

Manxhuka Afrodita

ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek

Az általános és a középiskolai kötelező olvasmányok listája alig változott az utóbbi évtizedekben, a kortárs, a populáris, a gyermek- és ifjúsági irodalom továbbra is alulreprezentált az intézményes oktatásban. Egy korszerű, a közelmúlt társadalmi és kulturális változásait szem előtt tartó pedagógia az iskolai irodalmi kánon felülvizsgálatát, szelekcióját és kiegészítését sem mellőzheti.

A tömegkommunikáció rohamos fejlődésének köszönhetően a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben uralja a populáris kultúra. Nem lehet őket elzárni a tömegkultúra hatásaitól, minden ilyen törekvés csak ellentétes hatást váltana ki (Kerber, 2002). A megoldást inkább az jelentheti, ha megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanulási-tanítási folyamatba.

Az iskolai irodalmi kánon problematikája

A klasszikus, avantgárd és populáris kultúra más-más módon működik ugyan, de kölcsönösen hatnak egymásra, szimbiózisban élnek, ezáltal a köztük lévő határvonal sem mindig egyértelmű. Amikor a történeti avantgárd szakított a hagyományos művészeti eljárásokkal, szembefordult a közönséggel, és célként tűzte ki a megbotránkoztatást, a polgárpukkasztást, szándékosan megnehezítette a művészeti befogadást, a tömegízlést kiszolgáltatta a populáris kínálatnak (Eco, 2010). A klasszikus esztétikák (pl. Kant, 2003) is kizárták a kellemesség, a szórakoztatás elvét, a művészetelméletben kialakult a klasszikus és az avantgárd művészetet felülre helyező, hierarchikus szemléletmód, amelyet később a posztmodern törölt el, és rendelte egymás mellé a művészeti szférákat (Almási, 2003, 11–19. o.). Tehát „e hármas se nem hierarchikusan, se nem horizontálisan rendeződött el, hanem bokorszerűen: a művészetek családfogalmaként többszörös rokonsági rendszerben állnak egymással” (Almási, 2003, 19. o.). A magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait tehát nem értékbeli különbségek alapján választhatjuk szét, hanem inkább a műalkotás és a befogadó között létrejövő reláció szerint. A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra (Bárány, 2014).

Jelen körülmények között az irodalomtanítás elsődleges céljaként az olvasás megszerettetését, az esztétikai-irodalmi élmény iránti fogékonyság felkeltését kellene megjelölni, viszont az alaptantervben, kerettantervben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon egyre kevésbé képes ezt a funkciót betölteni. A hazai magyartanítás jelenleg a premodern irodalomtanítási modellt (Bóka, 1998) követi: kronologikus megközelítés jellemzi,

amelyben kiemelt helyet kap az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk. Az egész posztmodern gondolkodásmód végtelenül távol áll attól a 19. századi elgondolástól, amely a magyarországi irodalomtanítást a mai napig meghatározza. Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait. Ha a valódi cél a diákok olvasóvá nevelése, akkor mindenekelőtt élménnyé kell tenni számukra az irodalmat (*Kerber, 2002*).

Az információs társadalom korában az adatok tanulása elvesztette korábbi értékét, míg az összefüggő narratívák ismerete és megértése jelentősen felértékelődött. A populáris kultúra pedig egyike lett azon lényeges tudásterületeknek, amelyeknek helyet kellene biztosítanunk az iskolai oktatásban, mivel szükségünk van rá a múlt, a hagyomány értelmezéséhez (*Knausz, 2002*). Az erőteljes törekvések ellenére azonban a legtöbb magyar iskolában továbbra is azokat az olvasmányokat tárgyalják irodalomórán, amelyek már több évtizede elmozdíthatatlanul a kánon részét képezik. Bár meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen (*Morrell, 2002*).

Klasszikus és/vagy populáris?

Az értő, műértelmező olvasás elérését a diákok szemszögéből is végig kellene gondolni, életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal és értelmezésekkel lehetne megmutatni nekik az irodalmi művek hatásmechanizmusait (*Fenyő, 2000*). Az általános iskola felső tagozatán a kötelező olvasmányok mellett meg kellene jelenniük a megegyezéssel kiválasztott közös olvasmányoknak és azoknak a kölcsönös olvasmányoknak, amelyeket a diákok egymásnak ajánlanak (*Gordon Győri, 2009*). A 12–13 éves kortól 15–16 éves korig tartó serdülőkor az egyik legmeghatározóbb időszak az olvasóvá válás folyamatában. Ez az életkori szakasz a pszichikus fejlődés szempontjából ugrásszerű változásokat eredményez (*Ábrahám, 2006*). Az ilyen korú gyerekek érdeklődése a korábbiakhoz képest jelentősen megváltozik: az olyan könyvet tartják értékesnek, amelynek a cselekménye és lélektani problémái meglepőek és mozgalmasak; jellemábrázolása kidolgozottabb, a kifejezései egyértelműek, világosak, a megoldása csattanós, és sok benne az éles ellentét. A populáris irodalom jellemző műfajai (pl. kalandregény, fantasztikus regény, horror, krimi, sci-fi) megfelelnek ezen életkori szakasz pszichikai igényeinek, hiszen az olvasás nem követel az olvasótól nagyobb szellemi munkát, koncentrációt és türelmet, hősei pedig egyértelműen képviselik azokat a tulajdonságokat, amelyekbe a gyerekek könnyen beleélhetik magukat.

A klasszikus és modern szépirodalom megismertetése mellett célszerű lenne olyan olvasmányokat is beiktatni, amelyek magát az olvasást szerettetik meg, az irodalmat spontán módon is élménnyé teszik a diákok számára. Ezt a legkönnyebben olyan művekkel lehet elérni, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak. Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az olvasóvá nevelés alapfeltétele. Ez önmagában pozitív élmény a diákok számára, hiszen az iskola egyértelműen jelezne, hogy elfogadja a gyerekek saját kultúráját, és ezzel a gesztussal az irodalomóra egyre inkább a kölcsönös megnyílás terepévé válhatna (*Arató, 2006, 897. o.*). Érdemes tehát olyan művekkel bővíteni a kötelező olvasmányok sorát, melyek a gyerekek érdeklődését felkeltik, személyiségüket és képességeiket sokoldalúan fejlesztik, és élménnyé teszik számukra az olvasást, hiszen kihagyhatatlan az a végtelenül pozitív befogadói magatartás, amelyet a diákok tanúsítanak a tanórán. A populáris irodalom iskolai tananyagba való beemelésével teljesebb képet kaphatnak

a diákok az irodalom egészéről is, amelynek szerves részét képezik a klasszikus művek mellett az avantgárd és a populáris alkotások is (*Almásy, 2003, 11–19. o.*).

A klasszikus és a populáris regiszter – a látszat ellenére – nem áll szemben egymással, meglehetősen sok közös vonással bírnak, és ezt a szoros kapcsolatot lehetne kihasználni az intézményes irodalmi nevelés során. A tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit alkalmazzák, csak jelentős mértékben szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis) és erőteljes intertextuális jelleggel (pl. vándormotívumok, dramaturgiai modellek). Narratíváik könnyen azonosíthatóak, hiszen egy alapmitosz különböző variánsai: hasonló cselekmény, majdnem azonos karakterek szerepeltetése jellemzi, csak a részletek tekintetében figyelhetők meg különbségek. A befogadók számára ismerős, familiáris történetek között könnyű az átjárás, nem igényel nagyobb erőfeszítést. A populáris művészet hangsúlyos effektekkel él, így könnyen eléri a kezdő olvasók ingerküszöbét is. Ez maradt az egyetlen olyan művészeti szféra, ahol az átlagos befogadó elvárásait figyelembe veszik: kielégíti a rekreációs igényt, az azonosulási vágyat, a hősigényt és az álomigényt. A populáris művészet a „minden rendben van” filozófiáját sugallja, igazodik az adott korszak elváráshorizontjához (*Gyeskó, 2009*).

A populáris kultúra termékeit is egy átgondolt, megtervezett pedagógiai célrendszer érdekében érdemes beépíteni a kötelező olvasmányok sorába, hogy az élményszerzésen túl a sokoldalú képességfejlesztés és az ismeretszerzés terepévé tudjon válni. A magyartanítás sikerességének egyik feltétele az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem segítőtársnak tekintse. A klasszikus művek esetében alkalmazott interpretációs technikákat olyan populáris alkotásokon keresztül is hatékonyan lehet tanítani, amelyeket a gyerekek eleve szeretnek, szívesen olvasnak, és így az interpretatív hozzáállás kialakításával közvetve a magaskultúrát is szolgáljuk (*Arató, 2000*).

Intertextualitás mint tananyag-szervezési lehetőség

A kronologikus tananyag-elrendezés nem sok lehetőséget biztosít jelenkori, a diákokhoz időben, szemléletben és kifejezőmódban közelebb álló irodalmi művek tanítására, holott a több évszázaddal korábbi szövegek feldolgozása, megértése és elemzése egyre nagyobb gondot jelent a tanulók számára (*Arató, 2003*). A hagyományosan nem a kánonba tartozó alkotások integrációja leginkább az intertextuális kapcsolódások kiaknázásával valósítható meg. Az egymástól időben, térben, szemléletmódban, műfajban, stílusban vagy akár nyelvezetben távol álló szövegek kapcsolatainak feltárása alkalmat teremt az iskolai irodalmi kánonból kiszoruló alkotások tárgyalására, ugyanakkor hozzájárul a klasszikus művek mélyebb megértéséhez, hatékonyabb interpretációjához.

A posztmodern irodalomelmélet releváns felismerése, hogy a szövegek nem egymástól elhatárolt egységek, hanem az irodalom létmódja az intertextualitás, tehát az olvasás mindig szövegek között történik. Az irodalmi mű nem önálló, autonóm egység, hanem csupán más szövegekkel fenntartott viszonyrendszerben létezik (*Kulcsár-Szabó, 1995*). A befogadás során tehát nem egyetlen szöveget olvasunk, hiszen értelmezésünket a korábbi befogadói tapasztalataink is meghatározzák: az interpretáció a történeti folyamatba való belépést kívánja tőlünk. Bármely művet csakis más alkotásokhoz képest lehet olvasni. Továbbá „egy adott irodalmi mű minősége és rangja nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési körülményektől függ, s nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet nehezen megfogható kritériumaitól” (*Jauss, 1997, 38–39. o.*). Amennyiben egy irodalmi szöveg akarva-akaratlanul megidéz egy korábbi műalkotást, az a tradíció elevenségét és aktualitását igazolja.

A klasszikusokhoz tematikus, stiláris, műfaji, formai vagy egyéb más szempontok szerint kapcsolódó populáris művek komparatív elemzése rávilágít az irodalmi szövegek sokrétű és összetett kapcsolatrendszerére, és lehetőséget nyújt a történeti hagyomány nem kronologikus szemléletére. Az összehasonlító szövegelemzés azon túl, hogy hozzájárul a diákok szövegértési és interpretációs képességeinek fejlődéséhez, egyértelművé teszi számukra is, hogy régmúlt idők problémái és kérdései a mai írók és olvasók számára is időszerűek és relevánsak lehetnek. A gyerekek hétköznapi tapasztalatihoz, kulturális élményeihez, nyelvezetéhez közelebb álló művekbe emelése a tanítási-tanulási folyamatba segítségül szolgálhat a nehezebben interpretálható, horizontváltást igénylő kötelező olvasmányok megértéséhez és élményszerű befogadásához.

A populáris irodalom igényesebb darabjai között több olyat is találhatunk, amely egy-egy kanonikus műhöz kapcsolva alkalmas lehet a tanórai feldolgozásra, és a gyerekek érdeklődését is fel tudja kelteni. Néhány hónapja, 2015 őszén jelent meg magyar nyelven, az Agave kiadó gondozásában Dan Simmons *Ílion* című sci-fi regénye és Christopher Moore *Bolond* címet viselő kötete. A sok szempontból különböző könyvek közös vonása, hogy mindkettő egyértelmű és szándékolt intertextuális kapcsolódási pontokat létesít egy-egy klasszikus alkotással: előbbi Homérosz *Íliászát*, utóbbi Shakespeare *Lear királyát* idézi meg.

Dan Simmons: *Ílion*

Az *Ílion* fantasy, sci-fi és horror egyszerre, nagyszabású úropera és ókori irodalmi parafrázis. Dinamikus, expresszív és jól komponált, követhető akciókkal. Olyan alapvető humán kérdésekkel foglalkozik, mint hogy miben áll az emberi lét sajátossága, mi a műveltség, az irodalom szerepe az emberi lét szempontjából. Nem ismeretlen kérdések ezek a fikciós irodalomban, a megvalósítás azonban egészen sajátos.

A távoli jövőben veszi kezdetét a regény cselekménye, amely kezdetben három szálon fut, és három helyszínen indul: Trójában, a Földön és a Jupiter holdjain. A három, egymástól eleinte teljesen elkülönülő szál lassan összefonódik. Asajátos hangvételű invokációt követően in medias res az *Íliász* eseményeit szemlélhetjük az egykori *Íliász*-kutató professzor, Hockenberry nézőpontján keresztül. Többek között az ő feladata, hogy megfigyelje a görög és trójai háború történéseit, és jelentse azokat az olümposzi isteneknek, akik – Zeusz kivételével – nem ismerik az *Íliász* tartalmát. Hockenberry bele is keveredik a kegyetlen istenek és istennők egyre könyörtelenebb küzdelmébe, és egy olyan eseménysor elindítója lesz, amely a trójai háborúnál is nagyobb problémákat generál.

A másik cselekményszál a Földön játszódik, több ezer évvel jelenünk után, amikor is már csak néhány százezer ember él egy gondtalan, dekadens, immorális és mindenfajta kötelezettségektől mentes társadalomban. Néhány boldog tudatlanságban vegetáló fiatal azonban megismerkedik az utolsó, még olvasni tudó férfival, egy másfélezer éves, tudós asszonnyal, és egy ókori görög harcossal, aki egyenesen a trójai háborúból érkezett.

Mindeközben négy, félig organikus, humanoid robot indul a Jupiter-térségből a Mars felé, hogy magyarázatot találjon az Olympos Mons vulkán körül kialakult kvantumeltolódásra, amely veszélyt jelenthet az egész naprendszerre. A moravecek nagy tisztelői az emberi kultúrának és a humán műveltségnek, különösen az európai irodalom tanulmányozásának szentelnek sok időt. Az egyik robot, Mahnmut Shakespeare-rajongó, gyakran folytat eszmecserét irodalomtörténeti és -elméleti kérdésekről legjobb barátjával, aki elsősorban Proustért lelkesedik.

A regény több szinten és több irányban alakít ki intertextuális kapcsolatokat klasszikus irodalmi művekkel: struktúrájának, cselekményének, karaktereinek, eszmei tartalmának meghatározó vonásai is egy-egy kanonikus alkotást idéznek meg. A trójai eseménysor alapjául a homéroszi eposzok – elsősorban az *Íliász* – cselekménye és szereplői szolgál-

nak. Az eposzbeli események és az antik hősök némelyike (például Akhilleusz, Odüsszeusz) kikerül megszokott irodalmi közegéből, másfajta megvilágításba helyeződik, új oldaláról mutatkozik meg, amely felülírhatja a hagyományos interpretációkat is. Az intertextuális játékba bevont szövegek továbbá értelmező funkcióval is rendelkeznek, az események megértését és a szereplők önértelmezését segítik (pl. Orphu, az egyik moravec Proust életművén keresztül próbálja megmagyarázni a tér és idő dimenziói közötti ugrás megvalósulását, amelynek alapjait az új irodalmi világokat teremteni képes művész tette le). A konkrét szerzőkön és műveken túl pedig az irodalom mint a humanitás szimbóluma jelenik meg a regényben.

Christopher Moore: *Bolond*

Christopher Moore regénye Shakespeare *Lear király* című drámájának sajátos hangvételű átírata, parafrázisa. A cselekmény lényegi elemei, a meghatározó szereplők és helyszínek változatlanok, viszont az elbeszélő nézőpontja meglehetősen szokatlan: a tragédia eseményeit a király udvari bolondjának perspektívájából mutatja be. Tarsolyt, a szókimondó, fekete ruhás tréfamestert mint az események fő mozgatóját és a celszövegek értelmi szerzőjét láthatjuk.

Az évek óta Lear szolgálatában álló Tarsoly elsődleges feladata a királylányok szóraztatása, ám amikor a király, megöregedvén, felosztja birodalmát lányai között, hirtelen gonosz tervek és udvari intrikák keresztútjében találja magát. A két idősebb lány hízelkedő szavai, Cordélia őszintesége és Lear józan ítélőképességének hiánya odáig vezet, hogy a legkisebb lányt kitagadja az örökségből. Tarsoly hiába próbál rávilágítani a király döntésének helytelenségére és veszélyeire, Lear nem hallgat rá, így kénytelen ő maga kézbe venni az események irányítását a birodalom megóvása érdekében.

A dráma eredeti cselekményét Moore alapvetően nem változtatta meg, csupán kiszínezte és beépített néhány mellékszereplőt. Saját bevallása szerint is több forrásból merített, különböző szövegkiadások, előadások és Shakespeare más műveinek anyagát is felhasználta (pl. a három jóstehetségű boszorkány szerepeltetése a *Macbeth*-ből származtatható, míg a vissza-visszatérő szellem figurája a *Hamlet*-et idézi). A regény tehát a *Lear királlyal* való közvetlen megfeleléseken túl számos más intertextuális kapcsolódási lehetőséget is magában rejt.

A főhős és egyben narrátor figurája mellékszereplőként már a *Lear király*-ban felbukkan. Shakespeare-nél is az udvari bolond az, aki komolyabb következmények nélkül érinthet kényesebb témákat, és tehet akár a király személyét és tetteit is minősítő kijelentéseket. Az ízléstelen tréfák, a vaskos humor is hagyományosan a tréfamester kiváltsága, amellyel jó kedvre derítve királyt, olyan problémákra hívhatja fel a figyelmét, amelyeket más udvari emberek szóba sem hozhatnak. Tarsoly személyét illetően Moore alapvetően az udvari bolondnak erre a klasszikus szerepkörére épít, amelytől nem állnak távol a nyers megnyilatkozások és a trágár viccek sem.

Az összehasonlító elemzés lehetséges szempontjai

Mind a homéroszi eposzok, mind Shakespeare életműve a 9. évfolyam tananyagának része, függetlenül attól, hogy primer világképük, eszmerendszerük, nyelvezetük meglehetősen távol áll a 14–15 éves korú diákoktól. Befogadásukat megkönnyíthetjük, értelmezésüket árnyalhatjuk, és olvasásukat élménnyé tehetjük, ha a tanulók életkori sajátosságaihoz és érdeklődési köréhez jobban illeszkedő populáris regényekkel együtt is tárgyaljuk ezeket a műveket irodalomórán.

Dan Simmons és Christopher Moore regénye szándékoltan idéz meg egy-egy konkrét klasszikus művet, és ezáltal egy irodalmi hagyományt. Bár önmagukban is érthető és élvezhető olvasmányok, a befogadói élményt árnyalja, gazdagítja az irodalmi előismeretek megléte. Mindkét mű esetén feltételezhető azonban az irodalmi előképek ismerete, és ez a preconcepció épp a mintául választott művek kanonikus jellegén alapszik. Ebből kiindulva lehetőség nyílna akár egy közös művészetelméleti diskurzusra az intertextualitás és a kanonizáció jelenségéről és a műértelmezésben játszott szerepükről, vagy akár a klasszikus–populáris dichotómia kérdéséről.

Az időben és térben egymástól hatalmas távolságra lévő, mégis több szempontból rokonságot mutató klasszikus és populáris művek összekapcsolásával, párhuzamba állításával mutathatjuk meg, hogy egy-egy műalkotás nem előzmények nélküli, elszigetelt jelenség. Mind az előkép, mind a követők alkotásainak ismerete segítséget nyújthat a megértéshez, árnyalhatja az értelmezést. Érdemes kitérni a már ismert narratívák felhasználásának, aktualizálásnak kérdéseire, az eltérő történelmi korokból származó, különböző világlátású művekben megjelenő témák, események, élethelyzetek, motívumok és formai megoldások közötti, tudatosan felépített kapcsolódási pontok jelentőségére. Külön figyelmet érdemel, hogy mely szerzők, mely művek szolgálnak előképként, hiszen nem csak konkrét szövegek kerülnek ilyenkor játékba, hanem az irodalom különböző hagyományai. Jelen esetben sem véletlen, hogy a két populáris regény az európai irodalomtörténet legismertebb szerzőinek munkáit idézi meg.

Az időben és térben egymástól hatalmas távolságra lévő, mégis több szempontból rokonságot mutató klasszikus és populáris művek összekapcsolásával, párhuzamba állításával mutathatjuk meg, hogy egy-egy műalkotás nem előzmények nélküli, elszigetelt jelenség. Mind az előkép, mind a követők alkotásainak ismerete segítséget nyújthat a megértéshez, árnyalhatja az értelmezést. Érdemes kitérni a már ismert narratívák felhasználásának, aktualizálásnak kérdéseire, az eltérő történelmi korokból származó, különböző világlátású művekben megjelenő témák, események, élethelyzetek, motívumok és formai megoldások közötti, tudatosan felépített kapcsolódási pontok jelentőségére. Külön figyelmet érdemel, hogy mely szerzők, mely művek szolgálnak előképként, hiszen nem csak konkrét szövegek kerülnek ilyenkor játékba, hanem az irodalom különböző hagyományai. Jelen esetben sem véletlen, hogy a két populáris regény az európai irodalomtörténet legismertebb szerzőinek munkáit idézi meg.

A párba állított műveket több szempont szerint is vizsgálhatjuk. Az alapvetően tematikus-motivikus kapcsolódás miatt a legkézenfekvőbb a cselekmény szintjén való összevetés: a történet és a szereplők tekintetében mutatkozó azonosságok és különbségek tárgyalása, az egyezések és az eltérések jelentőségének feltárása. A mindkét műben megjelenő, azonos események és szereplők is kontextustól függően más-más oldalukról

mutatkoznak, eltérő értelmezéseket implikálnak. Az antik eposzok főhősei, Akhilleusz és Odüsszeusz például más megvilágításba kerülnek, emberibb arcukat mutatják Dan Simmons regényében, mint Homérosznál (pl. jellemük árnyaltabb, hibáik és gyengeségeik

sem maradnak rejtve, önkritikájuk nagyon is maivá teszi őket). Hektor felesége, Andromakhé és a trójai asszonyok is meghatározóbb szerepet játszanak a cselekményformálás szempontjából az *Ílion*ban, mint az *Íliász*ban. Christopher Moore pedig címszereplővé és narrátorrá tette a Shakespeare-nél eredetileg csak mellékszereplő Bolond figuráját, de Lear királyt és lányait is egészen más nézőpontból jeleníti meg.

A műfaji és szerkezeti szempontok szerinti összehasonlító elemzés nem nélkülözheti az eposz, illetve a tragédia sajátosságainak, formai követelményeinek ismeretét. Bár mindkét populáris mű a regény műfajába sorolható, érdemes megfigyelni, hogy milyen mértékben és módon veszi át a mintául választott irodalmi alkotás műfaji jellemzőit. Az *Ílion* számos olyan konkrét eposzi kelléket felhasznál, amelyek az *Íliász*ban és az *Odüsszeiá*ban is megtalálhatóak (pl. invokáció, prozopoiia, in medias res kezdés, késleltetés), de egész szemléletmódját is meghatározza az előkép műfaja: eposzi teljességre, a valóság egészének leírására törekszik, mely manapság már szinte csak a science-fiction műfaján belül valósítható meg. A *Bolond* travesztiaszerűen fordítja át Shakespeare tragédiáját fekete komédiába, mindezt a regény műfaji keretei között. A dráma műnemét idézi a szereplők felsorolása, a szín rövid leírása, a felvonásokra tagolás, és a tragédia eredeti szerkezeti elemeinek megőrzése.

A műfajváltások az elbeszélői nézőpont tekintetében is jelentős változásokat eredményeznek: míg az eposz esetében egy mindentudó narrátor elbeszéléséből ismerjük meg az eseményeket, a tragédiánál pedig minimális narratív közvetítettséggel számolhatunk, addig a regény műfajában hangsúlyos szerephez jut a narrátor perspektívája. A narratív struktúra módosításával a két populáris mű erőteljesen a szubjektivitás irányába mozdul el a mintául szolgáló klasszikus művekhez képest. Moore könyvében Tarsoly a regény főszereplője és egyben narrátora, saját perspektívájából, egyes szám első személyben meséli el a történetet. Az *Ílion* esetében a homodiegetikus és a heterodiegetikus narrátori pozíciók váltakoztatása figyelhető meg a három különböző történetszál esetében: a trójai eseményeket bemutató fejezetekben Hockenberry veszi fel a narrátor szerepét, míg a másik két eseménysort egy külső, a bemutatott diegetikus világon kívül álló elbeszélői pozícióból látjuk.

A perspektívaváltás, az eltérő nézőpontok, interpretációk lehetőségének felmutatása a posztmodern azon felfogására rimel, amely elveti az abszolút érvényű, egységes világmagyarázó elvek létezését. A jól ismert narratívák újfajta megközelítése, sajátos interpretációja rámutat arra, hogy az értelmezés mindig lezáratlan folyamat, és nem létezhet befejezett, teljes, végleges értelmezés, mivel a megértés lényegéből fakad, hogy mindig csak részleges lehet (*Szegedy-Maszák*, 1992).

Az irodalmi művek nyelvi-stilisztikai szempontú vizsgálata során tárgyalható az eposz és a tragédia kötöttebb verselése (hexameter, illetve blankverse), szemben a regény ilyenfajta kötetlenségével. Érdemes ehhez kapcsolódóan említeni a műfordítás kérdését, mivel ezt a problémát meglehetősen ritkán tárgyalják a magyaróra keretei között, pedig minden egyes világirodalmi mű kapcsán szembe kell nézni az ilyen mértékű közvetítettséggel.

Stílus tekintetében is erőteljes kontrasztot alkot a két populáris regény a klasszikus mintáik emelkedett nyelvhasználatával. Különösen Christopher Moore stílusa érdemel külön figyelmet, hogy ne maradjon reflektálatlanul a durva és trágár kifejezéseket sem nélkülöző beszédmód. A karikatúraszerűen eltúlzott vulgáris nyelvhasználat ugyanis sajátos stílusminőséget eredményez, amelyre érdemes külön kitérni a tanórai elemzés során.

A populáris és klasszikus művek együttes tárgyalása, összehasonlító elemzése megvalósítható a teljes művek egybevetésével, de akár rövidebb szemelvények kiválasztásával is. Az elemzés során változatos feladattípusok alkalmazásával fejleszthetjük a diákok szövegértési, szövegalkotásai készségeit és interpretációs képességeit kollektív, egyéni, páros és csoportmunka keretében is. A kanonikus és nem kanonikus szövegek összekapcsolása hozzájárul a diákok kritikai gondolkodásának és elemzőképességének fejlesztéséhez, lehetőséget teremt a meglévő ismeretek alkalmazására és bővítésére.

A populáris kultúra szerepe az irodalomórán

Bár a kötelező olvasmányok sora már így is meglehetősen terjedelmes, érdemes még egy-egy populáris alkotást is beemelni a tananyagba, megtörve ezzel a kronologikus irodalomszemlélet egyeduralmát. A populáris kultúra integrálásával bevonhatjuk a diákok szubkultúráját is a tanulás-tanítási folyamatba, megmutatva az összefüggéseket a populáris kultúra, saját hétköznapi tapasztalataik és a klasszikus művek között. A tanulók érdeklődési köréhez és életkori sajátosságaihoz közelebb álló populáris művek szövegén alkalmazott interpretációs eljárások, technikák, módszerek közelebb visznek a nehezen befogadható, már textuális szinten gondot okozó alkotások megértéséhez is.

Az iskolai oktatásban a kötelező olvasmányok mellett helyet érdemelnének a meg- egyezéssel kiválasztott közös olvasmányok és azok a kölcsönös olvasmányok, amelyeket a diákok egymásnak ajánlanak, és amelyeket nem kell az osztály minden egyes tagjának elolvasnia (Arató, 2013). A tanárok és a tanulók által közösen meghatározott művek listája helyet biztosíthat a tananyagban a diákok érdeklődését felkeltő, szívükhöz közel álló alkotások számára is.

A populáris irodalom beemelése lehetőséget teremt a kritikai gondolkodás hatékony fejlesztésére, a szóbeli és írásbeli elemzőkészség javítására. Segítségével megvalósítható a tanárok és diákok közötti valódi párbeszéd és a szövegekhez kapcsolódó, releváns kulturális és társadalmi kérdések megvitatása, továbbá áthidalhatóak a diákok közötti műveltségbeli és kulturális különbségek, ami különösen multikulturális iskolai környezetben jelenthet előnyt (Morrell, 2002). A magyar irodalom és nyelvtan tárgykörébe tartozó legtöbb készség és képesség fejlesztésére alkalmasak ezek a könyvek, miközben általános kategóriákkal, a műértelmezéshez nélkülözhetetlen fogalmakkal, szempontokkal és technikákkal is megismertethetjük a diákokat.

A nem kanonikus művek tananyagba való beépítésének egyik leghatékonyabb módja, ha egy-egy kötelező olvasmányhoz kapcsolódóan tárgyaljuk, kihasználva a populáris és klasszikus regiszter közös vonásait és az intertextuális kapcsolódási lehetőségeket. A kétszintű érettségi középszintű írásbeli vizsgájának feladatai közé is bekerült az összehasonlító elemzés, melynek sikeres megoldása előfeltételezi az irodalmi szövegek többféle értelmezési keretben való (pl. műfaji, életműbeli, tematikus, stílusirányzati, eszmétörténeti) elhelyezésének képességét. Az egymástól időben, térben, stílusregiszterben stb. távol álló irodalmi művek komparatív vizsgálata hozzásegíti a tanulókat az azonosságok és különbségek felismeréséhez, a lényeglátás képességének fejlődéséhez. Ha mindezt a populáris kultúra bevonásával végezzük, és rávilágítunk a populáris mű és a mintául szolgáló eredeti közötti összefüggésekre, az irodalmi hagyománnyal való intenzív viszonyára, azzal kapcsolatot teremthetünk az iskolai irodalmi kánon és a diákok intézményen kívüli olvasmányélményei között.

Irodalomjegyzék

Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 1. sz. 3–23.

Almási Miklós (2003): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. Helikon, Budapest.

Arató László (2000): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón – Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 159–168.

Arató László (2003): 12 tézis a magyartanításról. *Élet és Irodalom*, **47**. 8. sz. 4.

Arató László (2004): Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van magyarórán? *Iskolakultúra*, **14**. 8. sz. 67–72.

Arató László (2006): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest. 897–903.

- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Könyv és Nevelés*, **15**. 4. sz. 89–98.
- Bárány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest. 37–61.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk. 73–105.
- Eco, U. (2010) *Kultúrák háborúja*. <http://www.koment.hu/tartalom/20100514-umberto-eco-legtobbeknek-mindegy-hogy-wagner-szol-a-survivor-alatt.html>
- Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, **5**. 7–8. sz. 61–65.
- Gordon Györi János(2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11**. 2. sz. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm
- Gyeskó Ágnes (2009): Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11**. 2. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Kant, I. (2003): *Az ítélőerő kritikája*. Osiris, Budapest.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 45–61.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 3–8.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (1995): Intertextualitás: létmód és/vagy funkció. *Irodalomtörténet*, **76**. 4. sz. 495–542.
- Morrell, E. (2002): Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **46**. 1. sz. 72–77.
- Szegedy-Maszák Mihály (1992): A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. *Literatura*, **18**. 1. sz. 125–139.