskörének irodalmunkban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Éder Zoltán (1975): Újabb szempontok a „Demonstratio” hazai fogadtatásának kérdéséhez. In: *Beiträge zum IV. Internationalen Finnougristenkongress in Budapest*. Istituto Universitario Orientale di Napoli, Napoli. 3–21.
- Horváth Elek (1941): Irodalmunk elfelejtett harcosa. *Erdélyi Helikon* 167–174.
- Horváth János (1980): *A magyar irodalom fejlődéstörténete*. Második, változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth Katalin (2019): „A magyar literatúra esmérete” – nyelvész szemmel. In: Haader Lea – Juhász Dezső – Korompay Klára – Szentgyörgyi Rudolf – Terbe Erika – Vladár Zsuzsa (szerk.) *Forráskutatás, forráskiadás, tudománytörténet III*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, ELTE, Magyar Nyelvtudományi És Finnugor Intézet, Budapest.
- Hudi József (2015): Pápay Sámuel hagyatéka mint történeti forrás. *Irodalomtörténeti Közlemények* CXIX. évf. 1: 17–25.
- Kókay György (szerk.) 1981. *Magyar Hirmondó. Az első magyar nyelvű újság*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Kusper Judit (2024a): Az első magyar irodalomtörténet egri és itáliai gyökerei. Pápay Sámuel: *A magyar literatura' esmérete*, 1808. In: H. Szilasi Ágota (szerk.): *Örökségünk védelme és jövője: Itália öröksége Egerben*. Dobó István Vármúzeum, Eger. 117–129.
- Kusper Judit (2024b): Tudós társaságok szerepe a 18. század végi, 19. század eleji kulturális transzferben (avagy Árkádia-körök, szabadkőművesek és népmesék diszkrét összjátéka). In: Pioldner, Judit – Lajos, Katalin – Pál, Enikő – Tapodi, Zsuzsa (szerk.): *Diskurzus, kultúra, reprezentáció / Discurs, cultură și reprezentare*. Scientia, Kolozsvár, Románia. 101–114.
<https://doi.org/10.47745/SAPVOL.2024.06>
- Löffler Erzsébet (2013): Az Egri Főegyházmegyei Könyvtár. In: Petercsák Tivadar (szerk.): *Az egri Domus Universitatis és Líceum. Oktatás, tudomány, művészet 1763–2013*. Líceum Kiadó, Eger. 116–120.
- Lőkös István (1974): Pápay Sámuel irodalomtudományi előadásai. In: Szauder József – Tarnai Andor (szerk.): *Irodalom és felvilágosodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 873–900.
- Margócsy István (1980): Pápay Sámuel és literatúrája. *Irodalomtörténet* **62/2**: 377–404.
- Pápay Sámuel (1808): *A magyar literatura' esmérete*. Magyar Minerva. Negyedik Kötet. Veszprém.
- Sajnovics János (1994): *Demonstratio. Sajnovics János: Bizonyítás. A Magyar és a Lapp nyelv Azonos*. Fordította Constantinovitsné Vladár Zsuzsa, szerkesztette Szij Enikő. Bibliotheca Regulana 2. ELTE, Budapest.
- Sándor Klára (2011): *Nyelvrokonság és hunhagyomány. Rénszarvas vagy csodaszarvas. Nyelvtörténet és művelődéstörténet*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Takács Judit (2025): A nyelvrokonság kérdése és terminológiája Pápay Sámuel irodalomtörténet-írásában. *Folia Uralica Debreceniensia* 32: 535–541.
<https://doi.org/10.52401/fud/2025/44>
- Zsirai Miklós (1937/1994): *Finnugor rokonságunk*. Trezor Kiadó, Budapest.

Póta-Zsiros Emese

A nyelviség problémaköre a klasszikus irodalom taníthatóságában

Bevezetés

A klasszikus irodalom alapvetően ugyanolyan szoros szálakkal fűződik a magyar nyelv és általában a nyelviség kérdésköréhez, mint magához az irodalomhoz. Tanulmányomban a legfőbb célom, hogy kiemeljem a leginkább problémás pontokat a klasszikus irodalom taníthatósága és a nyelvi akadályok között, valamint rámutassak, hogy milyen és mekkora szerepet játszik a nyelvi különbözőség és másság a klasszikus irodalom olvasásának és érthetőségének területén. Ezenfelül egy pilotkutatás keretein belül kívánom bemutatni és megcáfolni azt a tényt, miszerint azért nem olvasnak a mai középiskolások klasszikus irodalmat, mert nyelvi nehézségekbe ütköznek.

A klasszikus irodalom területe mindig is sajátos, sokszor pejoratív értelemben véve kitüntetett pozíciót foglalt el a közoktatásban lévő tantárgyak, illetve azok részterületei között. Ezt a gondolatot összegzi *Kispál Dániel* is: „Magának az irodalomértésnek, az irodalmi művek értelmezésének már az oktatáson belül sajátos pozíciója van, hiszen a műértés számos ponton nem vonható valamely egzakt értékelési rendszer alá.” (*Kispál*, 2023) Továbbá hogy „a következő lényeges motívum a konkrét irodalmi ismeretek alkalmazásának képessége, amely olyan – az irodalmi képzési területen egyébként elvárt standardokat – tudást követel a tanulóktól, mint például a különböző műfajok ismerete, irodalomtörténeti és irodalomelméleti összefüggéseknek a meglátása”. (*Kispál*, 2023) Ezt kiegészítve véleményem szerint az irodalomértés azonban nemcsak azért kihívásokkal teli terület, mert kevésbé konkretizálható, és kevésbé felel meg a pozitivista szemléletmódnak, hanem azért is, mert az irodalomértés kéz a kézben jár a nyelvi kompetenciákkal, nyelvtani ismeretekkel, továbbá a szövegértéssel.

A nyelvi akadályok megjelenése a klasszikus szerzők műveinek befogadása során

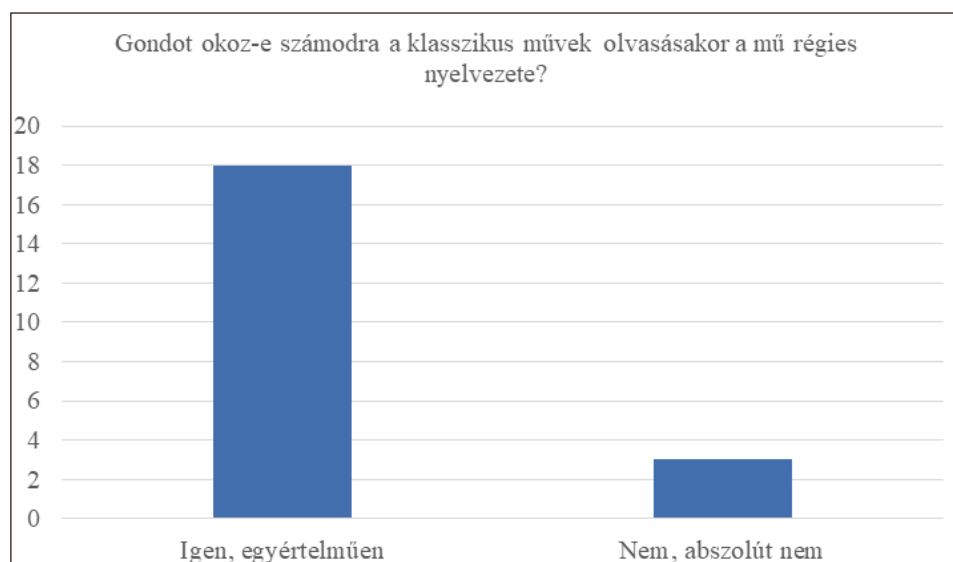
Alapvető problémaként jelenik meg, hogy a mai középiskolai szintű oktatásban a diákok egészen egyszerűen nem értik meg az egy- vagy kétszáz évvel ezelőtt keletkezett szöveg szavait, kifejezéseit, mondat szerkesztéseit, ezáltal pedig gyakran annak denotatív és konnotatív jelentésrétegeit sem. A nyelvi akadály egy reális probléma, melyet több szakirodalom és tanulmány is említ, ahogyan azt *Kusper Judit* megfogalmazza: „számos felmérés mutatja, hogy a nyelvi távolság hatására az irodalmat holt jelenséggént értelmezik a diákok, elefántcsonttoronyként, melynek nincs köze a mi világunkhoz és kérdéseinkhez.” (*Kusper*, 2019, 32. o.) Ezen állításból arra a következtetésre juthatnánk, hogy a fent említett nehézség hatására megszűnt a klasszikus irodalom értelmezhetősége a 21. században, ezáltal pedig a taníthatóságából és tanulhatóságából is egyaránt veszített. Azonban *Frank Tibor* szerint „a klasszikus irodalom iránti érdeklődés nem szűnt meg, de egyre inkább rászorul a magyarázatra, az egyszerűsítésre, a szótárra”. (*Frank*, 2004, 812. o.) Abban mindkét állítás azonos, miszerint ahhoz, hogy a diákok számára értelmezhetővé váljon a klasszikus irodalom régies szövege, magyarázatra és újraértelmezésre van szükség.

Érdekes azonban elgondolkodnunk azon, hogy valóban „csak” abban rejlik-e a probléma, miszerint a középiskolai korosztály nem érti meg a leírt szöveget. Feltehetően nem. Hajlamosak vagyunk ugyanis megfélekezni arról, hogy a nyelvi megértés önmagában, közvetlenül nem járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók megszeressék a klasszikus vagy egyáltalán bármilyen irodalmat. Ez mindössze azt a képességet jelenti, hogy befogadhatóvá tudja tenni a leírt szöveget. Ellenérvként természetesen felhozható, hogy az, amit képesek vagyunk befogadni és információként feldolgozni, jó eséllyel szerethetőbbé, kedveltebbé is válik a befogadó számára. Azonban nem tekinthetünk el ezen logika mentén attól sem, hogy ily módon a régies nyelvezetű szöveg megértése csak közvetett módon tud hozzájárulni a klasszikus irodalom taníthatóságához és tanulhatóságához.

A klasszikus szerzők és életműveik taníthatóságát tehát nagymértékben befolyásolja a művek nyelvezetének milyensége. Nem lehet kérdés, hogy a jelenkor tanulói számára sok esetben nem tud elég élményt adni egy klasszikus alkotás ahhoz, hogy az adott tanuló megszeresse az irodalmat, vagy hogy elinduljon az olvasóvá válás útján. Ezzel párhuzamosan azonban esély is teremődik arra, hogy a megfelelő lehetőségeket kihasználva, adekvát újraértelmezéssel újfent befogadható, szerethető értéknek tudjon realizálódni.

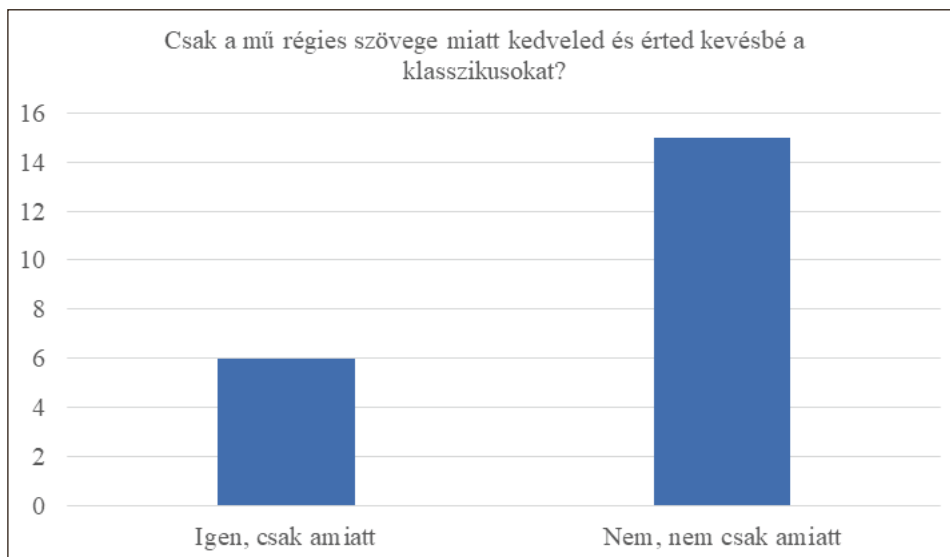
Pilotkutatás a klasszikus irodalom nyelvezetéhez fűződő kérdésekről

Mindenképp érdeemesnek tartottam, hogy a tanulmányomban helyet kapjon egy szűkebb körű reprezentációja a témának. Annak ellenére, hogy a megkérdezettek száma alacsony, egyértelműen láthatóvá válik a kérdéskör valódi problémája. A kérdőívben megkérdezett huszonegy fős osztály válaszait az alábbi grafikon ábrázolja. Az első esetben a feltett kérdés az volt, hogy gondot okoz-e számukra egy klasszikus szerző művének olvasatakor a régies nyelvezet.



1. ábra: Gondot okoz-e a klasszikus mű régies nyelvezete? Forrás: saját adatgyűjtés, 2023.

Jól látható a fentiek alapján, hogy a megkérdezett osztály döntő többségnek problémát okoz a klasszikus művek szövege. Érdekes azonban megfigyelnünk a következő válaszokat. Amennyiben ugyanis azt a kérdést tettem fel, hogy a klasszikus művek kedveltségének és megértésének szempontjából csakis a mű régies nyelvezete számít-e, a válaszarányok már egészen másképpen alakultak, majdhogynem az mondhatjuk, megfordulnak.



2. ábra: Csak a klasszikus mű régies nyelvezete számít? Forrás: saját adatgyűjtés, 2023.

Úgy tűnik tehát, hogy van valamilyen más ok is, amely a klasszikus irodalom olvashatóságát, megértését és szerethetőségét befolyásolja. Az eredeti hipotézis tehát relevánsnak tekinthető. A szépirodalmi szövegnek van valamiféle egyéb tulajdonsága, amely vonzóvá vagy éppen taszítóvá teszi azt a befogadó számára. Úgy vélem, hogy ez a plusz tulajdonság azonban nem csupán az irodalmi szöveg milyenségében keresendő, hanem sokkal inkább a tanítás módszertanában. Felmerül azonban a kérdés, hogy mégis milyen egyéb tulajdonságok azok, amelyek hozzájárulnak egy klasszikus irodalmi szöveg interpretálásának sikerességéhez vagy éppen kudarcához. Melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az archaikus szöveg dekódolását?

Feltételezéseim szerint ugyanis a klasszikus szöveg befogadhatóvá tételéhez éppoly mértékben hozzájárul a tanári attitűd és személyiség, az intertextualitás, a populáris kultúra integrálása, valamint a tanóra módszertani rétegzettség, mint a szavak, szószerkezetek jelentésének pontos, definíció szerinti ismerete. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a gyakori, hétköznapi jelenség – mellyel gyakorló pedagógusok ezrei találkoznak napi szinten –, miszerint a tanulók nagy része, ha birtokában is van az adott szó, kifejezés jelentésének, mégsem tudja alkalmazni, szóban vagy írásban megfelelően használni azt. Meggyőződésem, hogy mindez többek között annak eredménye, hogy hosszú évszázadokon át a szépirodalom, az úgynevezett magas irodalom kizárólagosságot élvezett mind a tudományos, mind pedig a hétköznapi élet keretein belül. Ahogyan Józsa fogalmaz: „Az olvasást sokáig a szépirodalmi olvasással azonosították [...] Az olvasási képességet és a szövegértést napjainkban a pedagógiai szaknyelv szinonimaként használja.” (Józsa,

2014, 68. o.) Véleményem szerint azonban e kettő nem teljesen azonos fogalmakat takar, gondoljunk például a funkcionális analfabetizmus kérdéskörére (vö. *Vajda*, 2007).

Józsa gondolatmenete tovább folytatódik a következő megállapításban: „Tehát az olvasás nem egyszerű befogadás még a szépirodalom szemszögéből sem, hanem »belső ’szerkesztő’ folyamat«” (*Bagdy*, 2001, 11. o.), melynek során különböző személyek különböző olvasatokat alkothatnak ugyanarról a szövegről. „A szemléletváltás már az irodalomtudomány területén is érzékelhető, ám az olvasás, a megértés, túllépve ezt a diszciplínát, az emberi tudás meghatározójává vált.” (*Józsa*, 2014, 68. o.) (Vö. *Sághy*, 2018.) Mindebből tehát jól kitűnik a (nem csak klasszikus) irodalom jelenkori bevett tanítási módszertanának (elsősorban a frontális munkaformában zajló közvetítésnek) a megkérdőjelezhetősége: egyfelől, hogy a legtöbb irodalomórán, témakörtől függetlenül, az elvárt magatartás a passzivitás, a mindennapi élettől és gyermeki lélektől egyaránt távol álló komorság; másfelől pedig a centralizált és predesztinált értelmezés megváltoztathatatlan kizárólagossága. Tehát a fent említett szemléletváltás tulajdonképpen sokkal inkább maradt vágyakozás, mint közoktatási valóság.

A klasszikus szerzők taníthatósága és tanulhatósága

Benczik Vilmos a következőképpen fogalmaz *Barthes* gondolatai nyomán: „Barthes a maga részéről úgy gondolja – s tegyük hozzá, nem alaptalanul –, hogy a szöveg atonalitása a fontos irodalmi értékjeként nyilvántartott multivalencia, pluralitás forrása lehet. »Minél meghatározhatatlanabb egy megszólalás eredete« – írja Barthes –, annál plurálisabb a szöveg. A modern szövegek hangjai esetében bármiféle referencia lehetetlenné lesz: mindössze maga a beszéd, jobban mondva, maga a nyelv beszél. Ezzel szemben a klasszikus szövegben a megszólalások többségéhez hozzárendelhető valamilyen forrás, azonosítható a származásuk, a beszélő: ez vagy egy bizonyos tudat (valamelyik szereplő vagy az író), vagy pedig egy kultúra [...]”. (*Benczik*, 2001, 191. o.; *Barthes*, 1997, 61–62. o.)

Úgy gondolom, hogy ezen fenti gondolatban rejlik a klasszikus irodalom taníthatóságának, újradefiniálásának kulcsa. Ez a gondolat ugyanis megfelelő lehetőséget, kapcsolódási pontot teremt az interdiszciplinaritásra, valamint a modern, diáklélekhez közel álló populáris kultúra szövegeinek és az irodalmi határterületek a bevonására a tanórába. A magam részéről azonban nem gondolom úgy, hogy a modern szövegek esetében ne lenne kapcsolódási pont más szövegekkel, korszakokkal vagy kultúrákkal. Már *Tóth* is ezen rekonstruktív tulajdonságát emeli ki a szövegértésnek: „a szövegértést így határozzuk meg: a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmi segítségével történő újraalkotását jelenti.” (*Tóth*, 2002, 32. o.)

Abban a legtöbb szakirodalom egyetért, hogy az olvasás újraalkotás, azonban ha a nyelvi megformáltságot az irodalomóra keretein belül vizsgáljuk, sokkal kevésbé mutat hajlandóságot a szakma az újraértelmezésre. *Kerber Zoltán* is ezt a hiányt összegzi, még-hozzá úgy, hogy a tankönyveket is bevonja. „Olyan nyelvtan tankönyvekre van szükség, mely a nyelvi kompetenciákat (s itt nem a leíró nyelvtani kategóriák megtanítására gondolunk, hanem a nyelv »működésének« implicit szabályaira) és a kommunikációs képességeket fejleszti. A nyelvi képzésnek, tankönyveknek kellene azt a feladatot is magára vállalnia, hogy eligazodást nyújtson a modern média és internet világában a különböző szövegtípusok között.” (*Kerber*, 2005, 100. o.)

Mivel azonban jelen tanulmány a klasszikus irodalom nyelvi kérdéseivel és problematikájával foglalkozik, szükségesnek tartom kihangsúlyozni, hogy *Kerber* hiányt betöltő gondolatára megoldást tud ajánlani maga a klasszikus irodalom is. Nem csupán a nyelvtantankönyvek rendelkeznek a szókincsfejlesztés, valamint a kommunikációs készségfejlesztés képességével, hanem a klasszikus irodalmi alkotások is. Sőt, talán nem is lenne indokolt ezen éles határvonal meghúzása a nyelvtan és az irodalom között. Ahhoz azonban, hogy a klasszikus irodalomnak ezt a spektrumát hasznosítani tudjuk, több minden szükséges.

Almási Miklós nyomán már több évtizede tudjuk, hogy a megoldás a populáris kultúra bevonásában rejlik. „[K]lasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással.” (*Manxhuka*, 2019, 4. o.) Ennek ellenére a mai napig nem sikerült elszakadni az idejét-és relevanciáját múlt, mélyen gyökerező vezéreszméktől sem a pedagógusszakma, sem az irodalmárok, sem pedig a közvélemény területén. Szilárd meggyőződésünk ugyanis, hogy ha egy klasszikus mű szövegéhez nyúlunk, azzal kárt okozunk. Ezt az érinthetetlen gondolkodásmódot, attitűdöt pedig rendkívül könnyen továbbadjuk a fiatal generációknak tanári hozzáállásunkkal, gondolatainkkal, berögzült mintákat követő feladatainkkal, miközben minden nehézséget az archaikus, avitt szavakra és kifejezésekre hárítunk.

Természetesen mindez még nem oldja fel azt a problémakört, miszerint nem az életkornak megfelelő szövegekkel találkoznak a tanulók a közoktatásban, ahogyan azt sem, hogy a kronologikus haladás sok esetben nem a legcélravezetőbb. Az is magától értetődő, hogy mindig lesznek olyan kifejezések, amelyeknek diákjaink nem ismerik a jelentését, de véleményem szerint már láthatóvá válik, hogy a problémát nem kizárólag a jelentés ismeretének hiánya generálja. Nem állítom, hogy a nyelvi akadály leküzdése nem jelent kihívást, mint ahogy azt sem, hogy ez ne játszana szerepet a klasszikus alkotások befogadhatóságában. Azt azonban igen, hogy a klasszikus irodalomhoz tartozó negatív megítélés nem önmagában annak nyelvi milyenségéből fakad, a probléma ennél sokkal komplexebb.

Összegzés

Dolgozatomban a célom az volt, hogy rámutassak és bebizonyítsam, hogy a klasszikus irodalom tanításakor jelentkező nyelvi akadály egy valós, ámde sokkal kevésbé jelentős probléma, mint amilyennek az előző évtizedben gondoltuk. Hipotéziseimet egy pilotkutatással igyekeztem alátámasztani, valamint a releváns szakirodalmak elemzése által bemutatni, hogy nem csupán a szemantikai hiányosságok jelentik a nehézséget a klasszikus művek megértésében, megközelítésében és megszeret(tet)ésében. Az, hogy ezeken túl mely tényezők azok, amelyek befolyásolják a kedveltségüket és befogadhatóságukat, a következő évek kutatásának tárgya lesz, célom az volt, hogy előremutató jelleggel bevezessem ezt a kérdéskört. Konklúzióként fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy napjainkban elengedhetetlen a legfrissebb nyelvi és kommunikációs változások kutatási eredményeinek, tapasztalatainak beépítése az irodalomórákba (vö. *Gellért*, 2018). Nem tekinthetünk el sem az irodalom nyelvi jelrendszerétől, sem zenei hatásától, legfőképpen pedig attól nem, hogy a klasszikus irodalom nem csupán korszerűtlen, elavult szavak gyűjteménye.

Felhasznált irodalom

- Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
- Bagdy Emőke (2001): Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*, 3/3., 11–13.
- Barthes, R. (1997): *S/Z*. Ford. Mahler Zoltán. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benczik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Frank Tibor (2004): Nemzetek fölötti Nyelv és Nemzeti fennmaradás kulturális politikák esélyei Kelet-közép-Európában. In: *Magyar Tudomány*. 2004/8. 808–823.
- Gellért Rita (2018): A multikódoltság hatása az értelmezésre. *Argumentum*. 14., 163–176. Letöltés: https://epa.hu/00700/00791/00015/pdf/EPA00791_argumentum_2018_14_163-176.pdf (2023. 11. 10.)
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. In: *Magyar Pedagógia*. 114/2., 67–89.
- Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv és irodalomtankönyvek elemzése I. In: *Iskola-kultúra*. 2005/9., 97–124.
- Kispál Dániel (2023): A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel. In: *IrKa Könyvek 2. Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger. 11–25.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2023.11>

- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok a tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: *Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei*, **XXII**. 31–38.
- Manxhuka Afrodita Meritta (2019): *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori értekezés. Budapest.
- Sághy Miklós (2017): Az irodalmi adaptáció elemzésének módszereiről. In: *Tiszatáj*, **71/4**.
- Tóth László (2008): Kreativitás és szövegértés. In: *Iskolakultúra*. **18/** 5-6., 29–39.
- Vajda Kornél (2007): A funkcionális analfabetizmusról – talán egy kicsit másképp. In: *Olvasáspedagógia*. **2007/4**. 46–54.

Oláh Dávid

A magyar diákok szövegértési készségei a PISA-mérések és a kompetenciamérések tükrében. A diákok fogalmazási készségeivel kapcsolatos jelenlegi tudásunk

Bevezetés

Jelen tanulmányban bemutatásra kerül a hagyományok és a készségfejlesztés kapcsolata a jelenlegi hazai irodalomoktatásban. Ezt követően a magyar diákok fogalmazási készségei kerülnek a középpontba, majd a 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai lesznek kifejtve. Dolgozatomban azonban nem csupán a problémák felvetése a cél, inkább a lehetséges megoldások egy részének bemutatása. Ennek jegyében felvázolásra kerül a készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód és egy általános iskolában bevált jógyakorlat. Végül érinteni fogjuk az észtt oktatási rendszer teljesítményének okait.

A hagyományok és a készségfejlesztés

Az irodalmat oktató pedagógusok olyan tevékenységet végeznek, amely fontos ahhoz, hogy a hazai közoktatás elláthassa feladatait. Ezen tantárgy oktatása során a tanárok olyan tudást adnak át a diákoknak, amely része a magyar műveltségnek és identitásnak, sőt a tanórák megfelelő terepet biztosítanak/biztosíthatnak a hazaszeretet kialakításához, erősítéséhez. A hazai irodalomoktatás nagy hangsúlyt fektet a hagyományok ápolására, a műveltség és a kultúra átadására, azonban a közoktatásnak fontos funkciója a szövegértéshez és a szövegalkotáshoz kötődő készségek fejlesztése is. Bár ez utóbbi szükségszerűen jelen van az általános iskola alsó tagozatában, az esetek döntő többségében háttérbe szorul a felső tagozatban és a középfokú oktatásban is. Ennek elsődleges oka az, hogy a tanároknak nagy mennyiségű lexikális tudást kell átadnia rövid időn belül. Ennélfogva a diákok ritkán találkoznak olyan feladatokkal, amelyek felkészítenék őket a PISA-mérésekre, a hazai kompetenciamérésekre, sőt a fogalmazás és a szóbeli

kommunikáció fejlesztése is háttérbe szorul a feszített tempónak köszönhetően. Bár az erősebb iskolákban, osztályokban ez nem okoz jelentős problémát, számos iskolában és osztályban szükség lenne a differenciálásra, sőt a kompetenciamérések rámutatnak arra is, hogy a hazai tanulók egy jelentős része még nem tart ott a készségeket illetően, hogy képes legyen önállóan és hatékony módon tanulni. (*PISA 2018, 2019; PISA 2022, 2023; Az országos mérések...*, é. n.). Ezekből láthatjuk azt, hogy a készségfejlesztés egy rendkívül fontos eleme az oktatásnak. Példának okáért a hatodik évfolyamos tanulók 26,2%-a nem rendelkezik olyan szövegértési készségekkel, amelyek képessé tennék őket az önálló tanulásra, ez pedig minden tantárgyra kihat. Mivel idővel a tantárgyak követelményei megnövekednek, azonban a készségfejlesztés jobbra elmarad, ezen tanulók aránya jelentősen megnő, tehát a nyolcadik évfolyamon a tanulók 41,1%-a nem éri el az önálló tanuláshoz szükséges minimális szintet. A tizedik évfolyamon ez az arány 30%.¹ Ezen számok olvasása közben figyelembe kell venni azt, hogy a diákok tét nélkül írták meg ezeket a felméréseket, így sokan nem a legjobb tudásukat mutatták. Emiatt valószínűleg a számok kedvezőbbek a valóságban.

A magyar diákok fogalmazási készségei

A szövegértés fejlesztését és mérését lényegesen nagyobb figyelem övezi, mint a fogalmazással kapcsolatos tudást. A PISA-mérések és a hazai kompetenciamérések nem mérnek fogalmazást, s bár az IEA-méréseknél erre volt példa, alapvetően ezek a mérések sem foglalkoznak a fogalmazással és a kommunikációs készségekkel. Ezeken túl elmondható az, hogy lényegesen több felmérést és tanulmányt találhatunk a szövegértés területén, a fogalmazási készségekkel kapcsolatos tanulmányok lényegesen kisebb számban fordulnak elő a szakirodalomban. Azonban ezek mellett is felmerülhet a kérdés: mit tudunk a magyar diákok fogalmazási készségeiről? Orosz Sándor 1967–1968-ban a fogalmazási készség fejlődését vizsgálta. A kutatás arra mutatott rá, hogy a tanulók fogalmazáshoz kötődő készségei az általános iskola 5. osztályától a középiskola 12. osztályáig lassan, egyenletesen fejlődtek, azonban minél magasabb évfolyamot vizsgált, a tanulók annál kevésbé feleltek meg a korosztályhoz kötődő elvárásoknak. A lexikális tudásuk sokkalta gyorsabban fejlődött (*Szilassy, 2012*). Egy 1983-as IEA-mérés is arra jutott, hogy a diákok szövegalkotási készségei elmaradtak a korukhoz köthető követelményszinttől. Lexikális tudásuk sokkalta gyorsabban fejlődött, ennek pedig az volt az oka, hogy az

¹ Felmerülhetne a kérdés, itt miért csökkent ennyire jelentősen az arány. Valószínűleg több változó együttes hatásának köszönhető ez, például az iskolai lemorzsolódás egy része már tizedik évfolyam előtt megtörténik. Azonban más változók is belejátszhatnak ezen arányba, ennek kellően igényes felderítése egy külön utánajárást igényelne.

iskolában nem kapták meg azokat a feladatokat, amelyek segítették volna őket a hatékony kommunikáció kialakításában. Kádárné részletesen írt arról, milyen fogalmazási készségekkel bírtak a magyar diákok az 1983-as IEA-mérés szerint. Tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy a diákok technikailag képesek az írásra, azonban problémát jelentett a kontextus figyelmen kívül hagyása. Azt írták, ami hirtelen eszükbe jutott, sok fogalmazás arra engedett következtetni, hogy a kontextus figyelmen kívül hagyása, a szöveg előzetes felépítése gondolatban, akár vázlatban elmaradt. Ezen tényezők miatt funkcionális analfabetizmusról ír Kádárné, hiszen a diákok technikai szinten megtanulták az írást, ugyanakkor megadott szituációkban nem tudták azt adekvát módon használni (Kádárné, 1999). A Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke az Iskolai Műveltség '99 vizsgálatban kitért a fogalmazás felmérésére is. A kutatás megerősíti a korábbi eredményeket, továbbá rámutat arra a problémára, amelyre már Orosz Sándor is felhívta a figyelmet (Molnár, 2000; Szilassy, 2012). A témában Nagy Zsuzsanna is bemutatott egy vizsgálatot, mely vizsgálta, hogy a 11. osztályosok mennyire képesek megítélni az olvasott szövegek nyelvi és tartalmi erősségét, továbbá ők maguk milyen szövegeket képesek alkotni. A diákok felismerték, mely szövegek erősek, s melyek kevésbé. Bár helyesen azonosították a kritériumokat, amelyekből egy szöveg erősebbé válik, saját fogalmazásaikban nem alkalmazták ezen kitételeket, emiatt a kutatás szerint „közepes” szövegeket alkottak (Nagy, 2000; Szilassy, 2012). Látható az, hogy a kutatások különböző évtizedekben zajlottak, és számos hazai területet érintettek, mégis azonos problémákra mutattak rá.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai

Az eddigieket követően felmerülhet a kérdés, mit is vár el a 2020-as Nemzeti alaptanterv a diákok fogalmazási készségeit illetően. Mire egy diák befejezi az általános iskola alsó tagozatát, tudnia kell verseket alkotni megadott szempontok alapján, vagyis 2–4 soros verseket kell létrehozniuk tanítói segítséggel megadott rímpárok alapján, továbbá az a kíváncsi, hogy megadott szempontok alapján képesek legyenek rövidebb meséket írni, átalakítani, kiegészíteni irodalmi műveket. A plakátok, meghívók készítése is elvárható hagyományos és digitális formában egyaránt. A nyolcadik évfolyamot befejező tanulókkal szemben a szövegalkotás témakörében már magasabb elvárások fogalmazódnak meg. Azok a diákok, akik befejezték a nyolcadik osztályt, célszerű, hogy tudjanak helyzethez illően kommunikálni, ahhoz mérten kifejezni a gondolataikat, véleményüket, érzelmeiket, továbbá képesnek kell lenniük érvekkel megfogalmazni azokat. Az a kíváncsi, hogy figyelembe vegyék mások véleményét, továbbá előírás az is, hogy különböző műfaji követelményeknek megfelelően tudjanak akár kreatív szövegeket is alkotni. Megismert művel kapcsolatban képesek rímes és rímtelen verseket létrehozni (Basch, 2020). A 12. évfolyamot elvégzett diák képes megadott szempontrendszer szerint szóbeli feleletet

előkészíteni. Eltérő műfajú szóbeli szövegek alkotása is benne van az eszköztárban, rendelkezik a korának megfelelő retorikai ismeretekkel. Képes kiselőadást tartani, felismeri és meg tudja nevezni a szóbeli előadásmód hatáskeltő eszközeit, sőt hatékonyan alkalmazza azokat. Tudásának részét képzi az, hogy a kommunikációs helyzetnek megfelelő az írásbeli és a szóbeli nyelvhasználata, stílusa. Mindezekből láthatjuk azt, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv elvárja a fogalmazási készségek rendszeres fejlesztését. Azok kellően fejlett volta nem kizárólag az iskolai tanulmányokhoz, hanem a munkaerőpiacon elvárt teljesítményekhez kívánatos készségek kialakításához is nagymértékben hozzájárul.

A probléma összегzése

Az eddigiekben felvázoltam azt, hogy Magyarországon az irodalom oktatása során rendkívül nagy szerep jut a lexikalitásnak, miközben az általános iskola felső tagozatától fogva háttérbe szorul a készségek fejlesztése. A diákok szövegértéshez kötődő készségei nemzetközileg a középmezőnyhöz sorolhatók, azonban ez többek között arra enged következtetni, hogy a készségfejlesztés a világ számos részén nem jut jelentős szerephez. A lexikalitás jelentős térnyerését erősíti az is, hogy a kutatások szerint a diákoknak az általános iskola 5. osztályától sokkalta gyorsabban fejlődik a lexikális tudása, mint a fogalmazással kapcsolatos készségei. Mindez oda vezet, hogy a tanulók az írás technikai részét elsajátítják, azonban a kontextust figyelmen kívül hagyják, tehát a technikai tudás ellenére nem tudnak adekvát módon írásban kommunikálni. Kádárné ezt funkcionális analfabetizmusnak nevezi. Mindezekon túl a hazai kompetenciamérések rámutattak arra, hogy a magyar tanulók egy jelentős része nem érte el azt a szintet szövegértésből, hogy képes legyen az önálló tanulásra (Kádárné, 1999; Szilassy, 2012; PISA 2018, 2019; PISA 2022, 2023; Változások..., é. n.; Az országos..., é. n.).

A készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód

A probléma megoldásának tekintetében arra jutottam, hogy célszerű három kategóriába sorolni az órákon előforduló kérdéseket és feladatokat. Az első kategória a leggyakoribb, ez a reprodukív kérdések és feladatok csoportja. Ilyenkor explicit információkat, évszámokat, fogalmakat, neveket, egyéb lexikális tudást reprodukív módon visszakérő kérdésekről és feladatokról van szó.² Véleményem szerint ezek erős túlsúlyt képeznek a jelenlegi hazai irodalomoktatásban, s ez hozzájárul az előbb ismertetett problémákhoz. A félig produktív

2 Ide tartoznak a kronológiai sorrendet előtérbe helyező feladatok, továbbá a zárt, egy helyes válasszal rendelkező kérdések.

feladatok esetében nem elegendő a lexikális tudás. A megoldáshoz mozgósítani kell valamely készséget, sőt a fantázia és a kreativitás is teret kap(hat), akár több helyes válasz is elképzelhető, azonban az elfogadható válaszok szűk mezsgyén mozognak.³ A kérdések és feladatok lehetnek produktívak/kreatívak is, ilyen esetben számos helyes megoldás elképzelhető, a fő szerep pedig a készségeknek, a komplex problémamegoldó képességeknek, a kreativitásnak és a fantáziának jut. Ebben az esetben megírhatjuk egy kötelező olvasmány alternatív befejezését, verset írhatunk kedvenc regényünkről, filmünkről, eredettörténetet adhatunk egy kevésbé kidolgozott szereplőnek. Röviden szólva egy szabadnak számító szövegalkotási feladatról van szó, amely lehet írásbeli és szóbeli egyaránt.

Felmerülhet a kérdés, miszerint hogyan különítsük el a félig produktív kérdéseket, feladatokat a produktív/kreatív kérdésektől és feladatoktól. A válasz abban áll, hogy az előbbieknél a feladat leírása egy szűkebb mezsgyre tereli a helyes megoldási lehetőségeket. Például félig produktívnek bizonyul az, ha meg kell fogalmazni saját szavainkkal a *János vitéz* bizonyos sorait. Tény, hogy azt is számos módon meg lehet tenni, azonban egy ilyen feladtnál a diákok döntő többsége egyszerű tartalmi visszaadásra fog törekedni. Hasznosnak tartom ezt a feladatípust, hiszen így is szöveget kell alkotnia a diáknak, ez egyike azon ritka pillanatoknak, amikor ő maga alkotja meg azt. Ugyanakkor a szövegalkotásnak egy más foka az, amikor a tanulónak a történet további ismerete nélkül le kell írnia, mi történt Jancsival, miután elhagyta szülőfaluját. E példát azért mutattam be, hogy jól látható legyen, a produktív/kreatív feladatok nagyobb alkotói szabadságot engednek, és jobban igénybe veszik a fogalmazáshoz kötődő készségeket, a kreativitást és a fantáziát. Az általános iskola 5. osztályos tankönyvét és munkafüzetét tanulmányozva arra jutottam, hogy a feladatok jelentős része félig produktív vagy akár produktív/kreatív mondható (*Radóczné, 2023a; Radóczné, 2023b*).⁴ Abban az esetben, ha a tanárok előnyben részesítik a munkafüzet ezen kategóriába eső feladatait a tanórákon, továbbá a házi feladatok esetében is kellő arányban képviselik magukat ezek a feladatípusok, úgy gondolom, egy jó lépést tettünk egy hatékonyabb irodalomoktatás felé. A jövőt illetően az egyik célom az, hogy részletesebben ki tudjam dolgozni ennek a három feladatípusnak a definícióját, majd modellbe kívánom rendezni ezt a gondolkodásmódot nem mellőzve azon feladatokat sem, melyek akár többféle feladatípust vegyítenek magukban.

³ Ilyen feladatoknál mondatokat kell átfogalmaznunk, címet kell adnunk egy szövegnek, becenevet bizonyos szereplőknek megadott szempontok szerint, esetleg egy szövegrészt kell értelmeznünk, majd saját szavainkkal le kell írunk olvasatunkat.

⁴ A későbbiekben meg fogok vizsgálni több tankönyvet és munkafüzetet is ezen hármas felosztás alapján. Ábrákat fogok készíteni arról, melyik feladatípus milyen arányban képviseli magát. A célom, hogy konkrét számokkal bizonyítsam, hogy kellő számú félig produktív és produktív/kreatív feladat áll rendelkezésre, tehát nem szükséges sok erőt fektetni abba, hogy a diákok kellő mennyiségű készségfejlesztő feladatot kapjanak.

Egy hatékony innovációs nevelési-oktatási eljárás

Az előbb ismertetett problémákra egy lehetséges megoldás az, ha hatékony innovációs nevelési-oktatási eljárást alkalmazunk a készségek fejlesztésének és a motiváció növelésének érdekében.⁵ Ezen fogalom alatt egy innovatív és/vagy hiánypótló eljárást értünk. Ez lehet pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat, eszközhasználat, tevékenység, módszer vagy ezek együttese. Az ilyen gyakorlatok megfelelő esetben pozitívan befolyásolják az intézménynevelési, oktatási eredményességet. Működése fenntartható, alkalmazása dokumentált, eredménye és hatása mérhető (*Metka, Barbarics, Molnár és Reikort*, 2020). Létezik egy olyan innovációs nevelési-oktatási eljárás, amely dokumentáltan hasznosnak bizonyult a szövegértési készségek szempontjából. Ezt egy európai projekt keretein belül valósították meg.⁶ Egy olyan iskoláról van szó, ahol a gyermekek döntő többsége hátrányos, esetleg halmozottan hátrányos helyzetű. Az intézmény a szóban forgó projektet megelőzően többféle eljárással is próbálkozott, ám nem érték el a kívánt hatást, úgy érezték, mintha szélmalomharcot vívnának. Ezen projektnél azonban olyan célokat tűztek ki, melyek meglehetősen közel állnak ahhoz, amiről eddig írtam. Céljuk volt a készségfejlesztés, a szociális készségek, az IKT-hoz tartozó ismeretek, illetve a tanulásmódszertan fejlesztése és a motiválás. Az eljárás hatására a diákok szignifikánsan jobban teljesítenek a projekt bevezetése óta, sőt motiváltabbak, mint az azt megelőző években. Hogyan érték ezt el? A törzsanyagot csökkentették, amennyire az lehetséges, tehát a diákoknak némelyest kevesebb lexikális tudást kellett elsajátítaniuk, illetve már az általános iskola első osztályától elkezdtek arra a szemléletre nevelni a tanulókat, amely a kompetenciamérésekhez szükséges. A tanórákon rendszeresen előkerültek olyan feladatok, amelyek régebbi kompetenciaméréseken fordultak elő, esetleg azokhoz nagyban hasonló kihívásokkal kellett szembenéznie a tanulóknak. A másik fontos újítás abban állt, hogy nem kizárólag a szakos tanárok segítették a készségek fejlesztését, hanem a tanári kar döntő többsége kivette a részét ezen eljárásból. Egyedül az etika-, az ének- és a hon- és népismeret órák képeztek kivételt a készségek fejlesztése alól. Azt vallották, hogy a készségfejlesztés nem kizárólag a szakos tanárok feladata, tehát nem elegendő az, ha a matematika kompetenciamérésre kizárólag a matematika tantárgy oktatása során szánnak időt. Az sem vált be az intézménynél, amikor kizárólag az irodalom- és a nyelvtanórák szolgáltak a szövegértés fejlesztésére. Az etika-, az ének- és a hon- és népismeret órák kivételével mindegyik tanórán bevonták a szövegértést (*Metka, Barbarics, Molnár és Reikort*, 2020). Ezek mellett azonban megemlítették azt is, hogy a pedagógusoknak nem kevés erőfeszítésükbe került a feladatbankok előállítás, mérési

⁵ Az intézmény jógyakorlatnak tekinti ezen innovációs nevelési-oktatási eljárást.

⁶ A projekt azonosítója: EFOP-3.1.7-16-2016-00001.

szakértő segítségével dolgozták azokat ki. Az egyik célom további kutatásaimban, hogy az övékhez hasonló feladatbankok elérhetővé váljanak, így más intézmények pedagógusainak már nem kell annyi többletet vállalnia az újítások jegyében. Személy szerint idővel létre szeretnék hozni egy olyan feladatgyűjteményt is, amely segíti a diákok fogalmazási készségeinek és a szóbeli kifejezési készségeiknek a fejlesztését, mindemellett pedig a differenciálást elősegítő mozzanatokra is figyelni szeretnék ezen a téren. Véleményem szerint célszerű lenne több iskolában alkalmazni ilyen vagy ehhez hasonló eljárást. Különösen a szegregált vagy szegregációval veszélyeztetett iskoláknak lehetne hasznos, azonban a többi intézmény is profitálhatna ebből.

Az észttanítási rendszeréről

Az észttanítási rendszer kiemelkedően teljesít a PISA-méréseken. Eredetileg a finn oktatást vették alapul, azonban utolérték, sőt bizonyos területeken meg is haladták azt, az alacsony eredményt elérő tanulók száma kiemelkedően alacsony náluk nemzetközi szinten (Simon, 2015). Ezek után felmerülhet a kérdés, minek köszönhető a sikerük. Bár ezt számos tényezővel magyarázzák, jelen esetben a tanulmányt leginkább érintőkre szeretnék kitérni. Az észtek jól teljesítenek a gyengébb tanulók felzárkóztatásában is, a kevésbé kedvező családi háttérrel rendelkező tanulók átlaga nem mutat drámai eltérést a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulókhoz képest. Egy doktorandusz évfolyamtársam foglalkozott a témával, s arra jutott, hogy ott már az óvodában elkezdik a készségek fejlesztését. Mindebből látható az, hogy amennyiben kellő teret adunk a készségfejlesztésnek, az kifizetődik. Félreértés ne essék, nem állítom azt, hogy szolgai módon le kell másolni a finnek vagy éppen az észtek példáját. Sőt, el kell ismerjem, amikor az észteket megkérdezték a sikerük okáról, nem a készségfejlesztést említették elsőként. Történelmi gyökereiket, protestáns kultúrájukat és az általánosan jelen lévő versenyszellemet nevezték meg az elsők között, azonban azt is ki szeretném emelni, hogy a tanárok szakmai szabadsága, a készségfejlesztés folytonossága és a jó tanár-diák viszony is hozzájárul eredményeikhez. Szeretném kiemelni azt is, hogy a felmérések szerint az észttanítási diákok mintegy háromnegyede úgy tartja, hogy az iskola felkészíti őket az életre. A személyes tapasztalataim alapján az a hipotézisem, hogy Magyarországon ezen tanulók aránya szignifikánsan kisebb, s ennek fő oka a hétköznapi életben kevésbé használatos lexikális információk túlsúlya. Észtországban a szakma és a közélet egyaránt nagy figyelmet fordít a PISA-mérések és az országon belül zajló mérések eredményeire, ezáltal a készségfejlesztés is kiemelt szerephez jut náluk (Simon, 2015).

Összegzés

Tanulmányomban bemutatásra került a hagyományok és a készségfejlesztés kapcsolata a hazai irodalomoktatásban. Ismertettem azt, hogy a magyar oktatási rendszernek számos funkciót el kell látnia, s ezek döntő többségét végre is hajtja, azonban a túlzottan nagy mennyiségű elvárt lexikális tudásanyag miatt háttérbe szorul a készségfejlesztés. Ezt követően a magyar diákok fogalmazási készségei kerültek a középpontba. A témát érintő felmérések különböző évtizedekben és helyeken készültek, mégis mindegyik azonos problémára világított rá. Ezen nehézség abban áll, hogy a diákok az írás technikai részét képesek adekvát módon kivitelezni, azonban a kontextus figyelembevétele és a kommunikációs helyzethez mért adekvát önkifejezés már kevésbé mutatott jó eredményeket. Ezt követően a 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai kerültek középpontba, majd bemutatásra került egy készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód (Kádárné, 1990; Simon, 2015; Bach, 2020; *Az országos...*, é. n.). Végül két általam követendőnek tartott példát mutattam be. Az egyik egy hazai általános iskolában zajló projekt részét képezte, emellett kiemeltém az észtt oktatási csoda vonatkozó részeit.

Felhasznált irodalom

- Basch Éva (2020): *A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. 126. Letöltés: <http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2020/08/Kommunikacio-es-beszedfejlesztes-a-gyakorlatban.pdf> (2023. 02. 14.)
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kúspér Judit (szerk.): *IrKa. Tanulmányok a magyar-tanítás módszertanairól*. Líceum, Eger. 11–21.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>
- Kúspér Judit (2021): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István; Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum, Eger. 205–230.

- Metka Katalin, Barbarics Györgyi, Molnár Ilona Mónika, Reikort Alexa (2020): *Esélyteremtés a köznevelésben. Innovatív jó gyakorlatok gyűjteménye*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_Innovativ_jogyakorlatok_beliv_nyomda.pdf (2024. 07. 25.) 25–31.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, **10.** 8. sz. 49–58.
- Nagy Zsuzsanna (2009): 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, **19.** 11. sz. 19–31.
- Oktatási Hivatal: *Az országos mérések eredményei – 2.0.* (é. n.). Letöltés: <https://okm.kir.hu/fit2/> (2024. 02. 09.)
- PISA (2018) Összefoglaló jelentés. (2019). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2024. 02. 09.)
- PISA (2022) Összefoglaló jelentés. (2023). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf (2024. 02. 09.) 3–6., 9., 22., 26.
- Radócné Bálint Ildikó (2023a): *Irodalom 5. Tankönyv az 5. évfolyam számára*. Oktatási Hivatal, Debrecen. 50–51.
- Radócné Bálint Ildikó (2023b): *Irodalom 5. Munkafüzet*. Oktatási Hivatal, Debrecen, 53–54.
- Samu Ágnes (2004): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó, Budapest. 13.
- Simon Tünde (2015): Az észt információs társadalom és oktatási rendszere. *Információs társadalom*. **15.** 3. sz. Letöltés: <https://real.mtak.hu/148206/1/inftars.XV.2015.3.6.pdf> (2025. 02. 26.) 102., 108., 116–117.
- Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. **5.** 1. sz. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2024. 04. 04.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2012.1.5>
- Változások az országos kompetenciamérés skáláiban (é. n.). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2010/valt_orszmer_skala_110228.pdf (2024. 02. 12.) 1., 3., 7–10.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Tanszékének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának néhány lelkes oktatójában és doktoranduszában évekkal ezelőtt megfogalmazódott egy irodalom-módszertani kutatóműhely létrehozásának ötlete, mely 2020 novemberében, a közösség első konferenciáján formális keretet is kapott, s létrejött az IrKa – Irodalom és Kanonizáció kutatócsoport. Tervünk és célunk, hogy olyan szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai megoldásokat kínáljunk a jelenlegi és a leendő magyartanároknak, melyek segítik őket az irodalom, a nyelv- és a kommunikáció témaköreinek korszerű, a mai diákok igényeinek megfelelő közvetítésében, utat mutatnak az elméleti keretek gyakorlati alkalmazásában, esetleg konkrét jó gyakorlatokkal, óratervekkel szolgálnak a diszciplína mélyebb megértéséhez, befogadásához.