

DEBRECENI IRODALOM- ÉS KULTÚRATUDOMÁNYI  
TANKÖNYVEK

1.

# Ölbeli játékoktól az iskolai játszmákig

Gyerek- és ifjúsági irodalom  
a közoktatás  
különböző szintjein



Debreceni Egyetemi Kiadó  
Debrecen University Press  
2020



# **Öbéli játékoktól az iskolai játzmákig**

Gyerek- és ifjúsági irodalom  
a közoktatás különböző szintjein

Debreceni Irodalom- és Kultúratudományi Tankönyvek

1.

Sorozatszerkesztő:  
Fazakas Gergely Tamás  
Fodor Péter

# Ölbeli játékoktól az iskolai játismákig

Gyerek- és ifjúsági irodalom  
a közoktatás különböző szintjein

Szerkesztette:

BARANYAI NORBERT  
GESZTELYI HERMINA



Debreceni Egyetemi Kiadó  
Debrecen University Press

2020

A tananyag fejlesztését az EFOP-3.4.3-16-2016-00021 pályázat tette lehetővé.

A projekt címe:

„A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében”

A tananyag nyomtatott változata

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának támogatásával,  
a Kari Kiadói és Jegyzetbizottság pályázatának keretében jelent meg.

Szaklektor:

Bujdosóné Papp Andrea

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,  
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-615-182-9 (pdf)

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított  
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja  
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

A nyomdai munkálatokat a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2020-ban

# Tartalom

<b>Előszó (Baranyai Norbert – Gesztelyi Hermina)</b> .....	7
<b>Játék bölcsődés korban. Az ölbeli játékok fajtái (Herczeg-Szép Szilvia)</b> .....	9
Elméleti bevezető ( <i>A játék és a mondókák kapcsolata a bölcsődés korban</i> ) .....	9
Szövegelemzés ( <i>Toppantós – Legkisebbek mondókás- és verseskönyve</i> ) .....	14
Módszertani megfontolások .....	22
Lehetséges alternatívák .....	23
Felhasznált szépirodalom .....	24
Felhasznált szakirodalom .....	24
<b>A vizualitás szerepe bölcsődés korban (Herczeg-Szép Szilvia)</b> .....	26
Elméleti bevezető ( <i>A vizualitás szerepe kisgyermekkorban</i> ) .....	26
Szövegelemzés ( <i>Papírszínház felolvasás kisgyermekkorban</i> ) .....	35
Módszertani megfontolások .....	44
Lehetséges alternatívák .....	44
Felhasznált szépirodalom .....	45
Felhasznált szakirodalom .....	45
<b>Kortárs mese az óvodában (Gesztelyi Hermina)</b> .....	47
Elméleti bevezető	
( <i>Az életkornak megfelelő meseválasztás szempontjai, a kortárs gyerekirodalom szerepe</i> )	47
Szövegelemzés ( <i>Bartos Erika: Bogyó és Babóca – Dániel András: Kuflik</i> ) .....	50
Módszertani megfontolások .....	59
Lehetséges alternatívák .....	61
Felhasznált szépirodalom .....	63
Felhasznált szakirodalom .....	64
<b>Klasszikus és kortárs líra az óvodában (Gesztelyi Hermina)</b> .....	65
Elméleti bevezető ( <i>A líra szerepe óvodáskorban, a gyerekversek főbb irányai</i> ) .....	65
Szövegelemzés	
( <i>Válogatás – Óvodások verses kalendáriuma hétköznapiakra és ünnepekre</i> ) .....	69
Módszertani megfontolások .....	76
Lehetséges alternatívák .....	80
Felhasznált szépirodalom .....	81
Felhasznált szakirodalom .....	82

<b>Klasszikus gyerekirodalom az alsó tagozatos oktatásban (Baranyai Norbert)</b>	83
Elméleti bevezető	
<i>(Eszttikum és didaxis – A kötelező olvasmányok szerepe és kiválasztásuk szempontjai) ...</i>	83
Szövegelemzés ( <i>Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön</i> ) .....	85
Módszertani megfontolások .....	95
Lehetséges alternatívák .....	99
Felhasznált irodalom .....	100
<b>Kortárs gyerekirodalom az alsó tagozatos oktatásban (Lapis-Lovas Anett) .....</b>	102
Elméleti bevezető ( <i>A mese elméleti kérdései</i> ) .....	102
Szövegelemzés ( <i>Bagossy László: A Sötétben Látó Tündér</i> ) .....	107
Módszertani megfontolások .....	111
Lehetséges alternatívák .....	114
Felhasznált irodalom .....	116
<b>Klasszikus ifjúsági irodalom a felső tagozatos oktatásban (Baranyai Norbert)</b>	118
Elméleti bevezető	
<i>(A kötelező olvasmányok feldolgozásának és taníthatóságának kérdései) .....</i>	118
Szövegelemzés ( <i>Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig</i> ) .....	122
Módszertani megfontolások .....	132
Lehetséges alternatívák .....	134
Felhasznált irodalom .....	135
<b>Kortárs ifjúsági irodalom a felső tagozatos oktatásban (Lapis-Lovas Anett) .....</b>	138
Elméleti bevezető ( <i>Kortárs alkotások mint kötelező olvasmányok</i> ) .....	138
Szövegelemzés ( <i>Wéber Anikó: Az osztály vesztese</i> ) .....	143
Módszertani megfontolások .....	148
Lehetséges alternatívák .....	150
Felhasznált irodalom .....	150

# Előszó

Az elmúlt években, évtizedekben jelentősen megélénkült a gyerekirodalmi könyvpiac, köszönhetően az új kiadók (a jól ismert Móra mellett a Csimota, Pagony, Cerkabella, Kisgombos stb.) megjelenésének, valamint az elismert és kiváló (korábban főként felnőtteknek író) szerzők gyerekkönyves debütálásának. A kiadványok esztétikai kialakítását a neves illusztrátorok, kimagasló képzőművészek munkája is alapvetően határozta meg. A nagyszámú, nyelvileg-poétikailag és képi világát tekintve egyaránt rendkívül igényes kötetek pedig egyre nagyobb érdeklődést váltottak ki mind az olvasóközönségből, mind a szűkebb szakmai közegből. A tudományos érdeklődés hatására a gyerekirodalom területén is megindult a professzionalizálódás, amelynek eredménye különböző konferenciák („...kézifékes fordulást is tud”: Konferencia 2015–2016 gyerekkönyveiről [2016]; Kortárs gyerekirodalom a mai magyar iskolában [2017]), tematikus lapszámok (pl. Parnasszus 2015/2; Híd 2015/11; Alföld 2016/9; Studia Litteraria 2019/1–2; Prae 2019/2), tanulmánykötetek (LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom: Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Bp., Cerkabella, 2015; *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017; „...kézifékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018.), szervezetek (HUBBY, a Gyermekkönyvek Nemzetközi Tanácsának magyar tagozata; Károli Gáspár Református Egyetem Gyerek- és Ifjúsági Irodalmi Kutatócsoport), felsőoktatási képzés (KRE Gyermek- és ifjúsági irodalom szakirányú továbbképzési szak) és különböző programok (kerekasztal-beszélgetések; vitaforumok stb.) formájában vált láthatóvá.

Jelen kiadvány célja, hogy az élénk szakmai eszmecsere számos gondolatébresztő és innovatív belátását – eljuttatva a gyakorlati képzésbe – megismertesse a leendő kisgyermeknevelőkkel, óvodapedagógusokkal és általános iskolai tanárokkal. Természetesen eddig is születtek hasonló vállalkozások (*Gyermekirodalom*, szerk. KOMÁROMI Gabriella, Bp., Helikon, 1999; KISS Judit, *Bevezetés a gyermekirodalomba*, Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács, 2000; *Közelítések a meséhez*, szerk. BÁLINT Péter, Debrecen, Didakt, 2003; *Változatok a gyermeklírúra I-II.*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006; „*A gyermeknek mese kell*”: *A mese szerepe az óvodai nevelésben*, szerk. BUJIDOSÓNÉ PAPP Andrea, Bp., Hagyományok Háza, 2017.), amelyeknek belátásaira nagymértékben támaszkodtak jelen írások szerzői is. A felsorolt kiadványok szem előtt tartották a felsőoktatási használhatóságot is, így kiemelten érvényesültek bennük a pedagógiai és módszertani szempontok, ami által elsősorban a témával kapcsolatos átfogó ismeretek kialakításához járultak hozzá. Ezt az irányvonalat követi e jegyzet is, amely épp ezért szerkezetében is a képzési szinteknek megfelelő tagolást követi. Mindenekelőtt a kortárs irodalom bevonására igyekszünk példákat mutatni, akár módszertani javaslatokkal is segítve a legfrissebb irodalom beépitését a bölcsődei, óvodai és általános iskolai nevelésbe. Mint megkerülhetetlen

tananyagot, érintjük az általános iskolai kötelező olvasmányokat is, ötleteket adva ezek újszerűbb, izgalmasabb tanórai feldolgozásához.

A gondolatok, javaslatok, összegző áttekintések megfogalmazásakor a használhatóság, tanulhatóság szempontját próbáltuk érvényesíteni, természetesen nem mellőzve a szakmai pontosságra való törekvést sem. Az online elérhetőség is ezt a cél szolgálja, hiszen így mindenki számára könnyen hozzáférhetővé válik az anyag, valamint könnyebben megvalósítható a képzés szerinti keresés és alkalmazás – számítva arra, hogy az óvodapedagógus hallgatókat elsősorban az óvodás korosztályt érintő fejezetek, míg a tanárképzés hallgatóit az általános iskolai olvasmányokat tárgyaló összefoglalások érdeklik elsősorban. Az önmagukban is teljes, egymástól függetlenül is használható egységekből összességében végül kirajzolódik egy ív, amely a könyv- és olvasmányélmények egymásra épülésén keresztül az olvasóvá nevelés folyamatát mutatja meg.

Minden fejezet egy rövid bevezetővel kezdődik, amelyben az elméleti háttér bemutatása vagy vázlatosabb történeti áttekintés kaptak helyet. Ezek érvényesítésére a kiválasztott szövegek, kötetek elemzésével próbáltunk példát nyújtani, majd lehetséges alternatívaként – rövid ismertetésekkel kiegészítve – felkínáltunk még olyan kiadványokat is, amelyekben az értelmezett alkotásokhoz hasonlóan működtethetők a bemutatott szempontok. Az ajánlott kötetek a felhasznált szépirodalommal és tanulmányokkal, szakkönyvekkel együtt tájékozódási pontot is jelenthetnek, segítve az önálló továbbgondolás lehetőségét. Egy-egy külön alfejezetben a részletesebben elemzett kötet pedagógiai hasznosításához módszertani javaslatokat is megfogalmaztunk, természetesen az adott korosztály nevelésének, oktatásának elvárásaihoz igazodva. Hangsúlyozandó azonban, hogy ezek nem teljeskörűen kidolgozott óravázlatokként készültek, hanem olyan gondolatébresztő, irányadó ötletekként, amelyek reményeink szerint továbbgondolásra és részletezőbb kiegészítésekre inspirálják az egyetemi hallgatókat és a pedagógusokat. Az egyes fejezetek végén található bibliográfia nem törekszik teljességre, viszont a kurrens szakirodalom szerepeltetése, így pedig a legfrissebb tudományos eredmények megmutatása szándékunkban állt. Nem kívántunk továbbá teljes és átfogó képet adni az érintett témákról, inkább a főbb tendenciák ismertetése volt a célkitűzésünk, amelyeket minél több konkrét példán keresztül igyekeztünk bemutatni.

Hansági Ágnes a gyerekirodalmi kutatások tudományos eredményeinek gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban az alábbi problémára mutat rá: „az alapoktatásban dolgozó pedagógusok nem jutnak hozzá azokhoz az új ismeretekhez, amelyek megoldást kínálhatnának a problémáikra, a kutatásban dolgozó innovációs elit számára pedig szinte áthidalhatatlan nehézséget jelent, hogy az általa »megtermelt« új tudást miként juttassa el a felhasználókhöz.” (HANSÁGI Ágnes, *Kánonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyermekirodalmi kánon” és a „gyermekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez = Mesebeszéd, i. m., 33–34.*) Az általunk készített tananyag egyik remélt célja, hogy a maga szerény lehetőségeivel ugyan, de igyekezzék a szakmai kutatás eredményei és a kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanárok mindennapos oktató-nevelő munkája közti távolságot áthidalni. Amennyiben a szükséges ismeretközvetítés révén e két közeg közti kommunikáció kialakításához bármily csekély mértékben is, de képesek leszünk hozzájárulni, akkor munkánk már semmiképpen nem bizonyult hiábavaló vállalkozásnak.

A szerkesztők

# Játék bölcsődés korban. Az ölbeli játékok fajtái

HERCZEG-SZÉP SZILVIA

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

(A játék és a mondókák kapcsolata bölcsődés korban)

### 1. Játékirodalom

Habár sokan próbálták már meghatározni a gyerekirodalom fogalmát, érvényes, mindenre kiterjedő meghatározás nem igazán született. Talán azért sem, mert a gyerekirodalom a legkevésbé sem elméleti vagy normatív alapon megközelíthető olvasgatni-, mondogatni és nézegetnivaló kiadványok összessége, hanem – ahogy a gyakorító képző is jól mutatja – gyakorlati alkalmazhatósága felől közelíthető meg. Ebből fakad az is, hogy nehezen lehet meghatározni, hány éves kortól hány éves korig beszélhetünk gyerekirodalomról. Megfigyelhető, hogy hosszú ideig a gyerekirodalmat elsősorban óvodáskortól számították, mivel nehezen lehetett találni bölcsődés korú gyerekeknek szóló antológiákat, de még verses, mondókás, daloskönyveket is. Sokáig csak a Móra Könyvkiadó 1977-es kiadású *Hóc, hóc, katona* című verseskönyvét tudták elővenni azok a szülők és nevelők, akik mondókák után kutattak, mivel a legtöbb kiadvány a hároméves alsó korhatárt határozta meg célközönsége kijelölésekor. Mindez abból adódhatott, hogy a gyerekirodalom sokáig a „jóra tanítás” büvökörében élt (Lovász 2015: 9.), ez pedig az egy-két éves kisgyereknél még nem feltétlenül érvényesülhet, hiszen nála a világfelfedezés, a nyelvelsajátítás, a mozgásfejlődés az elsődleges. Szerencsére az utóbbi bő tizenöt év gyakorlati szempontokat érvényesítő gyerekkönyveinek kiadói már az olvasást játékos örömszerző tevékenységként értelmezik, és a hároméves kor alattiakat is célközönségüknek tekintik. A kiadók jól tudják, hogy ez a korosztály fordul a legnagyobb elvárással a könyvek felé, hiszen az olvasás ebben a korban a leginkább összetett tevékenység. A kisgyerek-irodalom könyvei az olvasás mellett felfedeznivaló könyvtárgyként és az ölbeli játékok, mondókák gyűjteményeként láttak napvilágot, így ezeknek a kiadványoknak a tartalmát inkább olyan játéknak, játékirodalomnak nevezhetnénk, amely kulcsfontosságú szerepet tölt be a gyerek fejlődésében.

„A játék az ember testi-lelki tevékenysége, harmóniát teremt benne, felszabadítja, időtlenségbe emeli. (...) A játék mindannyiunkat kiemel a korból, az időből, mindegy, hogy valaki kisgyermek vagy nyugdíjas, ha játszik, az örökkévalóság ízét kóstolhatja. (...) Elsősorban a gyermekhez tartozik sajátos módon: ő a maga eszközeivel, játékaival megformálja azt, ami számára a világ, nem leszükítve, hanem éppen egészé tágítva. (...) A legősibb emberi leletek között mindig találtak játékokat, kockákat, állatfigurákat, csörgöket, ezek hozzátartoztak az emberi kultúrához. A humor, a nevetés, a tréfa, a játék az emberi transzcendencia eszközei, ezekkel haladja meg önmagát, lépi túl szűkre szabott határait” (Pákozdi 2003: 894–895.).

A kisgyermek számára a könyv is így működik, az olvasás ugyanis ebben a korban testi-lelki tevékenység. Ezt használják ki a tili-toli, kisablakos, simizós könyvek, amelyek az amúgy is játéknak tekinthető lapozgatás mellett olyan plusz elfoglaltságot, felfedezni valót adnak a gyerekeknek, amelyek fejlesztik a finommotorikus képességüket is. Vagyis az olvasás egyszerre örömteli felfedezés, ráismerés, tanulás és fejlődés, mindaz, ami maga a játékirodalom. A mondókák, az ölbeli játékok is hasonlóan működnek, csak itt a hangzásnak, a ritmusnak, a mozgásnak, a szülői közelségnek van örömet okozó fizikai hatása. A kétéves kor utáni gyerekek a lapozgatás, képnézegetés, ablaknyitogatás, -tologatás mellett már építőkockaként, kerítésként, autópályaként is használják a könyveket, vagyis a könyvtárgy más értelmet nyer. Funkciót vált a mondókázás is: már az önálló játék közben, például a játékbaba ringatása, etetése, öltöztetése során fog előelőkerülni. Ezt a fontos ténykedési változást írja le és magyarázza Piaget játékelmélete, amely szerint a játék az értelmi fejlődés három nagy szakaszával van szoros összefüggésben:

- Nullától körülbelül kétéves korig tart az érzékszervi-mozgásos gondolkodás, az úgynevezett gyakorló játék időszaka, amikor is a mozdulatok, hangok sokszoros megismétlése, a működtetés öröme a fontos.
- Hétéves korig tart a szimbolikus játék időszaka, amikor a gyerekek saját nyelvet alakítanak ki maguknak, képzetekben gondolkodnak, szerepjátékokat játszanak, és az elraktározott sémáikkal helyettesítenek be tárgyakat (pl. ceruza a lázmérő).
- Körülbelül a serdülőkorig tart a szabályjáték időszaka, amikor is a gyerekek már nem a valóságot alakítják önmagukhoz (asszimiláció), hanem fordítva, ők alkalmazkodnak a valósághoz, a felállított játékszabályokhoz (akkomodáció) (Stöckert 2011: 20.).

Számunkra főként az első, a gyakorló játék időszaka a legfontosabb, ugyanis a mondókák és az ölbeli játékok a kisgyerekeknek örömet adó ismétlődésre, ritmusra alapoznak. Ráadásul még izgalmasabbá válik ez a játék, ha már a biztonságot adó ismerősség, a ráismerés öröme is párosul hozzá, és az elkezdett hűcöggető hatására a kisgyermek mosolyogva rugózni kezd. Az ölbeli játékok során nincs jelen a könyv, mivel egyrészt a teljes testkontaktus szükségessége ezt nem teszi lehetővé, másrészt a mondókák használata mindig improvizatív, az adott szituációtól függ. Mondókázáskor a könyv helyett a résztvevő felnőtt közvetíti a játékot. Ennélfogva a szülőknek fejből kell mondaniuk, énekelniük a mondókákat, dalokat, így újra szerephez jut a szóbeliség, ami a mondókák őseredetét, a népköltészetet őrzi meg.

## 2. Műfaj

Mondókáink, gyerekdalaink gyökerei egészen az ősi múltba nyúlnak vissza, eredetük a mágiában keresendő. Amit az ember nem tud a maga erejével befolyásolni – ilyen a természet hatalma –, azt megpróbálja a képzeletével megoldani, azaz igyekszik ráolvasni a világra. Az ősi varázsmondások emlékét őrzik a naphívogatók, esőüdvözlők, csigacsalogatók, fecske-gólya érkezését köszöntő versikék. Altatóink, ringatóink is így működnek,

az ismételtetéssel, a csitító hangulatukkal, a csendes ritmusosságukkal segítik álomba szenderülni az elaludni féltő gyereket (Bognár 2001: 14–19.). Ehhez társul a kisgyermekkel történő együttmozgás, az ösztönös ringatás, amely a magzatkor körbeölelő biztonságát idézi fel. A gyermekek érzékenysége a költészet iránt ugyanis velük született, hiszen az anyanyelv ritmikájára, hangzóságára már a magzatkorban felfigyelnek, ezért az anyaméhen belüli hangzótér élménye, az anya szívdobogása, az átszűrődő anyanyelv ritmikája születés után is meghatározó lesz (Dobszay 2006: 20.). Ebből kifolyólag a mondókákkal nem lehet elég korán megismertetni a gyerekeket. Ha még nem is értik, mit mondunk nekik, a ritmus, a höcögtetés megnyugtatja őket, és élvezik, hogy az anyukájuk beszél. A többféle mozgásos mondóka a kicsi összes érzékszervére hat: miközben hallja a szülő hangját, megfigyelheti, hogyan mozog a szája beszéd közben, majd próbálhat tapsolni a ritmusra. Ezen kívül a picik az egyre hosszabb ideig tartó koncentrációt is folyamatosan tanulják. A mozgáskoordináció, az egyensúly-, nyelv- és ritmusérzék, a szókincs, a memória, az asszociáció mind-mind fejlődik mondókázás közben.

A mozgással együtt rögzült höcögtetők esetében a magán- és mássalhangzók hangsúlyozott kiejtése, a játékmozdulatokkal kísért lüktetés sokszorosan felülírja a szavak jelentését. Megfigyelhető, hogy a vers ritmusa jelentősen befolyásolja a gyermekek érzelmeit, hangulatát: a höcögtetők, tapsoltatók aktivizálják, dinamizálják, az altatók bölcső ringatásához igazodott ritmusa, az egyhangúság nyugtató hatása, a lágy hangzás pedig ellazítja őket (Komáromi 2001: 38.). Az ölbeli játékok mondókáira jellemző ütemhangsúlyos verselés alapja a természetes beszédütem, amelyet a hangzó nyelvi szólamok nyomatékos szótagjai hoznak létre. Ebben a versrendszerben az ütem olyan kötött szótagszámú szövegegység, amelynek határait szünetek jelzik, és amelynek egyik szótagja hangsúlyos kell, hogy legyen. De lehetnek ütemek a verslábak is: a szöveg hangsúlyos elemei hosszú szótagok, míg a hangsúlytalanok rövidek. Az ilyen, a magyaros és a klasszikus ritmust összehangoló verseket nevezzük szimultánnak (Szepes-Szerdahelyi 1981: 19.).

A népköltészetben a mondókák, a gyermekjátékok az alkalmi énekek és a mulattató dalok műfajába tartoznak (Bauer 1966: 27.). Rendeltetésük szerint két nagy csoportot képeznek:

- a felnőttek játékos mondókái a kisgyermek szórakoztatására, altatására
- a népi gyermekjátékok mondókái

1. A *felnőttek mondókái* a kisgyermek altatására, szórakoztatására születtek, *dajkarímeknek* is nevezzük őket. A *magyar nyelv nagyszótára* meghatározása szerint a(z ölbé vett) csecsemőnek vagy kisgyermeknek előadott, rendszerint ringatással, testrészeinek érintésével, mozgatásával kísért mondókákat (mint játékokat) nevezzük dajkarímeknek (Nszr.: *dajkarím*). Ez az első kisgyermekkori irodalmi élmény a szülővel való közvetlen testi kontaktusban gyökerezik. Ennek fontos eleme a gyerek ritmikus mozgatása, ringatása, hintáztatása, simogatása. A fejlődés során ezt az összetett örömteli élményt a vers önmagában is képes lesz majd felidézni (Horgas-Levendel-Trencsényi 1976: 9.). A dajkarímek műfaján belül szerepük szerint az alábbi alműfajokat különböztethetjük meg:

a) Az *altatók* a népköltészet legrégebbi alkalmi műfajai közé tartoznak. Bölcsődálnak is nevezik, mert dallama és ritmusa a bölcső ringatásához igazodott. Tartalmukban szép

álmot, a környezet alvását, boldog ébredést ígérnek, a természet éjszakai szépségéről mesélnek. A sorok gyakran refrénszerűen ismétlődnek, mivel a monotonitás altató hatással bír. Gyakori nyelvi formái: „Tente baba, tente...”, „Csicsíja-babája...”.

- b) A *cirógatókban* a játék a tenyérrel, az ujjakkal, az öklökkel, a baba arcával, orrával, fülével folyik, és legtöbbször csiklandozás, csipkedés kíséri. Találó szinonimája a cirógatónak a *százérintő* szó, amely a Móra Könyvkiadó kiadásában született Lackfi János és J. Kovács Judit kortárs ölbeli játékaiknak gyűjteménye. Gyakori nyelvi formái: „Ciróka, / maróka...”, „Csíp, csíp, csóka...”, „Töröm, töröm...”, „Én is pisze, / te is pisze”, „Ez a malac piacra ment.”.
- c) A *hintáztatókat* a lengő hinta ritmusára mondjuk. A gyerekek élvezik ezt az összefüggést, különösen akkor, ha a hangsúlyos szótagot a közeledésükkor ejtjük ki. Gyakori nyelvi formái: „Hinta, palinta...”, „Zsip-zsup”.
- d) A *tapsoltatók, táncoltatók* azok a mondókák, amelyek ritmusára együtt tapsolunk az öble ültetett gyerekekkel. A kisgyermek úgy tapsol, hogy a felnőttet utánozza vagy a felnőtt a kisgyerek kezecskéit ütemesen összeütögeti. A táncoltatók ritmusa megegyezik a tapsoltatókkal. A felnőtt úgy forog, táncol a kisgyerekekkel, hogy a térdére állítja, és a kezét fogva rugóztatja a mondóka ütemére. Gyakori nyelvi formái: „Tapsi, tapsi mamának...”, „Tánci, tánci...”, „Cini, cini muzsika...”.
- e) A *höcögtető, lovagoltatók* tartalma az utazással, lovaglással kapcsolatos, amelyben a gyermek és a felnőtt együtt vesz részt. A felnőtt a térdén vagy a lábfejen ülő gyermeket a hangutánzó és gyermeknyelvi szavakból álló mondóka ütemére fel-le mozgatja. Ezek a rövid mondókák olyannyira a ritmikus lüktetést helyezik előtérbe, hogy közlendőjüktől függetlenül is elnyerik funkciójukat: így például bármelyik ritmikus mondóka használható ölbéli lovagoltatóként is (pl. „Gyerekek, gyerekek, szeretik a peracet...”). Gyakori nyelvi formái: „Gyí te paci, gyí te ló...”, „Hóc, hóc, katona...”.
- f) A növekedő kisgyermek lassan mindent elsajátít: ebben segítik őt az *ültetgető, állítgató, jártató, sétáltató* mondókák. Amikor a kisgyerek egy magas székre, asztalra ültetve a mondóka hatására lógazza a lábát, akkor beszélhetünk ültetgetőről: „Lóg a lába, lóg a...”.
- Az állítgatók kezdőformulája: „Áll a baba, áll, / Mint a gyertyaszál!”. Majd ezután lírai vagy tréfás képpel folytatódik: „Ha elfárad, úgy elröppen, / Mint a kismadár / Huss!”. A jártatók kiinduló hasonlata: „Jár a baba, jár, / Mint egy kismadár.”. A folytatás az édesanya biztosságot közellétét ígéri, vagy a gyerek ügyességével dicsekszik. „Sétálunk, sétálunk, / Egy kis dombra lecsücsülünk, / Csücscs!” – így kezdődnek a sétáltatók. Ezt már a biztosan járó gyerekeknél mondjuk, akik járás közben a Csücscs-nél le tudnak guggolni. (A dajkarímek alműfajairól lásd bővebben: Bauer 1966: 27–32.).

2. A mondókák másik nagy csoportjába tartoznak a *népi gyermekjátékok*. Ezeket már az óvodába kerülve a gyerekek mondják, ugyanis az óvodapedagógusok segítségével a mondókahallgatást fokozatosan felváltja a mondókamondás (Komáromi 2001: 32.). A népi gyermekjátékok feltevések szerint eredetileg népszokások, szertartásos cselekmények szövegei voltak. Ezeket a rituálékat az idő folyamán elfelejtették, a szöveg azonban továbbélt gyerekmondókaként. Valószínűleg a gyerekek utánozni akarták a felnőttek szokásait, ünnepeit éppen úgy, mint a növényekkel, állatokkal, természeti jelenségekkel

kapcsolatos ősi varázsszertartások misztériumát. Ezeknél a mondókáknál a ritmus mellett mindinkább a szöveghatás kezd élni. A naphívogatók, esőüdvözlők, állatmondókák, kiszámolók, találós mesék, énekes-táncos gyermekjátékok (szembekötödsdi, fogócska, körjátékok, bújócskák) műfajai tartoznak ebbe a csoportba (Bauer 1966: 32–41.).

### 3. Klasszikus és kortárs mondókák

A népköltészetben gyökerező ölbeli játékok, mondókák olyan költőket is meghívtak, mint József Attila, Szabó Lőrinc, Tamkó Sirató Károly, Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Orbán Ottó és Kányádi Sándor. Az ő mondókáik alkotják a gyermekmondókák, ölbeli játékok úgynevezett *klasszikus kánonját*, amelyre az erőteljes népköltészeti zenei megformálás, a magyar nyelv szabályos hangsúlyozásának verstani megerősítése, az ismétlések, a nyelvi játékok, a néphagyomány műfajainak és kifejezéseinek használata (Dobszay 2006: 23.) egyaránt jellemző, miközben a szövegekben megmutatkozik a szerzőhöz köthető egyfajta egyéni stílus is. A klasszikus mondókáknál az is előfordulhat, hogy egy-egy költő mondókáját már-már népköltészeti alkotásnak tekintjük, mivel az idők folyamán olyannyira közkinccsé vált, hogy elsődlegesen nem a szerző nevéhez kötjük. Vagyis létrejön az erőteljes ritmusélményen alapuló műköltészeti alkotások folklorizációja. Ilyen például Szabó Lőrinc *Falusi hangverseny* című mondókája („Háp! Háp! Háp! Jönnek a kacsák!...”), amelyet sokan népi mondókának tekintenek. De J. Kovács Judit *Kacagató 1-3.* kötetei (*Ölbeli játékok magyar költők verseire*) is kiváló mintái ennek a folyamatnak.

A mondókák hatása az érintésekkel, mozgásokkal egybekötött zeneiségből fakad, ezért is nevezhetjük összművészeti alkotásoknak a kisgyermekeknek szánt műveket. Erre az erőteljes zeneiségre alapoznak a napjainkban igen népszerű *ringató* foglalkozások, amelyek az ölbeli játékok jellegzetes színtereit (a családi otthont, a bölcsődét és az óvodát) bővítik, így a családi és az intézményi környezet között képeznek átmenetet. Éppen ezért a foglalkozást vezető óvoda-, zene-, dráma-, néptáncpedagógusok, zenetanárok, népi énekesek nem várnak el a gyerekektől kitartó figyelmet, egy helyben ülést és produkciót sem, csupán felkeltik érdeklődésüket a zene iránt, zenei ingerekkel veszik őket körül, a szülők pedig mintát kapnak az otthoni éneklés, játék lehetőségeire. A baba-mama foglalkozások fő célja, hogy a résztvevő felnőttek és gyerekek átéljék a közös játék és éneklés örömeit, illetve hogy az ölbeli játékok által kialakuljon a kisgyermek érzelmi biztonsága, a korai kötődés. A ringató foglalkozások a Kolibri Kiadó gondozásában megjelent *Ringató* című könyvsorozaton alapulnak, amelyet Gróh Ilona álmodott meg. Az ő nevéhez kötődik az egész *Ringató* program, amely nagy hazai és nemzetközi elismertségű zenei műhely, foglalkozás- és könyvsorozat (lásd erről bővebben: <http://www.ringato.hu/>).

A másik hazai kitüntetett baba-mama foglalkozáshálózat J. Kovács Judit *Kerekítő* mondókás könyvcsaládjából nőtt ki. A cél itt is ugyanaz: a népi eredetű, ölbeli játéktárunk, mondókáink felelevenítése, a kisgyerek és a szülő kapcsolatának elmélyítése. A mondókás alkalmakon a gyerekek kézbe vehetnek színes csörgőket, vadászhatnak szappanbuborékokra, színes ernyő alá bújhatnak, és az ernyőn repülő labdákat is gyűjtögethe-

tik. Mind a *Ringató*, mind a *Kerekítő* könyveknek több kiadványa is CD-melléklettel jelent meg, ami megkönnyíti az ismeretlen dalok otthoni éneklését, illetve pótolja a könyv és a foglalkozásvezető hiányát (lásd erről bővebben: <http://www.kerekito.hu/>).

A népi és klasszikus mondókák hatása alól a *kortárs költők* sem tudtak kikerülni: többek között Kovács András Ferenc, Kiss Ottó, Nyulász Péter, Varró Dániel, Tóth Krisztina, Szabó T. Anna és Lackfi János alkottak ebben a műfajban maradandót. Az ő mondókáikat is az erőteljes zenei megformáltság, az ismétlések, a nyelvi játékok és a hangzóság jellemzi, viszont tartalmukban sokszor a mai modern világ tükröződik: a mobiltelefon, a számítógép, a buszozás is helyet kap, és sokkal inkább előtérbe kerülnek az olyan gyakran ismétlődő hétköznapi tevékenységek, mint a pelenkázás, az öltözés, a kézmosás, a fürdés és az evés. Habár tudjuk, hogy a legkiválóbb művészekkel készített CD-felvételek sem pótolják az édesanya hangját, mégis érdemes lehet egy-két szerethető gyerekdalra is ringatózni. Az altató mágiába visszanyúló gyökereit, a varázslást, a regölést nagyon jól érzékelteti például Palya Bea kortárs népdalénekes, zeneszerző *Altatok* című könyvlemeze, amely az egzotikus hangok, az apró csilingelések, a hangtálak, a keleties hangulat segítségével röpteti álomba a kisgyereket. Egyedülálló a Csicseri és Borsó zenekar *Altatója* is, amely a hangutánzó és hangulatfestő szavak bravúros játékával hat. Halász Judit *Minden felnőtt volt egyszer gyerek* és az *Apa, figyelj rám* című albumát is érdemes hallgatni, mivel több gyerekvers, mondóka megzenésítését is tartalmazza.

## SZÖVEGELEMZÉS

(*Toppantós - Legkisebbek mondókás- és verseskönyve*)

A fentebb leírt elméleti megfigyeléseket nézzük most a gyakorlatban, a legkisebbeknek készült, *Toppantós* című antológia dajkarímein keresztül. Az összefoglaló értékű válogatást oktatási segédanyagként is kiválóan alkalmazhatónak tartja az antológia rövid ajánlójának írója, Bereczkiné dr. Zaluszki Anna, az ELTE Tanító- és Óvőképző Karának adjunktusa. Valóban, a bölcsődei nevelők legfontosabb szöveggyűjteményeként tarthatjuk számon ezt a hiánypótló antológiát. A gyerekirodalom egyik legnagyobb tartozása lett ezzel kiegyenlítve: egy olyan igényesen összegyűjtött és illusztrált dajkarímes, mondókás antológia született a hároméves kor alattiaknak, amely népköltészeti, klasszikus és kortárs alkotásokat is tartalmaz. A kötet illusztrációi nagyon jól illeszkednek mind a háromféle mondókához. Kismarty-Lechner Zita állatokat ábrázoló képei úgy egyediek, színesek, bolondosak, karikírozók és szerethetőek, hogy közben felidéznek a gyerekrajzok csodavilágát is. Molnár V. József jutott arra a felismerésre, hogy a gyerekrajzok nem a külvilág ábrázolásán alapulnak, hanem egyfajta magasrendű, belső tudás jelenik meg bennük. „Márpedig, ha a gyermekrajzok ezt a sajátosságot mutatják, akkor a gyermeki beszédet is újra lehet értelmezni” – írja Bódis Zoltán, aki szerint a gyermek jelentés előtti, ritmizált, hangzó, hangulatközpontú nyelve még nem az információátadás eszköze, hanem az emberi tudatot megformáló erő. Hozzáteszi még azt a fontos megállapítást is, hogy a gyerekek egyfajta ősfonémakészlettel jönnek a világra, vagyis képesek minden nyelv hangjainak a megkülönböztetésére, így az első életévben tulajdonképpen még

csak azt tanulják meg, mely hangok fontosak az anyanyelvükben. Tehát az anyanyelv lesz az, ami megformálja a kisgyermek hangzó világát, ami hatással van a lelki és tudatállapokra is. Például az *m* őshang, ami az első szótagok gyakori hangja, nyugtató, lazító hatással bír – gondoljunk csak a mantrázásra (Bódis 2006: 13–14.). Ebből kifolyólag a belső tudást szimbolizáló, felidéző illusztrációk teljes összhangban vannak a mondókák jelentés előtti, ritmizált, hangulatközpontú nyelvével.

A *Toppantós* kötetnek már a címéből is kiolvasható a lényeg: tudatosítani a zeneiséget, a ritmusérzékét, ami a járásban, a táncban, az ütemhangsúlyos toppantásban, a beszédben, a mondókákban is benne van, és amelyek mind-mind az újszülött, csecsemő, bölcsődés korú gyerekek tanulását, szórakoztatását segítik. Sőt, a kötet szerkesztője, Lovász Andrea szerint már magzatkorban érdemes elkezdni a mondókázást, mivel az anyanyelv ritmikájára, hangzósságára a születés előtt ráéreznek a csecsemők.

Lovász Andrea válogatásának magas szakmai színvonalát bizonyítja, hogy az antológia felépítése alkalmazkodik a fentebb tárgyalt műfaji besoroláshoz. A kötet elején található a felnőttek játékos mondókái; a dajkarímek, majd a kötet további részében tematikus blokkokban a népi gyermekjátékok mondókái. Viszont kisebb szerkesztői hibaként róhatjuk fel azt, hogy a dajkarímek szerepük szerinti besorolása (fejlőbálók, homlokkocantók, etetők... stb.) sajnos csak a tartalomjegyzékben található meg, így folyton hátra kell lapozni, ha erre vagyunk kíváncsiak. Az arcsimogató, arcmutogató mondókákkal indít a kötet, majd fentről lefelé haladva jön a homlokkocantó, orrfenő, tenyércirógató mondókák csoportja a láblógatóval befejezve a testrészek sorát. A testrész-tudatosító ölbeli játékok után jönnek a különféle cselekvésekhez fűződő játékmondókák a csiklantzók, nevetetők, altatók, ébresztők, mosdatók, öltöztetők, a fegyelmező, parancsoló mondókák csoportjával befejezve a sort. Megfigyelhető, hogy a szerkesztő minden alműfajon belül igyekezett népköltészeti, klasszikus és kortárs példát is mutatni, ami lehetővé teszi, hogy szabadon válogassunk a kedvünknek megfelelő dajkarímek között. Ha már unjuk a „Ciróka, miróka, / mit főztél? / »Kását.« / Hová tetted? / »A pad alá.« / Mivel fedted bé? / »Kis egér farkával.« / Odament a pap macskája, / mind megette! / Kácc ki, tova, te!” népköltészeti arcsimogató mondókát, akkor választhatjuk Szilágyi Domokos *Akinek a szeme két*, Lackfi János *Számológép* vagy Nyulász Péter *Buksi* című arccirógatóját is:

„Kávét, tea, cukor, tej,  
vajon kié ez a fej?  
Van rajta két kajla fül,  
elől meg az orra ül,  
van egy szája meg két szeme:  
ez bizony a baba feje!”

Megfigyelhető, hogy amíg a népköltészeti és klasszikus arcsimogatók nyelve rendkívül képszerű, metaforikus, addig a kortárs mondókáké költőietlennek hathat, mivel inkább a spontán beszélt nyelvet idézik fel. Ez annak köszönhető, hogy a kortárs szerzők egyik legfontosabb költői eszköze a mondókákban a humor, ami egy poetizált nyelv-

hez nem feltétlenül illik. Másfelől a kortárs változatok felidéznek a dajkanyelv egyszerű, rámutató kifejezésmódját is, amely a memorizálást szolgáló páros rímekkel együtt ritmizálja a mondókát. Észrevehető, hogy a kortárs szerzők dajkarímei a szülőkhöz is szólnak, a humor őket is célozza, hiszen a szülői mosoly a legfontosabb arcsimogatóvá, nevetetővé tud válni.

Szerkesztői leleményre utal a dajkarímek alműfajainak egyedi, tréfás megnevezése (például *orrfenők*, *pacsit adók*, *csiklantók*). Ilyen a *homlokkocantó* megjelölés is, amely arra az összebújásra utal, amikor a csecsemő vagy a kisgyermek homloka a szülőével összeér, és így folyik a mondókázás. A dajkarímekben legtöbbször a bikák felöklelő mozdulatához hasonlítják ezt a pozíciót, így az összebújás tulajdonképpen a kisgyermek lecsillapítását szolgálja úgy, hogy tréfásan karikírozza a feldúlt kisgyermeket:

„Bú, bika, cseri bika,  
adjál szalmát,  
adjál szénát!  
Nem adok, nem adok,  
türi, türi, nem adok!”

Kitűnően összecseng ezzel a mondókával Orbán Ottó *Torreádor* című ölbeli játéka:

„Bika, bika,  
fekete  
feje meg a  
feneke.

Dúl-fúl, toporog,  
a homok csikorog.

Jaj, a bika, jaj!  
Jaj, jaj, jaj!  
Itt van a baj.

Itt jön a bátor:  
a torre, a torre,  
a torreádor!”

Ez a humoros homlokkocantó garantáltan kizökkenti a fegyelmezés ellen támadásba lendült kisgyereket. A magánhangzók ütemes pattogása, a hangutánzó és hangulatfestő szavak alkalmazása, a *jaj* indulatszóval való játék, a *torreádor* szó elejének ismétlése és persze a ritmikus hangsúlyozás nagy valószínűséggel jókedvre deríti majd a toporgó gyereket.

Habár a *tenyércirógatók* és a *tapsoltatók* a legkedveltebb ölbeli játékok közé sorolhatók, a *Toppantós* mégis csak népköltészeti példát hoz rá. *Ciróka*, *maróka*..., *Kerekecske*, *dom-*

bocsk... – így kezdődnek azok a tenyércirógató mondókák, amelyek a tenyér becsomagolása után az öklök bekapásával vagy csiklandozással végződnek. *Tapsi, tapsi mamának...* – így indulnak a tapsoltatók, amelyeknek a szórakoztatás mellett már a tapsolás és a mondóka összekapcsolása, memorizálása is célja. A *Gyerekek, gyerekek / szeretik a perezet...* kezdetű mondókát, habár csak a tapsoltatók között található, mondogathatjuk evés, lovalgoltatás közben is.

Megfigyelhetjük, hogy a csecsemők és a kisgyermek ujjai fontos érzékszervként működnek: segítségükkel fedezik fel a világot, sőt a mutatóujjukkal beszélnek is. Onnantól kezdve, hogy a csecsemők két ujjal megtartanak apró tárgyakat, elkezdődik a finommotorika fejlődése, ami a mindennapokban majd később az iskolában lesz elengedhetetlen készség. A kisgyermek egy éves korára ujjal mutogat a számára kívánatos tárgyra, ételre, személyre, helyre, mutatóujjával forgatja a kisautó kerekét, a szélforgó lapátját. Kétéves kor körül már szívesen rajzolnak, színeznek, egymásra rakosgatják az építőköcskét, ami az ujjak finomabb mozgására van jótékony hatással. Bartók Erika, fejlesztőpedagógus szerint a kézmozgás ügyesítését nagyon jól lehet játékosan, az ujjtornáztató mondókákkal végezni (ld. ehhez: <http://fejlesztok.hu/component/content/article/47-varazsbetu-hirlevelek/157-a-finommozgas-fejlesztese.html>). Lovász Andrea *ujjkiolvasóknak* nevezi az ujjakkal történő ölbéli játékot, amelyet talán a legizgalmasabb játéknak is mondhatunk, hiszen egyszerre kiszámítható és meglepő, hogy az ujjak egyesével történő bemutatása után valami parádés fog történni. Megfigyelhető, hogy a népköltészet ujjkiolvasóiban minden egyes megszemélyesített kis ujjacskának megvan a maga feladata: „Ez elment nyulászni, / ez hazavitte, / ez megfőzte, / ez megette, / a kicsinek semmi sem maradt, / csik-mak-mak, mak-mak!” vagy „Hüvelykujjam almafa, / mutatóujjam megrázta, / középső ujjam felszedte, / gyűrűs ujjam hazavitte, / a kisujjam mind megette, / megfájdult a hasa tőle!”. A legutolsó pórul járt vagy túl falánk kisujjat általában a kisgyermekkel azonosítjuk, ezért csiklandozzuk meg őt a mondóka végén. Nemes Nagy Ágnes *Hány ujsza van?* című ujjkiolvasója azzal a gesztenyefalevéllel azonosítja a kisgyermek kezét, amelynek öt ujsza van. Ez az ujszámoló mondóka nemcsak az ujjak számolásában segít, hanem a gesztenyefa felismerésében is.

Lackfi János *Ujjmajszó* című ujjkiolvasója kiflivel, virslivel és egy rúd szalámmal azonosítja a kisgyerek ujjakat. „Egy kifli, egy virsli, / egy kifli, egy virsli, / meg egy rúd szalámi, / meg fogjuk zabálni! / Hamm, nyamm, nyamm!” A mondóka egyszerűsége a könnyen tanulhatóságot szolgálja, így nem lehet kifogása senkinek a dajkarímek nehézkes tanulhatósága ellen. Ráadásul az ujjaknak a gyerekek kedvenc ételleivel történő azonosítása külön tetszeni fog az ölben ülőknek. Lackfinak ez az ölbéli játéka megtalálható a *Százérintő* című mondókás gyűjteményben is, azzal a különbséggel, hogy ide J. Kovács Judit a *Kerekítő* baba-mama foglalkozáshálózat vezetője írt játékleírást, hogy otthoni körülmények között is remekül használható legyen a könyv. A huszonkét ölbéli játékot tartalmazó gyűjtemény célja, hogy a szülő érintése, hangja, ölelése mindig, minden helyzetben elkísérje a gyermeket, a humor, az összenevetés pedig megalapozzon egy közvetlen, személyes szülő-gyermek viszonyt (Lackfi–J. Kovács 2013: 2.). Lackfi fejbizizgálós, szűnyogcsapós, etető, mobilos, liftezős, buszozós, öltöztető... stb. mondókái a játékleírás követésével válnak ölbéli játékká. Nézzük például a *Mobilos* címűt: „A gombokat nyomogatom,

/ a babámat hívogatom. / Ujjam rajta pötyörész, / csengőhangja nevetés!” Játékleírás: „Ujjunkkal nyomkodjuk a gyermek tenyerét. A végén tréfásan, elváltoztatott hangon hallózzunk is. A mondóka ismétlésekor talpán, hasán, hátán is megpróbálhatjuk.” A 21. században születő kisgyermek számára az egyik legtermészetesebb mozdulat a füléhez tartani egy telefonnak kinevezett tárgyat, így többek között ez az ölbeli játék is biztosan sikert arat a gyerekek körében.

Habár a csiklandozás több ölbeli játék befejező csattanója, külön *csiklantóknak* elnevezett dajkarímeket tart számon az antológia szerkesztője. Ennél a típusnál is válogathatunk népköltészeti, klasszikus és kortárs mondókák közül. A népi csiklantók a kisgyerekek valamelyik testrészén (tenyér, has) történő ujjkörzéssel kezdődnek – vagyis már a kezdetektől fogva megvan a csiklandozás – majd hirtelen irányt változtatva az ujjak csiklandozva elindulnak a mellkas, a hónalj felé. Például: „Itt keringél a kismadár, / erre szalad, / erre búvik, / itt a fészke, / kusz, kusz, kusz!”. Kányádi Sándor klasszikus *Kerekítő* című mondókáját nemcsak csiklantónak, hanem arcsimogatónak is nevezhetjük, mivel végig a fej körül, az arcon történik a játék. J. Kovács Judit elmondása szerint nem véletlenül erről a mondókáról nevezte el foglalkozáshálózatát, mivel a *Kerekítő* szó számára a világ kerekességét fejezi ki. A kicsik számára pedig a világ elsőként az anya ölében, a közös játékban, érintésben, mosolyban, ölelésben kerekedik ki (<http://www.kerekito.hu/mi-a-kerekito>).

A kortárs csiklantók szövegeiben a humor a leginkább meghatározó költői eszköz. Varró Dániel *Testtudatosítató* című ölbeli játékával a csiklandozás mellett a testrészek tanulása is jó szórakozás lehet:

„Ez a fülem, ez a szám,  
ez a cuki frizurám.

Ez az orr, ez a has,  
ez az ököl, ami vas,

Ez a boka, ez a toka,  
sokat eszem, az az oka.”

Ez a dajkarím az *Akinek a lába hatos – Korszerű mondókák kisbabáknak* című mondókás-gyűjteményben is megtalálható (Varró 2010). A kötet szintén hiánypótló, mivel már egészen kicsi magzatokhoz szóló mondókákat is tartalmaz (*Babavárogató, Kíváncsiskodó*), és olyan mindennapi tevékenységekhez kötődőket is, mint például a pelenkázás, a büfiztetés vagy a nyáltörölgetés. Tudniillik a népi és klasszikus dajkarímek nem ölelik fel a magzati kor és a csecsemőgondozással járó tevékenységek témáját, inkább a kisgyermekkor foglalatosságait veszik alapul. A mondókás könyv egyedisége még a címek mellett olvasható költői instrukciók feltüntetése, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen módon vagy céllal kell előadni az egyes mondókákat. Például az *Öltöztetőhöz* ezt a szerzői utasítást fűzi a könyv: „ezzel hiú kisbabák közreműködését lehet kicsikarni orvul”, a *Lábméregetőhöz*: „ezt lábpuszilgatás közben célszerű mondogatni”. Követke-

zéseképpen elmondható, hogy a Varró-kötet már a magzati kortól kezdve korszerű, szó-  
rakoztató, könnyen skandalizáló mondogatnivalókat ad a szülők számára.

Az altatók a dajkarímek legrégebbi és legfontosabb csoportja, mivel a csecsemők,  
a kisgyermek alvása mindig kulcsfontosságú kérdés volt a szülők számára. Ennek  
ellenére mindösszesen öt egy versszakos népi altatót tartalmaz a *Toppantós*. Ezeknek a  
népi altatóknak a sajátossága az altatóformula: „Bel, bel, bel...”; „Csicsíja-babája”, „Ten-  
te baba, tente...”. Lovász Andrea ebből a dajkarímtípusból mintha kifejejtette volna a  
klasszikus és kortárs altatóinkat. Pedig mindenképpen meg kell említenünk a klassziki-  
kusok közül József Attila *Altatóját* és Weöres Sándor *A tündér* című többfunkciós versét.  
A kortársak közül pedig Tóth Krisztina és Kovács András Ferenc *Altató* című verseit. Tóth  
Krisztina altatója rendkívül képszerű, metaforikus; az éjszakai égről vagyis a légi lámpa-  
boltról mesél az elalvónak úgy, hogy a sor végi hangok összecsengése szélcsengő módjá-  
ra elaltassa. Kovács András Ferenc a polcon ülő játékmackók álmait próbálja megfejteni  
a nyugovóra térő kisgyerek számára.

A *Toppantós* szerkesztője elkülönít *mosdató*, *fürdető* és *öltöztető* mondókákat is. Ezek  
a típusok a népi dajkarímekre nem jellemzők, viszont a kortársra annál inkább. A 21.  
századi mondókákat olvasva hamar észlelhető, hogy az egyik legfőbb céljuk a kisgyer-  
mekekkel való procedúrák megkönnyebbítése a rímek, a ritmus, a humor segítségével.  
A *Toppantósban* több ilyen dajkarímet is olvashatunk. Szabó T. Anna *Kézmosó-verse* a  
kézmosást teszi örömtelivé mind a gyerekek, mind a szülők számára. A vers fortélyá  
a játékból ered; a folyton kicsúszó, menekülő szappan mint kis hal elkapása a feladat.  
A mókázós kézmosás hangulatát még tovább fokozza a vers ritmusa, a tréfás megszólí-  
tás, a felkiáltás, a buzdító utasítás:

Szabó T. Anna: Kézmosó-vers

Cuk-ros, ra-ga-csos, ta-pa-dós, ma-sza-tos  
ez a kicsi tappancs,  
Hozd hát ide most, nos hát, gyere mosd,  
adom is a szappant.

Hékás-békás! Fogd meg már!  
Csúszós kis hal megtréfál!  
Mosd meg gyorsan, egy-két-hár!

Jujj, jujj, de csikis!  
Kicsúszik a szappan!  
Hopp, már esik is,  
ide-oda pattan!

Hékás-békás! Nem megmondtam?  
Nosza, gyerünk, csípd el,  
kapd el gyorsan!

Vannak kisgyerekek, akik nem igazán szeretik az öltözködést, ilyenkor igazán jó szolgálatot tehet, ha öltöztetés közben is mondókázunk. Erre a szituációra Lackfi János és Tóth Krisztina több mondogatnivaló verset is kitalált. Lackfi *Öltöztetés* című mondókája az öltöztetést a hurka-, kolbásztöltéshez és a sonkakötözéshez hasonlíttja, hogy a megtöltött és kötözött kész finomságokat jól meg lehessen harapdálni az öltöztetés végén: „Töltöm a kolbászt, / töltöm a hurkát, / kötözöm a sonkát, / micsoda finomság! / (Hamm, nyamm, nyamm!)”. A zenei megformálás, a magyar nyelv szabályos hangsúlyozásának verstani megerősítése, az ismétlések egyfajta höcöggetős öltöztető mondókát kínálnak fel a kisgyerekek és szülei számára. Lackfi másik, *Öltözés* című két versszakos mondókája azzal próbálja kikökönteni elégedetlenségéből az öltözködés ellen tiltakozó gyereket, hogy azt állítja, lábat vesz fel a cipő, a kesztyű kezét eszik, de ha majd hazajönnek, sorban kiköpködik az egész gyereket. A ruhadarabok paradoxonra építő humoros megszemélyesítése szerepjátékká alakítja az öltözködést, ami a kétéves kor körüli gyerekek számára (szimbolikus játék időszaka) különösen kedvelt játék. Tóth Krisztina *Marci öltözködik* című versét a legtöbben Halász Judit megzenésítésben ismerik, a *Minden felnőtt volt egyszer gyerek* című albumról, így aki hamarabb ismerte dalként, nehezen tudja mondogatni, de ez egyáltalán nem gond, a szöveg énekelve is ugyanolyan hatásos. A vers az öltöztetés nehézségéről szól, arról a sok-sok lyukról, amely a nadrágon, a trikón és a pulóveren van, és amelyek sokszor összezavarják a gyereket, mivel egyáltalán nem mindegy, hogy mit hova dugunk. A vers 2003-ban *A londoni mackók* című kötetben látott napvilágot a Csimota gondozásában, mégpedig egy kis papírkoffer alakú dobozban, amely tíz kis füzetet tartalmazott. A füzeteket 2013-ban újra kiadták, de már a praktikus használhatóságra tekintettel könyvformában. A nullától hároméves korosztály számára azonban nem ezt a Tóth Krisztina-kötetet ajánlanám, hanem a 2017-ben megjelent *Dalok reggeltől estig* címűt, amelynek játékos versei a kisgyerekek mindennapi tennivalóit veszik sorba, a reggeli felkeléstől az esti ágyba bújásig. A kötet verseit megzenésítve, Gryllus Vilmos feldolgozásában is meghallgathatjuk a könyvhöz mellékelte CD-n.

A járó, totyogó kisgyerekek lételeme a folyamatos mozgás. Ezt a mozgásigényt egy kis időre le tudjuk kötni a *tornáztató* mondókákkal is. Az egyik legismertebb tornáztató, amit a *Toppantós*ban is olvashatunk: „Húzz, húzz engemet, / én is húzlak tégedet, / amelyikünk elesik, / az lesz a legkisebbik, / bik, bik, bik!”. Ez a mondóka egyfajta játékos erőpróba, amely akár hancúrozással is végződhet. A tornáztató dajkarímekkel a *Csiri-biri torna* baba-mama foglalkozáson ismerkedhetünk meg a leginkább. A járó, totyogó korosztálytól egészen az ovis kor elejéig ajánlott ez a foglalkozás. A zenés-mozgásos *Csiri-biri torna* során a kicsik a megszokottól eltérő mozgásformákkal és mozgásfejlesztő eszközökkel ismerkednek meg. A torna azokat a készségeket fejleszti, melyre ebben a korban a leginkább szükséges odafigyelni: egyensúlyérzék, nagy- és finommotorika, ritmusérzék, figyelem, koordinációs képesség. A Csimota Könyvkiadó ehhez a foglalkozáshoz kapcsolódva adta ki a *Csiri-biri torna-tár* című kétkötetes mondókagyűjteményét, amely a csiri-biri tornán elhangzó dalok és mondókák összeállítása. A mondókákhoz Takács Mari készített szemet gyönyörködtető és mozgalmas illusztrációkat.

A *Toppantós* a népi *Húzz, húzz engemet* mellett Nemes Nagy Ágnes-től és Nyulász Péter-től is közöl tornáztatókat. Nemes Nagy Ágnes *Ezt villamosmegállónál kell mondani, télen*

című mondókája a villamosmegállóban várakozó, unatkozó, fázó gyerek számára kínál játékot azzal a céllal, hogy egy kis mozgással feldobja az egy helyben toporgó kisgyerek hangulatát, és bemelegítse a fázó végtagjait. Persze a mondókát máshol is lehet mondani, például a pénztár előtti sorban.

Álldiga és várdiga,  
járdiga és tánciga.

Erre, arra,  
arra, erre,  
nincs semerre,  
nincs semerre.

Álldiga és várdiga,  
járdiga és tánciga,  
seje-huja-haj.

A zseniális szójátékok („álldiga”, „várdiga”, „járdiga”, „tánciga”), az ismétlések és a felkiáltás felélénkítik a fel-le sétálás ritmusát. A villamosmegállóban, a pénztárnál való várakozás mint kényszerhelyzet ezzel a mondókával nem lesz annyira elviselhetetlen a gyerekek számára. Nyulász Péter *Csitt csett csatt* című mondókájának célja a csend megszüntetése csettintéssel, tapsolással és toppantással. A közös csettintés, tapsolás, toppantás felidéri a *Ha jó a kedved, üsd a tenyered...* kezdetű népi mondókát, a „Siket csendet körülöttem, / zajmorzsákkal meghintettem” sor pedig Weöres *Száncsengőjének* (amelyet höcöggető mondókaként is használhatunk) „Csönd-zsákból hangot lop” sorát. A zajkeltésre ösztönző versikét a gyakorló játék időszakában szerethetik a legjobban a gyerekek, ugyanis az a tudat, hogy ezt a zajt saját maguk okozzák, ők működtetik, hatalmas öröm számukra.

A *Toppantós* népköltészeti, klasszikus és kortárs mondókái lehetőséget adnak a sokszínű mondókázásra, a válogatásra, annak felmérésére, hogy melyik típusú dajkarim tetszik az ölbe vett gyerekeknek. A kötet illusztrációs lehetőséget adnak az ölbeli képnézegetős mondókázásra is, ugyanis az állatvilág témájú népi gyermekjátékok fejezetben találhatunk csigahívogatókat, katicabogár-röppentőket, háziállatokról, madarokról, erdei állatokról szóló mondókákat is. A képhez vagy a plüssállathoz kötődő mondókázás olyan meghatározó multimedialis élményt nyújthat akár már az egyéves gyerek számára is, amely segíti a jel és jelentés fogalmának összekötésében, hiszen a jelen lévő dolgok nevét sokkal könnyebb megjegyezni, mint az elvont fogalmakét. Ugyanakkor a kép könnyen előhívja a memorizálást szolgáló ritmust, amit a gyerek rugózással, tapsolással, kézmozdulattal jelez a szülőnek, kérve ezzel a számára képpel kapcsolatban álló mondókát. Kismarty-Lechner Zita állatokat ábrázoló képeit nézegetve, mondogatva is könnyen létrejöhetnek ilyen szoros kapcsolatok. A katicabogarat ábrázoló kép például minden bizonnyal előidézi a kedvenc katicabogár-röppentőket.

Mind a *Kerekítő*, mind a *Ringató* könyvsorozat egy egész kötetnyi állatnevekről, állat-hangutánzókról szóló mondókagyűjteményt adott ki. A *Kerekítő Állatos játéktára*, a *Ringató Kacagatója* huszonekét állat tréfás hangutánzóját mentette át a múltból a mai családok, bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok számára. A népi hangutánzó mondókák gyakran párbeszédese formájúak, lényegük a szavakkal, hangokkal, hangszínekkel, hangmagasságokkal való játék, amely szórakoztatja a kisgyermeket. Nézzük például a *Farkas* címűt:

„A farkas így kezdi rá a falu végén:  
 – Adóóós nekem ez a faluuu!  
 A nagy kutya rámondja:  
 – Nem adós! Nem adós!  
 De a kiskutya félénkebb:  
 – Meg kell adni, meg, meg, meg, meg!”

A két kötet hangutánzó játékei között nagyon sok átfedés van, az *Állatos játéktár* anynyiban gazdagabb, hogy kottákat, játékötleket és ölbeli játékokat is tartalmaz.

Az antológia népköltészeti, zenei, irodalmi kritériumok alapján válogatott mondókái alapján elmondhatjuk, hogy a *Toppantós* a legszínvonalasabb, legsokszínűbb gyakorlati alkalmazhatóságra született játékirodalmi gyűjtemény. A *Toppantóssal* való mondókázás a kicsi összes érzékszervére ható, igazi játék, amely fejleszti a koncentrációs képességet, a mozgáskoordinációt, az egyensúly-, nyelv- és ritmusérzékét, a szókincset, a memóriát és az asszociációt.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

A bölcsődei nevelés és gondozás sikeres ellátásához szakmai keretet a 2017-ben elkészült *A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramja* biztosít. Ez a dokumentum elveket fogalmaz meg a bölcsődék mindennapi életének szervezése számára. Nem tartalmaz módszertani útmutatókat, nem ír elő életkoronként elérendő követelményeket, kötelezően megvalósítandó tevékenységformákat sem, megkötések csak a gyerek érdekében tartalmaz. „A bölcsődei nevelés célja, hogy a kisgyermek elsajátítsa azokat a készségeket, képességeket, amelyek segítik őket abban, hogy hatékonyan és kiegyensúlyozottan viselkedjenek saját kulturális környezetükben, sikeresen alkalmazkodjanak annak változásaihoz.” (*A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramja*, 2017.)

A kisgyermeknevelő tulajdonképpen szakmai önállóságot kap. A gondozó munkának azonban vannak olyan elemei, amelyeket, ha nem is írásban, de fejben mindenképpen végig kell gondolni. Ilyen a mondókák alkalmazására, közvetítésére való felkészülés, ugyanis van néhány alaptétel, amelyet érdemes szem előtt tartani.

A mondókázást és az azt kísérő cselekvéssort csak addig végezzük, ameddig a gyermek viselkedése alapján úgy érezzük, hogy az örömet jelent számára. Ha ellenállást tanúsít cirógatás, csiklandozás során, akkor a taktilis kommunikáció alkalmazásától el kell tekinteni.

A kisgyermeknevelő mondókák közvetítését érintő, tervező munkájának első és egyik legfontosabb feladata, hogy legyen egy általa tudatosan összeállított mondóka-gyűjtemény, amely kellő számban tartalmaz a bölcsődés korú gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodó műveket, és amelynek valamennyi darabját tudja fejből is. Mert ez az alapja annak, hogy a nap bármely szakában a mondókázásra kínáló alkalmat észrevegye és ki is tudja használni. Mondókázásra alkalmas helyzetet a nevelő is teremthet mind a napi gondozási feladatok ellátása közben, mind a játéktevékenységbe ágyazottan. A gondozás folyamatában nemcsak az etetés, öltöztetés, mosdatás, sétálás kísérhető mondókákkal, hanem a napirendbe szervesen illeszkedő ebéd utáni alvásra való ráhangolódás is. Az altatók, ringatók mondogatása az intézményes nevelés keretei között lehet, hogy nem a legegyszerűbben megoldható szituáció, ha figyelembe vesszük, hogy nagyon különböző a gyerekek otthonról hozott szokásrendje, de nem kivitelezhetetlen. A kisgyermeknevelő miközben ráteríti a takarót az aludni készülő gyerekekre, elmondhatja akár mindegyiknek külön-külön is a *Tente baba, tente* kezdetű mondókát. Mivel az altató mondókák, versek fő jellemzője az ismétlés, nem lesz zavaró a gyerekek számára, hogy sokszor elhangzik ugyanaz a vers.

A kisgyermekhez a mondóka, a vers mindig élőszóval jut el, ezért nagyon fontos az előadás mikéntje. Az élményszerű bemutatásnak egyik alapvető kritériuma az alkotás szövegének pontos, biztos tudása. Fontos a megfelelő hangszín, hangmagasság, hang-erő, hangsúly, tempó, beszédritmus, mimika, gesztusok begyakorlása is. Ezeknek a kritériumoknak a figyelembevétele azért is elengedhetetlen, mert ebben az életkorban a szövegek emocionális, hangulati tartalma a meghatározó, nem pedig a szöveg logikai tartalmának megértése.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

*Hóc, hóc katona: Bölcsődések verseskönyve* (szerk. MOLDOVÁNYI ZSUZSA, Bp., Móra, 2014.)

2014-ben a tizedik kiadását élte meg a verses gyűjtemény, amely többek között magyar, angol, észak-amerikai, francia, lengyel, orosz népi mondókákat, illetve Csukás István, Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Móra Ferenc, Tarbay Ede, Illyés Gyula klasszikus dajkarímeit tartalmazza. Az 1977-ben napvilágot látott kötet a világirodalom népköltészeti példái miatt lehet leginkább érdekes.

*Válogatós - Óvodások verses kalendáriuma hétköznapiakra és ünnepekre* (szerk. LOVÁSZ ANDREA, Bp., Cerkabella, 2014.)

Habár a *Válogatós* klasszikus és kortárs költeményei az óvodásoknak szólnak, mégis találhatunk olyan öltöztető, buszozós, állatos mondókát, amely a három éves kor alattiaknak is megfelelhet.

*Magyar népi mondóka-gyűjtemény kisgyermekek szórakoztatására módszertani ajánlással* (szerk. ZILAHINÉ JÓZSEFNÉ, Veszprém, Megyei Pedagógiai Intézet, 1986.)

Ez a gyűjtemény elsősorban a mondókákhoz fűzött módszertani ajánlás miatt lehet fontos.

## FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

- Csiri-biri torna-tár 1.*, szerk. CSÁNYI Dóra, Bp., Csimota, 2010.  
*Csiri-biri tornatár 2.*, szerk. CSÁNYI Dóra, Bp., Csimota, 2011.  
*Kacagtató*, szerk. GRÓH Ilona, Kolibri Könyvkiadó, 2012.  
*Kacagtató 1-3.*, szerk. J. KOVÁCS Judit, Bp., Móra.  
*Kerekítő 1-4.*, szerk. J. KOVÁCS Judit, Bp., Móra.  
*Kerekítő: Állatos játéktár*, szerk. J. KOVÁCS Judit, Móra, 2016.  
 J. KOVÁCS Judit – LACKFI János, *Százérintő: Ölbéli játékok és mondókák*, Bp., Móra, 2013.  
 PÁLYA Bea, *Altatok: Dalok, versek álomország kapujában és azon túl*, Bp., Kolibri, 2012.  
*Ringató: Ölbéli játékok, mondókák, dalok*, szerk. GRÓH Ilona, Bp., Kolibri, 2012.  
*Toppantós: Legkisebbek mondókás- és verseskönyve*, szerk. LOVÁSZ Andrea, Cerkabella, 2016.  
 TÓTH Krisztina – GRILLUS Vilmos, *Dalok reggeltől estig*, Bp., Central Média-csoport, 2017.  
 VARRÓ Dániel, *Akinek a lába hatos: Korszerű mondókák kisbabáknak*, Bp., Manó Könyvek, 2010.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bauer 1966  
 BAUER Gabriella, *Gyermekirodalom*, Bp., Tankönyvkiadó, 1966.
- Bognár 2001  
 BOGNÁR Tas, *A magyar gyermekvers*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
- Bódis 2006  
 BÓDIS Zoltán, *Gyermek, nyelv, költészet = Változatok a gyermeklírára*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006, 9–19.
- Dobszay 2006  
 DOBSZAY Ambrus, *A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak = Változatok a gyermeklírára*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006, 19–26.
- Horgas–Levendel–Trencsényi 1976  
 HORGAS Béla – LEVENDEL Júlia – TRENCSENYI László, *A gyerekek másképp olvasnak*, Bp., Minerva, 1976.
- Komáromi 2001  
 KOMÁROMI Gabriella, *Gyermekirodalom*, Bp., Helikon, 2001.
- Lovász 2015  
 LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyermekirodalom: Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Bp., Cerkabella, 2015.
- Pákozdi 2003  
 PÁKOZDI István, *Karácsonykor játszunk: Gondolatok a játék és ifjúság „teológiájához”*, Vigilia, 2003/12, 893–897.
- Stöckert 2011  
 STÖCKERT Károlyné, *Kis játépszichológia*, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 2011.
- Szepes–Szerdahelyi 1981  
 SZEPES Erika – SZERDAHELYI István, *Verstan*, Bp., Gondolat, 1981.

*A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramja, 2017*

<http://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. január 10.)

<http://fejlesztok.hu/component/content/article/47-varazsbetu-hirlevelek/157-a-finommozgás-fejlesztése.html>

<http://www.kerekito.hu/>

<http://www.ringato.hu/>

# A vizualitás szerepe bölcsődés korban

HERCZEG-SZÉP SZILVIA

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

(A vizualitás szerepe kisgyermekkorban)

### 1. Kép – nyelv – tanulás

„A vizuális kultúra nem egyszerűen része a mindennapi életnek, hanem maga az élet” – írja Várnai Zsuzsanna a *Kép és szó* című tanulmányában, amely a vizualitás előtérbe kerülését, térhódítását tárgyalja a gyerekeknek szánt irodalmi alkotásokon keresztül (Várnai 2017: 387.). A tanulmány fontos megállapítása az is, hogy a gyerekek természetükönél fogva vizuális lények: fő kommunikációs eszközük körülbelül 8-9 éves korukig elsődlegesen vizuális, nem pedig verbális, ezért van nagy jelentősége az őket körülvevő képeknek, vizuális ingereknek (Várnai 2017: 393.). De a felnőtt embereknél is megfigyelhető, hogy az érzékek hierarchiájában a látás áll a csúcson, ugyanis az egészséges ember a külvilágból származó információk mintegy 60-80 százalékát látása révén érzékeli, így a környező világot elsősorban képeken keresztül ismeri meg (Kárpáti 2014: 9.). Beszélt nyelvünkben is sok a metafora, a képi azonosítás, ami tökéletesen szemlélteti azt az összetett, hálózatos gondolkodást, amelyet sokszor csak szóképekkel tudunk kifejezni, mivel a nyelv linearitása nem nyújt ehhez elegendő segítséget és lehetőséget.

Az emberek vizuális természete abból adódik, hogy a kommunikáció verbális jeleinek dekódolása sokkal nehezebb, mint a vizuális jeleké, abban a tekintetben, hogy az utóbbi megértéséhez nincs szükség speciális tudásra, mivel a jelölő közvetlen reprezentációja a jelöltnék (Várnai 2017: 406.). Az anyanyelv elsajátításában ezért is kulcsfontosságúak az illusztrált mesekönyvek, a képeskönyvek, hiszen a kétféle kommunikáció (képi és nyelvi) így lép a leghatékonyabban interakcióba egymással. Kutatások bizonyítják, hogy a mese cselekményét ábrázoló illusztráció sokat segít a szöveg megértésében: „az illusztrációk az egész óvodáskor folyamán, de legnyilvánvalóbban a kisóvodásoknál pozitív hatást gyakorolnak a megértésre [...], a gyermekek összefüggőbben, kifejezőbben, szemléletesebben mondták el az illusztrációkkal ellátott mesét” (Paulovkin 2017: 432.). A képi ábrázolás tehát hozzásegít a mélyebb megértéshez, miközben támogatja a folyamat során szerzett információk elraktározódását. Akik szerint a meseolvasás közben az illusztrációk jelenléte csak megzavarja a belső képteremtést, és csupán a szavak erejével kell hatást elérni, nem veszik figyelembe, hogy a belső képalkotáshoz egy olyan képi tapasztalat szükséges, amely kisgyermekkorban még biztosan nem alakult ki, így e korosztálynak mindenképpen szüksége van szemléltető eszközökre, illusztrációkra. „Az irodalomhallgatáskor felhasználható szemléltető eszközök lehetnek a könyv illusztrációi, a képek különböző fajtái, bábok, játékszerek, diaképek, különböző tárgyak,

használati eszközök és főleg természetes anyagok.” (Dankóné 1993: 86–87.). Mindazonáltal figyelembe kell venni azt is, hogy a képernyőközpontú világunk mennyire meg fogja változtatni a gyerekek gondolkodását. Ezt már kisgyermekkorban elő kell készíteni. A telefonon, táblagépen, számítógépen történő képről képre való folyamatos ugrálás egyfajta megszakított gondolkodást és képességet alakít ki bennük, így nem csoda, hogy a könyvek linearitásával szemben hamar elveszítik a türelmüket. A kisgyermekkorban jól kiválasztott képeskönyvek segítséget, szűrőket is nyújthatnak ahhoz a képáradathoz, ami körülveszi őket. A kisgyermek első és legfontosabb képforrása a képeskönyv, vagy másként fogalmazva „az illusztrált mesekönyv az első kiállítás, amit a gyerek végignéz” (Paulovkin 2017: 434.). Nem mindegy tehát, hogy milyen mesekönyvek veszik őt körül. A jól kiválasztott képeskönyvek megfelelő alapot adhatnak a gyerekek számára a mindennapokban szembejövő képek és a kortárs művészetek (irodalom és képzőművészet) megértéséhez is (Paulovkin 2017: 438.). Azok a gyerekek, akik kezdettől fogva igényesen illusztrált könyveket kapnak kézbe, később ösztönösen is nyitottak lesznek a képzőművészet felé (Csányi–Simon–Tsík 2016: 16.).

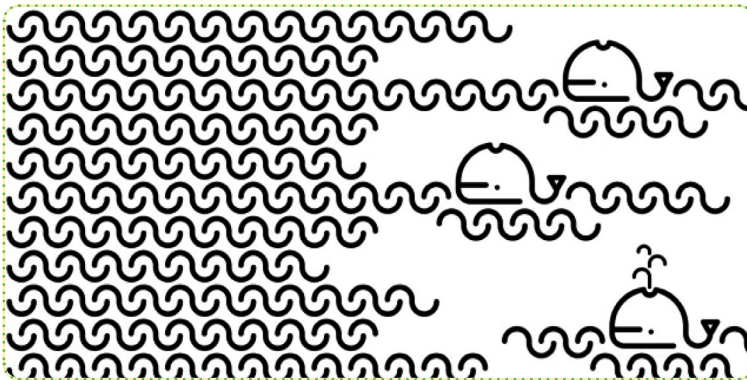
## 2. Mit válasszunk?

A csecsemők számára meghatározóak a kiságy rácsvédőjén, a gyerekszoba falán, az első mesekönyvben látott és megnevezett ábrák, állatfigurák nevei, amelyek a mentális szótár első szavai közé kerülnek majd, és idővel a hálózatos gondolkodásuk aktív elemei lesznek. Ezenkívül a korai szókinccset elemezve megfigyelhető, hogy a gyermekek első szavai olyasmikre vonatkoznak, amelyek a napi életükben központi szerepet játszanak: például a szülők neve, a játékok neve, a gondozással és táplálással kapcsolatos cselekvésekre történő utalás egy igen határozott főnévi torzítással. A második életév második felében bekövetkező szókinccsrobbanást követően a gyermek felfedezi, hogy mindennek neve van. Ekkortól sokszorosára nő a szókinccs elsajátítási sebessége, és meglehetősen hosszú időn keresztül napi több tucat új szó jelenik meg a kisgyermek beszédében (ld. ehhez bővebben: Kiefer 2006). Ebben az időszakban különösen hasznosak a keresgélő képes szótárkönyvek, amelyben az egyik oldalon több ábra található, a másik oldalon pedig már a funkcióját betöltött, saját közegében elhelyezett tárgyak, állatok stb. láthatóak. Első keresgélő képes szótárra nagyon jó példa a *Játékos szavak - Állatok* című lapozó, mivel a természetben elhelyezett állatok még a felismerés örömeit, a könnyű ráatalálást helyezik előtérbe. De már az első szavak megjelenését meglehetősen nagymértékű, már a szavak és a tárgyak összekapcsolására irányuló munka előzi meg. Tíz-tizenkét hónapos gyerekekkel kísérletezve kimutatható, hogy ismerős tárgyak esetében határozottan ki lehet mutatni megértési teljesítményt, például képek közötti választás által (lásd ehhez bővebben: Kiefer 2006).



1. ábra *Játékos szavak - Állatok* című keresgélő képes szótár  
Kép forrása: <https://kulturyerek.hu/termek/jatekos-szavak-allatok/>

Habár az újszülöttek látása homályos, és csak a közeli tárgyak körvonalait látják (vö. Dr. Földiné Angyalossy 2015: 143.), mégis érdemes már ebben a korban képeskönyveket mutogatni nekik, ugyanis a fekete-fehér kontrasztú képek, vonalak ritmikus változása segíti a látás fejlődését, a szem fókuszálásának képességét, az éleslátás kialakulását, illetve fejleszti a mozgó tárgyak követésének képességét. Nagy Diána *Babageometria - Formák* és *Babageometria - Vonalak* című lapozója ehhez az időszakhoz igazodva kitűnő képanyagot biztosít az újszülöttek számára.



2. ábra *Babageometria - Vonalak* című lapozó  
Kép forrása: <http://keteger.hu/content/babageometria-vonalak>

A csecsemők színlátása kéthónapos koruk környékén már hasonlít a felnőttekére, mivel az agy képes a két szem által érzékelt látványt összehangolni (vö. Cole 1997: 144–194.), bár ebben a korban még nem részleteiben, hanem egységként érzékelik a képeket a gyermekek. Az első könyvek képei emiatt egy-egy alakra koncentrálnak, és elsősorban a felismerés örömét nyújtják (Révész 2017: 419.). A Móra Kiadó *Barátok a vadonban* és *Barátok a tanyán* című lapozói tekinthetők az egyik legjobb választásnak ebben a korban, mivel a nagyalakú, színes állatok figyelemfelkeltőek, könnyen felismerhetőek, így nagyon

jó ábrákat biztosítanak az állatok megtanulásához. Az állatok alakjára vágott oldalak térben elhelyezhetővé teszik a könyvet, a helyenként előforduló plüssborítás pedig egy különleges tapintási élményt is ad a babáknak.



3. ábra Barátok a vadonban és Barátok a tanyán

Kép forrása: <https://mora.hu/konyv/baratok-a-tanyan-add-a-kezed-lapozo/>

A Tessloff Babilon kiadó *Nagyszemű lapozó* című sorozata az állatok nagy és színes alakja mellett egy arányaiban sokkal nagyobb, műanyag, csörgő szemmel is felhívja magára a figyelmet, úgy, ahogyan a Kolibri gyerekkiadó *Mit mond a bagoly?* című lyukas lapozója, amelyben a lapokon lévő egyre kisebb lyukak alkotják az állatok szemét. A Móra Kiadó *Babaszemmel – Tanít a természet* című sorozata látványos tematikus fotók segítségével ismerteti meg az állatokat, növényeket, természeti képződményeket a legkisebbekkel. Fontos tehát, hogy minél több lapozóban mutassuk meg például az állatokat, hogy a megismert alakoknak a legkülönfélébb stílusú ábrázolásával is találkozzanak a csecsemők, így kezdettől fogva egyértelmű lesz számukra, hogy az ábrázolás nagyon sokféle lehet (Révész 2017: 420.). A vizuális fogalmak bővülésével a gyerekek idővel képzetársításokat végeznek, kiegészítenek, hasonlóságokat és különbségeket vesznek észre, kapcsolva mindezt a korábbi képi tapasztalatukhoz. Így alakul ki az adott fogalom prototípusa is (nagytestű, négylábú, hosszú az orra, nagy a füle, kunkori a farka: vagyis elefánt), amely a vizuális műveltség és érzékenység konstruktív eleme lesz. Rendkívül érdekes tapasztalatra tehetünk szert, ha az állatokat már felismerő 1,5-2 éves gyerek számára zebra csíkos elefántot vagy pávatollas zsiráfot mutatunk meg. Ebben a kísérletben láthatóvá válik, hogy mi az a tulajdonság, amely elsősorban meghatározza a kisgyerekek számára az adott állatot.

Ha a csecsemő már aktív kézhasználó, jöhet a játékkönyv időszaka, amikor is a vizualitáshoz ismétlődő mozdulatok, hangok, tapogatnivaló kisjátékok, akár gombok társulnak. Először olyan puha textil- és műanyag alapú könyvecskék megismertetése aján-

lott, amelyek könnyen a kiskezekbe simulnak és nyugodtan gyűrhetőek, rágcsálhatók. A textilalapú könyvtárgyak általában különböző textúrájú anyagokat, tükröződő felületeket, sípoló, csörgő, zörgő részeket és külön mozgatható, kis matató részeket is tartalmaznak. Ez már a finommotorikus képességek fejlődésének az előszobája, itt már elkezdődhet a matatásból adódó finom, koordinált mozgás. Ha már a baba keze elég ügyes, elkezdődhet a tili-toli és kukucs könyvekkel való játék. Kisgyermekkorban ugyanis az amúgy is játéknak tekinthető lapozgatás mellett ezek a könyvek olyan plusz elfoglaltságot, felfedeznivalót adnak a gyerekeknek, amelyek az érzékszervi-mozgásos viselkedéshez kínálnak nagyon jó játékalapot (ld. ehhez az első fejezetben Piaget játékelméletének a gyakorló játékról szóló részét). A funkciók gyakorlása, a működtetésük öröme ad motivációt ezekhez a könyvjátékokhoz, amelyek a tologatás, hajtogatás mellett olyan vizuális élményt is nyújtanak a gyerekeknek, amely kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a baba megtanulja használni az érzékszerveit. A Manó Könyvek Kiadó *Kukucs Könyvek* sorozata kicsi kézbe simuló mérete, könnyen csúsztatható húzókaí, letisztult, könnyen felismerhető ábrái miatt sikerélményt nyújtanak a kicsiknek. A kihajtható fülekkel rendelkező könyvek közül a Tessloff Babilon *Hohó! Kié ez a popó?* című lapozóját emelném ki, amely egy humoros játékon alapul: háttal kell felismerni az állatokat egy találós versike segítségével, a megfejtést pedig a kihajtható fülek mögött találhatjuk meg, így szemből is láthatjuk a malacot, a medvét, a pávát stb.



4. ábra *Kukucs könyvek - Mi mozog?*

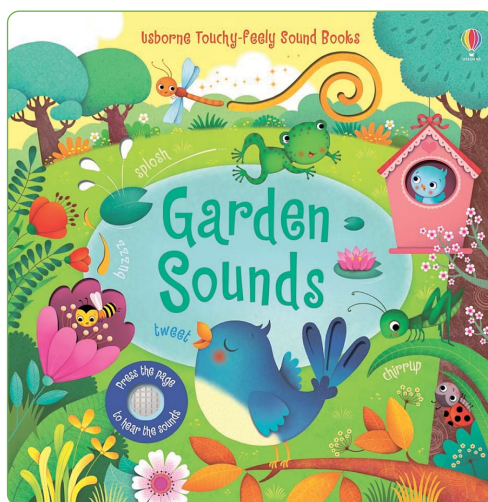
Kép forrása: <https://kulturgyerek.hu/?product=kukucs-mi-mozog>

*Hohó! Kié ez a popó?*

Kép forrása: <http://www.tessloff-babilon.hu/termek/konyvek/minivilag/egyeb-konyvek-kicsiknek/hoho-kie-ez-a-popo>

A világhírű, brit Usborne kiadó gondozásában megjelent, *Nézd meg milyen egy farm!* című, legkisebbeknek szóló ismeretterjesztő lapozóban többek között az istálló, a gazdabolt ajtaját, a borsó héját hajthatjuk fel, sőt betekintést nyerhetünk a sárgarépaágyás alá is, így a könyv lapozója aktív felfedezője lehet a farmnak. A kiadó többi kiadványa is az ismeretterjesztés mellett az igényes vizuális kommunikáció elsajátítását, az esztétikai szemlélet formálását tűzte ki célul a babák korosztályától kezdve egészen a kamaszokig. A kisgyermekeknek szánt könyvek egyedisége, hogy a képi illusztrációk egyszerre mű-

vészies és bájosak, a képes szótárak témánként gyűjtik össze a látnivalókat, a kihajtható füles könyvek rendkívül izgalmasak, az egyedi *Wind-up* és *Pull-back* könyvekben pedig a lapokba vésett síneken szaladva kalauzol minket a katicabogár, az emeletes piros busz, a vonat és még sokféle jármű. Az Usborne hangokat kiadó, zenélő könyvei külön kiemelendők, mivel az itthoni nívós gyerekkönyvkiadók nem jelentetnek meg sem zenélő, sem állat-, természet- vagy járműhangokat tartalmazó köteteket. A *Garden sounds* című könyvben a kert hangjai elevenednek meg. A kiadványt már a fél éves csecsemő is könnyedén meg tudja szólaltatni, elég csak megérinteni a kis kör alakú mélyedéseket, és máris megszólal a képen látható állat hangja: az élethű madárcsicsergés, a tücsökci-ripenés, a méhek zümmögése, az esőzés és még sok más természeti hang. A kert színes növényeit és állatait nagyalakban és rendkívül részletgazdag környezetben ábrázolva ismerhetik meg a kicsik, így a kötet első képeskönyvként és böngészőként is jól működik. A kiadvány multimediális, mivel az állatok bemutatása a hangzó világgal együtt jelenik meg, a könyv lapjai pedig ujjvezetőket, háromdimenziós érzetet keltő vésett mintázatokat tartalmaznak. Ez a fajta érzékszervekkel való játék még közelebb viszi a kicsiket a megismeréséhez.



5. ábra *Garden sounds*

Kép forrása: <https://usborne.com/browse-books/catalogue/product/1/10503/garden-sounds/#&gid=1&pid=1>

A Csimota Könyvkiadó egyedülálló lapozói közül Pap Katának a *Piros, sárga, kék* című, színekről szóló lapozójára hívnám fel a figyelmet, amely a keresgélő képeskönyvek analógiájára működik. Az egyik oldalt teljes egészében az adott szín tölti ki, a másik oldalon pedig az adott szín egy jellemző tárgy formájában jelenik meg egy rajzba illesztve. Ezek a kollázsok még komplexebbé teszik a színek jelentését. Ha például a szürke színhez érünk, a galambok szürke testét kövek helyettesítik, így nemcsak a galambok szürke színéről, hanem a kövekről is beszélhetünk a kicsiknek.



**6. ábra** Pap Kata: *Piros, sárga, kék - Színek*

Kép forrása: <http://csimota.hu/en/book/red-yellow-blue-colours-piros-sarga-kek-szinek-2/>

Megfigyelhető, hogy a leporellók, vagyis a harmonikaszerűen széthajtogatható képeskönyvek típusa hiánycikk a magyarországi rangos gyerekkönyvkiadók repertoárjában. A legnívósabb gyerekkönyvkiadók (Móra, Csimota, Cerkabella, Két egér, Kolibri, Manó Könyvek, Tessloff és Babilon, Scolar, Central Média csoport) közül egyedül a Móra Könyvkiadó kiadványai között találhatunk még egy-két régebbi klasszikus mesét, verset tartalmazó leporellót, de sajnos az a tendencia kezd kirajzolódni, hogy azokból a kevésbé igényes mai leporellókból lesz kerítés, autótút stb. játék közben, amelyekhez könnyen és olcsón lehet hozzájutni az áruházakban bevásárlás közben. Ezeknek a kiadványoknak a képi és nyelvi tartalmuk olyannyira gondozatlan, hogy internetről letöltött képeket és értelmetlen mondókákat is magában foglal (ld. a Csengőkert Könyvkiadó kiadványait). A képi kifejezés értelmi és érzelmi összetevői pedig igazán eredményesen akkor képesek érvényesülni, ha megformálásuk igényes.

Kétéves kor után a gyerek képi percepciója egyre kifinomultabbá válik, és fogékony lesz a részletek, a vizuális narratíva iránt. Ekkor kerülhetnek figyelmük középpontjába a böngészők, amelyek rendkívül részletgazdag képek özönét tartalmazzák. A böngésző műfaj egyik legjobb művelője Tom Schamp, belga illusztrátor, akinek egyre több böngészője elérhető magyarul. Az *Ottó*-könyvekben a kaland maga a város vizuális felfedezése, az utazás közben újra és újra előbukkanó furcsa autók, épületek, tárgyak felismerése. Richard Scarry *Tesz-Vesz Város* sorozata már klasszikusnak mondható ebben a műfajban, mivel az egyedi járműveket (uborka-, alma-, banánmobil) és karaktereket mindig nagy örömmel megtalálni.

Szintén kétéves kor után kerül előtérbe a képek egymással való összefüggése, amikor a képekből már kisebb történetek rajzolódhatnak ki. Első rövid történetnek Julia Donaldson és Axel Scheffler, a világszerte nagy sikerű szerző-illusztrátor páros *Tölgyerdő meséi* című lapozó sorozatát vegyük elő, amely egyesíti magában az egyszerű rímekre építő, állatmesés lapozók és a „kukucsálós” könyvecskék erényeit.



7. ábra Julia Donaldson – Axel Scheffler: *Tölgyerdő meséi – A róka zoknijai*  
Kép forrása: <http://olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37224792&nid=6759633>

Axel Scheffler *Pipp és Polli* sorozatának meséi egy kisegér és egy nyuszi barátságáról, első élményeiről szólnak. A történetekben a gyerekek számára ismerős élethelyzetek, mikrovilágok képeződnek le: például a kedvenc alvóka elvesztése és megtalálása, a pelenkáról való leszokás, egy játék miatti vita.



8. ábra Axel Scheffler: *Pipp és Polli – A nagy piros lufi*  
Kép forrása: <https://www.prae.hu/article/7822-hurra-megint-kibekultunk/>

Berg Judit *Maszat*-könyveiben egy kisfiú a főhős, az ő nézőpontjából találkozhatunk hasonló, hétköznapi témákkal. A szerző-illusztrátor, Marék Veronika *Boribon-* és *Kippkopp*-sorozata egyszerű képi világgal és kevés szöveggel mesél hétköznapi történekekről egy játékmackó és egy gesztenyegyerek főszereplésével. Ezekben a könyvekben az egyszerűsítő és egységesítő gyermeki értelmezési sémák működtetik még a világot (Lovász 2015: 14.), ami viszont nem baj, ugyanis ebben a korban a biztonságot, megnyugvást adó történetekkel és illusztrációkkal kell megismertetni a gyerekeket. Mindemellett találhatunk helyzetekre útmutatást adó történeteket is a gyerekkönyvpiacra. Finy Petra *Ovi-ügy*

és Vadadi Adrienn Ákos *óvodába megy* című rövid történetei az óvodára készítik fel a három év alattiakat. Finy Petra *Tesó-ügy* és Csapody Kinga *Tesó lettem!* című könyvei pedig a testvérvárás időszakában lehetnek nagyon jó történetek. Mivel a kép és a szöveg egyenrangú társként van jelen ezekben a könyvekben, képeskönyvekről beszélhetünk, ugyanis az illusztrált mesekönyvekben már a szöveg dominanciája tapasztalható, a kép csak kiegészítője, díszítője a szövegnek (Paulovkin 2017: 436.).

Az utóbbi bő tizenöt évben fellendülő gyerekkönyvkiadást a képanyag színvonalának emelkedése mellett egy sajátos képnyelv megjelenése is jellemzi. Ez annak is köszönhető, hogy a neves egyetemeken végzett művészek már nemcsak egy-egy mesét illusztrálnak, hanem könyvtervet készítenek, sőt önálló kiadványaik is vannak. Azok az illusztrációk, amelyeket képzett grafikusok készítettek, évezredek művészi tradíciójából építkeznek; a motívumok, a színek és a formák megalkotása messzemenőig átgondolt. Szegedi Katalin, Szalma Edit, Paulovkin Boglárka, Rofusz Kinga, Takács Mari, Kárpáti Tibor neveit emelném ki a neves művészek közül.

Az eddig felsorolt képeskönyvek sajátossága, hogy legfőképpen a gyerek-szülő közös mesélését, képnézegetését szolgálja, vagyis a szülő, bölcsődei nevelő egy vagy maximum két gyereket tud bevonni ezeknek a könyveknek a nézegetésébe. A Csimota Könyvkiadó *Papírszínház meséi* ezt kiküszöbölve a képeskönyvolvasást a diavetítéshez hasonlóan igazi közösségi élménnyé tették. Egy papírszínház meselőadás során ugyanis a közönségnek csak a messziről is jól látható, 370x275 mm-es kartonlapokra nyomtatott képekre kell koncentrálniuk, nem zavarja őket sem a szöveg, sem a könyvgerinc törésvonala. A képeket a festményekhez hasonlóan csodálhatják, belefeledkezhetnek a színekből, formákból kibontakozó látványba. Tehát a papírszínház valóban az első kiállítás, amit a gyerek végignéz. Ugyanakkor ez a tárlat nagyon jól illeszkedik a mai technizált környezetbe is, ugyanis a nagyalakú képek oldalra húzása az okostelefon, a táblagép mechanizmusához hasonlítható, abban az értelemben, hogy képről képre nem lapozás, hanem húzogatás által jutunk. Ezt készíti elő a Tessloff Babilon *Húzd és mondd!, Tili-toli* című sorozatai, amelyek az oldalra, felülre kihúzható képeikkel szintén nem a lineáris képnézegetés tevékenységét alapozzák meg, hanem a hiperszöveges, hipermediális irodalom megértését.

A képeskönyv fajtái:

- kötésük szerint: lapozók, leporellók, kartonlapok (papírszínház)
- anyaguk szerint: textilkönyvek, műanyagkönyvek, kemény kartonlapos, puhalapos
- funkciójuk szerint: pancsikönyv, simizős könyv, tili-toli könyv, lapozó, keresgélő szótárkönyvek, kukucskáló-ablakos könyvek, hangokat kiadó, zenélő könyvek, böngészők, első történetek, papírszínház

## SZÖVEGELEMZÉS

(Papírszínház felolvasás kisgyermekkorban)

### 1. Mi is a papírszínház?

A papírszínház színházzá alakítja a meseolvasást, mivel ezzel a mesélési módszerrel egyszerre több gyerek is élvezheti a történetet: a mesélő a közönséggel szemben, jól látható helyen ül a megfelelő magasságban elhelyezett, színpadot jelképező fakeret mögött vagy mellett, amelynek egyszer csak kinyílik az egyik, a másik, majd a harmadik ajtaja is, és feltárul egy keretbe foglalt kép. Már csak ez a kezdés is maximálisan képes a gyerekek figyelmét megragadni. A stilizált színpad fakerete egyúttal kapu is, amely egy másik világba, meseországba nyit utat. A mesélő ebbe a fakeretbe bújtatva helyezi el a megszámozott illusztrált lapokat, amelyek a történet egy-egy epizódját jelenítik meg. A lapok hátulján fekete-fehér apró képen láthatja a mesélő a hallgatók által látott illusztrációt, a lapok mozgatására vonatkozó instrukciókat, és itt olvasható a mese szövege is. A történet két összetevőből, a hallgatás és a megfigyelés kettős tapasztalatából áll össze. Eltérően a szokásos, könyvből történő felolvasástól, itt valamennyi gyerek közösen és párhuzamosan élvezi a mesékhez kapcsolódó illusztrációkat. A nézőknél a lapok cseréje, mozgatása, játéka dinamizmust ad az illusztrációknak, és mint egy rajzfilm jelenik meg a történet. A papírszínház legfontosabb sajátossága, hogy a képei a könyvvel ellentétben egymásra csúsztatva, egymást kiegészítve, fokozatosan jelennek meg, sőt gyakran előfordul, hogy két lap elcsúsztatásából egy harmadik kép jön létre. A képek egyszerűek, a szöveg a dialógusra helyezi a hangsúlyt, kevés leíró részt tartalmaz, mivel ennek szerepét a képek veszik át (Csányi-Simon-Tsík 2016: 8–11.). (Ld. a papírszínházat működés közben: <http://csimota.hu/hu/videok/>)



9. ábra Papírszínház mesék

Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/papirszinzhaz-leiras/>

## 2. Története

Nem is gondolnánk, de a papírszínház történetmondás több évszázados múlttal rendelkezik, amelynek gyökere egészen a 8. századi Japánba nyúlik vissza. Lényege abban ragadható meg, hogy egy szóban előadott történetet az előadó papírlapokra festett képek segítségével tett szemléletesebbé. Először a buddhista szerzetesek használták, akik képek segítségével illusztráltak egy-egy általuk előadott, nevelő célzatú, erkölcsi tanulságot hordozó történetet. Kétségtelen, hogy a képi megjelenítéssel könnyebb volt a hallgatóság figyelmét lekötöni és fenntartani. Így vált az egyik legnépszerűbb mesemondó módszerré, eszközzé a későbbi századokban is. Igazi reneszánszát az 1920-as években élte, amikor a mesélő, az úgynevezett gaitó faluról falura járt kerékpárjával, fakeretes papírszínházával, kezében két ugyancsak fából készült kereplővel, amellyel érkezését jelezte. Ebben az időben a fő hallgatóság a gyerekek köréből verbuválódott, akik a mesemondótól édességet vásároltak, és nagy érdeklődéssel kísérték végig több mesét, történetet is. Az 1960-as évek végén ezt az utcai mesélő módszert teljesen kiszorította a televízió, a benne rejlő didaktikai lehetőséget/szerepet azonban felfedezte az intézményes oktatás: így vált az iskolákban folyó irodalmi nevelés népszerű eszközévé (<https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/10/20/papirszinhas-azaz-a-kamishibai/>). Magyarországon 2009 óta a Csimota Könyvkiadó ad ki klasszikus és mai történeteket egyaránt feldolgozó papírszínház meséket. Számos történet több nyelven is olvasható. Felhasználásuk otthon, könyvtárakban, kórházakban, bölcsődékben, napközikben, óvodákban, iskolákban egyre elterjedtebb.

## 3. Papírszínház a 21. században?

Révész Emese, művészettörténész jogosan veti fel a következő kérdést: „De hogyan lehet versenyre a mesélés japán eredetű, ősrégi, állóképes módszere a tévében pörgő rajzfilmekkel, multiplex mozikkal vagy számítógépes játékokkal?” Aztán szerencsére választ is kapunk a kérdésre:

„gyereink képekre való fogékonysága független a történeti korok változásától, és éppúgy kiterjed a hagyományos kézrajzra, mint a technikai képekre. A mesélő közvetlen jelenléte, az élőszóban kibontakozó mese pedig azt a benyomást kelti, hogy amit lát, az neki szól, egy-szeri, nem megállítható és nem visszapörgethető.” (Csányi-Simon-Tsík 2016: 15.).

Mindazonáltal a 21. századi gyerekek képernyőközpontú világához rendkívül jól illik a papírszínház felolvasás. A fakeretben mozgatott lapoknak köszönhetően a történetek linearitása és szövege eltűnik, a képekre helyeződik a hangsúly, a rövid történeteknek köszönhetően pedig nem fogy el a türelem. Vagyis a papírszínház mesék mutatkoznak a legideálisabb olvasmányoknak a mai kor kisgyermekéi, gyerekei számára. A papírszínház magyar kiadójaként a Csimota pedig garancia arra, hogy igényes, változatos, a célkorosztálynak megfelelő képi megformáltságú meséket tehesünk a fakeretbe. Daróczy

Gabriella szerint a papírszínház évszázados módszere különös módon illeszkedik a mai technizált környezetbe. Szerinte ez a fajta mesélési módszer a képmutogatás interakciós lehetőségeivel a kortárs multimédiát utasíthatja maga mögé. A mesélő élő jelenléte lehetőséget ad a közvetlen visszajelzésre, a mesélő és a hallgató közötti párbeszédre, kiszólásra, óva intésekre, felcsigázásra (Kemény Henrik Vitéz Lászlójának sikere is ebben rejlik), a mesélés utáni játéokra, megbeszélésére, a történet feldolgozására, eljátszására stb.

A papírszínház előadást nehéz improvizálni, mindenképpen előkészületet igényel, ha minőségi bemutatóra törekszünk:

- *Helyszíni előkészületek:* figyeljünk oda, hogy a keret sima, egyenes felületre kerüljön, ellenkező esetben ugyanis előfordulhat, hogy az ajtók véletlenszerűen becsukódnak. Olyan magasságba helyezzük, hogy a közönség kényelmesen láthassa a képeket. Ügyeljünk arra, hogy a keret mögötti tér ne vonja el a nézők figyelmét. Fontos a keret megfelelő megvilágítása is, illetve a helyszín akusztikája.
- *A mesélés előkészítése:* a mesélő mint egy rendező, dramaturg előkészíti a szöveget, kiegészíti instrukciókkal, feljegyzéseket készít, megtervezi az előadás pontos menetét. Vagy a szövegtől eltérve, improvizálva, a közönséget megszólítva, hozzájuk alkalmazkodva interaktív előadást hoz létre. Ilyenkor apró feladatokat is adhat a közönségnek. A szereplők hangjának változtatása elengedhetetlen, a szöveg közönséghez való igazítása szintén. A 2-3 éves korúaknak egyszerűsítsük a mondatokat, szóljunk ki a történetből, és maximum 15 percre redukáljuk az előadást (Csányi-Simon-Tsík 2016: 22-25.). Ahol lehetséges, zenei és hangbetéteket is építhetünk az előadásba. Drámai hatást kelthetünk a lapok lassú, fokozatos vagy éppen gyors elhúzásával, ami szintén előretervezést igényel. A kisgyermek figyelmét a képek és a hangsúly kötik le a legjobban: ők még kevésbé tartalomfókuszúak, így többet kell a hanggal játszani, felhívva a figyelmüket egy-egy érdekes részletre (Csányi-Simon-Tsík 2016: 30.). Használhatunk kellékeket is előadás közben, a *Holle anyónál* például tollakat dobhatunk a levegőbe, a *Bertalan és Barnabásnál* pedig kék és piros színű selyemszalaggal találhatunk ki játékot.

#### 4. Pedagógiai felhasználása

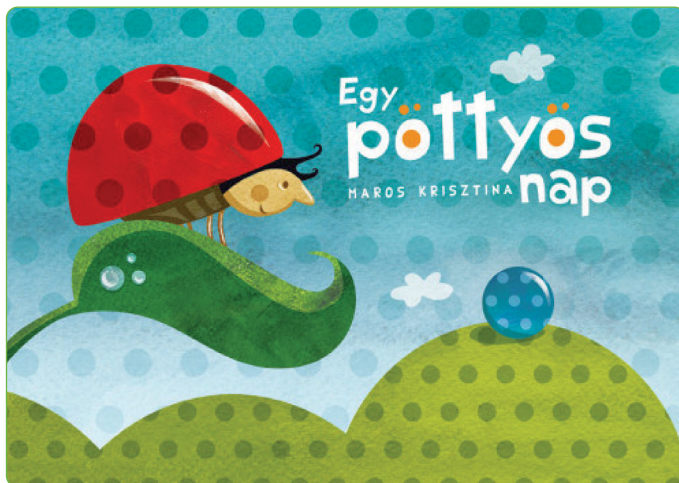
A digitális korszak nem kedvez az olvasási készség fejlődésének, mivel a hipertextes olvasás másfajta képességeket kíván. A mai kor gyerekének sokkal több ingerre van igénye, több információt képes feldolgozni, mint az előző generációk. A papírszínházal való mesélés egyszerre elégítheti ki a mozgókép-orientált befogadók képigényét, és az olvasáshoz szükséges belső képalkotási képesség kialakulásához szükséges feltételeket. A meséknek nagy szerepük van a kisgyerekek szellemi, mentális, érzelmi fejlődésében. A mesehallgatás során gazdagodik a fantáziájuk, szókincsük, fejlődik hosszú távú figyelmük. A szereplőket megismerve azonosulhatnak különböző karakterekkel, akiknek tapasztalata majd segíti őket az adott helyzetekben. A papírszínház mesélés során a gyerekek a szövegerőst is gyakorolják, mindemellett a vizuális kultúra alapjait

is építik. Sőt, a papírszínháznak köszönhetően akár az olvasni még nem tudók is képesek a választott történet előadására. A papírszínház használata körülbelül 2 éves kortól ajánlott, így már a bölcsődei nevelők és a szülők is mesélővé válhatnak a fakeret mellett vagy mögött. Az első alapvető ismeretek, például a nyelv elsajátításában is segítséget nyújthatnak a papírszínház mesék: egy rövid történet elmesélése után pusztán a képek elemzése, a látottak leírása által új szavakat taníthatunk a gyerekeknek. A mese felolvasása után ezért adjunk lehetőséget, hogy elmondják, mit hallottak, láttak (Csányi-Simon-Tsík 2016: 35-40.).

### **5. Ötletek, játékok Maros Krisztina *Egy pöttyös nap* című papírszínház meséjéhez**

Maros Krisztina *Egy pöttyös nap* című meséje kiválóan alkalmas az irodalmi, a képzőművészeti és a zenei élmény komplex megélésére, átadására, illetve az állatnevek tanítására is. A legalapvetőbb forma, a kör, illetve a pötty mindennapi megfigyelésére sarkall, a formán túl pedig az alapszínnel és a számokkal való megismertetést is elősegíti. Mielőtt a meséléshez fognánk, kicsit hangoljuk rá a gyerekeket a pöttyökre, karikákra. Kezdjük egy kis mozgással a hangolódást: kérjük meg a gyerekeket, hogy mozgassák körbe a szemüket, aztán a fejüket, karjukat, kézfejükét, majd a törzsüket, lábukat, lábfejükét. Körbeállunk, egymás kezét fogva nagy kört alkotunk, a kör közepére egy jó nagy (kb. 2 méteres átmérőjű) karton pöttyöt teszünk, arra pedig annyi kör alakú ülőpárnát ahány gyerek van. Körjátékot játszunk, majd a végén mindenki lekuporodik egy párnára, amit pöttynek nevezünk, vagyis mindenki egy pötty lesz, és kezdődhet a mese (Csányi-Simon-Tsík 2016: 115–116.).

*A mesélés előkészítése:* A 2-3 éves célközönséghez alkalmazkodva és őket megszólítva a szövegtől eltérő, improvizációkra épülő, interaktív előadást kell létrehozni. A mesét az előadás előtt többször is olvassuk el, egyszerűsítsük a mondatokat, készüljünk apró feladatokkal, szóljunk ki a történetből, és maximum 15 percre redukáljuk a mesével való foglalkozást. Mivel hároméves kor alattiaknak mesélünk, nem az a cél, hogy egyszerre felolvassuk az egész szöveget, hiszen az ő figyelmük még nem tartana ki végig, így tekintünk inkább ezt a mesét egy játéksorozat témájának. A tizennégy nagyalakú kép akár egy egész hétre való játékot, mesét, témát is felölelhet, de az sem baj, ha időhiány miatt kihagyunk képeket. Rendezhetünk pöttyös hetet a bölcsődében: kérjük meg a gyerekeket és szüleiket, hogy azon a héten hozzanak magukkal minél több pöttyös tárgyat, játékot, vagy vegyék fel pöttyös ruháikat.



**10. ábra** Maros Krisztina: *Egy pöttyös nap*  
Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/konyv/egy-pottyos-nap/>

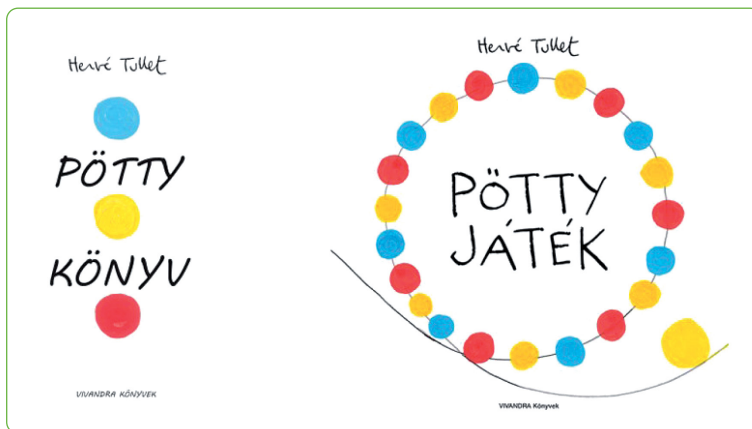


**11. ábra** Maros Krisztina: *Egy pöttyös nap* – 2. kép  
Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/konyv/egy-pottyos-nap/>

Az *Egy pöttyös nap* című papírszínház mese első két képe a főhős, Zsófi pöttyös szemtapaszt és pöttyös otthonát mutatja be. A színes, figyelemfelkeltő képek alapján beszéljük meg a gyerekekkel, hogy milyen pöttyös tárgyakat látnak a képeken. Ezt követően olvassuk fel az első képhez tartozó szöveget: „Sziaztok, Zsófi vagyok. Szemüveget kell hordanom, szempapasszal. A doktor néni azt mondta: – Így majd a másik szememmel is jól fogod látni a katica pöttyeit, meg a hangyákat a fű között... Nagyi pöttyös tapaszt vett nekem, szerinte ez illik a ruhámhoz. Arra gondoltam, hogy reggeli után elindulok, és mindent megkeresek odakint, ami pöttyös. Ez egy igazi pöttyös kirándulás lesz! Elkísér-

tek?” A második lapon már el is kezdődik a pöttyvadászat: Zsófi kék pöttyös labdája és az ablakon belógó piros pöttyös kabát lesznek a pöttyös kirándulás első tárgyai. Kérjük meg a kicsiket, hogy nézzenek körbe a teremben, milyen pöttyös dolgokat látnak. Azon a héten törekedjünk arra, hogy minél többféle pöttyös dolog legyen a teremben (pöttyös bögre, könyv, labda, sál, plüssállat, esernyő, kabát stb.). Kérdezzük meg a gyerekeket, hogy van-e otthon olyan kedvenc tárgyuk, játékuk, ami pöttyös. Mutassunk be nekik pöttyös játékokat: dominó, dobókocka, labda, plüss katicabogár, gomba, zsiráf, dalmata stb.

A következő napon játszunk Hervé Tullet francia képzőművész varázslatos interaktív képeskönyvével, amelyben a pöttyök életre kelnek (Tullet 2010; Tullet 2016 – a két könyv közül bármelyiket használhatjuk). A kötet lapjain a sárga-piros-kék pöttyöket meg kell dörzsölni, nyomogatni, a könyvet magát pedig meg lehet rázni, fújni, jobbra-balra dönteni, és a színes pöttyök engedelmesskednek nekünk: sorba rendeződnek, ha azt akarjuk, de össze-vissza is gurulhatnak kedvünk szerint. Így a szófogadó pöttyök az érintőképernyős készülékek mechanizmusára rájátszva taníthatják a gyerekeket számolásra, a színek nevére, illetve az irányváltoztatás kifejezésére.



12. ábra Hervé Tullet *Pötty könyv*, *Pötty játék* című könyveinek borítója  
Kép forrása: <http://minimatine.hu/gyerekprogramok-a-hetvegere-majus-13-14/>

A következő pöttyös napon továbbhaladva az *Egy pöttyös nap* című papírszínház mesében a harmadik, negyedik és ötödik képeket nézegetve beszélgetünk arról, hogy ki milyen pöttyös állatot ismer. Ehhez segítségül hívhatjuk a Móra Könyvkiadó *Babaszemmel* című lapozó sorozatából a *Sok-sok pötty* című könyvet.



**13. ábra** Babaszemmel: Sok-sok pötty - minták a természetben  
 Kép forrása: <https://mora.hu/konyv/sok-sok-potty-babaszemmel-mintak-a-termeszetben/>

Ebben a lapozóban találkozhatunk katicabogárral is, amely a hatodik, hetedik képen látható katicabogárhoz vezethet el minket.



**14. ábra** Maros Krisztina: Egy pöttyös nap – 7. kép  
 Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/konyv/egy-pottyos-nap/>

Útközben ugyanis Zsófi kiment a vízből a katicabogarakat, majd, miután megszáradtak, énekelni kezd nekik: „Katalinka, szállj el! / Jönnék a törökök, / Sós kútba tesznek, / Onnan is kivesznek, / Kerék alá tesznek, / Onnan is kivesznek! / Ihol jönnék a törökök, / Mindjárt utol érnek!” Kérjük meg a gyerekeket, hogy énekeljenek Zsófival együtt.

A következő katicaröptetőt is énekelhetjük: „Katicabogárka, / szállj fel az égbe, / mondd meg Istenkének, / Nyissa ki a meleget, / zárja el a hideget.” A katicaröptetőök éneklése után beszéljük meg, hogy hány és milyen színű pöttye van a katicának.



15. ábra Maros Krisztina: *Egy pöttyös nap* – 9. kép  
Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/konyv/egy-pottyos-nap/>

A következő pöttyös napon a mese kilencedik képéhez érve Zsófi útja közben elered az eső. Szerezzünk be pöttyös esernyőket, esőkabátokat és az esernyő alatt énekeljük, mondókázzunk: „Ess eső ess, / holnap délig ess / Zab szaporodjék, / búza bokrosodjék, / Az én hajam olyan legyen, / mint a csikó farka, / Még annál is hosszabb, / Mint a Duna hossza.” Valamint: „Esik az eső, / hajlik a vessző, / haragszik a katona / mert megázik a lova.” Ezután nevezzük meg a képen látható esernyők színeit.

A mese tizedik képéhez érve meséljük el, hogy miért nő eső után olyan sok gomba, majd tanuljuk meg a következő mondókát:

Gomba, gomba, gomba, (öklök ütögetése)  
nincsen semmi gondja, (kezek forgatása)  
ha az eső esik rája, (ujjak mozgatása)  
nagyra nő a karimája. (karkörzés a fej felett)  
Az esőt csak neveti, (szájra mutogatás)  
van kalapja, teheti. (fej ütögetése)

Majd énekeljük: „Süss fel nap, / fényes nap, / kertek alatt a ludaim megfagynak.”



16. ábra Maros Krisztina: *Egy pöttyös nap* – 11. kép  
Kép forrása: <http://csimota.hu/hu/konyv/egy-pottyos-nap/>

A következő pöttyös napon a tizenegyedik képhez érkezünk: kisütött a nap, megérett a sok finom ropogós cseresznye. Kérdezzük meg a gyerekeket, hogy milyen pötty alakú, bogyós zöldségeket, gyümölcsöket ismernek (kukorica, borsó, lencse, meggy, ribizli, áfonya). Vigyünk be ezeket bemutató képeskönyveket. Ezek után Zsófi megköszöni a gyerekeknek, hogy elkísérték őt erre a pöttyös kalandra, majd hazatér nagymamájaához, aki pöttyös ebéddel várja: borsófőzeléket és meggyes pitét készített neki. Énekeljünk: „Borsót főztem, / Jól megsóztam, / Meg is paprikáztam, / Ábele, bábele, fuss!” (Kavargatunk a tányérban, kétszer megszórjuk, a fussnál a tenyerünkbe csapunk, és megkóstoljuk a borsót.)

*Mesélés után:* Készítsünk tárgykártyákat, kettőt-kettőt a következőkből: pöttyös labda, pöttyös katica, pöttyös esernyő, dalmata kutya, pöttyös gomba, pöttyös bögre, cseresznye. Minden gyerek húz egy tárgykártyát, és megkeresi a teremben elrejtett párját. A tárgykártyák a csoport létszámához igazodva bővíthetők, variálhatók.

Vágjunk ki színes kartonlapokból legalább 30 cm-es köröket, majd kérjük meg a gyerekeket, hogy ragasszanak, fessenek, rajzoljanak rá színes pöttyöket. Rávezethetjük őket arra is, hogy ha a piros körre fekete pöttyöket tesznek, abból lesz a katicabogár.

Töltsük le a Csimota Könyvkiadó honlapján elérhető meséhez kapcsolódó színezőt, és színeztessük ki a gyerekekkel: [http://csimota.hu/wp-content/uploads/2016/02/egy\\_pottyos\\_nap\\_teljes\\_szinezo\\_A4.pdf](http://csimota.hu/wp-content/uploads/2016/02/egy_pottyos_nap_teljes_szinezo_A4.pdf)

Az *Egy pöttyös nap* című mesével motivációs játékot is játszhatunk a gyerekekkel. A játék célja minél több pöttyös dologgal megismertetni Zsófit. Készítsünk rajzot Zsófi-ról egy üres hátizsákkal, és tegyük ki a terem könnyen elérhető üzenőfalára. Rajzoljunk kb. 3 cm átmérőjű papírkorongokra pöttyös labdát, gombát, katicát, teknőst stb., majd mondjuk el a gyerekeknek, hogy ha szépen esznek, játszanak, alszanak, akkor mindig Zsófi hátizsákjába pakolhatnak egy-egy pöttyös tárgyat.

Hervét Tullet *Pötty könyvéhez* hasonlóan vágjunk ki sárga-piros-kék pöttyöket, és kérjük meg a gyerekeket, hogy hozzák létre saját alkotásukat a pöttyök rajzlapra való felragasztásával.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

A *bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* minden esetben a kisgyermek egyéni igényeinek és életkori sajátosságainak figyelembevételét hangsúlyozza a gondozás során. Éppen ezért a bölcsődéskorú gyerekek csoportját nem igazán lehet szervezeten együtt foglalkoztatni. Foglalkozás alatt egy rövid időkeretek közötti (5-15 perces), kezdeményezett játékformát érthetünk, melynek első lépéseit a nevelő teszi meg. Felkínálja a lehetőséget, de nem teszi kötelezővé, így a gyerek akár szemlélődőként is részt vehet a játékban. De azt is fel kell ismernie a gondozónak, ha valakinek több bátorításra van szüksége. Az életkorilag vegyes összetételű bölcsődei csoportokban figyelembe kell venni a fejlettségi szinteket is.

A játékos foglalkozás esetében is fontos a tervezés, a gondos előkészítés. Ha eljön a megfelelő pillanat, és látható, hogy a gyerekek unatkoznak, akkor lehet kezdeményezni egy kis játékot. Fontos, hogy a kisgyermeknevelő a játék során ne feladatot adjon a gyerekeknek, ne irányítson, hanem olyan segítő játékpártner legyen, aki észreveszi, ha gazdagítani kell a játékot, és aki segíti a kiszállást.

A bölcsődés korosztályban az alkotó játékok során a hangsúly nem a végterméken, hanem az anyagokkal, technikákkal való ismerkedésen, a felfedeztetésen van. A tevékenység mint folyamat köti le a kisgyermek figyelmét. Fontosabb tehát a nyomdázás során a nyomhagyás megtapasztalása, mint az, hogy pontosan sikerül-e a nyomda mintájának visszaadása. További feltétel, hogy az alkotó játék során olyan eszközöket bocsássunk a gyerekek rendelkezésére, amelyekkel nyugodtan kísérletezhetnek, mert nem eshet bajuk. Ha sokféle alkotótevékenységet próbálunk ki a gyerekekkel, rájöhethetünk, hogy egyes gyerekeknek melyik technika tetszik jobban. Rajzolásnál például ne csak ceruza álljon rendelkezésre, hanem zsírkréta, vízbázisú marokfilctoll is, a sima rajzpapíron kívül pedig legyen különböző alakú (kerek, szív, ovális stb.) kartonpapír, fűrészporos tapéta stb. Bölcsődés korban rajzolás, színezés alatt firkálást értünk, amely egy teremtő játék, mozgásnyom, örömszerző gyakorlás.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

(Papírszínházak mesék 2-3 éveseknek)

Jean ALESSANDRINI, *Lássuk a medvét*, Bp., Csimota, 2010.

Jean-Luc BURGER, *Klára ajándéka*, Bp., Csimota, 2013.

Thierry CHAPEAU, *Szusi*, Csimota Könyvkiadó, 2013.

JANIKOVSKY Éva, *Bertalan és Barnabás*, Bp., Csimota, 2014.

Florence JENNER-METZ, *Jao, a kaméleon*, Bp., Csimota, 2014.

- LA FONTAINE, *A róka és a gólya – A holló meg a róka*, Bp., Csimota, 2014.  
 Yannick LEFRANÇOIS, *A tavaszi nyúl*, Bp., Csimota, 2017.  
 TASI Katalin, *A soknevű macska*, Bp., Csimota, 2018.

## FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

- Seb BRAUN, *Barátok a tanyán: Add a kezed!*, Bp., Móra, 2013.  
 Seb BRAUN, *Barátok a vadonban: Add a kezed!*, Bp., Móra, 2013.  
*Babaszemmel: Sok-sok pötty – minták a természetben*, Bp., Móra, 2009.  
 BERG Judit, *Maszat-sorozat*, Bp., Pozsonyi Pagony.  
 CSAPODY Kinga, *Tesó lettem!: Avagy miért és mire jó egy kistesó*, Bp., Manó Könyvek, 2016.  
 MAROS Krisztina, *Egy pöttyös nap*, Bp., Csimota, 2013.  
 FINY Petra, *Tesó-ügy*, Bp., Pozsonyi Pagony, 2009.  
 Sam TAPLIN, *Garden Sounds*, London, Usborne Publishing Ltd., 2016.  
 Hervé TULLET, *Pötty könyv*, Bp., Vivandra, 2010.  
 Hervé TULLET, *Pötty játék*, Bp., Vivandra, 2016.  
*Hohó! Kié ez a popó?*, Bp., Tessloff és Babilon, 2015.  
*Játékos szavak: Állatok*, Bp., Central Média csoport, 2016.  
 Guido WANDREY, *Kukucs Könyvek: Ki rágcsál?* Bp., Manó Könyvek, 2017.  
 MARÉK Veronika, *Boribon-sorozat*, Bp., Pozsonyi Pagony.  
 MARÉK Veronika, *Kippkopp-sorozat*, Bp., Pozsonyi Pagony.  
 Anna MILBOURNE, *Nézd meg milyen egy farm!*, Bp., Central Média csoport Zrt., 2015.  
 Giovanna MANTEGAZZA, *Mit mond a bagoly?: Lukas lapozók 1.*, Bp., Kolibri, 2014.  
 NAGY Diána, *Babageometria 1., 2.*, Bp., Móra, 2016.  
*Nagy szemű lapozók*, Bp., Tessloff és Babilon.  
 PAP Kata, *Piros, sárga, kék: Színek*, Bp., Csimota, 2016.  
 Tom SCHAMP, *Ottó böngésző sorozat*, Bp., Csimota.  
 Axel SCHEFFLER, *Pipp és Polli sorozat*, Bp., Pozsonyi Pagony.  
*Tölgyerdő meséi sorozat*, Bp., Pozsonyi Pagony.  
 VADADI Adrienn, *Ákos óvodába megy*, Bp., Pozsonyi Pagony, 2014.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Kiefer 2006

*A magyar nyelv*, szerk. KIEFER Ferenc, Bp., Akadémiai, 2006.

([https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_536\\_Magyar\\_Nyelv/ch25s03.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_536_Magyar_Nyelv/ch25s03.html))

Dr. Földiné Angyalossy 2015

DR. FÖLDINÉ ANGYALOSSY Zsuzsánna, *Látásnevelés korai gyermekkorban*, *Gyermeknevelés* 2015/2, 143–163. ([http://gyermekneveles.tok.elte.hu/6\\_szam/pub/foldine\\_angyalossy.pdf](http://gyermekneveles.tok.elte.hu/6_szam/pub/foldine_angyalossy.pdf))

## Kárpáti 2013

KÁRPÁTI Andrea, *A vizuális megismerés = Vizualizáció a tudománykommunikációban*, szerk. BUBIK Veronika, Bp., Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2013.  
(<http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/VizualizacioATudomanykommunikacioban/ch02s02.html>)

## Lovász 2015

LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom*, Bp., Cerkabella, 2015.

## Cole 1997

MICHAEL COLE, SHEILA R. COLE, *Fejlődéslektan*, Bp., Osiris, 1997, 144–194.

## Csányi–Simon–Tsík 2016

*Papírszínház: Módszertani kézikönyv*, szerk. CSÁNYI DÓRA, SIMON KRISZTINA, TSÍK SÁNDOR, Bp., Csimota, 2016.

## Paulovkin 2017

PAULOVKIN Boglárka, *Képekkel, formákkal beszélni. Gondolkodás, alkotás, megértés – a látás nyelvén = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 429–442.

## Révész 2017

RÉVÉSZ Emese, *Varázskép – világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 419–428.

## Várnai 2017

VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 387–418.

# Kortárs mese az óvodában

GESZTELYI HERMINA

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

*(Az életkornak megfelelő meseválasztás szempontjai,  
a kortárs gyerekirodalom szerepe)*

A bölcsődés korból az óvodásba való átlépés az irodalmi nevelés, a könyvhasználat és a szövegekkel kialakított viszony szempontjából is komoly váltást jelent. Általánosságban elmondható, hogy 2-3 éves korig a gyerekek elsődleges irodalmi élményét a mondókák, versek jelentik, a gyerekkönyvek közül a leporellók, képeskönyvek, lapozók és tili-tolík vannak túlsúlyban. Talán ekkor áll legtávolabb egymástól a gyerekirodalom és a gyerekkönyv fogalma (Hermann 2017: 18–19.), amelyek közül az első csakis hangzóságban, felolvasásban létezik, míg a második játékként, felfedezni való tárgyként válik meghatározóvá. A koncentrációs képességhez és az egyéb kognitív kompetenciákhoz igazodva a prózai műfajok nagyon egyszerű és rendkívül rövid formában vannak jelen. E történetekből fokozatosan nőnek ki az énmesék, amelynek a neve is mutatja, hogy főszereplője rendszerint maga a kisgyerek, akit saját napjának meseként való újraélése segít az események feldolgozásában (Gyöngy 2015). Ez nemcsak az élmények és tapasztalatok lelki, valamint mentális feldolgozásához járul hozzá, hanem a logikai viszonyok kialakításához, illetve a narrativizálás elsajátításához is. A mesehallgatás olyan alapvető sémák megtanulását (is) jelenti, amelyek egy nap eseményeinek vagy bizonyos részleteinek az egységes, összefüggő történetként való elmesélését teszik lehetővé, így pedig általában a történetalkotás, mesélés készségéhez járulnak hozzá.

Az énmesék típusának nemcsak a gyerek saját élményei jelenthetik a témáját, hanem a család többi tagjával történtek is: így magyarázatot kaphat arra, hogyan zajlanak a dolgok akkor, amikor ő nincs otthon, illetve hogy ki mit csinál a távollétében. Az ilyen jellegű mesék főszereplője lehet a mesehallgató, aki már a magára ismerésben élvezetet talál, ez pedig hozzájárul ahhoz, hogy örömforrásként élje meg a mesét, és pozitív viszonyt alakítson ki az irodalomhoz. A hétköznapi események bemutatása állatmese formájában is történhet: ebben az esetben a műfaji hagyományból fakadóan erősebb lehet a mese didaktikussága, tanmese jellege. Akármilyen szereplők jelenítik meg az eseményeket, a legfontosabb, hogy a történet a kisgyerek mindennapi élethelyzeteit, környezetét, nehézségeit mutassa be, amellyel azonosulni tud, illetve ami magyarázatot jelent saját tapasztalataival kapcsolatban. E tartalmi sajátosságokkal együtt a korosztály nyelvsajátítási szintjének és szövegértésének megfelelő, gondosan formált, nyelvileg igényes szöveg az alapja az irodalmi nevelésnek, amely mindvégig megtartja a mesehallgatás élményszerűségét. Minden szempontból az alapok elsajátítása zajlik ebben az életkorban, vagyis alapszínek, -érzelmeik, -szókincs kialakítása. A tőmondatok vagy

minimális bővítménnyel rendelkező egyszerű mondatok, az ismétlődő formulák, a követhető és világos időkezelés, történetészövés, az érthető logikai kapcsolatok, valamint a gondosan elkészített illusztrációk mind hozzájárulnak e kategóriák létrehozásához. Ám éppen a bölcsődéseknek szóló könyvek esetében a rövidség, egyszerűség és a pozitív értékek könnyen átcsúsznak bárgyúságba vagy a túlzott idill minőségébe.

A kettős tudat kialakulása teszi lehetővé, hogy az ún. igazi mesékre is sor kerüljön (Gyöngy 2015), amelyekben meghatározó szerep jut a fantáziának, varázslatnak, csodának. A gyerekek ekkor már el tudják különíteni a fikciótól a valóságot, így a mese szorongást keltő elemei nem kerülnek ki a szöveg világából, nem jelentenek tényleges veszélyt. Épp ellenkezőleg, ez teszi lehetővé, hogy a valós félelmek a történet segítségével feloldódjanak, a mese pedig így tud akár terápiás funkciót is betölteni (Bettelheim 1985; von Franz 1995; Boldizsár 2010). Mindez az összetettebb, szimbolikusan is olvasható nyelvi megformáltság következménye, amely olyan irodalmi eszközöket használ, mint a trópusok (hasonlat, metafora, allegória, szinesztézia stb.), illetve a hétköznapiól eltérő, váratlan és sűrített nyelvi megoldások. A gyerekek figyelme óvodáskorban már tovább fenntartható, a hosszabb mesék pedig nagyobb teret engednek az alaposan kidolgozott, komplex történeteknek. Kognitív kompetenciájuk fejlettsége lehetővé teszi az árnyaltabb karakterek megjelenését, a különböző nézőpontok megértését, a szükséges absztrakció végrehajtását. Vizuálisan és nyelviileg egyaránt elmozdulnak a 3-6 éveseknek szóló könyvek az alapok kialakításától, és minden szempontból egyre összetettebbé válnak.

Jellemzően ebben az időszakban kerülnek elő a népmesék, amelyek alapvetően a magyar folklórból származó, valamint a Grimm-féle történeteket jelentik. Ám ezek nemcsak eredeti létmódjukban (vagyis az oralitásban), hanem első lejegyzett, szerkesztett és kiadott formájukban is inkább felnőtteknek készültek. Ezért a gyerekeknek szóló kiadások rendszerint rövidített, átdolgozott verziók, amelyek finomítanak a túl erőszakosnak, nem megfelelőnek ítélet részekén. Így viszont sérül a mesék szimbolikája, belső munkát segítő hatása, ami több ponton is kérdésessé teszi, hogy ebben a formában tudnak-e működni ezek a történetek. Éppen ezért célszerű lehet eleve gyerekeknek készült műveket választani. Nem túl régóta van jelen a mai fogalmaink szerinti gyerekirodalom, amelyet tehát eleve gyerekeknek szántak, figyelembe véve életkori sajátosságait (magyar nyelven ezt jellemzően Bezerédj Amália *Flóri könyve* című munkájának 1839-es megjelenéséhez kötik, ld. Pukánszky 2001). Ám az elsődleges cél ekkor is a tanítás, nevelés és az információátadás volt, a gyerekirodalom tehát a nyílt didaxis eszközeként, alkalmazott irodalomként volt jelen (Komáromi 1999: 8–9.). A hasznosság elve volt mindvégig meghatározó, amely gyakran teljesen háttérbe szorította a szórakozás, az élményátadás szempontját, a tanmesék direkt tanulságát pedig olykor ijesztéssel, megfélemlítéssel igyekeztek nyomatékosítani. Mindez szorosan összefügg a gyerekről alkotott elképzeléssel, amely sokáig erősebben látta ebben az életszakaszban a hiányt, éppen ezért a gyerekirodalom legfőbb feladatának a tudásátadást, ennek a hiánynak a megszüntetését tekintette. A gyerekkor rendszerint a felnőtt léthez viszonyítva határozódik meg, ebben a relációban pedig jellemzően a tökéletlenség képzete került előtérbe.

A 20. században egyre erősödött az a szemlélet, amely ezt az időszakot képes volt a maga teljességében látni, leereszkedés és kizárólagos pedagógiai szándék nélkül írni.

Ennek legpontosabb és leginkább érzékeny megfogalmazását talán Weöres Sándor adta, amikor így fogalmazott: „én viszont a gyermeket kristályosan egyszerű, kozmikus lénynek ismerem, és felemelkedni igyekszem az ő értelmén-kívüli, ősi fantáziavilágába. Szerintem nem a gyermek a még-tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már-tökéletlen gyermek.” (Weöres 1998: 417–418.). E felfogás poétikai következményei érhetők tetten a szerző verseiben, amelyek ezért is tudtak a magyar gyerekköltészet meghatározó, iskolateremtő szövegeivé válni (Bálint–Bódis 2006; Lapis 2014: 118–138.). A hangzósság, a rím, a ritmus, a varázslatos képek és a humor mind örömforrássá, élményszerűvé teszi az irodalommal való találkozást, a lírai szöveg pedig ezáltal válik értékhorozóvá – nem a nyíltan kimondott erkölcsi tanítás okán. A kortárs gyerekirodalomra kiemelten érvényes ez a tendencia, hiszen a weöresi megfontolás egyre erősebben épül be az aktuális gyerekképbe, amelyet sajátos bölcsesség, nyitottság, tisztaság és ártatlanság jellemez (Lovász 2015: 27–47.). Ehhez igazodva a gyerekeknek készült művek is egyre távolabb kerülnek az alkalmazott irodalom körétől, és esztétikai megalkotottságuk válik döntővé. Nagyban hozzájárul ehhez, hogy egyre több olyan szerző ír gyerekeknek, akik felnőtteknek készült szövegeikkel már ismertté, elismertté váltak, és igényes, kimunkált köteteik egyértelműen komolyan veszik a célközönséget (pl. Varró Dániel, Tóth Krisztina, Kollár Árpád).

Szemléletében a kortárs gyerekirodalom áll tehát legközelebb a mai gyerekképhez és irodalomfelfogáshoz, így szükség van a jelenlétére a nép- és a klasszikus mesék mellett, hiszen témájukat, nyelvezetüket, utalásaikat és képi világukat illetően frissek, és felkészítik a befogadót a későbbi kultúraértésre is. Vagyis e könyvek szövegalkotása, illusztrációi megalapozzák a kortárs irodalommal és művészettel való találkozást, ezek értő befogadását, utalásaik reagálnak a megváltozott mediális közegre, a gyerekek aktuális környezetére. (A young adult irodalomra vonatkozóan írja Mészáros Márton, hogy az intertextualitásnál erősebben vannak jelen az intermedialis utalások. Ez sokszor érvényesül a gyerekirodalom esetében is. Vö. Mészáros 2017: 298.) Ezeknek köszönhetően könnyebb lehet a kortárs művek befogadása, hiszen nincsen olyan legyőzendő távoltság, nyelvi idegenség, amely a régebbi szövegek esetében problémát jelenthet. A kortárs gyerekkönyvek tematikája is bátrabb, erősen elmozdul az idilltől, a gondtalanságtól, és előszeretettel dolgoz fel tabutémákat – ez persze szorosan összefügg azzal, hogy a szerzők kellően komolyan veszik a közönségüket. Nem megkímélni igyekeznek a gyerekeket a válás, a halál, a betegség vagy a másság témájától (Tolerancia-sorozat), hanem felkészíteni őket ezekre. A nehéz tartalmat legtöbbször sok humor kíséri, amely könnyen befogadhatóvá és élvezetessé teszi e szövegeket, elkerülve így a traumatizálást. Ezek a mesék a felnőtteknek legalább annyira tanulságosak lehetnek, mint a gyerekeknek, hiszen sokszor szembesítik őket azzal, hogy bizonyos eseményekhez, élethelyzetekhez ők társítanak negatív ítéletet, tabuizálva ezzel a jelenséget. Többnyire nem a téma teljességre törekvő körüljárása a cél, hanem bizonyos aspektusok bemutatása, amely egy konkrét szituációból kiindulva teremt alkalmat a beszélgetésre. A gyerek számára ez lehetőséget ad arra, hogy kialakítsa pozícióját a kérdéssel kapcsolatban, a felnőtt esetében pedig a korlátaival való szembesülés, illetve saját véleményének átértékelése lehet fontos tapasztalat. Ezt a hatást segíti elő a megváltozott elbeszélői perspektíva, amely

rendszerint egy gyerek szemszögén keresztül mutatja be az eseményeket. Ez az eljárás újszerűen tud bemutatni már ismert témákat, történeteket is, teret engedve ezzel a gyermeki megszólalásból fakadó nyelvi humornak, sajátos logikának, nem megszo- kott világlátásnak. Hitelesebbé és élvezetesebbé teszi a szöveget ez a típusú narráció, és nagyban hozzájárul a nyílt didaxis elkerüléséhez, hiszen az elbeszélő gyermeki hang előítéletektől mentes, nyílt, rácsodálkozó és a közlés öröme mellett nincs tanító szán- déka.

Az elbeszéléstechnikán kívül a képek jelentőségének növekedése is a kortárs gyerek- irodalom friss szemléletét, a trendekhez való alkalmazkodását mutatja. Mennyiségileg egyre nagyobb számban vannak jelen a különböző vizuális megoldások, az oldalakon a kép és szöveg aránya kiegyenlített, sőt esetenként az illusztrációk kerülnek túlsúlyba. A változatos technikákkal készült képi világ alapvetően hozzájárul az élményszerűség- hez, a könyvekkel és az olvasással kialakított pozitív viszonyhoz, illetve a vizuális neve- léshez. A sokféle különböző formanyelvvel való megismerkedés teszi lehetővé, hogy ne csak a szövegek, nyelvi jelek, hanem a képek olvasását is elsajátítsák a gyerekek, így vál- va a művészetek és a filmes kultúra értő befogadóivá. A kortárs gyerekkönyvekben hát- térbe szorulnak az illusztratív rajzok, és helyettük teljes oldalakat kitöltő képek jelen- nek meg. Ezeknek fontos sajátossága, hogy szoros kölcsönhatásban állnak a szöveggel, nagyon sokszor továbbgondolják, kiegészítik, újabb jelentésrétegeket tárnak fel vagy hoznak létre, illetve a humor forrásává válnak. Nem csupán díszítő funkcióban tűnnek fel, hanem gyakran narratív szerephez jutnak (ehhez részletesebben lásd Várnai 2017: 392.), így meghatározóak a befogadás során a mese értelmezésében. Alkalmazkodva a merész témaválasztásokhoz és a megváltozott elbeszélői pozícióhoz, a vizuális megje- lenítés is bátrabban használja a gyerekkönyvek esetében nem szokványos technikákat, színeket, perspektívákat, érzékeltetve ezzel a világra való rátekintés másságát.

## SZÖVEGELEMZÉS

(BARTOS Erika: *Bogyó és Babóca* – DÁNIEL András: *Kuflik*)

Az elmúlt évek egyik meghatározó gyerekkönyvsikerének a Bogyó és Babóca-könyveket tekinthetjük, amelyek szinte minden bölcsődében és óvodában megtalálhatóak, népsze- rűségük egy évtized elteltével is töretlen, Bartos Erika neve pedig sokak számára egyen- lővé vált a kortárs gyerekirodalommal. A Pozsonyi Pagony 2004-ben indította útjára a sorozatot, amelynek első része a *Bogyó és Babóca* címet viseli, benne pedig *A barátság* és *A szivárvány* című mesék szerepelnek. A formateremtő első rész szerkezetét követi a többi kötet is, így minden esetben ugyanazzal a könnyen kézbe fogható téglalap alakú kialakítással találkozunk, a belív két történetet tartalmaz, amelyeknek szöveges része az oldalak vonallal elkülönített alsó harmadában kap helyet, míg a felső kétharmadban az illusztrációk láthatók, mindvégig azonos formavilágot mutatva. Mindezeknek köszön- hetően a megjelenés teljesen egységes, ami a kötetek gyűjtését is vonzóvá teszi.

A könyvtárgy kialakítását illetően Dániel András Kufli-könyvei is hasonló képet mutatnak, amennyiben a formátum és a méret szinte teljesen megegyezik a Bogyó és

Babóca-kötetekkel. Ez a megoldás egyértelműen a célközönség igényeihez alkalmazkodik, hiszen a 2–5 és 3–6 éves korosztálynak ajánlja a két sorozatot a kiadó, amelyek így a gyerekek számára is könnyen kézbe vehetőek, nézegetésre és képeskönyvként való önálló használatra egyaránt megfelelőek. Igaz ez a belív kialakítására is, amelyben egyértelműen az illusztrációk kerülnek túlsúlyba, így önálló elfoglaltságként, saját történetek kitalálását ösztönző eszközként is működhet. A Kufli-könyvek különösen alkalmasak erre, ugyanis képi világuk rendkívül alaposan kidolgozott: sok rejtett, apró részlet bújjik meg a háttérben, és több mellékszereplő is feltűnik, akik lehetőséget teremtenek az újra- vagy továbbgondolásra. Dániel András sorozata 2013-ban jelent meg először *Egy kupac kufli* címen, amelyben szintén két történetet található: az *Egy kupac az elhagyatott réten* és a *Sose együnk gombát reggelire!*. Ebben az esetben a szerző ismertségét, stílusát megalapozták korábbi kötetei, például a *Matild és Margaréta* vagy a *Kicsibácsi és Kicsinéni (meg az Imikém)*, amelyek némileg megelőlegezték a Kufli-történetek sikerét. Szintén a Pozsonyi Pagony jegyzi ezt a sorozatot, így már a kiadói háttér és stratégia is megengedi a közös kontextust az értelmezés során. Ám ennél fontosabb párhuzamok indokolják a *Bogyó és Babóca* és a *Kuflik* összehasonlító elemzését: például a szinte azonos célközönségből fakadó cselekménybeli egyezések, a hasonló logika szerint megalkotott szereplők, a viszonylag egyszerű, jól követhető történetvezetés, amelyhez egy szeretetteljes közösség mindennapjai teremtik meg a keretet.

A könyvekhez hasonló sikere lett a sorozatok filmes adaptációinak, amelyek meghatározóak voltak az irodalmi művek befogadását illetően, mivel visszamenőleg is hatottak a recepcióra és az eladásra. A *Bogyó és Babóca*, valamint a *Kuflik* esetében egyaránt mozifilm készült elsőként a mesékből (előbbi széria eddig három részzel jelent meg), majd mindkét filmet részekre bontották a könyvekben érvényesített szerkezethez igazodva. Az online is elérhető sorozat jelentette az igazi sikert, nemcsak a szélesebb közönség elérése révén, hanem az időtartam és a forma miatt is. Minden rész egy történetet dolgoz fel pár percben (kb. 5–7 percesek az epizódok), alkalmazkodva ezzel a korosztályi sajátosságokhoz (pl. koncentrációs készség). A jól megválasztott szinkronhang alapvetően meghatározza a filmes élményt, ez esetben különösen igaz ez, hiszen egy színész narrálja az összes szereplőt: a *Bogyó és Babóca*t Pogány Judit, a *Kuflik*at pedig Scherer Péter. A katalány és a csigafiú történeteit az Alma Együttes főcímdala vezeti fel, amely önmagában is nagy népszerűségnek örvend.

Az elemzés során alapvetően a sorozatok első köteteire koncentrálok, hiszen világteremtése, a szereplők felvezetése és az atmoszféra megalapozása miatt ezek kiemelt szerepet játszanak a célközönség megragadásában. Ezen belül is az első történetek összehasonlító elemzésén keresztül igyekszem megmutatni a mesék nyelvi-irodalmi értékét, amelyeket azonban reprezentatívnak tartok a sorozat egészére nézve. A példák természetesen nem korlátozódnak csak a nyitótörténetekre, igazolva ezzel is, hogy az értelmezés során tett megállapítások a továbbiakban is érvényesek. A szövegelemzés mellett kiemelt szerep jut a képi világ vizsgálatának, hiszen ez a befogadás során talán a szövegnél is meghatározóbb, az olvasni még nem tudó korosztály pedig alapvetően az illusztrációkon keresztül kapcsolódik a történethez. Emellett fontosnak tartom, hogy a szöveg és a kép összehatásaként létrejött komplex tapasztalatot a maga teljességében

sikerüljön megragadni, érzékeltetve a kettő elválaszthatatlan és egymást alapvetően meghatározó egységét.

Bartos Erika és Dániel András egy személyben szerzője és illusztrátora a könyveknek, így koncepcionálisan jól átgondolt, egységes világot tudtak létrehozni. Szembeötlő, hogy a szereplők mindkét esetben sajátos, fiktív lények, akik nyelvileg szóösszetételekben és -összevonásokban léteznek pl. katicakislány, csigafiú, kufli (kukac és kifli). A szóképzések módja azonban a különbségekre is rávilágít, ezek pedig vizuálisan is jól láthatóvá válnak. Bogyó és Babóca hibrid alakja nyelvileg és képileg is jól felfejthető, hiszen megnevezésük a szóösszetétel tagjainak jelentéséből következik, és ugyanezek a jól elkülöníthető elemek szerepelnek a rajzokon is, vagyis egy kislány pettyes katicaszárnyakkal és csáppal, valamint egy kisfiú csigaházzal és csápokkal. (Nem következetes azonban ez az eljárás, hiszen Babóca hol katicakislány, hol katica. Pihe, a lepkekislány megnevezésében még szerepel a kislány, ám Baltazár, a méhecske nem kapja meg a fiú utótagot, amelyet sem a szöveg, sem a képi világ nem indokol.) A kufli szó megfejtése nem ennyire evidens, és a hapax legomenon jelentését az illusztrációk is inkább orientálják, mint feltárják, támpontot csak a borító belsején olvasható szöveg ad (amely részben a filmhez készített főcímdalban is elhangzik): „Nem is kifli. Nem is kukac. Nem is bab, de nem is kavics. Kufli.”. Érdekes módon e magyarázó paratextus éppen az első kötetből hiányzik, amely így még nagyobb teret enged a találgatásnak. A negatív meghatározás rávilágít arra, hogy a kuflik ugyan hasonlítanak több ismert dologra, ám nem azonosak egyikkel sem, hanem új fajt alkotnak. Ahogyan a nevüket jelentő szóösszevonás is egy új, eddig ismeretlen szót teremt, jelezve ezzel is egyediségüket.

A *Bogyó és Babóca* esetében kérdéses lehet e hibridség motiváltsága, hiszen a szereplőknek alapvetően gyermeki mivolta válik hangsúlyossá, katica és csiga létük minimálisan befolyásolja az eseményeket. Mindannyian házban laknak, ágyban alszanak, ruhát hordanak, fürdenek, játszanak, olykor pedig fülgyulladászt kapnak. A katica- és a lepkekislány, valamint a méhecske tudnak ugyan repülni, más attribútumuk azonban nem következik félig állati létükből, a csigafiú esetében például kézenfekvő lenne, hogy ő lassabb, mint a többiek. Az *Erdei torna* című rész az egyetlen eset, amikor ez így történik: „Baltazár és Döme összesúgtak a háta mögött: – Lassú csiga!” (Végül a csigafiú célbadobásban bizonyul a legjobbnak.) Ezek a megoldások segíthetnének kialakítani azokat a jellegzetes mesei társításokat, mint a ravasz róka, bölcs bagoly, szorgos méh (bár bagolydoktor alakjában történik erre kísérlet), valamint általában hozzájárulhatnának az élővilág megismeréséhez, így pedig a külső világ megismeréséhez. A kuflik formája emlékeztet a nevükben felfedezhető elemekre, vannak kukacszerűek és inkább kiflire emlékeztetőek is. Esetükben azonban az a sajátos kufliság válik meghatározóvá, amelyet képviselnek, és ami az olyan jellegzetességeikből áll össze, mint például a kufliüreg vagy a zsebásó („Egy kuflinál mindig kell, hogy legyen zsebásó, amivel szükség esetén kufliüreget tud ázni magának.”). A kufli szó és a kufliság tehát nem magyarázatra szoruló fogalom, hanem maga válik magyarázó, specifikáló előtaggá.

A katicakislány, csigafiú és kufli megnevezésekből kitűnik, hogy nyelviségében alapvetően eltér a két sorozat, ami különösen fontos a nyelvvelsajátítás, a szókincsbővítés és általában az anyanyelvi kompetenciák szempontjából. A *Bogyó és Babóca*-könyvek

rendszerint alapszókinccsel dolgoznak, rövid, egyszerű, gyakran tőmondatokban fogalmaznak. Ez a nyelvelsajátítás bizonyos szakaszában segíti a mondatalkotási képességet, beszédkészséget és a történet követhetőségét is. Bővítvények elvétele szerepelnek a szövegben, néhány jelző teszi nyelviileg érdekesebbé a mesét (pl. illatos nyári rét, csodaszép cseresznye). Ez utóbbi alliteráció főként a szöveg felolvasásában érvényesül, ám a mondat szerkesztés előbb említett tagoltsága összességében nem kedvez a hangzósságnak. Az utaló- és vonatkozósók hiánya önisméltóvá teszi a mesét, amelyben a két főszereplő neve rendkívül gyakran szerepel („Bogyó hosszan integetett Babócának csöpp háza ablakából. Babóca visszaintegetett Bogyónak.” – *A barátság*; „A csúszda elkészítésében Baltazár, a méhecske és Pihe, a lepkekislány is segített. Babóca, Baltazár és Pihe a szivárvány színeire festették a csúszdát.” – *A szivárvány*). Hasonló példát találunk *A szivárvány* című részben is, ahol a következőt olvashatjuk: „A három barát csokitortát is süített Bogyónak. A tortára három gyertyát tettek.” A hármas szám ismétlődése akár téves képzetársítást is eredményezhet, hiszen látszólagos kapcsolatot teremt a barátok és a gyertyák száma között, amelyet a kép is megerősíthet. Az ismétlődésnek kisebb korban fontos szerepe van a nyelvelsajátítás folyamatában, hiszen párhuzamba állítható a gyerek egocentrikus beszédével, és segíti a nyelvi elemek rögzülését, így ez inkább a középső- és nagycsoportos korosztály esetében válhat zavaróvá.

A Kufli-sorozat kimunkáltabb és változatosabb szövegvilágot képvisel, amelyben a humor forrását is gyakran a szójátékok és a kétértelműségek jelentik. A nyelvi gazdagság olykor nem megszokott, váratlan szerkezeteket eredményez, amelyek a szavak önmagukon túlmutató jelentését, képességét tudják érzékeltetni, megmutatva ezzel is a nyelv változatoságát, sokrétűségét. Remek példa erre *A kuflik és a mohamanyi* című részben olvasható mondat: „Kicsit odébb pedig egy derűs hangulatban poroszkáló lábas csiga”. A derűs hangulat jelzős szerkezet és a poroszkál ige választékos és élményszerű nyelvhasználatot jelent, amely nemcsak a szókinccsbővítéshez járul hozzá, hanem ahhoz is, hogy a gyerekek számára a mese és az irodalommal való találkozás élvezetes verbális tapasztalatot, örömforrást jelentsen. A lábas csiga kifejezés megmozgatja a fantáziát, a képzelet használatát ösztönzi, az illusztrációval együtt pedig kifejezetten viccessé válik, a képen ugyanis a csigának lábai vannak, a hátán pedig egy lábast visz. Ezzel az ábrázolással a lábas szó mindkét jelentését megmutatja a szerző, amelynek abszurd humora gyerek és felnőtt számára egyaránt szórakoztató. Ám a mese e belső poén megértése nélkül is követhető és teljes értékű, a kép pedig akár a lábas szó különböző használatának megtárgyalására is alkalmat teremthet.

Ez a példa rámutat a Kufli-sorozat azon jellegzetességére is, hogy az illusztrációk és a szöveg nagyon erősen épít egymásra, továbbgondolja egyik a másikat, és a történet bizonyos rétegeit kizárólag a képi világ teremti meg, illetve tárja fel. Ehhez nagyban hozzájárul a rajzok részletes kidolgozottsága és a Dániel András munkáira jellemző képregényszerűség. Apró, fura szereplők népesítik be az oldalakat, akik szövegbuborékjaikban szólnak hozzá az eseményekhez, esetleg az olvasóhoz intéznek ironikus, önreflexív megjegyzéseket, a főszövegtől elkülönülő, némileg önálló réteget hozva létre így a történeten belül. Visszatérő alakjai ők a kuflik életének, hiszen a már említett lábas csiga *A nagy felfordulás és a Szerintem mindenki legyen kufli!* című részben is felbukkan. Nemcsak

a mese főszövegéhez tartozó oldalakat, hanem a címlapokat, borítókat is ellepik e különös lények, és „Ez itt a mese vége” vagy „Ez meg egy másik eleje” típusú szövegekkel orientálják a befogadót, játéktérré alakítva az egész könyvet. Egyúttal a lehetséges kritikákat is megfogalmazzák a kötetekkel kapcsolatban (mint például a „Nem túlzás ez egy gyerekkönyvben?” kérdés), mindezzel pedig hozzájárulnak a sorozat sajátos humorához, abszurd világához is. E mellékszereplőknek és megjegyzéseiknek komoly szerepük van abban, hogy a kötetek kifejezetten alkalmasak az újraolvasásra, hiszen nem válnak unalmassá, és mindig akad bennük még felfedeznivaló.

Bogyó és Babóca világában a szórakoztatást nem a képi vagy nyelvi poérok jelentik, sokkal inkább az idilli világ, a mindenre megoldást nyújtó barátság és segítőkészség. Fontos emberi tulajdonságokat és alapértékeket mutat be a mese, amelyek a túlzottan idilli világ miatt olykor veszítenek jelentőségükből, ám ezzel együtt is segíthetnek a pozitív jellemvonások elsajátításában. Nagy hangsúlyt helyez tehát a szerző a követendő viselkedési minták átadására, ami gyakran tanmesévé teszi a történetet. A didaxis mértéke jelentős különbség a két sorozat között, hiszen értékrendjükben, gondolkodásukban Dániel András mesehősei is hasonló szemléletet képviselnek, ebből adódóan szinte ugyanazok a helyzetek és megoldási kísérletek jelennek meg Bogyó és Babóca, valamint a kuflik esetében. Ilyen például, amikor Bogyó le akart csúszni a szivárványon, amelyre nem tudott felmászni, így előbb egy létra, majd lufik segítségével igyekszik meghódítani. A kuflik a Holdra akarnak eljutni, hogy lekapcsolják, mert a telihold erős fényétől nem tudnak aludni. Szintén a létra jelenti az első kísérletet, amit a papírsárkánnyal való holdraszállási próbálkozás követ. E gyermeki logikát követő megoldások mindkét esetben a célközönséghez igazodnak. Ám ahogy a szereplők hibridségének esetében, úgy a cselekmény szempontjából is kérdéses a motiváltság. A *Jó éjszakát, kuflik!* expozíciója teljesen indokolt a szöveg világán belül, hiszen a túl fényes Holdtól nem lehet aludni, ami kezdőszituációként logikusan indítja be az eseményeket. Amint Bélába feltűnik a színen, és felvilágosítja sikertelenül próbálkozó társait, miszerint a Holdat nem lehet lekapcsolni, ők fel is hagynak a kísérletezéssel. Bogyó azért akarja megmászni a szivárványt, hogy lecsúszson rajta, és rendületlenül próbálkozik ezzel annak ellenére, hogy Babóca egyből figyelmezteti a vállalkozás lehetetlenségére. Így gyengül a történet logikája, főként azért, mert a csúszdázásra a szivárványon kívül is bőven akadna Bogyónak lehetősége (többek között az a lapulevél is alkalmas lett volna rá, amely alatt ültek). Ebből adódóan *A szivárvány* című rész bonyodalma könnyen álkonfliktusnak tekinthető.

A szivárvány azonban a Bogyó és Babóca-kötetek egy fontos sajátosságára, még hozzá az alapszínek és alapformák elsajátításában nyújtott szerepére hívja fel a figyelmet. Az alapszókincs mellett a könyv tehát képileg is egy olyan bázis kialakításához járul hozzá, amely alapja lehet a későbbi vizuális nevelésnek. Képi- és szövegvilágát tekintve egyaránt jó belépőt jelenthet a mesék világába, és ösztönözheti az irodalommal való ismerkedést is. A szabályos formákra épülő környezet és szereplők teljes színkitöltéssel válnak az alapszínek hordozóivá, így a Paintben kialakított oldalak élénk színűek és figyelemfelkeltőek. Remekül igazodik a célközönség kompetenciafejlesztési igényeihez a hét alapszín bemutatása a szivárvány segítségével: ezt a módszert alkalmazta Marék Veronika is a *Boribon és a 7 lufi* című meséjében. Boribon történetében a színek a

szövegben is fontos szerepet kapnak, és többször elhangzik a piros, narancssárga, sárga, zöld, világos- és sötétkék, no meg a lila sorrendje. A ritmikusan, szinte mondókaszerűen ismétlődő színskála nyelvi tapasztalattá formálása egyaránt segíti a megértést és az elsajátítást. A *Bogyó és Babóca* esetében a színek megnevezése nem szerepel a történetben, és alkalmazásuk az illusztrációkon sem következetes. Hiszen a hét alapszínből álló szivárvány olykor nyolc vagy akár kilenc sávval is szerepel a képeken. Hasonlóan esetlegesnek tűnik a lufik színezése, ahol a legnagyobb gondot a metszetükben látható kevert árnyalatok jelentik, amelyek zavaróan nem esnek egybe a színkeverés szabályaival, így az illusztráció téves ismeretet közöl.

A kuflik nyelvileg és vizuálisan is árnyaltabban vannak megalkotva, hiszen egyéni karakterként specifikus tulajdonságokkal jelennek meg, amelyben a színek szintén fontos szerepet játszanak. Elsőként ez a leírás olvasható a szereplőkről: „Zödön a legzöldebb. Pofánka a legpirosabb. Titusz a legsárgább. Hilda a leglilább. Valér a legkékebb. Bélabá a legbarnább. Fityirc meg a legszürkébb, mert annak is lennie kell valakinek.”. Legelőször tehát a színeik teszik jellegzetessé, egyedivé a kuflikat, ez válik elsődleges külső jegyükké. Mivel heten vannak, alkalmasak lennének az alapszínek bemutatására, ám a mese nem ezt a logikát követi. A sorozat látványossá teszi, hogy nem áll szándékában hasznosnak vagy didaktikusnak lenni, kizárólag a szórakoztatás a célja. A kuflik egész lényükkel ezt a felfogást képviselik, hiszen nincsenek komolyabb törekvéseik, ambícióik, inkább csak sodródnak az eseményekkel, amelyek valahogy mindig megtalálják őket. Erre maguk is reflektálnak a *Szerintem mindenki legyen kufli!* című rész elején: „Nektek is feltűnt már, hogy minden történetünk pont ugyanúgy kezdődik? Csak heverésziünk itt, aztán egyszer csak történik valami.”. Ennek megfelelően a legtöbb mese valóban így kezdődik: „Ha bárki azt gondolná, hogy a kuflik – közismert szokásuk szerint – tétlenül heverésztek a kupacuk tetején, az téved. Nem heverésztek, hanem ácsorogtak.” (*Brumi óriás lesz*). Semmittevő, léha jellemüket esetlenségük, összetartásuk és jó szándékuk teszi szerethetővé, abszurd világukkal pedig így válnak az örömelv és a szórakozás megtestesítőivé. Ennek köszönhetően a történet befogadása során az irodalom egyik legfontosabb jellemzője, az élményszerűség válik alapvető tapasztalattá.

A *Bogyó és Babóca*-sorozatban az egyes szereplőknek nincs önálló karaktere, megszólalásaik gond nélkül felcserélhetőek. Ám az ilyen árnyalások itt egyébként is kevésbé tudnának érvényesülni, hiszen egyszerű formákkal, színekkel, mondatokkal és figurákkal találkozunk a mesében. Ennek megfelelően a szereplők közti viszonyok is redukáltak, a legegyszerűbb változatokban mutatkoznak meg. A *barátság* című részben szövegszerűen a búslakodás, a csalódottság, a düh, az ijedtség és a jókedv jelenik meg, amelyek az illusztrációkon is láthatóvá válnak. A szereplők mellett a Nap az egyik legfontosabb közvetítője az alapérzelmeknek, amelyek közül az öröm, a harag, a meglepődés és a szomorúság mutatkozik meg az égitest közvetítésében – ismét az alapformák segítségével. A gyerekek alapvető antropomorfizáló igényéhez igazodva a *Bogyó és Babóca* világában minden él, és még ha szövegszerűen nem is válnak szereplővé, a Nap, a Hold, a virágok ugyanúgy reagálnak az eseményekre alapérzelmeket mutató arckifejezésükkel. A *barlangi pók* című részben a hatalmas pók a Naphoz hasonlóan a haragot, meglepődést, szomorúságot és az örömet jeleníti meg. Babócaék üldözése közben a pók mindvégig

dühös arccal jelenik meg, mindössze egy oldalon válik váratlan és indokolatlan módon csodálkozó tekintetűvé, amelyre a történet egyáltalán nem utal. Az illusztrációk tehát fontos ismereteket közvetítenek, ám az ilyen jellegű eltérések a kép és a szöveg között végsősoron elbizonytalanítóak, zavaróak lehetnek.

A Hold szintén megszokott módon, íves félholdként szerepel a Bogyó és Babóca-kötetekben, olykor még hálósapkát is visel. E megoldásokkal az illusztrációk a gyerekrajzok világát és ábrázolásmódját idézik fel, ami megteremti az ismerősség érzését, és visszaigazolja a már meglévő tudást, képességeket, viszont nem ösztönzi a továbbgondolást, az újszerű szemlélet kialakítását. A *Jó éjszakát, kuflik!* részben a telihold már eleve eltér a hagyományos ábrázolástól, ám a hozzá fűződő magyarázat egészen újszerű és ötletes: „A Holdbéli Nyúl égi lakása – mondta Bélabá. – Fura, de így van. Nézzétek, most is ott ül, és hegedül, mint minden éjszaka.” Végül a holdfoltokból kirajzolódó alakról megállapítja Fityirc, hogy nem is nyúlra, „inkább egy hosszúfűlű kufliira hasonlít”. A Hold ilyen kreatív és fantáziadús megjelenítése beindíthatja a gyerekek képzeletét, ezzel együtt pedig teret enged annak, hogy más formát is belelássanak az árnyakba – ez pedig a felhőnéző játékhöz hasonlóan ösztönzi a képzelőerőt. Hasonló szerepe van azoknak a különleges lényeknek, növényeknek, amelyek benépesítik a mese világát. A már említett lábas csiga mellett feltűnik a szörteknőc, a kétfejű lepkehal és a torkos medvegyík, valamint a pipafa, a réti kancsalka, a vadmarcipán vagy a kaktuszbanánbokor. Ezek a jelenségek azonban teljes természetességgel léteznek a történetben, hiszen a mese kezdetén helyszíniül választott elhagyatott rét – az *Egyszer volt, hol nem volt* mesei kezdőformulához hasonlóan – jelzi, hogy az események nem az általunk ismert valóságban játszódnak, a hétköznapi szabályai itt nem érvényesek. A „Van valahol egy elhagyatott rét” nyitómondat a további történéseket egy sajátos világba utalja, ami felfüggeszti a mindennapokban használható tudásunkat, ismereteinket.

A kufli-történetek tér- és időkezelése kidolgozott: a mese a legelején lokalizálja a cselekmény helyszínét, vagyis az elhagyatott rétet, azon belül is a kupacot. A kupac a rét közepén áll, nem messze tőle található „A rét közepe” feliratú tábla. E középpontból távol egyre az a tér, amelyet a kuflik belátnak és belaknak, így a második részben már egy térkép is készül, amely a zöldség- és gyümölcslelőhelyeket tárja fel. A kuflik eljutnak az Elhagyatott Rét legszélére is, a Legutolsó Bokorhoz, amely csupán néhány lépésre van az Utolsó Előtti Bokortól. Abszurd, egyre szélesedő világukban az életteret e különös viszonyítási pontok jelölik ki, amelyeknek megnevezése a gyermeki logikát követi. Nemcsak horizontálisan, hanem vertikálisan is bizonytalanná válik olykor az elhagyatott rét, hiszen *A nagy felfordulás* című részben az egész terület szó szerint fejreáll. Ezt a fordulatot már a kétfejű lepkehallal való találkozás is előrevetíti: „Sosem tudtam, mit gondoljak a lepkehalakról – mondta halkán Hilda, miközben továbbugráltak. – Amikor repdesni látom őket odafent, olyan, mintha egy tenger lenne az ég helyén.” A mese tehát előre- és visszautalásokkal él, vagyis belső utalásrendszerrel teszi koherenssé a szöveget. Hasonló képet mutat az időkezelés is, amely az utalószóknak is fontos szerepet juttatva képes a napok egymásutániségának, illetve a múlt, jelen és jövő viszonyának az érzékeltetésére (pl. egykoron, telt-múlt az idő, holnap, másnap). Lényeges, hogy az idősíkok nem túl bonyolult, követhető használata alkalmazkodik a célközönség képességeihez.

Mindez lehetővé teszi az átgondolt, alapos világteremtést, amelyben a kuflik felbukkanása is helyet kap egyfajta eredettörténetként. Innen lehet tudni, hogy a kuflik régóta vándoroltak már, mígnem egy viharos éjszakán elérkeztek a kupachoz, ahol megpihentek, majd végül ott is maradtak. Innentől kezdve pedig az olvasó a szereplőkkel együtt fedezi fel az új környezetet, amelynek így maga is a részesévé válik. Az első kötetben a kuflikkal és sajátos világukkal ismerkedhet meg az olvasó, ami tulajdonképpen bevezetésként fogható fel, és ami egyben megalapozza a későbbi kalandokat is. Ez érzékelhető is a két mesén, ugyanis a sorozat további darabjaihoz képest itt még hagyományosabb történetvezetés érvényesül, a későbbiekben meghatározóvá váló bátor, felszabadult humor és mesélés ebben a kötetben a legvisszafogottabb. Ebből a részből tudja meg az olvasó, hogy melyek a kuflik főbb attribútumai (pl. kufliasó), illetve melyek egy kuflüireg kellékei. E leírások nemcsak a közös jellemzők bemutatására alkalmasak, hanem a szereplők egyedi tulajdonságait is érzékeltetik, ahogyan erre az üregek ismertetése is rámutat: „A legnagyobbat Zödön ásta, a legkisebbet meg Pofánka. A legkerekebbet Hilda, a legszögletesebbet Titusz. A legegyszerűsebbet Valér, a leggörbébbet Béalabá. A Fityircé meg mindegyikére hasonlított egy kicsit.” A történet minden eleme a bemutatáshoz járul hozzá, amely érthetővé teszi a szereplők későbbi reakcióit.

A *Bogyó és Babóca* esetében beleszöppenünk a mesevilágba, hiszen az első mondat különösebb bevezetés nélkül így kezdődik: „Egy meleg nyári napon Babóca, a katicakislány jókedvűen nézett ki háza ablakán.” A sorozat építkezése a továbbiakban is igen hiányos, hiszen *A barátság* című részben ismerkedik meg Babóca és Bogyó, a következő történetben pedig minden átkötés nélkül már Baltazár és Pihe is segítkezik Bogyó születésnapjának előkészületeiben. A szereplők az örök jelenben élnek, így nincsenek belső utalások, nincsen emlékezet, a történetek, események nem következnek egymásból, a korábbi mesék nem funkcionálnak előzményként. Nincs tehát olyan jellegű tudatos világépítés, amelynek során az olvasó a szereplőkkel együtt fedezné fel a mese terét. A további karaktereket sem ismerjük meg alaposan, hiszen csak felbukkannak, amiből adódóan egyedi tulajdonságaikra sem derül fény. Mindent adottként kezel a történet, ezért az olvasó nem kap magyarázatokat (pl. kik ezek a lények, hol vannak, hogy kerültek oda), így nincsenek ok-okozati, logikai kapcsolatok sem a mesében. A különböző köteteket így kizárólag a két főszereplő és a rendszeresen felbukkanó barátaik fogják össze. Ez az eljárás ugyan figyelembe veszi a célkorosztály koncentrációs és memóriaképességeit, ám azok fejlesztéséhez egészen mérsékeltén járul hozzá, illetve a mesemondás, történetalkotás hagyományos és jól ismert szabályaihoz sem igazodik. Ez a szerkesztés viszont alkalmazkodik a piaci szempontokhoz, hiszen egy sorozat esetében alapvető fontosságú, hogy a befogadó bármely ponton különösebb nehézség nélkül be tudjon lépni a történetbe, amely így amellet, hogy önállóan is teljes értékű és élvezhető, kerek egész lesz, a folytatás követésére is ösztönzi az olvasót. A sorozatelv jellegzetességei persze a *Kuflikönyvekre* is érvényesek, hiszen a kötetek önmagukban is lezárt egységet képeznek.

A kép és a szöveg viszonya, elhelyezése szintén fontos tanulságokkal szolgál. A kettő interakciója ugyanis befolyásolja azt, hogy a befogadó mennyire tudja a könyvet mint komplex egységet érzékelni. A *Bogyó és Babóca*-kötetekben egy fekete vonal választja el egymástól az illusztrációt és az írott részt, így a majdnem egész oldalas színes rajz és

a fehér háttérben fekete betűkkel nyomtatott történet élesen elkülönül. Ez az elrendezés kedvez az olvasásnak, felolvasásnak, illetve megkönnyítheti a képek önálló használatát, a saját mese kitalálását. A szöveges és képi rész elválasztása azonban gyengíti azt az összetett hatást, amelyet az irodalmi és vizuális nevelés könyvben megképződő szoros egysége jelent – különösen, hogy olykor a kettő nincs összhangban (pl. a pók fentebb említett, csodálkozó arckifejezése esetében – *A barlangi pók*). Az oldalak egységes felosztása ismerőssé és jól követhetővé, ugyanakkor egyhangúvá teszi a befogadást. A Kufli-sorozat köteteiben a szöveg a képbe ágyazódik, ami kompaktabb megjelenést eredményez ugyan, olykor azonban megnehezítheti az olvasást. Izgalmassá teszi az oldalak szerkezetét, hogy a főszöveg mellett mindenhol gondolat- és szövegbuborékok is szerepelnek, amelyek plusz rétegekkel gazdagítják a történetet: ennek hatására alakulnak ki a mellékszereplők saját mikrotörténetei, amelyek színesítik a mesét, és alapvetően hozzájárulnak a humorához. Ezek az egységek tipográfiaileg is elkülönülnek, hiszen a megszólalások kézzel írt formában szerepelnek. Képregényszerű hatást kelt ez a megoldás, amely így bevonja egy másik műfaj jellegzetességeit is az alkotásba, ezzel pedig egyértelműen elkülöníti a főszöveget és annak eseményeit az egyéb történésektől. A ténylegesen meseként értelmezhető rész, valamint a főbb szereplők párbeszédei mind a nyomtatott részben olvashatók, míg a kézzel írt buborékokat az illusztráció részeként észleli a befogadó, így annak jelentősége a felolvasásban nem, sokkal inkább a nézegetés során érvényesül. Ennek köszönhetően az illusztrációk szinte böngészőként is használhatóak, hiszen az aprólékosan kidolgozott képi világban minden alkalommal fel lehet fedezni egy-egy újabb részletet. Érdekes módon a rajzoknak ez a sajátossága – ami a Kufli-könyvek egyik védjegyének tekinthető – az első kötetben még nem érvényesül, így jól nyomon követhető, ahogy a sorozatnak fokozatosan alakult ki ez az igazán egyedi stílusa.

Jól látszik tehát a komplexitásban és az irodalmiságban tetten érhető alapvető eltérés a *Bogyó és Babóca*, valamint a *Kuflik* között. Bartos Erika sorozatában a kép és szöveg értelmezési lehetősége teljesen egysíkú, egyik sem segíti a másik termékeny és kreatív továbbgondolását, nem árnyalják vagy gazdagítják egymás jelentését. Mindez a nyelvi megformáltságra is érvényes, hiszen a szavaknak nincs önmagukon túlmutató jelentése, nyelvi képeket is csak elvétve alkalmaz a mese, ahogyan Molnár Gábor Tamás – ugyan az *Anna, Peti és Gergő*-sorozattal kapcsolatban, ám a *Bogyó és Babóca*-ra is érvényesen – fogalmaz: „A rendkívüli mértékű redundancia nem egyszerűen azért baj, mert bántja az érzékeny bölcsészfüleket, hanem mert a szövegértési kompetencia egyik legfontosabb összetevőjére nem készíti fel kicsiny hallgatóit: arra, hogy megértsék, amit a szöveg pusztán jelez, de nem mond ki.” Vagyis lényegében az irodalom létmódja szűnik meg ebben a formában, hisz még a lehetősége sincs meg annak, hogy mélyebb rétegek vagy másodlagos jelentések táruljanak fel a befogadás során. Ám ebből a szövegalkotási eljárásból következik az is, hogy a *Bogyó és Babóca*-kötetek mindenki számára érthetőek, így olvasásuk sikerélményt jelent, ami népszerűségüknek is fontos tényezője. Ehhez viszonyítva látszik igazán, hogy a Kufli-mesék jóval nagyobb energiabefektetést és kreatív gondolkodást igényelnek gyerektől és felnőttől egyaránt, a fantáziadús nyelvi lelemények pedig még a szülőket is megdolgoztathatják (pl. csíkos csujmász, szötymag vagy a nyelvtörőnek is beillő feladványok, varázsigék).

Noha mindkét könyvsorozat hasonló korosztálynak ajánlott, a szövegek és az illusztrációk tüzetesebb vizsgálata egyértelművé teszi, hogy a *Bogyó és Babóca* inkább a 2–4, míg a *Kuflik* a 4–6 éves korosztálynak lehet alkalmas a szövegértési kompetencia, a nyelvi humorra való fogékonyság és a képi intelligencia tekintetében, tehát az óvodáskor alsó és felső határát fedik le. Ilyen szempontból tehát nem feltétlenül egyszerre van jelen egy gyerek életében a két mese, hiszen az életkor alapján akár követheti is egymást a *Bogyó és Babóca*, majd a *Kuflik* olvasása. Az elemzésben kimutatott minőségbeli eltérések miatt azonban kérdés, hogy valóban megtörténhet-e ez a váltás, azaz a *Bogyó és Babóca* felkészíti-e olvasóit a *Kuflik* értésére: otthonosan mozog-e az elhagyatott réten az, aki a katicakislány és a csigafiú világából lép át. Éppen e továbblépési lehetőségek miatt jelenthet problémát a minden szempontból túlzott leegyszerűsítés, amely nem ösztönzi a gondolkodást, a képzelőerőt, az érzelmi intelligenciát vagy a beszédkészséget, így pedig nem alapozza meg a későbbi irodalomértést, valamint általában a kulturális jelenségek interpretálását.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

A kortárs gyerekirodalom esetében rendkívül meghatározó a képi világ, amely hangulatteremtő, jelentésképző szerepe miatt elválaszthatatlan egységet képez a szöveggel. Gyakran a kettő olyan szorosan épít egymásra, hogy a szöveg önálló használhatósága is kérdésessé válik – mindenesetre nem biztosítja a meseélménynek azt a teljességét, amely az illusztrációkkal együtt érvényesül. Ebből adódóan talán az óvodai irodalmi nevelésbe való beemelésük is kevesebb szabadságot enged például egy népmeséhez képest, illetve másfajta előadást kíván. Az elemzett két sorozatnál különösen erősen érvényesül a vizuális meghatározottság, hiszen már önálló brandként működnek, így a legtöbb gyerek társasjáték, plüss, kártya, tányér vagy tolltartó formájában biztosan találkozott a szereplőkkel akkor is, ha a könyvet vagy a filmet esetleg nem ismeri.

### 1. Könyv

Módszertani szempontból leginkább kézenfekvő megoldás a könyv használata, amely eleve teljes meseélményt biztosít a szöveg és a képek együttes hatásával. Ennek megvalósítása azonban egy óvodai csoportban igen nehezen kivitelezhető, hiszen minden gyerek számára hozzáférhetővé, jól láthatóvá kell tenni az oldalakat úgy, hogy ez lehetőleg ne akassza meg a mesélés folyamatát, varázsát. Kisebb létszám (4-5 fő) esetén lehetséges megoldást jelenthet, hogy az óvodapedagógus a gyerekekkel együtt olvassa, nézi a könyvet.

## 2. Diafilm, papírszínház

A könyv esetében felmerült hozzáférhetőségi probléma kiküszöbölhető a diafilm vagy a papírszínház használatával. Ezek éppen a képeket teszik mindenki számára jól láthatóvá, miközben az óvodapedagógusnak is megmarad segítségként a szöveg, amelyet fel tudnak olvasni. Diafilm mindkét sorozatból készült, amelyek felhasználásával tehát könnyen megoldható, hogy mindenki számára követhető és élvezetes legyen a mese. Papírszínházban viszont még egyik történet sem jelent meg, így ebben az esetben a lapok elkészítése az óvodapedagógus feladata. A megjelenítésben érdemes követni a könyv kialakítását, viszont ez a megoldás arra is lehetőséget ad a pedagógusnak, hogy szorosabban az adott korosztály, csoport igényeihez igazítsa a mesét.

## 3. Báb, plüss

A *Bogyó és Babócsá*hoz, valamint a *Kuflik*hoz egyaránt készültek bábok és plüss figurák, ezek felhasználásával szintén megjeleníthető a történet. Ezeknek az eszközöknek nem a mesélés, verselés tevékenységben, hanem az továbbélésben lehet inkább szerepe. A mese meghallgatása után a figurák lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekekben még dolgozzon a történet, játék formájában éljék tovább.

## 4. Animációs sorozat

Nem szorosan a mesélés, verselés tevékenység részeként, de alkalmanként érdemes lehetőséget teremteni az animációs sorozat néhány részének megtekintésére is. Például havi rendszerességgel mozdélután keretében kerülhet erre sor, különösen a nagycsoportosok esetében. Az adaptáció filmes eszközei az ismert történetet is újszerűvé teszik, a főcímdal, a zenei betétek és hangeffektusok, valamint a szinkronhangok kidolgozottsága mindenképp élményt jelentenek, miközben nyelvileg és vizuálisan mindkét sorozat hű marad a könyvekhez.

## 5. Felolvasás, hangskönyv

Mivel mindkét könyvsorozat esetében fontos a történetek vizuális megjelenítése, a hangskönyvnek és – mindenekelőtt – a felolvasásnak ismétlésként lehet helye. Vagyis ha az előzőekben leírt formában a gyerekek már találkoztak a történettel, a szereplőkkel, van tapasztalatuk az adott mese világáról, annak képi kialakításáról, akkor jobban el lehet szakadni a vizuális megjelenítéstől. Felolvashatja az óvodapedagógus a mesét ismert történetként például a délutáni alvás alkalmával. Ekkor a már ismert képek és a hangzó szöveg hatására intenzívebbé válhat a belső képalkotás folyamata.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

MARÉK Veronika, Boribon-sorozat, ill. Marék Veronika, Bp., Pozsonyi Pagony, 2004–2018. (*Boribon és Annipanni; Jó éjszakát, Annipanni!; Boribon születésnapja; Annipanni, hull a hó!; Boribon és a 7 lufi; Boribon kirándul; Boribon beteg; Boribon autózik; Boribon cicája; Annipanni, mesélj nekem!; Boribon focizik; Boribon házikója; Boribon tojást fest; Boribon, a bajnok; Boribon pancsol*)  
Marék Veronika sorozatában Boribon, a játékmackó és gazdája, Annipanni kalandjaiba nyerhetnek bepillantást a legkisebbek. Témáiban, nyelvezetében illeszkedik a bölcsődések, kisóvodások igényeihez, segíti az alapformák, -színek és -szókinccs elsajátítását. A kötetek klasszikus, hagyományos irányt követő képi világa érvényesül a szerző Kippkopp-sorozatában is.

BERG Judit, Maszat-sorozat, ill. Agócs Írisz, Bp., Pozsonyi Pagony, 2009–2018. (*Maszat játszik; Maszat épít; Maszat alszik; Doktor Maszat; Maszat számol; Maszat a vonaton; Maszat és a csőtörés; Maszat a fodrásznál; Maszat úrhajózik*)

A Maszat-sorozat szintén a legkisebbeket szólítja meg, amihez alkalmazkodik a könyv formátuma és a rövid mondatokból álló történetei. Maszatnak a többi gyerekhez hasonló nehézségei vannak (pl. fél a fodrásztól, tart az orvostól, nem szívesen adja oda a játékát másoknak), amelyekre végül mindig remek megoldást kínálnak az egyes mesék. Agócs Írisz bájos rajzai igazán kedvessé teszik a köteteket.

ROFUSZ Kinga, Samu-sorozat, ill. Rofusz Kinga, Bp., Csodaceruza, 2010. (*Samu és egy esős nap; Samu és az ajándék*)

Samu egy kis nyuszi, akinek meg kell küzdenie egy esős nap unalmával, amikor senkivel sem tud játszani, máskor pedig a barátaival közösen készít születésnap meglepetést. A két kötetet Rofusz Kinga egyedi vizuális világa teszi igazán izgalmassá.

LANCZKOR Gábor, Gúfó-sorozat, ill. Takács Mari, Bp., Csimota, 2016–2017. (*Gúfó és a gombák; Gúfó a fák ünnepén; Gúfó a boszorkányszombaton*)

A kis bagolyfióka inkább az óvadás korosztály számára érdekes főhős, akivel együtt fedezhetik fel az erdő titkos világát. Gúfó éppen repülni tanul, esetlensége, kíváncsisága miatt rendre különböző kalandokba keveredik, amelyekben végül bátran helytáll. A gombák és a fák titkos élete, valamint a boszorkányok szeánsza egyaránt megmozgatja a képzeletet.

*Kisgombos mesegyűjtemény*, ford. Fouilleul Jolán, Huszárszky Zsuzsanna, Bp., Kisgombos, 2017.

Állatmeséken keresztül mutatja be a kötet a legkisebbek különböző élethelyzeteit (pl. a fodrásztól való félelmet vagy a szeretet kifejezésének lehetőségeit). Francia szerzők rövid meséit tartalmazza a gyűjtemény, amely formailag, tartalmilag és nyelvileg egyaránt megfelel a bölcsődés-kisóvodás korosztálynak. A kiadvány megtartotta az eredeti illusztrációkat, így megmaradt a kötet változatos képi világa, hiszen minden történethez más-más alkotó készítette a rajzokat.

ACSAI Roland, J. KOVÁCS Judit, Kerekítő Manó-sorozat, ill. Kállai Nagy Krisztina, Bp., Móra, 2016–2017. (*Kerekítő Manó és az évszakok; Kerekítő Manó utazásai*)

Kerekítő Manó a szerzőpáros mondókáskönyveiből is ismerős lehet, ezúttal azonban rövid mesék főszereplőjeként tűnik fel. Főként az óvodás korosztály számára ajánlom a köteteket, amelyek az évszakok, illetve az utazás, járművek témáját dolgozzák fel. A kedves történeteket vidám és élénk illusztrációk kísérik.

SZEGEDI Katalin, *Lenka*, ill. Szegedi Katalin, Bp., Csimota, 2010.

SZEGEDI Katalin, *Palkó*, ill. Szegedi Katalin, Bp., Csimota, 2013.

A Csimota kiadó Tolerancia-sorozatában jelent meg mindkét kiadvány, amelyeket párnak is lehet tekinteni, hiszen ugyanannak a napnak az eseményei jelennek meg egyszer Lenka, egyszer pedig Palkó szemszögéből. A kirekesztés, magány, barátság és legfőképp az elfogadás témáit járják körül a kötetek, amelyek elsősorban a nagyobb óvodásoknak lehetnek érdekesek. Szegedi Katalin egyedi képisége, részletesen kidolgozott, gazdag illusztrációi önálló nézegetésre is alkalmassá teszik a könyveket, amelyek így szerepet kaphatnak a vizuális nevelésben.

MÁTÉ Angi, *Kapitány és Narancshal*, ill. Rofusz Kinga, Magvető, 2012.

Máté Angi egyedülálló szerzői hangja, szinte lírai nyelvezete és a fantáziát megmozgató nyelvi leleményei maradandó élménnyé teszik a *Kapitány és Narancshal* című mesét, amely tulajdonképpen egy barátság történetét mutatja be. A szerző maga is óvodapedagógus, történetei pedig intenzíven hatnak a képzeletre és a nyelvi készségekre is. Rofusz Kinga illusztrációi pontosan ragadják meg a szöveg erős hangulatát, képileg is átható élményt biztosítva. Nagyobb óvodásoknak ajánlom.

HARCOS Bálint: Szofi-sorozat, ill. Cristina Quiles, Pozsonyi Pagony, 2015–2018. (*Szofi tüsszent; Szofi varázsol; Szofi bújócskázik; Szofi és a Mikulás; Szofi lufija; Szofi a vidámparkban; Szofi átváltozik*)

Szofi az óvodás gyerekekhez hasonlóan csupa varázslatos kalandot él át, valóság és képzelet határán mozog, ami néha abszurdá teszi a szöveget. Nyelvileg és képileg egyaránt illeszkedik az óvodások igényeihez, a főszereplő izgó-mozgó, kíváncsi és bátor alakjával pedig könnyen azonosulhat sok kislány.

VADADI Adrienn, Ovis mesék-sorozat, ill. Pásztohy Panka, Pozsonyi Pagony, 2013–2017. (*Leszel a barátom?; Örökké óvodás maradok!; Ünnepelj velünk!; A Palacsinta tábor; Leszel a padtársam?*)

Vadadi Adrienn maga is óvodapedagógus, így meséi hiteles képet festenek az óvodások mindennapjairól. Gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt hasznosak lehetnek ezek a történetek, hiszen a nehézségekre, konfliktusokra minden esetben megoldást is kínálnak. A reális mesékhez illeszkedően az illusztrációk is hagyományosabb ábrázolásmódot követnek.

## FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca*, Bp., Pagony, 2004.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca karácsonya*, Bp., Pagony, 2004.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca a levegőben*, Bp., Pagony, 2005.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca az óvodában*, Bp., Pagony, 2005.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca világot lát*, Bp., Pagony, 2006.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca beteg*, Bp., Pagony, 2007.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca zenél*, Bp., Pagony, 2007.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca rokonai*, Bp., Pagony, 2008.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca a jégen*, Bp., Pagony, 2008.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca ünnepel*, Bp., Pagony, 2009.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca a jelmezbálban*, Bp., Pagony, 2009.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca segít*, Bp., Pagony, 2010.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca épít*, Bp., Pagony, 2010.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca süteményei*, Bp., Pagony, 2010.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca kertészkedik*, Bp., Pagony, 2011.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca társasjátéka*, Bp., Pagony, 2013.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca alszik*, Bp., Pagony, 2013.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca rajzol*, Bp., Pagony, 2014.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca sportol*, Bp., Pagony, 2014.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca buborékot fúj*, Bp., Pagony, 2015.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca virágai*, Bp., Pagony, 2016.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca rolleren*, Bp., Pagony, 2016.
- BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca énekel*, Bp., Pagony, 2017
- DÁNIEL András, *Egy kupac kuflif*, Bp., Pagony, 2013.
- DÁNIEL András, *A kuflif és a nagy eső*, Bp., Pagony, 2014.
- DÁNIEL András, *Szerintem mindenki legyen kuflif!*, Bp., Pagony, 2015.
- DÁNIEL András, *Jó éjszakát, kuflif!*, Bp., Pagony, 2016.
- DÁNIEL András, *Kuflif a hóban*, Bp., Pagony, 2016.
- DÁNIEL András, *A kuflif és a mohamanyi*, Bp., Pagony, 2017.
- DÁNIEL András, *Kuflif a láthatatlan réten*, Bp., Pagony, 2017.
- DÁNIEL András, *A világ első kuflizenekara*, Bp., Pagony, 2017.
- DÁNIEL András, *Tengerre, kuflif!*, Bp., Pagony, 2018.
- DÁNIEL András, *A kuflif és a szélposta*, Bp., Pagony, 2018.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bálint–Bódis 2006

*Változatok a gyermeklírára I.*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006.

Bettelheim 1985

Bruno BETTELHEIM, *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. Kunos László, Bp., Gondolat, 1985.

Boldizsár 2010

BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*, Bp., Magvető, 2010.

von Franz, 1995

Marie-Louise VON FRANZ, *Női mesealakok*, ford. Bodrog Miklós, Bp., Európa, 1995.

Gyöngy 2015

*Első lépések a művészetek felé I.*, szerk. GYÖNGY Kinga, Bp., Dialóg Campus, 2015.

Hermann 2017

HERMANN Zoltán, *Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017, 15–33.

Komáromi 1999

*Gyermekirodalom*, szerk. KOMÁROMI Gabriella, Bp., Helikon, 1999.

Lapis 2014

LAPIS József, *Líra 2.0: Közelítések a kortárs magyar költészetéhez*, Bp., JAK+PRAE.HU, 2014.

Lovász 2015

LOVÁSZ Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom: Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Bp., Cerkabella, 2015.

Mészáros 2017

MÉSZÁROS Márton, *Young adultként olvasni: A Holtverseny példája = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017, 289–307.

Pukánszky 2001

PUKÁNSZKY Béla, *Neveléstörténet*, 2001.

<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/08.07.html#fjzt31> (Utolsó letöltés ideje: 2018. október 9.)

Várnai 2017

VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017, 387–419.

Weöres 1998

WEÖRES Sándor, *Levél Trencsényi-Waldapfel Imréhez 1944. február 11-én = Egybegyűjtött levelek II.*, szerk. BATA Imre, NEMESKÉRI Erika, Bp., Pesti Szalon, 1998, 417–418.

# Klasszikus és kortárs líra az óvodában

GESZTELYI HERMINA

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

*(A líra szerepe óvodáskorban, a gyerekversek főbb irányjai)*

Az irodalommal való ismerkedés, a nyelv élményszerűségének megtapasztalása leggyakrabban rigmusokon, mondókákon, verseken keresztül történik, ami akár már az anyaméhben kezdetét veheti. A lírai-zenei műfajok azért előzik meg rendszerint a mesét, illetve általában a hosszabb, összefüggő prózai szövegeket, mert a nyelvnek a hangzóságát teszik elsődleges tapasztalattá, ahol még nem a jelentés a meghatározó, hanem az értelem helyett sokkal erősebben érvényesülő érzéki hatáskeltés. Elemi hatásuk összefügg azzal is, hogy ezek gyakran a népköltészet darabjai, amelyek szerző nélkül, közös kulturális tapasztalatként hagyományozódnak generációkon át, és így archaikus megszólalásuk a hétköznapitól eltérő létmódot teremt. A mondókák születését a varázslással és a mágiával köti össze a szakirodalom (Dobszay 2006: 21; Bódis 2006: 9.), ami magyarázatot jelenthet arra, miért olyan erős az értelmén túlmutató, a személyiséget alapjaiban formáló hatásuk. Szintén ezt erősíti, hogy a rigmusokban, mondókákban és gyerekversekben szervesen kapcsolódnak össze a különböző érzéktérületek, vagyis a nyelviség, zeneiség és a mozgás itt alkotja a legteljesebb egységet. Ennek köszönhető, hogy ezekben a szövegekben éppen a dallam, az ütem és a kísérmozdulatok révén össze tud kapcsolódni a ritmikus és a mozgásos feszültség, így ezen keresztül a feszültség oldása is megtörténik (Bódis 2006: 17.). Ezt az áttételek mechanizmusának nevezi a szakirodalom, hiszen egy elaborációs soron keresztül a mozgás, a hangzás és a ritmus egyaránt egy hangulat kifejezőjévé válik, megteremtve a gyerekek versre való fogékonyágát (Mérei-V. Binét 2017: 332–333.).

A gyerekirodalmi műfajok esetében visszatérő kérdés, hogy kinek szól a szöveg és ki a befogadó. Hiszen a gyerekeknél az önálló olvasás hiánya szükségszerűvé teszi a felnőttek bevonását, így irodalomélményük mindenképp közvetett lesz. Éppen ezért a pozitív viszony gyakran nem feltétlenül a mesének vagy a versnek szól, hanem sokkal inkább a közvetítő személyének, vagyis valójában a felnőtthez való érzelmi kötődés válik a szöveg befogadásának alapjává (Gyöngy 2015: 357–359.). Nem kizárólag a gyerek és felnőtt közti kapcsolat meghatározó jelentőségű, hanem ezzel szoros összefüggésben a felnőtt irodalomhoz, könyvekhez való viszonyulása is, amely olvasásszociológiai szempontból is mintát jelent. Az önálló olvasás elsajátításáig (jellemzően iskoláskorig) tehát a gyerekek és a felnőtt egyszerre van jelen a szöveg befogadásának folyamatában. Éppen ezért nem tűnik célszerűnek a címzettek korosztályi besorolása felől megközelíteni a gyerekirodalmat – még ha maga a megnevezés sugallja is az életkorhoz kötöttséget –, hiszen ebben az esetben a felnőttek ki vannak rekesztve a fogalomból. Jóval termékenyebbnek

tűnik úgy tekinteni e szövegtípusra, mint amelyben „egy sajátos, a felnőttek által is felvehető befogadói pozíció” (Falcsik Mari nyomán kifejezetten a gyereklírára vonatkozóan fogalmazta meg ezt Lapis József. Lapis 2017: 100.) érvényesül, teret engedve ezzel annak, hogy bármelyik korosztály értő olvasója lehessen a gyerekirodalomnak. Ez a meghatározás lehetővé teszi, hogy a felnőttek is e művek teljes értékű, értő befogadóivá váljanak, és maguk is élvezettel forgassák a szövegeket.

A gyerekversek (is) fontos szerepet töltenek be a nyelvelsajátítás folyamatában: a már említett sajátosságukból fakadóan – vagyis, hogy elsősorban nem értelmi, hanem érzéki tapasztalatot jelentenek – itt elsősorban az anyanyelvvel való ismerkedésről, hangzásának felfedezéséről, illetve a beszédkedv kialakításáról, fenntartásáról van szó. Ez utóbbira lehet példa, amikor a gyerekek a szöveg meg nem jegyzett vagy meg nem értett részeit kiegészítik a versritmusnak megfelelő halandzsával, és ebben a sajátos „átiratban” mondogatják. Hasonló a helyzet a jelentés nélküli mondókák esetében (pl. *Antanténusz, Apacuka*), amelyek ismételtetését a hangzóság öröme magyarázza. Ezek a látszólag értelem nélküli versek, mondókák világítanak rá leginkább a nyelv működésére, a jelentésképzés és az absztrahálás folyamatára, amelyek lehetőséget biztosítanak a kreatív szóalkotásokra és szójátékokra is – ennek eredményei a sajátos gyereknyelvi megfogalmazások, nyelvhelyességi „hibák”. A lírai szövegek tehát leggyakrabban nem a hétköznapi nyelvhasználatra készítik fel a befogadót, hanem erősebben a nyelv metaszintjét teszik érzékelhetővé. Vagyis elsődlegesen nem a szókincsbővüléshez, a nyelvhelyességi, mondatszerkesztési és narrativizálási készség fejlesztéséhez járulnak hozzá, hanem a nyelv működését, jellegzetességeit engedik látni, vagyis – túlmutatva a formalizált nyelvhasználaton – a nyelvi képek erejét, a szóképzés módjait. Ebből adódik a líra azon sajátossága is, hogy kevésbé válik specifikussá az életkori sajátosságok alapján, így gyerekek és felnőttek egyaránt könnyen tudnak kapcsolódni hozzá. A lírán keresztül a nyelv metaszintjének, működésének megértésére azért is van szükség, mert a nyelv elsajátítása egyúttal a világ megismerését is jelenti: így tudja elhelyezni magát a gyerek a közvetlen és a tágabb környezetben, kialakítani viszonyát az őt körülvevő dologkhoz (ezt részletesebben ld. Bódis 2006: 9–18.).

Ha a gyerekversek ilyen univerzálisak, minden korosztály számára élvezetesek, akkor felmerül a kérdés, hogy mi indokolja a gyerek előtagot a fogalomhasználatban. A szövegek gyermekiségét alapvetően két jellegzetességhez tudjuk kötni:

- 1.) a verszene, ritmikusság, játékoság teremti meg a gyermekiséget
- 2.) a megszólalásban egy erőteljes gyermeki látásmód, értékrend érvényesül

Ez egyúttal kijelöli a gyereklíra főbb irányait is, vagyis az érzéki-játékos vonulatot, a svéd típusú gyerekverseket és a nonszensz hagyományt (ez a felosztás Lapis József gondolatmenetét követi. Lapis 2014: 118–174. Noha nem kifejezetten a gyerekversek vonatkozásában, de Trencsényi Borbála is hasonló kategóriák alapján közelít a költészethez. Trencsényi 2001: 175–185.).

A játékos-érzéki irányhoz köthető alapvetően az akusztikus hatások dominanciája, amely gyakran klasszikus, kötött versformákban jelenik meg, sűrített, képekkel teli nyelvezetében pedig sok a hangzóság élményét fokozó ismétlés, ellentét, figura etimologica

stb. A magyar gyereklióra tradíciójában ez a típusú költészet mindenekelőtt Weöres Sándornak köszönhetően vált meghatározóvá. Weöres költészete iskolateremtő: rendkívüli hatását mutatja, hogy több szövege is megindult a folklorizáció útján, vagyis gyakran szerző nélkül, népköltészeti alkotásként hagyományozódnak. A varázsénekekkel, mágiikus szövegekkel való rokonság kitapinthatóan jelen van ebben a lírában, amely ezért is tud olyan elbájolóan hatni gyerekekre és felnőttekre egyaránt. A weöresi formakultúra folytatásának tekinthető a kortársak közül legmarkánsabban Kovács András Ferenc, Lackfi János, Szabó T. Anna és Varró Dániel szövegvilága, akik következetesen érvényesítik elődjük jellegzetességeit, megmutatva a nyelv és a költészet felszabadító erejét és játékosságát. Az erős zeneiségű, gyakran a mozgást is bevonó, alapvetően az érzékekre ható versekben azonban nem válik jelentéktelenné a tartalom sem, mindehhez gyakran mély, az élet alapvető kérdéseit érintő filozofikus gondolat társul. A formai könnyedség tehát nem kell, hogy idillit, súlytalanságot vagy felszínességet jelentsen. Az említett szerzőkön kívül természetesen más alkotóknál is megjelenik a hangzós irányzat, a kötött, erősen ritmikus formák, ám ez kevésbé érvényesül tendenciaszerűen, nem hatja át az adott életművek egészét. Példának okáért Tóth Krisztina, Miklya Zsolt vagy Gryllus Vilmos versei között is bőven akadnak olyanok, amelyek Weöres Sándor mellett Nemes Nagy Ágnes, Kányádi Sándor vagy Tamkó Sirató Károly szövegvilágát idézik.

A magyar gyereklióra szempontjából meghatározó jelentőségű volt az *Ami a szívedet nyomja – Kortárs svéd gyermekversek* című kötet megjelenése. Tótfalusi István fordításai olyan megszólalásmódot tártak fel, amely korábban nem volt szerves része a magyar hagyománynak. Ennek nyomán magyar nyelven is egyre több ezekhez hasonló vers jelent meg, és egyre elterjedtebbé vált a svéd típusú gyermekversek irányzata. Az alkotások formája jellemzően szabadvers, amely a gyermeki szerkesztetlen beszédmódhoz igazodik, és megszünteti az eddigiekben ismertetett dallamosságot, zeneiséget és rímet – ez utóbbi, ha megmarad, akkor is inkább belső rímként fordul elő. A formai játékosság és hangzóság tehát elmarad, ezzel együtt a szövegek hangoltsága is megváltozik, és gyakran érvényesül bennük melankolikus hangvétel. A versek rendszerint a hétköznapi életből merítik tárgyukat, és gyakran dolgoznak fel tabutémákat, mint például válás, halál vagy hajléktalanság. Jelentős változást eredményezett, hogy e líratípusnak az eddigiektől radikálisan eltér a megszólalásmódja, hiszen többnyire egy egyes szám első személyű gyerekelbeszélő jelenik meg, akinek a perspektívája adja a szövegek gyermekiségét. Ebből adódóan a gyereket körülvevő, őt érdeklő jelenségek kerülnek középpontba: ehhez pedig egy őszinte, rácsodálkozó hang társul, amely hitelesen jeleníti meg mindezt. Az így érvényesülő gyermeki logika eredményei a szokatlan, olykor meghökkentő szóképzések és -alkotások, a „helytelen” szóhasználat vagy mondatszerkezet és a sajátos (nyelvi) humor (pl. Kiss Ottó: *Megállapítást nyert*). Az egyedi nézőpontot érvényesítő, előítéletektől és társadalmi-kulturális ráakodásoktól mentes megszólalás különös bölcsességet mutat meg. A humor, illetve az esztétikai hatás gyakran abból a diszsonanciából fakad, hogy egy naiv, ártatlan gyermeki hang váratlanul komoly, a hagyományos világszemléletet felforgató kijelentéseket tesz. Az olykor megterhelőnek tűnő, szociálisan érzékeny témákat és a hozzájuk társuló melankóliát vagy szomorúságot a humor oldja fel, amely minden esetben különös bájt kölcsönöz ezeknek a szövegeknek. A kortárs magyar iro-

dalom szerzői közül jellemzően Kiss Ottó, Kollár Árpád, Krusovszky Dénes vagy Schein Gábor gyerekkötetei sorolhatók a svéd típusú gyerekversekhez.

Az angolszász területről induló nonszensz költészet van jelen talán legkevésbé a köztudatban, noha a legtöbb szerzőnek vannak ilyen típusú versei, fordításai, illetve a népdalok, mondókák között is akadnak idesorolható szövegek (pl. *Száraz tónak...*). A líra nonszensz iránya eredetileg nem gyerekeknek szánt műfajként jelent meg, ám könnyen felismerhetőek azok a kapcsolódási pontok, amelyek alapján rokoníthatóak a gyerekversekkel. Az egymásnak ellentmondó állítások paradoxon és oximoron formájában jelennek meg, ami a szövegek abszurd humorának legfőbb forrása. Az irányzat megnevezése egyfajta értelem nélküliséget sugall, amelynek szélsőséges esetét képviselik a halandzsaversek. Ennek egyik látványos példáját jelentik a Lewis Carroll Alice-sorozatában található versbetétek magyar fordításai. Tótfalusi István, Weöres Sándor, Varró Dániel és Jónai Zs. Balázs egyaránt magyarították Carroll verseit, még hozzá egészen eltérő módon. A fordítók névsora is mutatja, hogy alapvetően azok a szerzők kísérelték meg a magyar nyelvre való átültetést, akiket jellemzően a gyereklíra kiemelkedő alakjaként és fordítóiként (is) tartunk számon. A fogalomhasználat ellenére azonban a nonszensz csak látszólagos értelmetlenséget jelöl. Valójában a nyelv alapvető létmódjára mutat rá ez az irányzat, a nyelvhasználat olyan virtuozitását és szabadságát engedve meg, amelyet más forma csak elvétve. Pontos és érzékeny meghatározást ad Lapis József a nonszenszre vonatkozóan:

„a furcsa, szokatlan képi elrendezés, a különös szókapcsolatok, a megütközést kiváltó, gyakorta alantas nyelvi formák, a ritmus és az erőteljes hangzósság folytán megképződő igencsak érzéki szövegtest együtt alkotja meg e badar verseknek azt a sajátos felhívó struktúráját, ami különleges, nem egyszer kísérteties idegenségtapasztalathoz képes eljuttatni a befogadót.” (Lapis 2014: 160.)

A szavak hétköznapi jelentésének átírása, felfüggesztése, a halandzsázás felszabadítja a nyelvet, és még nagyobb teret enged a szövegmondás erejének. Mindez nagyon közel áll a gyermeki nyelvhasználathoz, erősen hat a fantáziára, a játékosága, sajátos humora pedig egyértelműen fokozza a szöveg élményszerűségét. Formailag rendszerint kötöttek, rímeseek a nonszensz versek, így megmarad a hangzósság élménye, amely alapvető tapasztalata e műveknek. A kortárs magyar gyerekversek közül e hagyomány kiemelkedő darabja Keresztesi József *Mit eszik a micsoda?* című kötete, amely már címében is jelzi, hogy egy abszurd világba lépünk be, amely alapvetően a sajátos és invenciózus szóalkotásokból, az újszerű nyelvhasználatból épül fel. Havasi Attila fordításai és az *1001 magányos rinocérosz* című kötete szintén erősen kapcsolódik a nonszenszhez, hasonlóan badar világot teremt.

Érdemes megemlíteni azokat a lírai szövegeket is, amelyekben érvényesül ugyan – a svéd típusú gyerekversekhez hasonlóan – a gyerekperspektíva, ám ez egyértelműen utólagos konstrukció, azaz egy felnőtt megszólaló visszatekintése. Mindenekelőtt Kosztolányi Dezső és Szabó Lőrinc poétikája alkalmazza ezt az eljárást *A szegény kisgyermek panaszaiban*, illetve a *Lóci-ciklusban* (Lapis 2017: 111.). Kérdéses lehet ezeknek a versek-

nek a besorolása, hiszen markánsan megjelenik bennük egy gyermeki nézőpont, de ezzel együtt is csak fenntartásokkal tekinthetők gyerekverseknek. Rendszerint a gyerek és a felnőtt szövege egyszerre van jelen, és éppen e kettő ütköztetése teremti meg a lírai feszültséget, amit tovább fokoz, hogy gyakran a gyerekversek, mondókák hagyományának jól ismert darabjait mutatják fel e szövegek, ezekre íródnak rá, ám egyúttal ki is fordítják azokat, radikálisan eltérő esztétikai és stiláris értéket társítanak hozzájuk. Persze a svéd típusú gyerekversek esetében is érvényes, hogy a líra terében megképződő gyerekhang egy felnőtt általi imitáció, konstrukció, egészen más azonban a megszólalás tétje. A gyerekperspektíva dominanciája a gyerek világlátásának, tapasztalatának hiteles közvetítője kíván lenni, míg a visszatekintő távlat egy utólagos értelmezést hajt végre, az emlékezés, a visszavágyódás és a megértés ösztönzi.

A gyerekirodalom terminus azonban nemcsak az alkotás, vagyis a poétikai eljárások irányából közelíthető meg, hanem a befogadás oldaláról is. Egy lírai szöveg tehát gyakran azért tekinthető gyerekversnek, mert akként olvassuk. Ezt természetesen elősegítik bizonyos textuális, műfaji kódok (pl. a markáns gyerekhang, a zeneiség-hangzósság dominanciája), amelyek felhívják az olvasót a gyerekirodalomként való befogadásra, és amelyeket a gyerekversek ismérveiként tartunk számon (Vö. Bárdos 2015: 38–85.). Mindez megmutatja, hogy milyen nehéz egyértelműen elválasztani egymástól a felnőtt és a gyerekirodalmat, ami a korosztály szerinti kategóriák felülbírálatára készíthet. Többen is megfogalmazták már, hogy határvonal valójában nem a gyerek és felnőtt, hanem a jó és a rossz versek között húzódik. Lapis József a svéd típusú gyerekversek kontextusában jelenti ki: „Megkockáztatható, hogy e jegyek (ha a megfelelő helyekről elvonjuk a »gyermeki« jelzőt) alapvetően a jó költészet jellemzői közé általánosan is sorolhatóak.” (Lapis 2014: 151.). Nagyon hasonló megállapítást tesz Vári György is Kollár Árpád *Milyen madár* című kötetéről írott kritikájában: „Egyfajta javaslat is ez, arról, hogy minek tekintsük, hogyan értsük a költészet nevű tevékenységet; úgy véli, ez az eredendő kérdés volna az, az efféle »gyermeki« tekintet felkutatása önmagunkban.” (Vári 2015). Vagyis az a fajta nyitott, tiszta, konvenciómentes, a létezés alapjaira irányuló, ártatlanságában is éleslátó kérdésfeltevés, amely a gyerekversekben érvényesül, nagyon közel áll általában a líra beszédmódjához.

## SZÖVEGELEMZÉS

(*Válogatós – Óvodások verses kalendáriuma hétköznapokra és ünnepekre*)

Az elmélet szövegközeli bemutatásához a *Válogatós – Óvodások verses kalendáriuma hétköznapokra és ünnepekre* című kötetet választottam, amely a Cerkabella kiadó gondozásában jelent meg. Az igényes és reprezentatív gyűjtemény minden gyerek és felnőtt számára élményt jelent, és kiemelten hasznos lehet az óvodapedagógusoknak. (Bölcsődéseknek szóló verziója a *Toppantós – Legkisebbek mondókás- és verseskönyve*, amelynek szerkesztője, kiadója, koncepciója és képi világa megegyezik a *Válogatós*éval.) Hiszen, ahogy a cím is jelzi, a kötet kifejezetten az óvodás korosztály számára készült, kalendárium jellege pedig abból fakad, hogy az óvodai évkör jeles alkalmához kötődik. Lovász Andrea

személyében a kötet szerkesztője a kortárs gyerekirodalmi szcéna meghatározó alakja, aki elsősorban szerkesztői és kritikai tevékenységével járul hozzá a színvonalas magyar gyerekirodalomhoz. A gyakorlati alkalmazhatóságot Bereczkiné Záluszi Anna és Máté Angi szakmai konzulensek szavatolják, előbbi az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatója. Máté Angi több szempontból is érintett és kompetens a témában, hiszen mellett, hogy gyakorló óvodapedagógus, több gyerekkönyv szerzője, sajátos világteremtése pedig egyedülálló erejű a kortársak között is. Minden szempontból kellően megalapozott tehát a kötet, amelynek szelekciós szempontjai, szerkezete és képi világa hasonló gondosságot mutat. Kismarty-Lechner Zita illusztrációi minden korosztály számára vonzóvá teszik a kiadványt, kiegyensúlyozott, pasztellszínekkel dolgozó rajzainak a szövegekkel való összhangja harmonikus, megnyugtató hatást kelt.

A kötet kizárólag magyar lírai alkotásokat tartalmaz, klasszikusokat és kortársakat egyaránt. Hónapok szerint vannak csoportosítva a versek, ezen belül pedig tematikus blokkokba rendeződnek az évszak, a jeles napok és ünnepek szerint. Így tehát kapcsolódnak szövegek a farsanghoz, a víz világnapjához, a ballagáshoz vagy az adventhez, illetve olyan – nem feltétlenül évszakhoz kötődő – témakörökhöz, mint a szerelem, égitestek, állatok és ételek. Különösen hasznosnak és a praktikumot szem előtt tartó megoldásnak tartom, hogy míg a tartalomjegyzékben hónapok és témakörök alapján lehet keresni, addig a betűrendes névmutató a szerző szerinti válogatást is lehetővé teszi. Ez utóbbi névsorból az is kiderül, hogy a szerkesztő törekedett a kiegyensúlyozott válogatásra, valóban felvonultatva így a jelen és az elmúlt évtizedek meghatározó alkotóit, lefedve ezzel a magyar gyerekirodalmi paletta egészét – már ami a minőségi szövegeket illeti. A következő hónapot mindig egy teljes oldalpárt kitöltő illusztráció vezeti be, ezt követően a rajzok elszórta a szöveg körül vagy egész oldalas képként jelennek meg. A vizuális világ látszólagos egyszerűsége, gyerekrajzokat imitáló jellege átgondolt koncepciót mutat, ami ismétlődő, átlátható szerkezetet teremt. Minden egységben feltűnik egy teljes oldalas illusztráció, amely az adott hónapnak megfelelő számot mutatja be, kapcsolódva a mellette lévő vershez is (pl. az augusztushoz nyolc darab csillag tartozik, amely Orbán Ottó *Csillagok* című verse mellett helyezkedik el). A kép felső sarkában megjelenik az adott szám, ami az alsó sarokban pedig betűkkel kiírva szerepel, így a számokkal és betűkkel való ismerkedést is segítik az illusztrációk. Hasonló eljárás érvényesül a betűk esetében is, amelyek a felső sarokban nagy nyomtatott betű formájában jelennek meg, alul látható az adott betűvel kezdődő szó, a rajz pedig ennek képi ábrázolása. Rendszerint konkrét tárgyakat vagy élőlényeket ábrázol az illusztráció (pl. golya, torta, alma), ám néha megjelennek absztraktabb fogalmak is (pl. ölelés, álom). Az óvodás korosztály számára készült korábbi szöveggyűjteményekhez képest – az eltérő koncepción túl – szemléletbeli elmozdulást jelent, hogy a kötet kialakítása, képi világa a gyerekekhez is szól, nem kizárólag az óvodapedagógusokhoz (Vö. *Icinke-picinke, Itt az ünnep*).

Más módon is megmutatkozik a kiadvány friss, olykor provokatív szemlélete, ugyanis beválogattak két olyan verset is a kötetbe, amelyek komolyabb felháborodást váltottak ki a közvéleményben. Varró Dániel *Roszsalkodó (avagy öt jó játék kisbabáknak)*, illetve Tóth Krisztina *Pitbull* című műveinek befogadástörténete kiváló példa az irodalom, a humor és az óvás fogalmainak félreértésére. Varró Dániel esetében egészen pontosan

a *Hat jó játék kisbabáknak* című vers került be egy felsőosztályosoknak szóló tankönyvbe, ami a *Válogatásban* található verzióhoz képest egy plusz strófát tartalmaz. Ezzel kapcsolatban többnyire azt nehezményezték, hogy a szöveg életveszélyes dolgokra buzdítja a gyereket, így rossz mintát jelent – legfőképp a laptopkábelre és a konnektorra vonatkozó részek. A mintakövetés fogalmának téves felfogásából következik az a feltételezés, miszerint a gyerek pozitív példák hatására (a felnőtt nézőpontjából) illendően és szófogadóan fog viselkedni, és elkerüli a nem kívánatos viselkedési formákat. A hangzóság élménye és nyelvi humor hatja át a szöveget, amelyben a gyerek kíváncsi, mindent felfedezni vágyó, szenzuális úton tapasztalatokat szerző, veszélyérzettel még nem rendelkező természete érvényesül – kiiktatva a didaktikus, külön tanulságot megfogalmazó felnőtt megszólalását. A *Pitbull* című vers szintén akkor vált közbeszéd tárgyává, amikor bekerült egy alsóosztályos tankönyvbe. Ekkor a felháborodást az váltotta ki, hogy a vádak szerint ez a szöveg megerősíti, illetve alaptalanul táplálja a címben szereplő kutyafajjal kapcsolatos sztereotípiákat és félelemérzetet. Ezek az (félre) értelmezések olyan referenciális olvasáson alapulnak, amely nem számol a költészet poétikai-retorikai megalkotottságával, műfaji konvenciójával, legfőképp pedig a nyelvi humorral, és kizárólag mintaadásként és információforrásként tekint a szövegre.

A kötet nemcsak az időmetszetek tekintetében igyekszik átfogó képet nyújtani, hanem a különböző irányzatok szempontjából is. A bevezetőben ismertetett főbb tendenciák mind érvényesülnek a *Válogatásban*, így az érzéki-játékos és a svéd típusú gyerekversek egyaránt helyet kapnak benne, megmutatva a líra sokszínűségét, változottságát. Különösen izgalmas pillanatai a válogatásnak, amikor hagyományosan nem a gyerekirodalom körébe tartozó versekkel találkozunk, és az új kontextus a megszokott olvasásmód átértékelésére készíti a befogadót. Ilyen például Radnóti Miklós *Éjszaka* című verse, amely első pillantásra főként tematikusan illeszkedik az *Álom-álmás* című egységbe.

RADNÓTI MIKLÓS: *Éjszaka*

Alszik a szív és alszik a szívben az aggodalom,  
alszik a pókháló közelében a légy a falon:  
csönd van a házban, az éber egér se kapargál,  
alszik a kert, a faág, a fatörzsben a harkály,  
kasban a méh, rózsában a rózsabogár,  
alszik a pergő búzaszemekben a nyár,  
alszik a holdban a láng, hideg érem az égen:  
fölkel az ősz és lopni lopakszik az éjben.

Gyerekversként újraolvasva, még inkább kitűnnek az alkotás nyelvi és verstani–ritmikai struktúrái, amelyek kifejezetten alkalmassá teszik befogadását az óvodás korosztály számára is. Az időmértékes verselésű, daktilusi sorok erős lüktetést adnak a szövegnek, ami így megteremti a hangzóság élményét, és fokozza a beszédkedvet. A hangutánzó szavak, a szóismétlés, a felsorolás, az alliteráció, a figura etimologica, az ellentét, a

megszemélyesítés, a metafora és a szimbólum mind megtalálható a versben, ezek pedig sűrített élménnyé, egyszersmind rendkívül izgalmassá teszik a befogadást, illetve alkalmazkodnak az életkori sajátosságokhoz és az irodalmi nevelés szerepéhez is, amelyben kiemelkedő az ismétlések folytonosságot, biztonságot kialakító hatása (Mérei-V. Binét 2017: 340–341.). A nyelvi képeken keresztül lenyűgöző távlatokat nyit meg a szöveg, közben pedig az egészen közeli, konkrét dolgok említése (pl. egér, harkály, méh) lehetővé teszi, hogy az elsődleges, szó szerinti jelentés alapján is olvasható legyen a vers. A szívben alvó aggodalom vagy az éjben lopni lopakvó ősz képe elementáris erővel tud hatni a fantáziára, és beindítja a belső képalkotás folyamatát. A különböző érzeteket, érzékelési formákat összekapcsolja a vers, így képződik meg az alvás-csönd-hold-éjszaka jelentésmezője, amely koherenssé teszi a szöveget és erős atmoszférateremtő hatással bír. Ez a Radnóti-újrapozícionálás annak lehet meggyőző példája, hogy sokszor az olvasásmód dönti el, hogy gyerekeversként érzékelünk-e egy szöveget, illetve hogy a korosztályi címkénél meghatározóbb lehet a minőségi és az igénytelen lírai alkotások közötti határ, hiszen a gondosan megformált versek gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt alkalmas olvasmányok.

A svéd típusú gyerekeversek körébe tartozik Kiss Ottó legtöbb szövege, mint például a kötetben található *Bandarin* című is.

KISS OTTÓ: *Bandarin*

A bandarin az barhaság,  
nincs is ilyen szó,  
csak anya találta ki,  
mert meg van fázva,  
és nem tudja kimondani,  
hogyan mandarin.

Sok bandarint egyél,  
dehogyan úgy járj, bint én,  
mondja anya,  
dehogyan megfázzál,  
bint én,  
bert akkor nem tudod kibondani,  
hogyan bandarin.

A megfázás jól ismert helyzetét eleveníti meg a költemény, amelynek nyelvi jellegzetessége – vagyis az orrhangzós beszéd – jelenti elsődlegesen a szöveg humorát. Az első strófában a gyerek megszólaló perspektívája érvényesül, amely kissé parodisztikusan idézi fel az anya betegségből fakadó hangképzését, ám egyúttal csatlakozik is hozzá a barhaság kifejezés használatával. Az első sor erős felütése megadja a vers alaphangulatát, nyelvi humorát. Lényeges, hogy a versszak végén „helyes” formában is szerepel a mandarin szó, mintegy javítva az anya szóhasználatát. Ezzel némileg felcserélődnek a

szerepek, hiszen így – a hagyományos felállástól eltérően – a gyerek helyesbíti a felnőtt megszólalását, ami komikus hatást kelt. A második strófában az anya szólama érvényesül, akinek komolyan szánt szülői tanácsai és beszédhangja disszonanciát kelt, erősítve a vers humorát. Ismét strófazáró pozícióba kerül a mandarin, ezúttal bandarin alakban, változatossá téve az ismétlődő szerkezetet. Mindenekelőtt a nyelvhasználat teszi élvezetessé és humorossá a verset a gyerekek számára, akik különösen élvezik, ha a felnőttek „rosszul” mondanak szavakat, amelyeket ők már magabiztosan használnak. Az általuk is ismert szó újszerű kiejtése, újramondása jelenti a szöveg egyik örömforrását, hiszen egyszerre van benne jelen az ismerősség és a váratlanság. A bandarin szó mondogatása, közös ismételtetése pedig megteremti a hangzósság élményét.

A bandarin szó hangzásával felidézheti a badarversek hagyományát (vö. Varró Dániel: *Badar állathatározó*; Kollár Árpád: *Badar, Zagyváló*), amellyel némi hasonlóságot mutat Kiss Ottó szövege is – különösen a második versszak. A badar, a halandzsa, a zagyva közel áll a nonszensz költészetéhez is, amelynek képviselőjében Havasi Attila és Keresztesi József versei szerepelnek a kötetben. *A lila gorilla* és *A Mit eszik a micsoda?* egyaránt abszurd világukkal, váratlan képzettársításaiikkal és a hétköznapitól eltérő nyelvhasználatukkal tűnnek ki a válogatásból. *A Mit eszik a micsoda?* esetében például a távoli, hagyományosan nem egymás mellé helyezett fogalmak összekapcsolása („szereti a kecske a sós perecet, / szójafasírtot a nílusi víziló, / a sün meg a sört [ez egy furcsa eset]”) teszi ötletessé, izgalmassá a szöveget, ezen keresztül pedig élénken hat a fantáziára. Az első pillanatban motiválatlannak tűnő társításoknak („krumplikrokkett a krumplibogár”; „vattacukorra pattan a bolha”) többnyire az azonos hangalak, a hasonló hangzás, az alliteráció vagy a belső rím a magyarázata, amelyek intenzív élménnyé teszik a verset. Így sem válnak azonban kiszámíthatóvá a sorok, hiszen bizonyos jelzős szerkezetekben a várakozás ellenére nem a figura etimologicának megfelelő alak szerepel – ennek köszönhető, hogy a petymeg nem pettyes, hanem foltos. A szöveg kötött formájából adódik az erős ritmikusság, lüktetés, amely hozzájárul a hangzósság élményéhez.

Szintén a hangzáson alapul Kőrössi P. József *Elefántvadászat a gyerekszobában* és Tamkó Sirató Károly *Két ló a betonon* című verse. Ez utóbbi a hangvers alcímet viseli, amely mindkét szöveg esetében találó meghatározás, hiszen szinte kizárólag hangutánzó szavakból állnak („Cammog cammog / cam cam cam // camm camm / cam cam cam”; „Trepp – Trapp – Trepp – Trapp – / Trepp – Trapp – Trepp – Trapp – // Ton – Lo – Ta – Tó – / Ton – Lo – Ta – Tó –”). Ezzel a szövegalkotási eljárással a játékos-érzéki irányzat egy egészen a hangzósságra épülő változatát teremti meg, amely szótagokra, hangokra redukálja a verset, izgalmas nyelvi élményt biztosítva így. Látszólag rokonságot mutatnak a halandzsa és badar költészettel, ám itt az abszurd humor helyett sokkal inkább a nyelv érzéki, hangzós tapasztalata, valamint a játékoság kerül előtérbe.

A kötet nyitóverse minden esetben kiemelt pozíciót jelent, nincs ez másként Miklya Zsolt *Ideje* című szövege esetében sem.

MIKLYA ZSOLT: *Ideje*

Ideje a télnek,  
 ideje a nyárnak,  
 ideje a jégnek,  
 ideje a sárnak,  
 ideje a csúfnak,  
 ideje a szépnek,  
 ideje a búnak  
 és a nevetésnek.

A Prédikátor könyvének parafrázisa a „Mindennek rendelt ideje van” gondolatot írja újra, felhasználva az eredeti bibliai szöveghely struktúráját. A gondolatrítmusra épülő, az ismétlés, felsorolás, halmozás alakzatait felhasználó szerkezet nyelvileg és poétikailag is megteremti az elrendezettség tapasztalatát. Emellett az ellentétpárok (tél-nyár, jég-sár, csúf-szép, bú-nevetés) szervezik a szöveg dinamikáját, és teremtik meg a rímet is. A vers mértani közepe jelenti a rímképlet tükrözésének tengelyét. A nyolcsoros vers ABAB képlettel indul, ám a negyedik sor után megfordul, és BABA ritmusban folytatódik, így verstanilag is az a szabályosság, pontos kiszámítottság áll elő, amely a szövegben megjelenő világ működését jellemzi. Miközben a szöveg dallama, lüktetése és ismétlődő szerkezete megidéri a bibliai locust, egyúttal alkalmazkodik az óvodások életkori sajátosságaihoz, nyelvelsajátítási szakaszához és igényeihez. A gondos elrendezettséget a kötetre, tágabban pedig az egész világra vonatkoztatva érzékelteti a vers, amely remek felvezetője a hónapok szerinti felosztásnak és a különböző tematikák évszakhoz kötöttségének is. Az isteni gondviselést, a rendet és megbízhatóságot közvetítő alkotás megnyugtató, pozitív világgépet közvetít, amely a keresztyén gyerekversek hagyományát is bevonja a kötet sokszínűségébe. Ez a felütés egyből érzékelteti azt a szemléletet, amely megmutatkozik a szövegek felosztásában, hiszen ezt jórészt keresztyén ünnepkörök szervezik. A keresztyén gyerekversek alapvetően tematikus elven összerendezett csoportot jelentenek, ám bizonyos poétikai-retorikai sajátosságokat is mutatnak. Ilyen például a megszólalásmód, amely gyakran az imádkozás pozícióját jelenti, egy naiv, megértésre törekvő, kérdező hangot, amelyben találkozunk a hívő ember válaszkérésével, olykor kételye és a gyerek megismerési vágya.

Miklya szövegéhez egy óra képe kapcsolódik, amely az idő absztrakt fogalmát teszi megragadhatóbbá, illetve 12-es felosztása a kötet hónapok szerinti szerkezetének a sürített illusztrációja is lehet. Esett már szó a rajzok egyszerűségéről, amelynek következtében jól követhetőek, nem zsúfoltak, és nemcsak megjelenítik a versek egy elemét, hanem értelmezői viszonyt is kialakítanak velük, a humor forrásává is válna ezzel. Az Álom-alvás témakörben egy egész oldalas illusztráció ábrázolja az Á betűt, az álom szót, valamint egy alvó kislányt, akit – az álom megjelenítőiként – bányások vesznek körül. A bányások szerepeltetése párbeszédet teremt a képek között is, hiszen ezzel mintegy előrevetíti a következő rajzot, amelyen tizenegy bárány látható a 11-es szám képi kifejeződéséeként. Kiss Ottó *Bányások* című verse szerepel az oldalpár másik felén, amelyben

ez olvasható: „Csak az a baj, / hogy én még csak / tízig tudok számolni, / a bárányokból viszont / sokkal több van”. A szöveg ironikus olvasatát erősíti fel az illusztráció, amelyen tehát eggyel több bárány látható, mint ameddig a versbeszélő el tud számolni, rávilágítva ezzel az alvás nehézségére és a megoldás akadályaira.

A bárány különböző konnotációit egyaránt felmutatja a kötet, így az elalvás és az álom mellett a keresztyén értelmét is. Az antológia záróverse Tóth Bálint *Egy kisleány születésére* című bibliai parafrázisa, amelyben a karácsony témájához illeszkedve Jézus születését írja újra a szerző, rámutatva ezzel a bárány mint Krisztus-szimbólum értelmezési hagyományára („A buszról kucsulás, nagysubás, / fehérszakállú vén juhász / zökkent le, nyakában a kos, / övében fényes rézfokos, / bojtárja báránykát hozott, / és senki nem csodálkozott”). Az eseményt modern környezetbe helyezi a szöveg (villamos, busz, kaulauz), közelebb hozva így azt a mai befogadókhoz, mindenekelőtt az óvodás korosztályhoz. E vers elhelyezésében megmutatkozik a kötetkompozíció átgondoltsága is, amely a szövegek közti párbeszédben, kölcsönhatásban érhető tetten. Az *Egy kisleány születésére* mintegy felel Miklya Zsolt *Ideje van* című darabjára, keretbe foglalva a többi verset, és kialakítja a folytonosság érzését. Emellett Tóth Bálint szövege a közvetlenül előtte elhelyezkedő *Betlehemi királyokkal* is értelmezői viszonyba lép, hiszen ugyanazt a történetet dolgozza fel mindkettő. József Attila jól ismert karácsonyi verse szorososan kötődik a bibliai szöveghez, Jézus születésének eseményeihez. Az *Egy kisleány születésére* című vers felmutatja ugyan az eredeti kontextust – a *Betlehemi királyok* miatt ez kiemelten jelen van –, de el is távolodik tőle, amelyet már a címben is érzékeltet. Míg József Attila a címadó szókapcsolattal egyetlen konkrét eseményt jelöl ki – Krisztus születését –, addig Tóth Bálint a határozatlan névelő használatával igyekszik némileg elszakadni ettől, és kitéríteni az értelmezést. A modernizált, aktualizált közeg nemcsak a befogadást könnyítheti meg, hanem lehetővé teszi, hogy eltérő referenciák alapján is olvasható legyen a vers. Nem specifikusan Jézust jelöli már a születés („Testén fehérlő pólya volt, / jászol helyett csöpp ágya volt, / lehelte boci meg számár, / – álltunk, mint ki csodára vár – / s hogy felmutatta Mária, / sírt, akár más emberfia.”), a szöveg megengedi, hogy minden gyerek világra jötte a Krisztuséhoz hasonló csodaként tűnjön fel – ezt az utolsó sor különösen hangsúlyossá teszi. Az emberfiaként való említés mintegy ellenpontot képez a József Attila-vers Istenfia megnevezésével, amely erősebben az isteni, a Megváltó mivoltot helyezi előtérbe, Tóth Bálint szövege pedig inkább az emberekhez való hasonlatosságot emeli ki.

Az antológia bevezeti a gyerekolvasókat az ünnepek világába, és alkalmat ad ezek keresztyén háttérének megismerésére is – miközben alkalmazkodik az óvodás korosztály igényeihez, nyelvi és kognitív felkészültségéhez. Szinte minden témát érint, amellyel intézményes keretek között ez a korosztály találkozik. A gondosan megszerkesztett, alaposan átgondolt kötet remek kiindulást jelenthet az óvodásoknak, óvodapedagógusoknak, akik saját ízlésük és igényeik szerint bővíthetik a repertoárjukat. Hiszen a gyűjtemény nem törekszik teljességre, inkább kedvcsinálónak és iránymutatónak ösztönöz az önálló tájékozódásra, továbbgondolásra.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

A kötet szerkezetének kialakítása eleve az óvodai ünnepkörökhöz, kiemeltebb témákhoz igazodott, ami nagyban megkönnyíti és segíti az intézményi keretek között történő használatot, így verscsokor készítéséhez és ünnepi előadásokhoz egyaránt remekül használható. A kiadvány hiányosságát jelentheti viszont, hogy a mondókákhoz nem tartozik játék- vagy mozgásleírás, miközben ezek a szövegek elmaradhatatlan részét képezik. A mondókák esetében tehát érdemes kiegészíteni a kötetet azokkal a sorozatokkal (pl. *Csiri-biri tornatár*, *Kacagtató*, *Kerekítő*), amelyek a mozgássor pontos leírását, olykor rajzos megjelenítését is tartalmazzák. Noha az illusztrációk felkelthetik a gyerekek érdeklődését is, alapvetően a szövegek könyv nélküli, fejből mondása ajánlott.

Módszertanilag a svéd típusú gyerekversek és a nonszensz költemények jelentik a komolyabb kihívást, hiszen ezeknél kevésbé használhatóak a jól bevált mozgásos, játékos formák, pontosabban igénylik a módszerek át- és újragondolását. Az említett irányzatokhoz tartozó kötetek alcíme gyakran elbizonytalanítja az olvasómódot, illetve a célkorosztályt (pl. Kiss Ottó: *Csillagszedő Máriaó - Versek gyerekhangra*; Havasi Attila: *1001 magányos rinocérosz - Korhatáros gyerekversek*), ezért a pedagógusok sem nyúlnak olyan magabiztosan ezekhez a versekhez. Ezzel együtt is érdemes beépíteni egy-egy darabot Weöres szövegei és a jól bejáratott mondókák mellé, hiszen az ismert lírai megoldásokhoz képest a versek újszerűsége már önmagában élményt jelenthet.

A hangversek esetében viszonylag jól alkalmazhatóak a mozgásos formák, mint például az *Elefántvadászat a gyerekszobában* című szövegnél.

KÖRÖSSI P. JÓZSEF: *Elefántvadászat a gyerekszobában*

Cammog cammog

cam cam cam

camm camm

cam cam cam

cammog cammog

camm camm camm

camm camm

cam cam cam

cammog cammog

cam cam cam

camm camm

dir dur

cam cam cam

dir dur  
dirr durr  
cam cam cam

cammog cammog  
dirr durr  
dirr durr  
camm camm  
dirr durr durr

dirr durr

cammog cammog  
camm camm  
dirr durr dirr durr durr durr durr

dirr durr dirr durr  
cam cam cam  
camm camm  
dir durr dirrr durrrr

durr durr durr  
dirr durr durrrr

cam durr  
camm durr  
durr durr durr

dirr durr  
durr durr durr

dúrurr

A versmondáshoz ütemre történő lomha, cammogó lépések imitálása társulhat, amelyek hol lassabbak („cammog cammog/camm camm camm//camm camm”), hol tempósabbak („dir dur / cam cam cam // dir dur”) lehetnek. A cammogó sorok lábemelgetése a *dir dur* részeknél kiegészülhet dobogással, erőteljesebb mozgással. A hangutánzó szavak hozzájárulnak a hangképzés és így az anyanyelvi kompetenciák fejlesztéséhez, például az r hang „pörgetésével” – amely rövid (dir dur) és hosszú (dirr durr) változatban is megjelenik –, hiszen ez gyakran nehezen megy a gyerekeknek. A hangversek alkalmasak lehetnek arra is, hogy beépüljenek más szövegekbe, jelen esetben például az *Éhes mackó* című versbe.

NYULÁSZ PÉTER: *Éhes mackó*

Cammog a mackó, emeli a lábát  
 (Cammog cammog / cam cam cam / camm camm / cam cam cam)  
 Ágak között, bokor alatt keresi a málnát  
 Mézet is enne, mászik a fára  
 De az öreg odvas fának letörik az ága  
 Fenekére huppan, sajog keze lába  
 Szomorkodik szegény maci: nem lesz vacsorája

Az első sor után kaphat helyet a hangvers (akár rövidített változata), így még inkább ki-domborítható a szöveg mozgásos, hangutánzó jellege, valamint még nagyobb élvezetet jelenthet a közös verselés.

Az állatok, illetve az ételek, evés témán keresztül akár az eddigi versekhez is köthető-ek Keresztesi József költeményei. A *Mind megette, puff neki!* és a *Mit eszik a micsoda?* közül különösen az utóbbi illeszkedik Nyulász Péter és Kőrössi P. József szövegeihez „Szereti a mézet a bundás mackó” kezdősorával.

KERESZTESI JÓZSEF: *Mit eszik a micsoda?*

Szereti a mézet a bundás mackó,  
 szereti a kecske a sós perezet,  
 szójafasírtot a nílusi víziló,  
 a sün meg a sört (ez egy furcsa eset).

Szereti a májat a félszemű kandúr,  
 sok husit enne a pötty jaguár,  
 grenadírmarsot a foltos petymeg,  
 krumplikrokket a krumplibogár.

Szúnyogcsemegén csámcsog a denevér,  
 fánkot az elefánt százat bekapott,  
 vattacukorra pattan a bolha,  
 szereti a vapiti a döner kebabot.

Keresztesi verse elsősorban a humoron és a hangzósság élményén keresztül hat, ennek érvényesüléséhez viszont szükség van előismeretekre is. Inkább azoknál a gyerekeknél érdemes használni ezt a szöveget, akiknél a cselekvő-szemléletes gondolkodás után már megjelent vagy kialakulóban van a képi, illetve az elemi fogalmi gondolkodás. Vagyis akkor lesz élvezetes a vers, ha már stabil annak ismerete, hogy melyik állat mivel táplálkozik. Nem csak tematikusan és a humor szempontjából indokolt a *Mit eszik a micsoda?* szerepeltetése, az erős ritmikusság, lüktetés nagyban hozzájárul a hallás, a ritmusérzék, az anyanyelv intonációjának megerősítéséhez, valamint a különös, nem hétköznapi szó-

használatnak köszönhetően (pl. grenadírmars, vapiti) a szókincsbővítésben és a „belső mozi” beindításában is fontos szerepe van. A nonszensz hagyományra, illetve az ezzel rokon versekre jellemző a kötött formák használata, ebből adódóan pedig a ritmus és a rímek meghatározó jelenléte.

Eltávolodva a medve tematikától, még Mosonyi Aliz *A mamám, Kata* című versét szeretném kiemelni. A különböző óvodai alkalmak közül talán az anyák napjához a legnehezebb igényes, irodalmi-esztétikai mércével mérve is minőségi szöveget találni. Jellemzően Ágh István és József Attila művei hangzanak el az ünnepségeken, amelyek azonban gyerekeknek, szülőnek és pedagógusnak egyaránt egyhangúvá válhatnak az évek során. A gyereklíra esetében különösen veszélyesnek tartja Bárdos József az alkalmiságot, hiszen ez gyakran kényszeredett, erőltetett és patetikus hangvételt eredményez, amely nem kedvez az irodalmi ízlés alakításának, formálásának (Bárdos 2013: 49–53.). Mosonyi Aliz szövege a svéd típusú gyerekversek megszólalását követi, így az elbeszélő gyerek perspektívája érvényesül.

MOSONYI ALIZ: *A mamám, Kata*

a mamámat nem hívják úgy hogy  
mama  
se anyu se anya se édesanya  
a mamámat KATÁNAK hívják  
és kész  
van aki azt mondja ez egyetlen  
neveletlen sze re tet len

nekem így jó

ha a boltban sikerül elcsípni  
frissen sült meleg kenyéret  
a neve éppen olyan  
ezért én KATÁNAK hívom  
és kész.

Amennyiben a vers előzetes bemutatása után a gyerekek – vagy akár csak pár gyerek – részéről pozitív fogadtatást, érdeklődést érzek az óvodapedagógus, úgy anyák napjára is bátran választhatja ezt a szöveget. Természetesen a Kata név helyett minden gyerek a saját anyukája nevét mondja, így könnyen személyessé tehető a vers. Nagyobbaknál akár a frissen sült meleg kenyérral alkotott párhuzamot is lehet egyéníteni. A vers megtanulása előtt közös játékként megkérdezhetjük, hogy egyes nevekről mi jut a gyerekek eszébe, mire emlékezteti őket hangzásában vagy formájában (itt az adott nevet vagy annak kezdőbetűjét mutassa fel a pedagógus), segítve ezzel az absztrakciós képességük fejlesztését is. Ezután mindenki a saját anyukájának a nevével dolgozik, vagyis azzal kapcsolatban mondja el asszociációit. Az óvodapedagógus pedig ennek megfelelően át-

alakíthatja a vers vonatkozó részét, így minden gyerek „saját” költeményét adhatja elő. Módszertanilag egyszerűbb, könnyebben adaptálható választás Kiss Ottó *Anyukám szép* című verse, amely szintén alkalmas anyák napjára.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

*A világ tizenkét tételben: Versolvasókönyv gyermekeknek*, szerk. FALCSIK Mari, ill. Csilléry Orsolya, Debrecen, Helikon, 2007.

Falcsik Mari szerkesztői munkájában a zeneiség, hangzósság jelentette a fő szempontot, ennek hatására intenzív versélményt jelent a kötet. Klasszikus és kortárs szerzők versei egyaránt megtalálhatóak a kiadványban, amelynek kialakítása kifejezetten igényes és gyerekbarát.

*Friss tinta! Mai gyermekversek*, szerk. BANYÓ Péter, CSÁNYI Dóra, EDINGER Katalin, KOVÁCS Eszter, ill. Takács Mari, Bp., Pagony–Csimota, 2008.

A Csimota és a Pagony *Friss tinta!* címen adott közre átfogó válogatást, amely kortárs szerzők verseit tartalmazza. Minden irányzat és hang képviselteti magát, így mindenki találhat benne kedvére valót. Tájékozódásra, ismerkedésre kifejezetten alkalmas.

*Aranysityak: Friss gyerekversek*, szerk. LACSEFI János, ill. Molnár Jaqueline, Bp., Csodaceruza, 2010.

Lacsefi János szerkesztésében jelent meg ez a kortárs gyerekvers-antológia, amelynek külön érdekessége, hogy a szerzőket az illusztrációk és röviden a szöveg is megjeleníti, sajátos portrékat hozva így létre.

*Elfelejtett lények boltja: Mai szerzők ünnepi antológiája*, szerk. Lovász Andrea, ill. Gyöngyösi Adrienn, Rofusz Kinga, Szegedi Katalin, Szulyovszky Sarolta, Szentendre, Cerkabella, 2011.

A Cerkabella Kiadó gondozásában több kortárs antológia is megjelent az elmúlt években, amelyek rendszerint tematikus alapon szerveződnek. Az *Elfelejtett lények boltja* a karácsonyi ünnepkörhöz igazodva tartalmaz verseket és meséket egyaránt. Nemcsak a kortárs magyar szerzőkről, hanem az illusztrátorokról is képet kaphatunk, hiszen többen is hozzájárultak a kiadvány vizuális kialakításához.

*Tejbegríz: Finom irodalom gyermekeknek és felnőtteknek*, szerk. Lovász Andrea, ill. Kismarty-Lechner Zita, Szentendre, Cerkabella, 2013.

Szintén Lovász Andrea szerkesztésében jelent meg az a tematikus kiadvány, amelynek központi eleme az étel és az evés. A kötetben található versek és mesék, rövid történetek mind érintkeznek a gasztronómiával, ezt a kapcsolatot pedig tovább erősíti a receptek jelenléte, amelyekért Mautner Zsófia szavatol. Így ez a gyűjtemény nemcsak a közös olvasásra, hanem a közös főzésre is alkalmat ad.

*Érik a nyár: Mai szerzők nyári antológiája*, szerk. Lovász Andrea, ill. Gyöngyösi Adrienn, Rofusz Kinga, Szegedi Katalin, Szentendre, Cerkabella, 2013.

Az *Elfelejtett lények boltja* téli, karácsonyi tematikája után most a nyár hangulata fogja össze a különböző kortárs szerzőktől származó szövegeket. A kiadvány tartja a korábbi kötetek által megteremtett színvonalat, képi és nyelvi igényességet.

*Ragyog a mindenség: Erdélyi gyermekvers-antológia*, szerk. Makkai Kinga, Csíkszereda, Guttenberg, 2013.

Ez az antológia kortárs erdélyi szerzők verseit tartalmazza, így nem (csak) a többi gyűjteményben rendre visszatérő nevekkel találkozhatunk. Rendkívül gazdag anyagot ad közre a kötet, amelynek képi és nyelvi világa egyaránt nagyon igényes. A versek tematikus blokkokba rendeződnek, amelyeket különböző illusztrátorok láttak el képekkel. A vizualitás és a nyelviség kiegészül a zenével, ugyanis a kötet megzenésített versei a Kaláka előadásában hallhatóak a CD mellékleten.

*Toppantós: Legkisebbek mondókás- és verses könyve*, szerk. Lovász Andrea, ill. Kismarty-Lechner Zita, Szentendre, Cerkabella, 2016.

A *Toppantós* című gyűjteményben a *Válogatóshoz* hasonló koncepció érvényesül, ám ezúttal a bölcsődés korosztálynak szólnak a mondókák, versek. Ismét nagy előnye a kötetnek, hogy népköltészeti alkotásokat, klasszikus és kortárs szövegeket egyaránt tartalmaz, így átfogó képet ad az adott korosztály számára ajánlott és élvezetes lírai alkotásokból.

*Parti Medve: Mai szerzők állatos antológiája*, szerk. Lovász Andrea, ill. Kun Fruzsina, Rofusz Kinga, Szalma Edit, Szegedi Katalin, Szentendre, Cerkabella, 2016.

A Cerkabella kiadásában ezúttal is kortárs szerzők verseit és meséit tartalmazó kötet jelent meg, amelynek főszereplői ezúttal az állatok. A gyűjtemény színvonala talán kevésbé egységes a korábbi antológiákhoz képest, ám a változatos szövegek között minden gyerek találhat a kedvére valót, főként a nagyobb óvodások. A képi világ pedig ezúttal is élvezetessé, böngészőszerűvé teszi a kiadványt.

## FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

*Friss tinta! Mai gyermekversek*, szerk. Banyó Péter, Csányi Dóra, Edinger Katalin, Kovács Eszter, ill. Takács Mari, Bp., Págyon–Csimota, 2008.

*Itt az ünnep: Irodalmi szöveggyűjtemény óvodásoknak és kisiskolásoknak*, szerk. Kertész Erzsébet, Marton Lászlóné, Bp., Novum, 2009.

Kiss Ottó, *A nagypapa távcsöve*, Bp., Móra, 2009.

Kollár Árpád, *Milyen Madár*, Bp., Csimota, 2014.

*Tejbegríz: Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek*, szerk. Lovász Andrea, ill. Kismarty-Lechner Zita, Szentendre, Cerkabella, 2013.

Toppantós: *Legkisebkek mondókás- és verses könyve*, szerk. Lovász Andrea, ill. Kismarty-Lechner Zita, Szentendre, Cerkabella, 2016.

VARRÓ Dániel, *Akinek a foga kijött: Még korszerűbb mondókák kevésbé kis babáknak*, Bp., Manó Könyvek, 2011.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bárdos 2013

BÁRDOS József, „A jó irodalom sohasem ártalmas”: *Néhány szó a rossz gyermekversről*, *Fordulópont*, 2013/2, 43–57.

Bárdos 2015

BÁRDOS József, *Piroska és a vegetáriánus farkas: Kalandozások a kortárs gyermekirodalomban*, Bp., Pont Kiadó, 2015.

Bódis 2006

BÓDIS Zoltán, *Gyermek, nyelv, költészet = Válogatok a gyermeklírára I.*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006, 9–19.

Dobszay 2006

DOBSZAY Ambrus, *A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak = Válogatok a gyermeklírára I.*, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006, 19–26.

Gyöngy 2015

*Első lépések a művészetek felé I.*, szerk. GYÖNGY Kinga, Bp., Dialóg Campus, 2015.

Lapis 2014

LAPIS József, *Líra 2.0: Közelítések a kortárs magyar költészethez*, Bp., JAK+PRAE.HU, 2014.

Lapis 2017

LAPIS József, *A kortárs magyar gyereklíra. Előzmények és poétikai irányzatok = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017, 99–117.

Mérei–V. Binét 2017

MÉREI FERENC – V. BINÉT Ágnes, *Gyermeklélektan*, Bp., Libri, 2017.

Trencsényi 2001

TRENCSENYI Borbála, *Költészet és játék = Nézőpontok, motívumok: Irodalmi témakörök*, Bp., Krónika Nova, 2001, 175–201.

Vári 2015

VÁRI György, „És miért halok meg, ha olyan jó játszani veletek” – Kollár Árpád: *Milyen madár*, *Revizoronline*, 2015. január 11. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/5383/kollar-arpad-milyen-madar/>

# Klasszikus gyerekirodalom az alsó tagozatos oktatásban

BARANYAI NORBERT

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

(*Esztétikum és didaxis – A kötelező olvasmányok szerepe  
és kiválasztásuk szempontjai*)

A gyerek- és ifjúsági irodalom megítélését illetően vissza-visszatérő kérdés, hogy miként viszonyul egymáshoz az egyes alkotások *esztétikai* és *pragmatikai* jelentősége. Azaz a gyerekek, fiatalok olvasmányaként definiált szövegek esetében az *irodalmi érték* vagy a *gyakorlatias felhasználhatóság* (például: erkölcsi nevelés, szórakoztatás, ismeretszerzés stb.) tekinthető-e az elsődleges mércének. Nem véletlen, hogy e dilemma nyomán két olyan megközelítése is létezik a fogalom/műfaj meghatározásának, amely ezen oppozíció valamelyikére helyezi a hangsúlyt (Komáromi 2001: 8–9.):

- a) Az egyik értelmezés szerint a gyerek- és ifjúsági művek az alkalmazott irodalom kategóriájába tartoznak. Olyan erkölcsi mintákat vagy elsajátítandó, hasznos ismereteket tartalmaznak, amely miatt inkább a pedagógia körébe tartozó szövegekként kellene tekintenünk rájuk. Az alkotások egyértelmű jelentéseket közvetítenek, gyakran élnek közvetlen didaxissal, másfelől pedig lehetséges céljuk a pusztán szórakoztatás. Az, hogy hosszú időn keresztül maga az irodalomtudomány is marginális területként kezelte a gyerekirodalmat, jórészt ennek a szemléletnek köszönhető.
- b) A másik megközelítés a szövegek irodalom jellegére helyezi a hangsúlyt. Azaz az alkotások megformáltsága, nyelvi teljesítménye, vagy az elbeszélésmód és a történet építkezésének különlegességei mind-mind olyan élményt közvetítenek, amelynek köszönhetően a világot másként és másnak láthatjuk egy-egy szöveg befogadását követően. Ez az elgondolás azt sugalmazza, hogy valójában nincs értelme különbséget tenni gyerek-, ifjúsági és felnőtt irodalom között, mivel csak „jó” és „rossz”, „értékes” és „nívótlan” művek elkülönítése lehet jogos szempontja az olvasásnak (ez persze azt is jelenti, hogy sokféle minőségű szöveg tartozik a gyerekirodalminak tekintett korpuszba). Ez az indoklás általában azzal az érveléssel is összekapcsolható, hogy a felnőtt olvasó soha nem zárható ki a gyerekeknek szánt művek befogadásából.

Ennek tükrében különösen fontos kérdés, hogy az általános iskolai oktatásban megjelenő kötelező olvasmányok kiválasztásakor milyen szempontok alapján történik a szelekció. Annak eldöntését, hogy melyik könyv kerül elő az irodalomórákon kötelező olvasmányként, számos tényező befolyásolhatja. Fenyő D. György például a köznevelést szabályozó dokumentumok „előíró” ajánlataitól az osztállyal való közös megállapodásig terjedően írja körül a választást formáló közegeket (Fenyő D. 2017: 77–80.). Jelen keretek között nincs arra lehetőség, hogy történeti szempontú áttekintés során tárgyaljuk, miként változott, alakult a 20. századi irodalomoktatásban a kötelező olvasmányok kánonja,

így pusztán annyit jegyezhetünk meg, hogy a magyar oktatási rendszerben évtizedek óta nem tapasztalható túl nagy mozgás a választott regények sorában. Különösen igaz ez az alsó tagozatra, ami persze abból is következik, hogy itt eleve sokkal kevesebb kötelező vagy ajánlott irodalommal kell még számolnunk a diákok életkori sajátosságaiból fakadóan.

Az, hogy a kötelező olvasmányok megválasztásában milyen szempontok játszanak meghatározó szerepet, döntően attól függ, hogy mit tekintünk az irodalomoktatás elsődleges céljának (ez egyaránt igaz a köznevelés által megfogalmazott, központilag előirányzott koncepciókra és a szaktanár tanórai munkájára is). A magyartanítás lehetséges pedagógiai céljai közül (ezeket ld. Fenyő D. 2017: 75.) mindössze hármat emelnék ki:

- a) *A nemzeti és európai műveltség, irodalmi hagyomány átadása.* Ebben az esetben az irodalomoktatás elsődleges célja azoknak a kanonizált, klasszikus műveknek a feldolgozása, amelyek a kulturális örökség elengedhetetlen részét képezik.
- b) *Az irodalom élményszerűségével való megismertetés és az olvasóvá nevelés.* Itt a fő cél, hogy az irodalomórak lehetőséget biztosítsanak az olvasás örömeinek megtapasztalására, hogy ezáltal elemi vágyként alakuljon ki a tanulóknál az irodalom iránti érdeklődés.
- c) *Szépirodalmi szövegek tükrében az adott korosztályt érintő életkori problémák vagy társadalmi kérdések megtárgyalása.* Részben kapcsolódik az előzőhöz, hiszen a személyes érintettség lesz az irodalmi szövegek feldolgozásának legfőbb motivációja.

Ezek az általános célok az iskola alsó tagozatában persze némileg specifikusabbnak mondhatók, hiszen itt magának az olvasásnak a megtanítása, majd gyakoroltatása és ezzel együtt a szövegértés folyamatos kontrollálása határozza meg a tanórákat. A főként harmadik és negyedik osztályban megjelenő „klasszikus” (értsd ezalatt: több évtized óta az olvasmánylistákon szereplő, nem kortárs) magyar regényekről (a leggyakoribbak: Móra Ferenc: *Kincskereső kisködmön*; Fekete István: *Tüskevár*; Fekete István: *Vuk*) pedagógiai szempontból általánosnak mondható az a közvélekedés, hogy ezek a szövegek nem képesek arra, hogy az olvasást megszeressék a diákokkal, sőt cselekményük, nyelvezetük inkább elidegenítően hat a legtöbb mai gyerekolvasóra. Ebből következően úgy tűnhet, hogy kötelezőként való fenntartásukkal leginkább a magyartanítás elsőként említett céljának igyekeznek megfelelni a pedagógus. Ezt viszont az teszi némileg problematikussá, hogy ezeket a szövegeket az irodalomtörténet-írás nem igazán tekinti a magyar irodalom legkiemelkedőbb műveinek. Azaz kérdéses, érdemes-e pusztán azért olvastatni őket ma is, mert a nemzeti tradíció megkerülhetetlen értékei lennének. Amennyiben a pedagógus mégis úgy dönt, hogy ragaszkodik ezekhez a szövegekhez, mindenképpen végig kell gondolnia, hogy milyen lehetőségeket biztosít számára az adott olvasmány a diákokkal kialakítandó párbeszéd tekintetében. A válasz vélhetően leginkább a magyartanítás harmadikként említett céljában keresendő: vagyis azokat a kérdéseket, problémákat érdemes felkutatni, amelyek valamilyen szempontból aktualizálni képesek ezeket a szövegeket.

A következő fejezet elemzésre választott alkotása talán a legvitatottabb ebből a szempontból az általános iskolai olvasmányok sorában. Móra Ferenc regénye, a *Kincskereső kisködmön* azért is sajátos helyzetű mű, mert amellet, hogy a mai napig stabilan részét

képezi az alsó tagozatos irodalomoktatásnak, a róla megfogalmazott vélemények mind az irodalmi értékére, mind a gyermekolvasókat megszólító erejére, azaz pedagógiai „alkalmazhatóságára” vonatkozóan kételyeknek adnak hangot. Irodalmi jelentőségét eszerint leginkább az ássa alá, hogy a szöveg egészét olyan mértékű didaktikusság hatja át, ami miatt az elbeszélés pedagógiai céloknak rendelődik alá. Iskolai olvasmányként való mellőzését viszont elsősorban nem is ezért javasolja számos módszertani kutató. Sokkal nagyobb problémaként fogalmazzák meg azt, hogy egy mai 9-10 éves gyermek számára a 20. század elejének népnyelvi fordulatait idéző és a kor szegényparaszti közegeben játszódó regény komoly megértési problémákat okoz. Másfelől pedig az is gyakran előkerül bírálatként, hogy a regény világképe riasztó lehet a kisiskolások számára: a több szereplő – köztük egy gyermek, a kisebb testvér és az apa – halálát elbeszélő történet olyan érzéseket válthat ki a diákokból, ami a bevonódás helyett inkább eltávolítja őket a könyvben megjelenített világtól. Ez utóbbi azért is különösen izgalmas kérdés, mert felveti azt, hogy mennyire szerencsés/szükséges a gyerekirodalomnak különböző tabutémákat feszegetnie. Azért is különösen aktuális ez a probléma, mert, miközben megfogalmazódik ez az aggály Móra regénye kapcsán, a hazai és a nemzetközi kortárs gyerekirodalmi kiadók külön sorozatokat szentelnek a tabutémákat tematizáló alkotásoknak. Ezek szerepéről, hatásáról és irodalmi jelentőségéről viszont erősen megoszlanak a vélemények. Egyfelől ugyanis üdvözlendő, hogy olyan kérdések, problémák is felszínre kerülhetnek egy-egy könyv lapjain, amelyet sokszor zavarba ejtő hallgatás övez nemcsak az irodalom, de a társadalmi nyilvánosság közegeiben is. Másfelől viszont ezekben a művekben a célirányos témaorientáltság gyakorta az irodalmi megformáltság rovására megy, és ami még nagyobb gond, hogy az ilyen jellegű szövegek a „kibeszélés” révén látszólag a probléma megoldását ígérik, miközben erre – fiktív világokat elbeszélő alkotásokként – nincsenek valódi eszközei (Lovász 2017: 260.).

Mindezek fényében a 20. századi magyar gyerekregények egyik legismertebb klasszikusának, a *Kincskereső kisködmön*nek az olvastatásával szemben láthatóan minden lehetséges érv megfogalmazható: erőteljes tanító szándéka miatt nem tartozik az értékes irodalmi alkotások körébe, túl nehéz olvasmány a mai fiatalok számára, és ráadásul olyan tabutémákat feszeget, amelyek elidegeníthetnek az olvasástól. Hogy miképpen lehet mégis ezeket leküzdve a magyarórákon feldolgozni a szöveget, azzal a további fejezetek vetnek számot.

## SZÖVEGELEMZÉS

(MÓRA Ferenc: *Kincskereső kisködmön*)

### 1. A regény befogadástörténetének jellemzői

A *Kincskereső kisködmön* esetében – a magyar gyerek- és ifjúsági irodalom klasszikusaihoz hasonlóan – nem beszélhetünk erőteljes és kiterjedt értelmezéstörténetről. A regény már a megjelenése idején sem váltott ki komoly kritikai visszhangot, így az igazi

felfedezést az 1950-es gyerekkönyv-kiadásának köszönheti: értékét egyaránt biztosította a korszak ideologikus elvárásainak való megfelelés (vagyis a szegényparaszti társadalom ideálként való feltüntetése) és a szöveg esztétikai teljesítménye (Komáromi 2005: 298–299). Nem véletlenül vált 1961-től kezdve az általános iskolai alsó tagozat kötelező olvasmányává, illetve 1978-tól a negyedik osztályosok választható házi olvasmányává. A számtalan kiadást megért alkotásról ugyan egyre több írás jelent meg, azonban ezek szinte kivétel nélkül metodikai megközelítéssel, pedagógiai szempontból tárgyalták Móra regényét, és sajnálatos módon alig-alig született olyan értelmezés, amelyben „szerepcsés módon ötvözik a pedagógiai, etikai és az irodalomesztétikai, filológiai tanulságokat.” (Komáromi 2005: 299.). A kritikai érdeklődés visszaszorulása nagy valószínűséggel összefügg a 20. századi irodalomtörténet-írásnak azzal a kimondatlanul is érvényesülő értékítéletével, amely a gyerek- és ifjúsági irodalmat a literatúra marginálisabb területeként kezelve kevésbé fordított figyelmet az ebbe a körbe sorolható művek értékelő értelmezésére. Az utóbbi évtizedben megerősödő és egyre komolyabb szakmai produktumokat felmutató gyerekirodalmi kutatások sem tüntették ki azonban figyelmükkel a *Kincskereső kisködmön*: átfogó elemzés mai napig nem született róla, a szórványosan előforduló megjegyzések pedig inkább a regény értékeivel kapcsolatos kételyeknek adtak hangot. A továbbiakban a szöveg értelmezésének lehetséges szempontjait felvázolva igyekszünk számot vetni azzal, hogy képes-e még a szöveg érvényesen megszólítani a mai olvasóját – különös tekintettel az általános iskolák alsós korosztályára.

## 2. Keletkezés és regényszerkezet

Móra életművét általában úgy szokás értékelni, mint amelyben az alkotások többsége önéletrajzi indíttatású (lásd ehhez részletesebben: Földes 1977: 5–8.). Különösen így van ez az 1918-ban napvilágot látott *Kincskereső kisködmön* esetében, amelyben az író gyermekkori élményeiből táplálkozva körvonalazódik a szegényparaszti sorban élő kisfiú, Gergő története. A regény azonban nem az életrajzi események dokumentumértékű összefoglalása, hanem a megtörtént eseményeket és valós minták alapján (is) formálódó figurákat szerepeltető fiktív történet. Az irodalomoktatás egyik fontos feladata, hogy a diákok számára az önéletrajziság kérdését tisztázza, rámutatva arra, hogy az olvasás örömét nem a szépirodalmi szöveget létrehívó szerzői inspirációknak és élményeknek a feltárása jelenti, hanem sokkal inkább az író által megformált, képzeletbeli világokba való belefeledkezés (illetve annak feltérképezése, hogy a művészi nyelvhasználat miként képes ezt az élményt közvetíteni az olvasó számára). Mivel azonban az általános iskola alsó évfolyamain az irodalommal való foglalatosságnak nem az a feladata, hogy feldolgozza a valós-fiktív problémakörét (hiszen ekkor még eleve kevésbé meghatározó a szerzőelvű megközelítések dominanciája), így a *Kincskereső kisködmön* önéletrajzi olvashatóságának tárgyalásától a továbbiakban eltekintünk.

A regény értelmezésekor és iskolai közegben történő feldolgozásakor viszont egyaránt fontos szempontot jelenthet annak vizsgálata, hogy miként épül fel a szöveg szerkezete. Az alkotás keletkezéstörténetét tárgyalva szinte minden értekező felhívta arra

a figyelmet, hogy Móra korábban megírt elbeszéléseiből alakította ki regényét, aminek következtében műve sajátos műfaji átmenetet képez a regény és a novellagyűjtemény között. Az esetek egy részében az előzménynovellák és a regénybeli szövegváltozat között szinte semmi különbség nem látható, azonban az összefűzött epizódok egységessé tétele mellett megfigyelhető, hogy az író egyes részleteket tudatosan a gyerekirodalom elvárásainak megfelelően dolgozott át (lásd ehhez részletesebben: Komáromi 2005, 304–305.). A szöveg vizsgálatában a kétféle műfajúság eltérő megközelítési lehetőségeket kínál fel olvasójának: miközben az egyes fejezeteken átívelő fejlődéstörténetet vizsgálva a részek közötti összefüggések feltárására koncentrálnak, az epizódokat akár különálló novellaként is elemezheti. Nem véletlen, hogy a regényt tárgyaló hosszabb-rövidebb értelmezések eltérő indoklással és különféle koncepció alapján rendre kiemelnek néhány alappillért tekinthető fejezetet/novellát az alkotás egészéből:

- Komáromi Gabriella az első fejezetet (*Szépen szóló muzsika*) olyan összegző bevezetőnek gondolja, amelynek témája, szerkezete a szöveg egészének válik foglalatává (Komáromi 2005: 306–307.),
- Tarbay Ede négy olyan fejezetet emel ki (*Az utolsó öltés; Gábor-ka, Gábor-ka; Néha a bő ködmön is szorít; A kis bice-bóca*), amelyeket a benne foglalt történetek és a szövegépítkezés átgondoltsága miatt a regény alappilléreinek tart (Tarbay 1999: 167–168.),
- Bognár Tas pedig a haláleseteket elbeszélő epizódokat emeli ki a főhős nevelődésének és felnőtte válásának legmeghatározóbb eseményeként (Bognár 2004: 193.).

A *Kincskereső kisködmön* mint kötelező olvasmánnyal kapcsolatosan megfogalmazott egyik legfőbb bírálat nyomán – miszerint nehezen érthető a szöveg az elbeszélő nyelv és bemutatott történetek időbeli-kulturális távolsága miatt – az látszana leginkább üdvöztetőnek, ha a regényegész helyett pusztán néhány kiválasztott epizód részletesebb megtárgyalására kerülne sor az általános iskolákban (az erre irányuló javaslatokat lásd a módszertani fejezetben). Elemzésünk azonban nem ennek nyomán formálódik tovább, hiszen a fejezetek novellaként való értelmezése helyett a szövegegészre irányuló kérdéseket igyekszünk megválaszolni.

### 3. Narráció

Bár mélyrehatóbb narratológiai elemzésbe az alsó tagozatos irodalomoktatásnak nem feladata belebocsátkoznia, azonban e szempont alaposabb tárgyalása azért indokolt, mert a regényvilág értelmezésének egyik kulcsa a szöveg elbeszélésmódjának megoldásaiban keresendő. Móra alkotása már az első fejezetben is világosan jelzi az olvasó számára azokat a narrációs megoldásokat, amely a történetek elbeszélését meghatározzák a regény egészében. A harmadik mondat az alábbi megjegyzéssel vázolja fel az elbeszélői pozíció karakterét:

„Ahogy most az életem hajlatáról visszanezdek az elejére, egész eddig a körte-muzsikáig látok vissza. Ami előtte volt, az elmosódik előttem, mint hajnali kép a hosszú fasorban.”  
(Móra 1979:12.)

A regény ennek megfelelően tehát egy retrospektív elbeszélést foglal magában, amelyben a szöveg narrátora gyermekkori emlékeit felidézve meséli el az egykor vele történt eseményeket. Az idézett részlet magának az emlékezésnek a szövegbeli működésével kapcsolatosan is árulkodik: a felidézett események – a felejtés kiküszöbölhetetlen érvényesülésének köszönhetően – csupán olyan szelekciós válogatásnak tekinthetők, amelyben nem kerülhet sor a gyermekkor mindenre kiterjedő, átfogó történetének megírására. A töredékes emlékekből építkező énelbeszélés így szoros összefüggést mutat a szerkezet kapcsán már említett megoldással, miszerint a regény novellaszerűen felépülő, egymáshoz sokszor csak alig kapcsolódó fejezetek sorából áll. És ez magyarázhatja azt is, hogy az egyes részek között helyenként miért csak néhány óra, míg más esetben miért egész hónapok, sőt évek telnek el.

Az emlékezés során megkettőződő én (felidéző, „felnőtt” én – felidézett, „gyermeki” én) szempontjából minden esetben az válik kérdésessé, hogy melyik nézőpont érvényesül az elbeszélés aktusában. A felnőtt én perspektívája az utólagos értelmezés és értékelés jelenlétét vonja maga után (aminek köszönhetően a befogadó is a felnőtt tudatnak megfelelően látja a történéseket), míg az egykori, gyermeki nézőponthoz való igazodás a korlátozottabb látásmódnak és a szűkebb világértelmezésnek enged teret. A *Kincskereső kisködmön* alapvetően az utóbbi megoldást választja, ami a regény hatásmechanismusának kulcsmozzanatává is válik. Az eseményeket a szöveg ugyanis úgy közvetíti, mintha mindent a gyermek Gergő szemszögéből látnánk: a gyermeki gondolkodásnak és létértelmezésnek megfelelően látásmód alapjaiban formálja azt, ahogyan a befogadóban megképződik a szövegbe foglalt világról alkotott kép. Helyenként olyannyira erős a gyermekkori én nézőpontjához való igazodás, hogy a szöveg – elfeled(tet)ve az emlékezés általi közvetítettséget – jelen idejű eseményként mutatja be a történéseket:

„Úgy eltátottam a számat, hogy majd kiesett rajta a fejem. Hiszen ez nem a bányacsősz hangja, hanem a búbájós Küsmödié. Ez a vén szeleburdi azt hiszi, hogy én vagyok a bányacsősz.

De hiszen akkor én egészen jó helyen járok! Oda értem, ahová indultam: itt vagyok a Küsmödi tanyáján! No, Gergő, most legyél már eszeden!” (Móra 1979: 208.)

Mindez azáltal lesz némileg összetettebbé, hogy egy-egy rövidebb részlet a felidéző, felnőtt én ismereteinek és látásmódjának jelenlétéről árulkodik. Ez egyrészt olyan direktebb megnyilatkozásokban érvényesül, amikor az elbeszélő vagy később bekövetkező eseményekre utal előre (amit a jelen idejűséget sugalló gyermeki énje még nem tudhatott) vagy utólagos tudásának, értelmezésének ad hangot. A főhős hűgának halálát elbeszélő első fejezetben például több ízben is olvashatók olyan mondatok, melyek az események tragikus fordulatát jelzik előre:

„Nem értek rá velem törődni azon az éjszakán, amelyiknek olyan szomorú lett a hajnala.” (Móra 1979: 15.)

A második fejezet pedig a felnőtt utólagos ismereteinek, magyarázatának megjelenítésével indítja az elbeszélést (egyben visszakapcsolva az előző rész eseményeihez):

„Most már tudom, hogy a kishúgom torokgyíkban halt meg. Akkor még az orvosok se nagyon ismerték ezt a bajt, gyógyítani se tudták. Azzal se igen törődtek, hogy egyik gyerekről könnyen ráragad a másikra.” (Móra 1979: 19.)

Az ilyen jellegű egyértelmű, közvetlen jelzéssel élő nézőpontváltásoknál sokkal kifinomultabb, és a regény nyelvi megalkotottsága szempontjából is jelentékenyebb megoldás, amikor a gyermeki perspektívának megfeleltetett elbeszélői szólamon belül asszociációk, retorikai alakzatok, szóképek által sugallt, közvetett utalások jelzik a felnőtt én előrevetítéseit, többlettudását. Az első fejezetben a narrátor a lázas beteg kishúga körtemuzsikáért nyúló kezeit egy olyan hasonlattal kapcsolja össze, melyben a haldoklás, a halál képzete kerül előtérbe. A kistestvér halálára vonatkozóan – amiről a gyermek Gergőnek a történetnek ezen a pontján még nemigen lehetett sejtelme – így olyan burkolt előrejelzéssel él a szöveg elbeszélője, mely csakis az utólagos (felnőtt) nézőpontú értelmezésből eredeztethető:

„– Enim mucita, én fiúk – áradt felém szájacskájából a forró lehelet, s ahogy erőtlen kezeit fölemelte, úgy libegtek azok az alkonyat barnaságában, mint haldokló fehér pillék.” (Móra 1979: 15.)

Az említett nézőpontváltásokat és -keveréseket alkalmazó narráció egységes jellege ellenére az sem hallgatható el, hogy előfordulnak a szövegben következetlenségek is az elbeszélés mód használatát illetően. A *Gábor-ka, Gábor-ka* című fejezetben például olvasható egy olyan párbeszéd jelenet Báró cigány és a fiát nemrégiben elvesztő Cötkény varga között, melyről a főhősnek – jelenléte hiányában – nem igazán lehetett tudomása, így azt csak egy harmadik személyű elbeszélő közvetíthetné (ezt még jobban kiemeli, hogy a két szereplő nem sokkal ezután bekövetkező újabb találkozásakor a narrátor hangsúlyosan kiemeli személyes jelenlétét).

A narrációs nézőpont problémája különösképpen a gyerekolvasók befogadása szempontjából vethet fel érdekes kérdéseket. A főhős perspektíváját közvetítő elbeszélés esetében ugyanis egészen eltérő lehet a szöveg hatása attól függően, hogy az olvasó a gyermek korlátozott tudásával, világlátásával azonos módon (mintegy meseként) értelmezi az olvasottakat, vagy a narrátorral szembeni többlettudása érvényesül az elbeszélte eseményekre vonatkozóan (vagyis kezdettől lelepleződik előtte, hogy a főhős tündéreket, varázslatos történeteket feltételező világgépe a gyermeki fantázia eredménye csupán). Bár nem ebben az összefüggésben megfogalmazva, de Komáromi Gabriella is azt tartja a regény iskolai feldolgozásakor a legproblematikusabbnak, hogy nem a megfelelő korosztály olvasmánya a *Kincskereső kisködmön*: „A regény Gergője írni-olvasni tanul. A regény világa pedig a kisgyermekkor »ölel át szorosan« korszakának otthonmelegét, bensőségességét, felnőtt-gyermek kapcsolatát tartósítja. Mi pedig azt szeretnénk, ha a kiskamasz a »tegyél le« korszak és a »hagyjál békén« korszak határán belefeledkezne a regény világába.” (Komáromi 2005: 311.)

#### 4. Az erkölcsi nevelődés kérdése

A *Kincskereső kisködmön* nem túl nagyszámú értelmezéseinek sorában visszatérő elemzési keretként tűnik fel a főhős fejlődésének, nevelődésének vizsgálata. Az ifjúsági irodalomban (különösen a 20. század „klasszikusaiban”) nem ritka a fejlődéstörténetek alapján építkező elbeszélés: ebből a szempontból a gyerek főszereplők nehézségek, próbák nyomán végmenő erkölcsi nevelődése példázatos jelentésekkel társítható. Móra regényében is azt láthatjuk, hogy „a mű kompozíciója a fejlődésregények ívét követi: egy lélek átváltozik, miközben sikerrel vagy a lelkiismeret kudarcával életpróbákat áll ki az élet stációján.” (Komáromi 2005: 306.). Az alkotás érdekessége, hogy a regény és novella-gyűjtemény műfaji kettősségéből fakadóan ez a nevelődés egyszerre lesz meghatározó mikro- és makroszinten: vagyis az egész történet is a főhős erkölcsi tanulásának folyamataként olvasható, miközben az egyes fejezetek felépítése külön-külön is a fejlődéstörténetek logikáját követi. Alig találunk olyan epizódot, amely ne valamilyen tanulságot jelentő történéssort foglalna magába, így „van történet az irigységről, a gazdagság utáni felesleges vágyakozásról, a szegénység erkölcsösségéről, a látszat és valóság ellentmondásáról, a gyermeki kirekesztés helytelenségéről.” (Bárdos-Galuska 2013: 148.). A regénnyel kapcsolatosan gyakorta megfogalmazódó bírálat, miszerint túlságosan didaktikus jelentést igyekszik közvetíteni, leginkább azzal áll összefüggésben, hogy az erkölcsi nevelődés példázatosága több fejezetben is túl direkt módon jut érvényre. Kétségtelen, hogy néhány esetben a példaadás szándékával megfogalmazódó erkölcsi intelmek rombolják a fejezetek/novellák hatását, leegyszerűsítve a lehetséges jelentéseket még az addig akár ígéretesen építkező történetek esetében is (pl. *A sarkantyús csizma* című fejezet végén az apa által megfogalmazott szentenciaszerű tanulság nélkül is világos lenne, hogy mi az eseményekben megfogalmazódó nevelődés tétje).

A regényben kirajzolódó fejlődéstörténet olyan etikai természetű nevelődésen alapszik, amely jól körülhatárolható logika mentén épül fel az egyes epizódokban és az alkotás egészében is. Egyrészt a tanulási folyamat a bűn-lelkiismeret-furdalás/bűnbánat-jóvátétel többszöri megtapasztalásának eredményeként vagy a mások mintaértékű cselekedeteinek tudomásulvételeként megy végbe. Másrészt a *Kincskereső kisködmön*ben világosan kirajzolódó értékhierarchia körvonalazódik, amelynek alján a saját érdeket előtérbe helyező önzés áll, míg követendő példaként a mások iránti részvét/szeretet morális alapelve fogalmazódik meg. Gergő vétkei szinte minden esetben (gyermeki) önzőségéből fakadnak: ez hol anekdotikus-ironikus, hol drámai-tragikus hangoltságú történetekben jut érvényre. Előbbire az jellemző, hogy a humor modalitásának megfelelően az önzőség inkább olyan csínytevésként mutatkozik meg, melyet nem feltétlenül kísér bíráló értékítélet (ez érvényesül például a *Csontos Szigfrid* című fejezetben, ahol Gergő inasként inkább ingyen elosztogatja a rábízott könyv- és édességbolt mézeskalácsait, csak ne kelljen eladnia az általa olvasott regényt). A tragikus hangú változatokban az önzőség már sokkal hangsúlyosabban erkölcsi vétségként jelenik meg, amelynek felismerése a bűnbánattal összefüggő lelkiismeret-furdalásból fakad. Nem véletlen, hogy az a két történet, amelyben leginkább érvényesül ez a látásmód, keretbe foglalja az egész kötetet: a nyitányként olvasható *Szépen szóló muzsika*, illetve a regény végén *Az égbelátó*

és az azt követő két fejezet történései ilyen értelemben a nevelődés kulcsfontosságú epizódjaként értelmezhetőek. A két epizód közti különbség egyértelműen a fejlődéstörténet ívét hivatott érzékeltetni. Az első fejezetben a főhős beteg kishúga elkéri a bátyja kedves játékát, a körtemuzsikát, ám a fiú az éj leple alatt visszaveszi a magatehetetlen lánytól a hangszert. Bűne itt azonban jóvátehetetlen marad, mivel húga bekövetkező halála lehetetlenné teszi a bűnbocsánat elnyerését. Az *égbelátó*ban szintén az önzés vétke kerül előtérbe: a főhős a tanáruk által a legjobb tanulónak ígért teleszkóp elnyerése érdekében szándékosan meghamisítja vetélytársa, a kis bice-bóca hibátlan dolgozatát. A méltatlanul szerzett ajándék átadását követően nem hagyja nyugodni a lelkiismerete, és karácsony napján útra kel az ismeretlenbe, hogy mintegy vezeklésképpen eljutassa az igazi győztesnek a neki járó *égbelátó*t. A két történet ily módon arra világít rá, hogy a köztes fejezetekben megmutatkozó tapasztalatok miként teszik erkölcsi tekintetben egyre inkább felelősségteljessé a gyerek főhőst.

Gergő esetén nevelődését nemcsak az elbeszélte történések, hanem a szöveg többértelmű motívumainak lehetséges jelentései is hangsúlyossá teszik. A regény egészében meghatározó az, hogy a tárgyak önmagukon túlmutató, metaforikus jelentéseket hordoznak: a körtemuzsika és az apa által készített ködmön egyaránt a jóság, a helyes erkölcs jelzéseinek eszközévé válik, a sarkantyús csizma a boldogtalanságot okozó, nagyratörő vágyak jelölője lesz, a Messzi Gyurkától kapott ócska kalap pedig az önbizalom tárgyi hordozójaként tűnik fel. Ez a metaforikus szemléletmód hatja át az utolsó fejezetek tárgyi ábrázolását és szinte minden eseményét is. Jelen keretek között ennek részletes feltárására és kifejtésére nem kerülhet sor, épp ezért csak jelzésértékűen tudunk rámutatni a regény kifinomultabb, árnyaltabb megoldásainak ilyen vonatkozásaira. A teleszkóp megnevezésére használt *égbelátó* például nemcsak a purista hajlamú tanár nyelvi leleményeként lehet érdekes, hiszen e fogalom az égbe tekintés lehetősége révén a magasabb (transzcendens) értékekre való rálátás képzetét társítja e tárgyhoz (épp ezért is beszédes, hogy amikor Gergő a dolgozattal elkövetett csalás után belenéz, csak feketeséget lát). Ráadásul az *égbelátó* egyszerre lesz a kísértés és a vezeklés eszköze is: ez csábítja a csalás elkövetésére, és ezt cipelve jut el nehéz akadályokon keresztül a kis bice-bócahoz és nagyapjához, a búbájos Küsmödihez. Ez a hosszasan bemutatott út mítikus-metaforikus jelentések egész sorával társítható: a karácsony napján, zord, téli időjárásban és ismeretlen (félelmetes) helyeken való magányos gyaloglás olyan vezeklés a bűnbocsánatért, amely valódi fizikai és lelki próbatételt jelent a gyermek számára. A bányauregbe való belezuhanás, majd a tárnákban való bolyongás a mítoszok pokoljárásának képét idézik (ld. ehhez: Frye 1997: 284–332.), a bányarobbanás következtében a két gyermek felszínre vettetése pedig úgy értelmezhető, mint a vezeklés jegyében történő önkéntes alászállásból való szimbolikus feltámadás (ezt erősítheti, hogy a több hónapos kómából csak az újjáéledés toposzaként számon tartott tavasszal kerül sor). Az utolsó fejezet örömnöve – kiemelve az anya cselekedetét, amellyel az ünnepi lakomát önfeláldozóan szétosztja az éhező cigánygyerekek között – így az önzetlenség abszolút etikai értékét nyomatékosítja újfent. Természetesen a szövegvilág ilyen vonatkozású nyelvi-motivikus eljárásai a bemutatott vázlatos áttekintésen túl sokkal árnyaltabb módon szövik át az elbeszélést. Annyit viszont talán sikerült érzékeltetni, hogy

a nevelődés-fejlődés hangsúlyozásának didaktikusabb részletei mellett vannak a regénynek más, kifinomultabb narratív megoldásai is.

## 5. A mese(i világgép) jelentésrétegei

A *Kincskereső kisködmön* értelmezésekor elkerülhetetlenül számot kell vetni azzal a kérdéssel is, hogy a regény milyen módon aktualizálja és gondolja újra a mese műfaját, illetve a mesei világgép szerinti gondolkodást. A meséhez való kapcsolódás két szinten is tárgyalható a mű kapcsán. Egyrészt érdemes azt feltérképezni, hogy miként jelenik meg a mesék szerinti szövegformálás magában az elbeszélte szövegben, másrészt pedig arra kell választ keresnünk, hogy a mesei elbeszéléshez való kapcsolódás milyen (közvetett módon érvényesülő) alkotói intenciót foglalhat magában.

### a) Mesei elemek és mesei létértelmezés a regényben

A regény legegyértelműbben a jól ismert nyelvi fordulatok megidézésével jelzi a mesei műfajhoz való kötődését. Az első mondat több szempontból meghatározó lehet az egész szöveg olvasására irányulóan:

„Hol volt, hol nem volt, volt a világon egyszer egy körte-muzsika, amelyik arról volt nevezetes, hogy csak akkor szólt, ha jó gyerek fújta.” (Móra 1979: 12.)

A jól ismert nyitóformula világossá teszi a befogadó számára, hogy az elbeszélés egésze a mesék történetalakítása és jellegzetes világgépe szerint formálódik, vagyis a regénykezdet „máris az élettörténet mitologikus változatára hangol, amely a mesebeliség felé tolja el a valóság határait.” (Komáromi 2005: 306.). Ezt erősíti az idézett mondat második fele is, amely egy különleges, csodás tulajdonságokkal rendelkező tárgyat állít a középpontba. Bár a népmesék világának nyelvi fordulatai vagy az azt imitáló mondatformálások is felbukkannak majd a regény lapjain a későbbiekben, mégis ez utóbbi jelenség lesz az, ami a mesei szemlélet érvényesülését erőteljesebben mutatja Móra művében.

A gyermeki nézőpont alapján elbeszélte egykori történetek visszatérő jellegzetessége, hogy bennük a főhőst körülvevő világ a mesék létértelmezéséhez hasonlóan megélevenedik, csodás tárgyakkal és eseményekkel színesítve a mindennapi történéseket. Természetesen ez a szemlélet az élénk fantáziájú Gergő gyermeki képzelőerejének működéséből eredeztethető: a regény egy pontján maga az elbeszélő is jelzi, hogy egykoron számára a világ minden jelensége élő és jelentésekkel teli létezőként volt értelmezhető:

„- Nézze már, apja, miket eszel ki ez a bolondos gyerek! Attól félek, hogy szegénykémnek nem egészen úgy szolgál az esze, mint más rendes embernek.

Ebben lehetett valami igazság, mert én akkoriban még a kukoricacsutkáról is azt hittem, hogy az valaki, és az ajtókilinccsel is úgy el tudtam beszélgetni, mint a mozsártörővel. Nekem a világon minden élt, és én mindig egész tisztán megértettem még azt is, hogy mit

ketyeg az óra, és mit gondol magában az oroszlán, aki oda volt festve az óra számlapjára, szép nemzetiszínű ruhában, kétszer akkora pipacsvirágok közé, mint ő maga.” (Móra 1979: 46–47.)

Ennek köszönhetően válik többek között a körtemuzsika a megszólaltatójának jóságát jelző csodahangszerré, a cinege(király) a fekete madár képében megjelenő halál legyőzőjévé, vagy épp a félnótás Küsmödi által emlegetett kincs a mesehősökhöz méltó küldetés vágyott célpontjává. A gyermeki nézőpontra jellemző mesei létszemlélet – a regény első fejezeteiben legalábbis – elsősorban a hallott és olvasott történetekből táplálkozik: sok esetben a felnőttek egy-egy játékos, meséket idéző megjegyzését szövi tovább a főhős fantáziája. A körtemuzsika csodás tulajdonságokkal való felruházásának gondolata is a fiút megajándékozó játékarustól ered, a regény egyik karakteres mellékszereplője, Messzi Gyurka pedig a cinegekirályról szóló elbeszélésével „készíti elő” a későbbi lázbeteg látomását. A világ mesei létértelmezés alapján történő szemléletének működését legékeesebben talán *A gyémántcserép* című fejezet példázza. Ebben az epizódban Gergő az ajándékba kapott mesekönyvből megismerkedik Aladdin történetével, aminek következtében maga is kincskeresésre adja fejét, majd rátalál egy üvegdarabra. Az olvasott előzmények nyomán azonban gyémántcserépnek véli, ami nemcsak egyszerűen a gyermeki képzelőerő működését bizonyítja, hanem annak a világlátásnak (és elbeszélői szándéknak) a kicsinyítő tükre lesz, amely a szöveg egészét is áthatja:

– Nini, gyémánt! – sikoltottam el magamat, s beletörülgettem a kincsemet az ingecském ujjába.

Közelről nem ragyogott úgy, de ha napnak tartottam, gyönyörűen szórt a szikrát. Azért mégis azt hiszem, más ember nem tartotta volna kincsnek. Ma már én is azt mondanám az ilyesmire, hogy valami vastag pohárfenéknek a darabja. De ahogy akkor a szemem rávettem, mindjárt tudtam, hogy gyémánt. Még abban is bizonyos voltam, hogy csakugyan ősök felejtették a tarsolyban. Ilyenből lehet a vén Küsmödinek zsákszáma.

Ész nélkül futottam le a padlásról a malomház elé, s a gilicetövisbokrok mögé bújva, a szememhez emeltem a gyémántcserépet.

– Hiszen ez Tündérország, ami ezen keresztül látszik – hebegtem elámulva. (...)

Azt hiszem, nem volt még olyan boldog gyerek a világon, mint én voltam akkoriban. Annyiszor jártam Tündérországbán, amennyiszor akartam, nem kellett féltennem senkitől a kincsem. Üvegdarabnak nézte mindenki. (Móra 1979: 57–58.)

Az elbeszélői nézőpontok kettőssége érzékelteti azt a különbséget, amely a gyermek és a felnőtt értelmezése között feszül: előbbi a mesei világot valóságnak tételezi (vagy megfordítva: a valóst a mesei látásmód varázslatos jellege alapján szemléli), míg a felnőtt számára ez a fajta látás már csak emlékként férhető hozzá. A gyémántként elgondolt üvegdarabon keresztül szemlélt valóság, melyet bármikor tündérvé varázsol a (gyermeki) képzelet teremtő ereje, magának a (mesei) szövegformálásnak a metaforájaként érthető. Mindezen túlmenően az idézett részlet arra is rámutat, hogy – részben a narrátori nézőpontok váltakozásaiból kifolyólag – a történetek csodákat feltételező mesei szemlélése mellett a szöveg hol direktebb, hol csak finom utalásokkal jelzett formában

az események racionális magyarázatai is megjelennek a regény lapjain. Az első fejezetben például a körtemuzsika a főhős számára a húgával elkövetett vétkének következtében nem szólal meg, miközben a szöveg azt is jelzi, hogy Gergő korábban a földre ejtette azt (ami magyarázatul szolgálhat arra, miért nem tudta megszólaltatni). A harmadik fejezetben pedig Gergő szabadon enged egy foglyul ejtett cinegét, majd nem sokkal ezután a mesei madárnak tulajdonítja, hogy elúzi a halált betegágya mellől (ezzel felidézve a mesék „jó tett helyébe jót várj” fordulatát). Valójában viszont sokkal inkább a lázbeteg fiúnak a hallott történetet és a korábbi eseményeket keverő látomásaként értelmezhetők a történetek.

Bár a fentiekhez hasonló példákat lehetne még sorolni, a regényben előrehaladva mégis épp az válik szembeötlővé, hogy a mesei létértelmezés egyre inkább átalakul a főhős világképében. Az előző fejezetben tárgyalt nevelődés ennek megfelelően nemcsak az erkölcsi fejlődés alapján gondolható el a *Kincskereső kisködmön*ben, hanem a mesék varázslatosságát fokozatosan elvesztő gyermek(i látásmód) felnőtté válásának történeteként is. A regényben azok a veszteségek lesznek az ilyen értelemben vett kettős nevelődésnek a legfontosabb alappillérei, amelyek egy-egy halálesethez kapcsolódnak (Bognár 2004: 193.). A kishúga elvesztésekor az ellene elkövetett morális vétséget még egy csodás tárgy, vagyis a már többször említett körtemuzsika elnémulása jelzi Gergő számára. Az édesapa halálát is a mesei létszemlélet képes valamelyest elfogadhatóvá, feldolgozhatóvá tenni: a ködmön készítésekor ugyanis az apa a szívben lakozó tündérekről mesél fiának, és amikor aztán az utolsó öltést követően szívszélhűtésben meghal, Gergő számára az nyújt vigasztalást, hogy az apja szívében élő tündér immáron a ködmönbe költözve él tovább. A mesei látásmódban az első komolyabb változást Gáborka halála jelenti: a varga ugyanis látszólag az angyaloknak készíti a gyermeke nevét megszólaltató csizmákat, valójában ő is tudja, hogy azokat Báró cigány lopkodja el tőle az éj leple alatt. Ebben az értelemben Gergő itt eszmél rá először, hogy „nincsen túlvilág, nincsenek angyalok, itt a földön kell élnünk emberségesen.” (Bognár 2004: 193.). Végezetül az utolsó fejezetekben Küsmödi halálához kapcsolódva válik véglegesen világossá számára, hogy a ködmön nem csodatévő, és az elkövetett vétségekre nem annak varázsereje, hanem sokkal inkább saját lelkiismerete figyelmeztette. Ezért is mond le róla a nagybeteg Pálistók Peti javára, méghozzá úgy, hogy immár tudatos gondolkodású felnőtthez illően, karácsonyi csodaként próbálja prezentálni az égbelátóval együtt otthagyt ajándékát a nagybeteg fiú számára. Felnőtté válása, nevelődése ilyen értelemben is kettős érvényű: egyrészt ugyan felismeri az önzetlenségéből fakadó erkölcsi magatartás értékét, másrészt viszont ezzel együtt elveszíteni látszik a gyermeki fantázia által megteremtett mesei világlátás képességét.

#### *b) A mesei vágyteljesítés mint alkotói intenció*

Végezetül röviden azzal a kérdéssel kell még számot vetnünk, hogy a mesei műfajnak megfeleltetett elbeszélés milyen feltételezhető elbeszélői/alkotói szándékot rejt magában. Nem véletlen ugyanis, hogy a mesei elemek és a mesei látásmód megjelenítésén túl magának a felnőtt visszaemlékezőnek a történetmondása is a mesék műfaja alapján

formálódik. A téma szakirodalmában sokat vizsgált kérdés a mesék vágyteljesítő szerepének a feltárása. Ez alatt általában azt értjük, hogy a mesékben megformálódik mindaz, amit hiányként tapasztalunk a világban, vagyis e műfaj ilyen értelemben „való világnak »ellenképe«: a válogató megformálás eredményeképpen létrejött mese világa a bennünk élő vágyaknak ad megfelelő (világ)értelmezést.” (Lovász 2006: 57.). Ezzel összefüggésben a mese egy képzeletbeli világot teremtve ad kielégülést a vágyaknak, amely egyben menekülést is jelent a létezését meghatározó nehézségek elől. Ily módon „a mese: egy a lehetséges menekülésformák közül. Olyan beteljesülésekre ad lehetőséget, melyek a valóságban korlátokba ütköznek. Jellemzők a nyomor, a betegség, a fájdalom elől való menekülés.” (Lovász 2006: 51.). Ennek megfelelően a *Kincskereső kisködmön* meséket imitáló szövegében is egy olyan elbeszélői szándékot feltételezhetünk, amely maga is ilyen mesei értelemben vett vágyteljesítésként és menekülésként tekint magára az emlékező elbeszélésre. A regénnyel kapcsolatosan több ízben is megfogalmazódott az a vád, hogy hamis illúziókba ringatva olvasóját azt igyekszik sugallni, hogy a szegényparaszti életmód azonosítható az igazi erkölcsösséggel, sőt ilyen értelemben a valódi emberi értékek csakis a szegénység mindennapjaiban lelehetők fel (ld. például: Bárdos–Galuska 2013: 148.). Bár Móra regénye látszólag igazolja ezt a feltételezést, úgy vélem, sokkal inkább arról van szó, hogy a szegénység azért tűnik az alkotásban nemcsak elviselhetőnek, hanem egyenesen idillinek, a vágy tárgyának és a helyes erkölcsi cselekedetek hiteles közegének, mert a mesei elbeszélés ruházza fel ezzel az „illúzióval”. Nem szabad azonban arról sem elfeledkeznünk, hogy ez a vágyteljesítés az emlékezettel, az emlékező elbeszéléssel hozható összefüggésbe, vagyis ilyen értelemben a múlt felidézése a gyermekkorra jellemző mesei látásmód visszanyerésére tett kísérlet. Ebben az értelemben a megszülető műalkotásnak, sőt magának az irodalmi elbeszélésnek is olyan szerepet tulajdonít, mint a mesének: ahogyan a gyermeki létet átható és mindent a saját képére formáló képzelet valamelyest sikeresen tudta felülírni a szenvedéseket (legyen az a nélkülöző szegénység vagy épp a családtagok elvesztése), hasonló varázslatra képes az irodalom is. A mesei fantázia elvesztése a felnőtté válással járó, természetes következmény, hiánya azonban utólag tekintve mégiscsak fájó tapasztalat. A Móra regényében olvasható visszaemlékezés így olyan egy kicsit, mint a regénybeli ködmön maga: bár a történet végi bányarobbanás szétszaggatta, a szülői házat ábrázoló darabkája végezetül megmarad és visszakerül egykori gazdájához. Vagyis a *Kincskereső kisködmön* a vágyott gyermekkort képtelen ugyan megragadni és újjáteremteni a maga teljességében, de töredékekben felidézett, idilli darabkái az elbeszélés révén mégiscsak megőrződtek az utókor számára.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

### 1. Problémacentrikus novellafeldolgozás

Amennyiben a szaktanár úgy ítéli meg, hogy a regény egészének elolvasása nehézséget jelentene a tanulók számára, de mégis szeretné, hogy a *Kincskereső kisködmön* része legyen az oktatásnak, dönthet úgy, hogy csak egy-egy fejezetet dolgoz fel az osztály-

lyal közösen. Mivel a fejezetek többsége önálló novellaként is olvasható, minimális kontextualizálás segítségével minden további nélkül alkalmazható ez a megközelítés. Van is ennek hagyománya az alsós tanórákon, hiszen több olyan olvasókönyv is napvilágot látott már, amelyben *A kis bice-bóca* című fejezet önállóan is olvasható. Különálló feldolgozásra a regénynek azokat a fejezeteit/részleteit érdemes leginkább kiválasztani, amelyek a mai diákok számára is aktualizálható kérdéseket, problémákat jelenítenek meg. Ezzel a módszertani megoldással persze némileg feláldozzuk az irodalmiságot a pedagógia oltárán, mivel úgy tűnhet, hogy a szöveg pusztán apropót szolgáltat erkölcsi/szociális kérdések megbeszéléséhez. Ezt azonban két ok miatt sem kell feltétlenül elítélendőnek tartanunk: egyrészt az alsó tagozat évfolyamain egyébként sem a mélyreható retorikai-poétikai vizsgálódás a fő cél, másrészt pedig kifejezetten pozitív hozadéka lehetnek annak, ha a gyerekek azt érzik, hogy egy száz évvel ezelőtti szöveg olyan problémákat is felvet, amelyek némi áttételeséggel még számukra is aktuálisak. Néhány, gondolatindító felvetéssel kiegészített példa a lehetséges alternatívák közül:

a) *A sarkantyús csizma*

A divatjelenségek, státuszszimbólumok iránti vágy és a közösségtől való lemaradás miatti frusztráció, szégyenérzet megbeszélésére ad lehetőséget. A történetben Gergő – miután Küsmödi bárónak nevezi – vágyat érez arra, hogy a bíró fiához hasonlóan sarkantyús csizmája legyen. Apja nem tiltakozik, Gergő megkapja a csizmát, de nagyon megbánja, mert az minden tevékenységében akadályozza őt. Bár kétségtelenül az egyik legdidaktikusabb zárlattal rendelkező fejezet, a példázatos történet mégis lehetőséget teremt egy olyan probléma megbeszélésre, amely a(z osztály)közösségekben ma is konfliktusokat eredményezhet.

b) *Puli*

Az (iskolai) gúnyolódás, zaklatás és az ebből eredő félelem, teljesítménycsökkenés kérdése tárgyalható a történet segítségével. A fejezet egy manapság is sokat tárgyalt, jellegzetes iskolai szituációt mutat be: Gergőt az osztály „nehézfűja” gúnyolja, zaklatja, aminek következménye az állandó szorongás és az iskolai teljesítmény visszaesése. Ám a Messzi Gyurkától kapott „csodakalap” megoldást jelent: segítségével Gergő legyőzi Cintulát, és ezzel kivívja a többiek megbecsülését. A zárlat azért vethet fel érdekes kérdéseket, mert mesei megoldásnak tűnik ugyan, de valójában azt leplezi le, hogy nem a csoda, hanem a személyiség helyes önértékelése és visszanyert önbizalma vezet fordulathoz. Ráadásul nem véletlenül gondolkodó, „jó-rossz” szembenállásra egyszerűsíti a konfliktust a regény, hisz a további fejezetekből kiderül, hogy Cintula semmivel sem gonoszabb a többi diáknál, sőt kifejezetten képes az együttműködésre és az empátiára.

c) *A kis bice-bóca*

Az elfogadás – különösen a (testi, szociális vagy bármilyen más) hátránnyal rendelkezők elfogadásának – példázatos története, amelyben ugyan kissé didaktikusabban érvényesül a nevelő szándék, de a novella szerkezete, fordulatai, többféle hangulatot, érzelmet elegyítő jellege mindenképpen a regény jól elemezhető epizódjai közé emeli ezt a fejezetet.

#### d) Az utolsó öltés

Mivel a regényt illető kifogások többsége épp a családon belüli halál tematizálása kapcsán fogalmazódott meg, a novellákként való feldolgozás többek között arra kínál lehetőséget, hogy e fejezetek megbeszélését elkerülhessük. Ha viszont a pedagógus úgy látja, hogy az adott osztályban szóba kerülhet egy ilyen „tabutéma” is, akkor talán ez a fejezet tűnik a legalkalmasabbnak a problémacentrikus feldolgozáshoz. Nemcsak azért, mert az egyik legátgondoltabb szerkezettel bíró egységről van szó, hanem azért is, mert az első felében a humor hangját sem nélkülözi a szöveg (amikor például Messzi Gyurka tündérekkel való találkozásáról szóló metaforikus beszédét Gergő megpróbálja – nem sok sikerrel – a valóságba átültetni). A vigasztalódás, az apa halálának feldolgozását sugalló megoldás – amiről már korábban ejtettünk szót –, kellő tanári empátiával kísért közös megbeszélése komoly pedagógiai lehetőségeket rejthet magában.

## 2. Drámajátékok, kreatív feladatok

A szövegértést feldolgozó hagyományos feladatokon túl azon alkotások esetében, amelyek túlzottan távolinak, idegennek hatnak a gyermekek számára, érdemes minél több játékos, kreatív feladattal színesíteni az órákat. Az illusztrációk készítése, a bábozás vagy a szöveghez kapcsolódó drámajátékok mind alkalmasak lehetnek a tanulói motiváció erősítésére (Bajtai 2004: 10.). A *kis bice-bóca* című fejezet például lehetőséget teremt érzékenyítő drámajátékok kipróbálására: a gyerekek például eljátszhatják milyen jelzésekkel próbálnának elutasítóak lenni egy belépő új osztálytárssal szemben, majd ezt megfordítva az elfogadás gesztusait, verbális megnyilatkozásait lehetne számba venni. Ehhez kötődően arról is lehet beszélgetni (sőt akár el is játszani), hogy milyen nehézségekkel kellene megküzdenie egy mozgásában korlátozott gyermeknek a ma iskolájában, és ebben hogyan tudnak segíteni az osztálytársak. A kreativitást, a történetalkotó fantáziát erősíthetik azok a szerepjátékok, amelyeket a regény „meg nem írt” epizódjainak eljátszására épülnek (ennek megfelelően például elő lehet adni azt, ahogyan Malvinka visszaváltja Messzi Gyurka kutyáját, Mitviszt a hatóságiaktól). Mivel pedig a regény zárata némileg nyitva hagyja Gergő történetét, feladatként átgondolható a „folytatás”: akár közös megbeszélésként, akár egyéni feladatként (amelyben nemcsak a megírt történetek, hanem az illusztrációk is elfogadható alternatívát jelenthetnek).

## 3. A filmadaptációval való összehasonlítás

A cél ebben az esetben természetesen nem a szövegolvasás pótlása (főleg, ha nem a teljes regényt olvastatjuk, csak részleteket), mint ahogy az sem szerencsés, ha minősítésket fogalmaztatunk meg a könyv- és a filmváltozat értékére vonatkozóan (a szövegeket szövegekkel, filmeket pedig csak más filmekkel összehasonlítva szerencsés értékelni). A feldolgozás során inkább azt érdemes feltárni, hogy miképpen ülteti át a regényben olvasható történéseket a film vizuális világába a mozgóképes adaptáció. A *Kincskereső*

*kisködmön* azonos című filmváltozata (1973, rendezte: Szemes Mihály) erre azért is kínál kedvező lehetőséget, mert miközben nagyjából követi a regény eseményeit, számos változtatást is eszközöl: fejezeteket hagy ki/von össze, új jeleneteket told be, megváltoztatja a szereplők egy részének nevét (például a főhőst Ferkónak hívják) és sorsát (például az édesapa nem hal meg). Megfontolható az is, hogy nem az egész alkotást, csak bizonyos részleteket nézetünk meg és beszélünk meg közösen a gyerekekkel. Ebben az esetben a regény megfelelő részleteinek elolvasása/felidézése nyomán előzetes feladatként kiadható egy konkrét jelenet otthoni lerajzolása: a film vizuális megoldásával aztán összevethető az egyéni látásmódok különbsége. Másrészt egy-egy filmbeli epizód közös feldolgozása alatt a csoportos munkaforma is hatékonyan alkalmazható: mivel a film (első) megtekintése mindig komplex figyelmet követel, érdemes az egyes csoportoknak megfigyelési szempontokat adni (például a helyszín jellemzői, egy-egy szereplő viselkedése, gesztusai stb.), amelyekből végül könnyebben összeáll a tanulóknak, hogy miképpen jelenít meg a filmes változat egy-egy regénybeli történést.

#### 4. Az „újragombolt” szövegváltozat feldolgozása

Ha a szaktanár úgy véli, hogy Móra nyelvi világa, történetformálása túlzottan idegen és távoli a mai diákolvasóktól, dönthet úgy, hogy a regény Lackfi János által újraírt és aktualizált változatát olvastatja el a tanulókkal (Lackfi 2019). Az „újragombolt” variáns ugyanis szándékolatlan a mai gyerekek ismereteihez és elvárásaihoz igazítja a *Kincskereső kisködmön* történetét: a rövidebb terjedelmű fejezetek a cselekmény lényegesebb mozzanatait idézik fel, miközben a harmadik személyű narrációban meghatározóvá válik a humoros, ironikus nyelvi regiszter. A szöveg folyamatosan reflektál egyrészt a Móra-regényben előkerülő nyelvi fordulatok, fogalmak (pl. markoláb), másrészt pedig a benne megjelenített világ idegenségére. Ennek folyamatosan ismétlődő és kissé kiüresedetté váló megoldása a mai gyerekek számára ismert(nek vélt) jelenségekkel, tárgyakkal való összevetés (pl.: „Csósz. Na de mit csinál a csósz? Falusi rokona a biztiőrnek, aki a boltokat meg a plázákat kerülgeti, nehogy valaki zsebredugja és ellopja az összes paradicsomkonzervet vagy a kirakatbábukat.”). (8.) Kétségtelen, hogy ezen narratív megoldások nagy valószínűséggel könnyebbé teszik egy mai általános iskolás számára a szöveg befogadását, azonban pedagógiai szempontból nem minden tekintetben szerencsés a Lackfi-variáns tanítása. A helyenként egészen eredeti, ám néhol kissé erőltetett magyarázatok sokasága, miközben segíti a megértést, korlátozza annak lehetőségét, hogy a gyerekekkel közösen sikerüljön megfejteni a szöveg jelentését és egyben felismerni a saját helyzetükre, világukra való „alkalmazhatóságot.” Vagyis végeredményben a pedagógusnak ez esetben is mérlegelnie kell, hogy mi az elsődleges célja a szöveggel való órai foglalatosságnak.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

A kötelező olvasmányként szereplő 20. századi regények, kisregények sorában kevesebb alternatívával találkozunk az alsó tagozaton, mint az általános iskolák felsőbb évfolyamain. A *Kincskereső kisködmön* mellett hosszú évtizedekig Fekete István *Tüskevár* című regénye volt több generáció meghatározó iskolai olvasmányélménye az alsó tagozaton. A városi közegben elkényelmesedett gyerekek természetközeli élményeinek, illetve a berekben megtapasztalt, majd fokozatosan felszámoló idegenségnek a bemutatása ma talán még fokozottabban aktuális problémákat hozhat felszínre, mint korábban. Maga a regény azonban – történetformálását, nyelvi világát tekintve egyaránt – kevésbé ragadja meg a mai gyermekolvasók figyelmét: a hosszas, részletező természeti leírások befogadása – a szöveg nyelvi érzékletessége ellenére – nehézséget jelenthet a kisiskolások számára. Épp ezért szerencsésebb, ha Fekete István életművéből inkább az állatmesék közül választ ki egyet a pedagógus kötelező olvasmányának. Ezek sorában a *Vuk* lehet az egyik legideálisabb megoldás, mivel az alkotás terjedelme, történetformálása mellett az is felkeltheti a gyerekolvasók érdeklődését, hogy – a különböző feldolgozások révén – egy általuk jól ismert történetnek az eredeti regényformátumával ismerkedhetnek meg. A szövegben a nézőpontok többfélesége, a történetben a későbbi – de jobban ismert – adaptációk változtatásainak feltérképezése jó kiindulási alapot képezhet a tanórai közös feldolgozáshoz.

Amennyiben nem ragaszkodunk feltétlenül Fekete István életművéhez, az állatmesékre épülő regények közül Tersánszky Józsi Jenő *Misi Mókus kalandjai* című műve is ideális olvasmánya lehet az általános iskola alsóbb évfolyamainak. Nemcsak a regény könnyen befogadható nyelvezete segíti a gyermekolvasókat, hanem az állatmeséket és a – Tersánszky műveiben gyakorta meghatározó – pikareszk regény kalandos fordulatait idéző történet is érdeklődésre tarthat számot az adott korosztály körében. Bár az alkotásban a fejlődéstörténet példázatossága nem mentes némi didaxistól, az elbeszélés mód kedélyes humora a mai iskolások számára is élvezetes olvasmánnyá teheti Tersánszky klasszikusát.

Az első négy évfolyam valamelyikén mindenképpen javasolt, hogy a diákok megismerkedjenek Lázár Ervin alkotásaival is. *A hétfejű tündér*, *A Négyoszletű Kerek Erdő* történetei vagy éppen a *Bab Berci kalandjai* az író fantáziadús mesevilágának, nyelvi humorának egyedi világába nyújthatnak bepillantást. Lázár Ervin műveinek többségében ráadásul a példázatosság sosem válik tolakodóvá vagy mesterkélten tanító célzatúvá, aminek köszönhetően nemcsak a gyerekeknek, de a felnőtteknek is különösen kedvelt olvasmányai mind a mai napig a szerző alkotásai.

Az alsó tagozatos osztályokban olvasható mesék és gyerekregegyek sorában nemcsak a magyar írók alkotásai, hanem a világirodalom klasszikusai közül is válogathat a pedagógus. Többek között Milne *Micimackója*, Eric Knight *Lassie hazatér* című alkotása vagy Mark Twain regényei egyaránt lehetőséget biztosítanak az élményszerű tanórai feldolgozásokra. A világirodalom klasszikus regényeinek sorából Erich Kästner *Emil és a detektívek* című regénye pedig azért emelhető ki, mert a krimi alapsémájára és a gyermeki

összefogást példázó bandaregények hagyományára építő történet nagy valószínűséggel a mai gyermekek számára is érdekes, szórakoztató olvasmánnyá teszi a német szerző alkotását.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Bajtai 2004

BAJTAI Mária, *Kötelezőn innen és túl: Móra Ferenc a mai iskolai oktatásban*, Magyartanítás, 2004/4, 8–10.

Balkovitzné Cynolter 1979

BALKOVITZNÉ CYNOLTER Magda, *A Kincskereső kisködmön feldolgozása*, Tanító, 1979/2, 15–18.

Bárdos–Galuska 2013

BÁRDOS József – GALUSKA László Pál, *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Bp., Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.

Bognár 2004

BOGNÁR Tas, *Gyermekpróza: Világ- és magyar irodalom*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.

Frye 1997

NORTHROP FRYE, *Az Ige hatalma*, Bp., Európa, 1997.

Fenyő D. 2017

FENYŐ D. György, *A kötelező olvasmányok problémaköre = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 73–97.

Földes 1977

FÖLDES Anna, *Így élt Móra Ferenc*, Bp., Móra, 1977.

Komáromi 2001

*Gyermekirodalom*, szerk. KOMÁROMI Gabriella, Bp., Helikon, 2001.

Komáromi 2005

KOMÁROMI Gabriella, *Elfelejtett irodalom: Fejezetek a magyar gyermek és ifjúsági próza történetéből: 1900–1944*, Bp., Móra, 2005.

Lackfi 2019

LACKFI János, *Kincskereső kisködmön: Móra Ferenc regénye újragombolva*, Bp., Naphegy, 2019.

Lovász 2006

LOVÁSZ Andrea, *A mesélő ember = Közelítések a meséhez*, szerk. BÁLINT Péter, Debrecen, Didakt, 2006, 43–61.

Lovász 2017

LOVÁSZ Andrea, *Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell: Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 251–262.

Lusztig 2002a

LUSZTIG Éva, *Móra Ferenc Kincskereső Kisködmön című meseregényének komplex elemzése 1.*, Csengőszó, 2002/9, 8–16.

Lusztig 2002b

LUSZTIG Éva, *Móra Ferenc Kincskereső Kisködmön című meseregényének komplex elemzése 2.*, Csengőszó, 2002/11, 8–13.

Móra 1979

MÓRA Ferenc, *Kincskereső kisködmön*, Bp., Móra, 1979.

Szakolczai 1990

SZAKOLCZAI Katalin, *Összehasonlító elemzés: Kincskereső kisködmön - Tüskevár*, Tanító, 1990/4, 21–23.

Tarbay 1999

TARBAY Ede, *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz*, Bp., Szent István Társulat, 1999.

# Kortárs gyerekirodalom az alsó tagozatos oktatásban

LAPIS-LOVAS ANETT

ELMÉLETI BEVEZETŐ

(A mese elméleti kérdései)

„[A]z ember [...] történetmesélő állat. Bárhova megy is, nem zűrzavaros nyomdokvizet akar maga mögött hagyni, sem üres teret, hanem a történetek vigasztaló bolyáit és turistajelzéseit. Folyvást történeteket kell mondania. Folyvást ki kell találnia őket. Amíg van történet, minden rendben.” (Graham Swift, idézi: Lovász 2006: 50.).

Graham Swift soraira Lovász Andrea egyik tanulmányában bukkantam rá, aki Bényei Tamás egyik kötetében találta a fenti idézetet. Szájról szájra, kézzől kézre, tollról tollra jár, akárcsak a mesék, melyek azáltal maradnak fenn, hogy újra és újra (f)elolvassuk, elmondjuk, továbbadjuk őket. Biczó Gábor szerint a mesének egyenesen a létmódja az ismétlés:

„A mese mint ismétlés mindig másnak ugyanabban való ismétlését jelenti. A témák végtelen variálódása hermeneutikai szempontból egy probléma megválaszolására tett különböző kísérletek sorozata. Könnyen belátható tehát, hogy a mese valójában az ismétlésben egzisztál. A repetíció visszacsempészése azoknak a kérdéseknek, örök témáknak, melyeket soha nem tehetünk félre.” (Biczó 2010: 39.).

Biczó Gábor és Graham Swift gondolatai egy irányba tartanak: azért mondunk történeteket/meséket, hogy általuk felszámoljuk a zűrzavart, megoldjuk a problémákat; de „folyvást” ismételni is kell őket, hogy az állandóan visszatérő örök kérdésekre rendre megkíséreljünk feleletet adni. Ez a megközelítés azonban csak az egyik lehetséges válasz arra, miért van szüksége az embernek történetekre.

## 1. Antropológiai megközelítés

Keszeg Vilmos néprajzkutató is ezzel a kérdéssel foglalkozott *Homo narrans* és *A történetmondás antropológiája* című könyveiben. Az ember mint *homo narrans* történeteket, narratívumokat, narratív reprezentációkat állít elő, forgalmaz és értelmez (Keszeg 2011: 11.). A szerző szerint a történetmondás három szándék, három viselkedésforma találkozási pontjában áll:

„Amikor az ember történetet mond, *emlékezik*, felidézi a hallott, a memorizált történetet. [...] Amikor az ember történetet mond, *magát kívánja kifejezni*, élményeit és gondolatait. [...]”

Amikor az ember történetet mond, azt jelzi, hogy ő is része a világnak, s a történetével olyanná szeretné *alakítani a világot*, hogy az számára jó legyen.” (Keszeg 2011: 9. – kiemelés az eredetiben).

Eszerint az emlékezés és továbbörökítés, az önkifejezés, a világ alakítása, „újraserkesztése” (Keszeg 2011: 11.) motiválja a történetek megalkotását, elmondását. Mindez bővebben a narráció funkcióinak vizsgálatakor tárul fel: Keszeg Vilmos tizenkét pontban részletezi, milyen szerepeket tölt be a történetmondás az egyén és a közösség életében. E funkciók közül hármat emelnék ki:

- **„A történetmondás az alkotás, az előadás és a befogadás élményét nyújtja.”** (Keszeg 2011: 53.)
- Egy környezet (család, település) történeteinek megismerése **a szocializálódás, a beavatás, a beágyazódás formája**. Az egyénnek a közös tudástól való távolságtartása társadalmi egyenlőtlenségi helyzetet eredményez, marginalizálja az egyént.” (Keszeg 2011: 56.)
- „A történetmondás, az élmények, emlékek **kibeszélése, hallgatása terapeutikus hatással** rendelkezik. [...] a történetmondás és -hallgatás kollektív konszenzusokat, közös orientációkat termel, szabályozza, megerősíti a társadalmi kapcsolatokat. [...] A mélylélektani irányzat, a pszichoanalízis tudatosította és aknáztta ki a népmesék önmegismerő és szocializációs funkcióit.” (Keszeg 2011: 59. – kiemelések az eredetiben)

Közelítve a történetek egy sajátos csoportjához, a mesékhez, úgy vélem, a felsoroltak közül ez a három funkció világítja meg leginkább, miért játszik a (nép)mese kitüntetett szerepet nemcsak a korai szocializációban, hanem felnőtt éveink során is. A mesemondás az előadónak és a hallgatónak egyaránt esztétikai élményt nyújt; különösen igaz volt ez akkor, amikor a hagyományos, eleven mesemondói gyakorlat hívta életre a mesét. A dramatikus készségekkel is rendelkező mesemondó a saját közösségében akár hosszú órákon keresztül is szőtte a történetet, utalásokkal, kitérőkkel, betoldásokkal és a közönség aktív részvételével (lásd Bódis 2014 vagy Gulyás 2018). A közösségbe való beavatódás folyamatában lényeges volt ez a fajta csoportos mesehallgatás, hiszen a mesemondó az adott közösség eredettörténetéről, tapasztalatairól is beszélt. A mesemondás és -hallgatás az egyén számára gyógyító, segítő, orientáló hatással bírhat; ezt a hatást a mesék pszichoanalitikus értelmezése tárhatja fel.

## 2. Pszichoanalitikus megközelítés

Míg az antropológiai megközelítés arra ad választ, miért mesél az ember történeteket, addig a pszichoanalitikus irányzat egyik képviselője, Bruno Bettelheim azzal foglalkozik, miért nélkülözhetetlenek a mesék gyerekkorban. Úgy látja, hogy a gyerekkor kusza világában ezek segítenek abban, hogy a gyerekek

„összefüggéseket találjon és eligazodjon érzelmi labirintusában. Segítség kell ahhoz is, hogy rendet teremthessen lelki háztartásában, majd erre támaszkodva egész életében. Szüksége van továbbá – és ezt manapság aligha kell külön hangsúlyozni – erkölcsi nevelésre, amely finom eszközökkel, mindig csak burkoltan jelzi számára az erkölcsös viselkedés előnyeit, nem használ fel elvont etikai fogalmakat, csak olyasmit, ami kézzelfogható, és ezért jelent is számára valamit. Az ilyen kézzelfogható mondanivalót a gyermek a mesében találja meg.” (Bettelheim 1985: 11–12.).

Bettelheim szerint a mesék a tudatos, a tudatelőttés és a tudattalan számára is fontos mondanivalót hordoznak, súlyos belső feszültségekről úgy beszélnek, hogy a gyerek is megérti, és a problémák megoldásához is kulcsot kínálnak. Könyvében népmeséket értelmez, és olyan szimbólumokat, motívumokat, cselekményelemeket tár fel, amelyek megfeleltethetőek valamilyen tudatos vagy tudatalatti tartalomnak, vagy a gyermeki fejlődés konfliktusainak (pl. ödipális komplexus, szeparációs szorongás), s leírja azt is, hogyan oldják fel a kríziseket egyes történetek. Bettelheim könyve alapján azért van szükségünk mesékre, mert ezek kínálnak kulcsot érzelmi problémáinkhoz, elakadásainkhoz, nemcsak gyerek-, hanem felnőttkorban is. E megközelítésből ágazik ki a mese-terápia, melynek magyarországi úttörői Kádár Annamária vagy Boldizsár Ildikó.

### 3. A mese metafizikája

„A szöveg folytonosan közvetít az ember és világ, ember és ember, az ember és önmaga között.” (Keszeg 2011: 51.). Bíró Béla meglátásai szerint a történetek az ember „vertikális” viszonyaira fókuszálnak, de érdemes kiemelni azt is, hogy az ember a „horizontálisra” is kíváncsi. Lovász Andrea arra világít rá, hogy

„[a] meséket az ember metafizika iránti igénye hívja életre. A metafizika (többnyire) a transzcendenciával kapcsolatos, mindaz, ami érzékszerveink segítségével fel nem fogható, az érzekeinken túli világ (túlvilág). [...] Él bennünk egy vágy, egy kívánság, egy igény, hogy létezzen egy olyan ország, birodalom, világ, ahol felfüggesztődnek a hagyományos értelemben vett logikai, erkölcsi, egyáltalán bármiféle alapelvek – az abszolút szabadság világa ez. A transzcendencia értelmében: kell legyen egy olyan végső alapelv, egy minden létezését, minden törvényt garantáló felsőbb hatalom, aki/ami biztonságot ad. Azért, hogy ott álljon az ember mögött, hogy megakadályozza a pusztta semmibe való belezuhanását. Az ember kozmoszban elfoglalt helyét kell megvizsgálnunk ahhoz, hogy magyarázatot kapjunk erre az igényre.” (Lovász 2006: 45.).

Önmegértésünkben, önmeghatározásunkban fontos szerepe van annak, hogy megvizsgáljuk a transzcendenshez fűződő viszonyunkat is, s ehhez a mese lehet az egyik kulcs, hiszen olyan (világ)magyarázatot nyújt, amely a természetfeletti, érzékszerveinkkel nem hozzáférhető jelenségekről is sajátos tudást közvetít. Bódis Zoltán is amellet érvel, hogy a mesét nem értelmezhetjük pusztán szórakoztató funkciójú epikai szöveggént, hiszen az képes arra, hogy átírja az identitást.

„A szakrális ugyanis a kommunikáció olyan sajátos formája, amely a teljes személyt megérintve, rá hatást gyakorolva olyan tudatállapot-módosulást jelent, amely minden szakrális-rituális tevékenység célja volt. Ez a tudatállapot-változás a mesemondó, a mesehallgató és akár az egész mese-közösség identitását átírja.” (Bódis 2014: 45.).

E megközelítés szerint nem csupán a történet, hanem a történetmondás mikéntje is előidézheti az identitás átíródását, így a metafizika iránti igény is betölthető a mesék révén.

#### 4. A mese definiálhatósága

Látható, hogy többféle válasz is adható tehát a „miért mesélünk?” felvetésre. Azonban ennél is nehezebb meghatározni, mit definiálunk meseként. Erre a kérdésre racionális válasz nem születhet. Honti János népmesekutatónak a műfajt körüljáró esszéiben is benne rejlik egyfajta enigmatikusság: a mese „idegen világ” (Honti 1962: 20.); „a mese fogalma teljességgel körülhatárolhatatlan”, de elemi, elsődleges tapasztalatunk mégis azt mondatja velünk, hogy „a mese fogalma nemcsak hogy körülhatárolható, de körül is van határolva. Mert hiába minden elméleti következtetés, azért *tudjuk*, hogy mi a mese.” (Honti 1962: 127–128. – kiemelés az eredetiben). Lovász Andrea is arra világít rá, hogy a definíciós kísérletek eleve kudarcra vannak ítélve:

„a mese egyik alapmeghatározottsága az, hogy kizárólag racionális, fogalmi apparátussal nem befogható; mindig marad egy, a teoretikus megközelítés elől elzárt terület, nevezzük akár »mesei lényeknek«, »titkos magoknak« vagy a mese metaforikus, szimbolikus síkjának. Ezért pontos és mindenre kiterjedő mese-definíció eddig még nem született; átfogó meghatározás csak a különböző szempontú elméletek szintetizálásából jöhetne létre.” (Lovász 2006: 43.).

Lehetetlen vállalkozás lenne létrehozni ezt a szintézist, hiszen a különböző tudományos megközelítések ellentmondanak egymásnak. Így be kell érünk az intuícióval, miszerint „tudjuk, hogy mi a mese”, legalábbis bizonyos jellemzőit fel tudjuk sorolni. A mese morfológiai szempontú megközelítése ezeknek a jellemzőknek a felderítésére tesz kísérletet. Bár e helyen nincs mód az elsősorban Vlagyimir Jakovlevics Propp nevéhez fűződő elmélet ismertetésére, mégis utalnék Csikesz Erzsébet *Találd ki a mesémet!* című kísérleti tankönyvére, amelyben a szerző a mesemorfológia fogalmaira támaszkodva értelmez bizonyos népmeséket a harmadik és negyedik osztályos diákok számára (Csikesz 1986).

#### 5. Népmese, műmese, kortárs mese

Az eddig idézett tanulmányok, kézikönyvek elsősorban a népmesékkal foglalkoztak. Míg a mesemondás végigkísérte a 20. századot, és a katonaságban, az erdőlő, szénégető munkások körében, majd átmenetileg a kollektív gazdaságokban látjuk utolsó nagy fel-

virágzását, addig a 20. század végén az óvodákban, iskolai oktatásban, az ifjúsági médiában találta meg a helyét (Keszeg 2011: 12.). Gulyás Judit a követvetkezőképpen foglalja össze a mesemondói gyakorlat visszaszorulását:

„az 1960-as években még jól gyűjthető hagyományos mesemondás az ezredfordulóra már csak marginális közösségekben és/vagy elsősorban a romák között volt élő gyakorlat a magyar nyelvterületen. Egyfelől tehát a hagyományos mesemondás funkcióját veszítette az egyes közösségekben, másfelől az elmúlt két évtizedben a folklorisztikai népmese kiadás korábbi lehetőségei is beszűkültek, nincs megfelelő kapcsolat kiadók és szerkesztők, valamint a gyűjtők és néprajzkutatók között.” (Gulyás 2018: 92–93.).

Az orális tradíció térvesztésével párhuzamosan egyre több műmese látott napvilágot, a gyerekkönyvkiadás a 20. század végén jelentősen fellendült. A közösségi mesehallgatás átalakult: áttevődött óvodai, iskolai szintérré, illetve a gyerek egyedül vagy testvéreivel hallgatja az anya vagy apa által felolvasott (esti) mesét. A műmesék már nem feltétlenül egy adott közösségbe avatják be a gyereket, inkább azzal járulnak hozzá a szocializációhoz, hogy egy-egy könyv híre szájról szájra terjed, és szereplőinek, cselekményének ismerete formálhat közösséget. És fordítva: aki nem ismeri az adott történetet, úgy érezheti, kimarad valamiből. Gulyás Judit arra hívja fel a figyelmet, hogy a közvélekedéssel ellentétben a népmese nem képes minden problémára választ adni, sőt egyes problémákra egysíkú megoldást nyújt (Gulyás 2018: 104.). Természetesen a műmesék sem funkcionálhatnak az élet nagy kérdéseire adott válaszok tárházaként, de vannak olyan kortárs problémák, családi válsághelyzetek, iskolai konfliktusok, amelyek feloldásában a műmesék is segíthetnek.

A fentiek okán is egyetérthetünk Gulyás kijelentésével, miszerint a „műmese/szerzői mese/irodalmi/kortárs mese” (Gulyás 2018: 105.) nem másodrendű a népmeséhez képest. Úgy látja, hogy a 21. században a magyar gyerekirodalom a fénykorát éli: sok színvonalas, igényes kiadvány jelenik meg – „még akkor is, ha laikus olvasóként időnként az a benyomásom, az illusztrátorok olyan jók, hogy elviszik a gyöngébb szöveget a hátukon.” (Gulyás 2018: 105–106.). Lapis József a 2015-ös és 2016-os év gyerekkönyveit szemlélte, de megállapításai általánosságban is érvényesek lehetnek a kétezres évek második felétől tapasztalható gyerekkönyvkiadásra. Gulyás Judithhoz hasonlóan ő is úgy látja, hogy

„a minőségi, sokféleségre törekvő gyerekkönyvkiadás néhány kiadónak köszönhetően egyre inkább meghatározó tényezővé válik magyar nyelven is (azzal együtt, hogy lehetne sorolni a nem ebbe a kategóriába tartozó, egykaptafás, a könnyű elérhetőséget és megfizethetőséget elsődleges célként kitűző kiadványokat is).” (Lapis 2017).

E kiadók közül a Móra Könyvkiadót, a „kézműves kiadónak” is nevezhető Csimotát, a Cerkabellát, a Két Egér Kiadót (melyek a Móra Kiadói Csoport önálló szerkesztőségű tagjai), a Pagonyt, a (Librihez tartozó) Kolibrit, a gyerekkönyvekkel is foglalkozó Magvetőt és Scolart, a Naphegyet, a kolozsvári Koinóniát, a Vivandrát, a Ciceró Könyvstúdiót,

a Betűtészta, a General-Press-t, a Csodaceruzát, a Könyvmolyképzőt, a Manó Könyveket vagy a Holnap Kiadót emeli ki. Ebből a felsorolásból is látszik, hogy a gyerekkönyvpiacra komoly fellendülés tapasztalható, és a mennyiség sokszor jár kéz a kézben a minőséggel. Teljességre törekvő áttekintésre itt nincs mód, csupán néhány előremutató tendenciára utalnék: a kortárs meseírók között vannak olyanok, akik sajátos, akár bizarr és meglepő világokat teremtenek (például Dániel András vagy Lakatos István), akik a meseregény hagyományát újítják meg (Kollár Árpád vagy Elekes Dóra, ld. Hansági 2018), akik kimondottan segítő célzatú meséket írnak (Szulyovszky Sarolta, Tóth Krisztina), és olyanok is, akik a népmesehagyomány elemeit használják fel és gondolják újra saját meséikben. Ez utóbbira kiváló példa Bagossy László *A Sötétben Látó Tündér* című „mesebeszéde”, amelyet a továbbiakban részletesebben vizsgálok.

## ELEMZÉS

(Bagossy László: *A Sötétben Látó Tündér*)

### 1. A színházi változat

A kötet elején a következő ajánlás szerepel: „Kedves P. J., köszönök mindent! B. L.” Nem nehéz feloldani a monogramokat: a B. L. értelemszerűen a szerzőé, míg a P. J. Pogány Juditot takarja, aki az Örkény Színházban évek óta nagy sikerrel viszi színe a történetet. Gabnai Katalin kritikájában így méltatja az előadást és a színésznő játékát:

„Mindez azonban nem lenne elég a jóhoz, ha az író-Bagossy nem lenne kiváló rendező is egyben. Attól olyan erős ez az óra, hogy a színház minden (!) munkatársa tudja, mire vállalkozott. Pogány Judit alakja köré totális színház szerveződik. Míg az író-rendező megoldja a nagy megoldhatatlant, vagyis hogy miként lehet színházban úgy mesélni, hogy a szöveg agyunkban megjelenő belső képeit ne összetörje, hanem kiteljesítse a fényben érzékelhető külső képek sora, Pogány Judit megoldja a másik lehetetlent: hogyan lehet egy órán át mesélni, szinte egy helyben ülve, hogy közben a másodperc töredéke alatt változzék a kettőszázkilencvenkilenc testvérkéje által Pirinyó Minyónak csúfolt, hajdani tündér kisleányá, s vissza, háromezer éves, bölcs mesterlátóvá, önnön anyácskájává, bagoly tollává, borókabokorrá, s varázspálcás viganasztalóvá.” (Gabnai 2006: 30.).

### 2. Az illusztrációk szerepe, jellegzetességei

Míg a színpadi verziót Pogány Judit utánozhatatlanul kelti életre, addig az írott változatban Takács Mari szegődik Bagossy László konzseniális alkotótársává. Az előadás kivételes sikerén felbuzdulva született meg a kötet 2009-ben, amely 2010-ben meg is kapta az év legjobb gyerekkönyvének járó díjat (ld. Az Év Gyermekkönyve-díj 2017.). Szilágyi Zsuzsa a kötetről készült recenziójában arról is ír, milyen komoly kihívás lehetett a színpad után rajzos formában megjeleníteni a történetet:

„Ülünk a színházban, koromsötétben hallgatjuk Pogány Judit ezerféle hangján a mesejele-  
neteket, és lehetetlen vállalkozásnak tűnik ezt a mesét színes képeskönyvben kiadni. Való-  
színűleg nem is lehetne, ha Takács Mari az egész problémán átlépve valami teljesen újat  
ki nem talál! A végsőkig leegyszerűsített, csak a leglényegesebb részt kiemelő rajzaiban a  
figurák, a tárgyak csak utalásszerűen vannak jelen, hogy a »továbbképzés« már a sötétben  
látó olvasótündérek dolga maradjon.” (Szilágyi 2010).

Takács Mari festményei valóban leginkább csak részleteket láttatnak: kulcslyukon be-  
kukucskáló szemgolyót, egy királyfi feje búbját, csillogó gyűrűt egy csipkekesztyűs ké-  
zen, mintha a művész közeli kamerával pásztázná a szereplőket. A kötet közepe táján  
(oldalszámok sajnos nincsenek a könyvben) egy vakond fejét látjuk, ahogy kibukkan a  
földből, s a kép legmeghatározóbb eleme egy hatalmas „szódásszifon-szemüveg” az ál-  
latka orrára biggyesztve – holott a szöveg nem beszél sem az állat vakságáról, sem arról,  
hogy szemüveget hordana, így a kép mintha egyfajta párhuzamos valóságból villantana  
fel egy részletet. Máshol azonban az adott oldalon olvasható történetrészt esszenciális  
momentumára fókuszál (pl. a tündérgyerekek születésének magyarázatánál – „A tündé-  
rek úgy születnek, / hogy minden hetvenhetedik esztendőben, / tavaszi reggelen, / mi-  
kor az erdők alján illatozik a medvehagyma, / a szerelmes tündérfiúk / meg a szerelmes  
tündérlányok / kirepülnek a tisztásokra, / átkarolják egymást, / és elkezdnek szépen  
csókolózni.” – az látható, ahogy egy tündérfiú és egy tündérlány csókolózik), és időn-  
ként a rajzolt betűk szerepe válik meghatározóvá („Juj, mi ez a sötét?! / Juj, nem látok  
semmit! Juj, juj, juj, de félek!” – ezek a sorok fekete alapon piros betűkkel vannak „rá-  
festve” a vonatkozó oldalra). Amennyiben egyetértünk Várnai Zsuzsanna meglátásával  
– „az illusztrációk fizikailag sokszor egyértelműsítik azt, amiről a szöveg beszél” (Várnai  
2017: 403.) – akkor ennek értelmében Takács Mari rajzai nem pusztán illusztrációként  
funkcionálnak, hanem inkább beindítják a fantáziát, továbbgondolásra készítetik a mese  
olvasóját és hallgatóját, sőt időnként szinte önálló életet élnek. A gyerekek belső kép-  
alkotásának fejlesztésére talán a legjobb „eszköz” a meseolvasás, meshallgatás, s ezt a  
színvonalas illusztrációk is segíthetik.

Takács Mari festményeire is érvényesek Pásztor-Csörgei Andrea és Pompor Zoltán  
megállapításai:

„A valóban minőségi illusztráció nem hátráltatja a belső képalkotást, hanem elősegíti, ha úgy  
tetszik, meglendíti azt. Különösen nagy segítséget jelent az amúgy túl sok mozgóképet látó  
gyerekek esetében, akiknél ez a képesség már-már elsorvadt, de egy-egy állókép, illusztrá-  
ció sikeresen beindíthatja meshallgatás közben ezt a folyamatot.” (Pásztor-Csörgei-  
Pompor 2017: 67.).

Sőt, *A Sötétben Látó Tündér* ahhoz a képi fordulathoz is csatlakozik, amelyről Révész Eme-  
se ír a kortárs gyerekkönyv-illusztrációt bemutató tanulmányában:

„Az elmúlt évek gyermekkönyv-illusztrációs folyamataiból két mozgásirány rajzolódik ki  
világosan. Az egyik a képek fokozatos térhódítása, ami immár az idősebb korosztályoknak  
szánt könyvek szokványos kép-szöveg arányait is felülírja. A másik trend a szöveget szoro-

san követő, leíró illusztrációk mellett mind nagyobb teret enged az emblematikus, önelvű képi elbeszélésnek.” (Révész 2014).

A képek ebben a kötetben is nagy teret kapnak, hiszen számos olyan oldal van, amelyet teljesen betöltenek az illusztrációk, illetve a szemüveges vakond példáján is megfigyelhetjük a rajzoló azon törekvését, hogy önálló, a cselekménytől időnként „kétlépésnyi távolságot” tartó képi világot alkosson meg.

### 3. A mesemondás szerepe és módja a történetben

„Egyszer volt, hol nem volt, / valamikor réges-régen, / mikor még a patak is visszafelé futott, / Hetedhét Országon is túl, / még az Óperenciás-tengeren is túl, / de még az Üveghegyeken is túl, / ott, ahol a világnak / már majdnem vége van, / volt egy tündér.” Csak úgy sorjáznak egymás után a népmesékből ismerős szófordulatok a mese kezdetén. Balázs Eszter Anna tanulmányában rávilágít arra, hogy „a nagycsoportosoknak és kisiskolásoknak szóló könyv kifejezetten népmesei hagyományokat követ, mégis újraértelmezi és kiegészíti azokat”, és az első mondat „a népmesei szituáció hangulatát kelti: mesehagyományt idéz, hosszú, időben és térben messzire helyezkedő.” (Balázs 2011: 23.). A második mondattal így folytatódik a mese: „De nem is csak volt ám / hanem még van is, / hiszen itt ül ezen a széken.” A népmesei kezdés itt „jellegzetesen műmesei fordulatot vesz: kiderül, hogy a hős maga meséli el a történetet, egyes szám első személyben, és ezzel, illetve egyéb nyelvi fordulatokkal az eltávolított meseidőt rögtön visszacsatolja a most-ba, a mesehallgatás idejébe.” (Balázs 2011: 23.). Csupán az első két mondat számos különböző értelmezői irányt jelöl ki: vizsgálhatnánk a szöveg sajátos időkezelését, foglalkozhatnánk azzal, milyen népmesei fordulatokat, strukturális elemeket „hasznosít újra” Bagossy László, hogyan kapcsolódik a tündérmesei hagyományhoz a szöveg, vagy szemügyre vehetnénk, miért és hogyan zajlik a mesemondás a történetben. A sok út közül ez utóbbin indulok el, leginkább pedagógiai megfontolásból: úgy vélem, *A Sötétben Látó Tündér* a gyerekeket is inspirálhatja saját mese megalkotására és elmondására, így arra is teszek majd javaslatokat, hogyan segíthet a szövegalkotási képességek fejlesztésében Bagossy László írása.

„Kié a történet? A történet azé, aki ismeri. Azé, aki megalkotja, aki elmondja, aki felhasználja. Akinek jogában áll elmondani, akinek el kell mondania. Azé, aki meghallgatja, aki összegyűjti, aki megfejti a jelentését. Akiról szól. Egy társadalomé, egy korszaké.” (Keszeg 2011: 40.). A „kié a történet?” kérdés *A Sötétben Látó Tündér* apropóján is felmerülhet, hiszen a mesének két „mondója” is van: az egyik maga a Sötétben Látó Tündér, a másik pedig az édesanyja. A történet mindkettejüké, hiszen róluk szól, együtt alkotják meg és mondják el. De mindkettejüknek más a célja a történetmondással.

A keretmesében a főhős arra emlékszik vissza, hogyan találta meg a nevét édesanyja egyik meséjén keresztül. A retrospektív elbeszélés nem pusztán „a hallott, a memORIZÁLT történet” felidézése végett hangzik el, hanem az édesanyjától kapott hagyomány továbböröklése céljából is: „Tündéryanánk egy székecskén ült, / éppen úgy, ahogy én

itt, / és mesét mondott nekünk, / éppen úgy, ahogy én itt.” Miután a tündér a „Most elmondom...” formula ismétlődő használatával sorba vette, hogyan születnek és miről kapják a nevüket a tündérek (arról, amiben a legügyesebbek), elkezdődik a mese a mesében. „Most elmondom, hogyan is mesélte / azt a mesét tündéranymám, / azon a nevezetes téli éjszakán. / Hát úgy mesélte, hogy: / – Egyszer volt, hol nem volt...” – és innen az édesanya szólama veszi át az elbeszélést.

A tündéranya célja, hogy rávilágítson arra, mi a kis tündér „mestersége”. A legkisebbet ugyanis sokáig a Pirinyó Minyó gúnynévvel csúfolták, mert „semmit, de semmit se tudtam / a legügyesebb lenni a testvéreim között.” Bruno Bettelheim a *Három toll* című Grimm-mesében mutat rá a gúnyolódás mesei szerepére:

„A legkisebb gyermek, akit idősebb testvérei becsmérelnék és ellöknek maguktól, ősidőktől fogva ismert mesei motívum, különösen a »Hamupipőke« típus változataiban. De az ostoba gyermek történetei – mint például »A három nyelv« és »A három toll« – másról szólnak. A családban semmire sem tartott »együgyű« gyermek boldogtalanságát meg sem említik. Egyszerű tényként közlik, hogy ostobának tartják, és a legkisebb gyermeket ez látszólag nem is nagyon izgatja.” (Bettelheim 1985: 142.).

Ez nem mondható el a legkisebbik tündérről, mert ő igazán bánkódik amiatt, hogy ügyetlennek tartják, szomorúságát az illusztráció is megjeleníti. De amikor egy téli éjszakán az édesanyja a gyűrűjébe rejti az összes fényt, és a koromsötétségben egy mesét kezd mondani a kistündérnek, akkor megvigasztalódik; az anya történetének „tétje, hogy a legkisebbik tündér végre nevet kapjon, azaz elkülönözzön 299 testvérétől, és saját én-képe alakulhasson ki.” (Balázs 2011: 23.). Ez megtörténik, hiszen kiállta a próbát, miszerint a sötétben elhangzott szavakat is látja, így belőle lett „a legbátrabb testvér [...] a Sötétben Látó Tündér”. A mese meghallgatása után a kicsi tündér testvéreinek is elmondja, amit hallott, de olyan ügyesen eleveníti meg a történetet, hogy az még álmukban is folytatódik. A „sötétben látás” tehát az élénk fantázia és a kifejező mesemondás képességét is magában hordozza.

Bár a „mese a mesében” szerkezet nem népmesei jellegzetesség, de a mesélés módjában a hagyományos mesemondás jellemzői köszönnek vissza. A „mesebeszéd” találó műfajmeghatározás, hiszen azt sugallja, hogy a szöveg a szóbeliség, a beszélt nyelv sajátosságait hordozza magán. A keretmese itt és most szituációja ismétlődő kifejezések („így ni”, „most elmondom”) és a képzeletbeli hallgatóság megszólítása („képzelhetek”, „legyetek boldogok, / míg meg nem haltok”) által születik meg. A főszereplő számít a közönség figyelmére, de passzív befogadást vár el tőlük. E szituációban megjelennek a hagyományos mesemondás általánosan, mindenféle nyelvi vagy kulturális közösségekben megfigyelhető momentumai, melyek Biczó Gábor szerint a következők: „[a] mesélő és a hallgatóság elkülönülése, szerepeik egyértelmű elhatárolhatósága, a mesélés eseményét övező kitüntetett figyelem.” (Biczó 2006: 17.). Ezzel szemben az édesanya meséje „személyre szabott”, illetve a mesélő és a hallgató szerepe nem különül el élesen. A tündérlány bekapcsolódik a meseszövegbe, a mese egyes fordulópontjait is ő találja ki, s végül az édesanya így szól: „Tündérkém, [...] most már te kísérjed őket haza, / hiszen te úgy

látsz a sötétben, / mint senki más!”. A mesemondás itt nem a mesélő aktivitásának és a befogadó passzivitásának kettősségén alapszik, hanem a beavatás-beavatódás folyamata zajlik.

Bódis Zoltán így ír a mesemondóvá avatásról:

„néhány esetben bizonyos beavatási jeleget is kap a mesemondóvá válás, hisz évek során az érdeklődő fiatalok csak hallgatták az idősebb mesemondókat, ellesték mozdulataikat. Egy bizonyos idő után a mesemondó próbára teszi a tanoncokat, kihagy, átalakít részeket a meséjében, akiknek résen kell lenniük, s a szándékosan elkövetett hibákra figyelmeztetniük kell a mesemondómestert.” (Bódis 2014: 43.).

A próba itt nem a „hibajavításra” vonatkozik: az anya arra kíváncsi, mennyire gazdag a lánya fantáziája, meg tud-e alkotni egy mesét önállóan is. Nemcsak a mesét adja át a lánynak, hanem a gyűrűjét is, amely igazán fontos és szimbolikus jelentőségű ékszer: „ebben tartotta a fényt, amivel éjszaka világított.” A gyűrű mint világosságot varázsoló tárgy is jelzi, hogy a sötétben látás egy igazán komplex, összetett mesterség: bátorságot, képzelőerőt, bizonyos élethelyzeteket új fényben láttató történetek kitalálásának és továbbadásának képességét foglalja magában. Balázs Eszter Anna továbbmegy:

„A »sötétben látás« a *teremtés* aktusát jelzi, hiszen azt kell észrevennie, ami nincs ott, amit ő maga képzel oda. Az édesanya ezzel a mesemondás tudományába avatja be Pirinyó Mínyót, mintegy átadja, örökségül hagyja neki a mesélő szerepét, mely a mesemondók régi korokban megkülönböztetett státuszát figyelembe véve felér egy fél királysággal, a műmesei világ modern idejében maradvá pedig kvázi az íróvá válás útján való elindulással esik egybe.” (Balázs 2011: 24. – kiemelés tőlem: L-L. A.).

Az íróvá váláshoz valóban történetek meghallgatásán, kiegészítésén, újragondolásán, majd saját, önálló, de az évezredek irodalmi hagyományához rengeteg szállal kapcsolódó elbeszélések kitalálásán keresztül vezet az út. Ennek az útnak az első lépéseit mi is megtehetjük a diákjainkkal, s *A Sötétben Látó Tündér* remek alkalmat kínál arra, hogy segítségével a gyerekek is mozgósítsák képzelőerejüket.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

Gasparicsné Kovács Erzsébet előadásának írott változatából kiderül, hogy a mese szerepe kulcsfontosságú az anyanyelvi nevelésben. Az anyanyelvi nevelés kerettantervi területei (kulturált nyelvi magatartás, helyesírás, nyelvtan, szövegértés stb.) közül a szövegalkotás tanításában is nélkülözhetetlen a mesék ismerete. Az alsó tagozatban

„már az olvasástanítást megelőzően, a szókincsfejlesztésben, a mondat- és szövegalkotásban felhasználjuk azokat az élményeket, azokat a meséket, amelyeket a családból, az óvodából hoznak magukkal a gyerekek, és minél inkább előrejutunk az olvasástanításban, annál inkább várhatjuk a gyerekektől azt, hogy képesek legyenek a látott, tapasztalt minták alapján

teljes történeteket akár reprodukzív, akár fél reprodukzív, vagy éppen kreatív, produktív módon megalkotni. Ezt teljesíti be az a lehetőség, amely a fogalmazástanítás keretében harmadik osztálytól megadatik, hogy ők is tudjanak mesét írni. Megtámogatjuk mindezt azokkal a műfaji ismeretekkel, nyelvi, szerkezeti tudnivalókkal, amelyeket korábban a meseolvasás, meseelemzés keretében alapoztunk meg.” (Gasparicsné 2007).

Ennek megfelelően *A Sötétben Látó Tündér* olvasása és feldolgozása harmadik osztályosok körében ajánlott, hiszen ekkor már rövid, önálló szövegeket írnak a gyerekek a fogalmazástanítás keretein belül.

A szöveg olvasása előtt (ha van lehetőség rá) vetítsünk ki képeket ismert mesebeli tündérekről, például Csingilingről, a Fogtünderről, Hamupipőke Tündérkeresztanyjáról vagy a *Csipkerózsika* gonosz tündérééről, Desdemónáról. Kérdezzük meg, ismerik-e őket, és van-e valamilyen „szuperképességük” ezeknek a figuráknak. Átvezetesként mondjuk el, hogy egy mesét fognak hallani/felolvasni, amelynek egy olyan tündér a főszereplője, aki valami igazán különleges dologra képes. A mesét a tanár is közvetítheti, de számhatunk időt arra is, hogy a gyerekek olvassák el hangosan a szöveget, így az olvasási képességek is fejleszthetők. Időnként álljunk meg, és vetítsünk ki Takács Mari képeiből néhányat; kérjük meg a gyerekeket, hogy a történetet és a festményeket is figyeljék meg alaposan. Ezután hallgassuk meg benyomásait a meséről: tetszett-e nekik? Hallottak-e már ehhez hasonlót? Volt-e kedvenc szereplőjük? Mit szólnak az illusztrációkhoz, melyik tetszett a leginkább? Az általuk kiemelt képe(ke)t újra megnézhetjük, és megbeszélhetjük, milyen színeket, formákat látunk rajta, milyen hangulatot áraszt. Ezzel a mesére szánt órák közül az első 45 perc el is telik.

A következő alkalommal Takács Mari képeivel kezdjük a munkát. Négyet válasszunk ki közülük (például a vakondról, a táltos paripáról, a lekvárba zárt Málnácskáról és a varázgyűrűről készült képeket), és az órát megelőzően mindegyikről azonos számú kártyát készítsünk az osztály létszámának megfelelően (hatot a vakondról, hatot a gyűrűről stb.). Az óra elején keverjük össze a kártyákat, és a paklit vigyük körbe az osztályban, hogy mindenki húzzon egyet belőlük. Akik ugyanazokat a kártyákat húzták, egy csoportba kerülnek; kérjük meg őket, hogy rendezzék a padjaikat úgy, hogy a teremben négy csoport alakulhasson ki. Mindegyik csoportot kérjük meg arra, hogy beszéljék meg, mi látható a képeiken, s mondják el, a történetnek mely pontján bukkannak fel a kis lapokon látható állatok vagy tárgyak. Ezután mindegyik csoport rajzos feladatot kap. Az első csapat rajzolja le azt, amikor a tündéranya elkezd mesélni Pirinyó Minyónak, testvérkéi körében. A második csapat rajzolja le Tökmag királyfit, a táltos paripát és a szomorú öregembert az erdőben. A harmadikak készítsenek illusztrációt arról, amikor Tökmag és Málnácska a paripa hátán a sárkány elöl menekülnek. Végül az utolsó rajz szóljon arról, hogy a *Sötétben Látó Tündér* elmeséli az édesanyjától hallott mesét testvéreinek, s ők figyelmesen hallgatják. A csoportoknak adjunk nagy csomagolópapírokat és mindenféle színes ceruzát, de természetesen a saját készleteiket is használhatják. Mielőtt elkezdenék a rajzolást, beszéljék meg, mi hol szerepeljen a képen, kiket szeretnének megjeleníteni rajta (nyugodtan elengedhetik a fantáziájukat: ha például hiányolják a tündérapát a történetből, őt is lerajzolhatják), és hívják segítségül a meséről megőrzött emlékeiket is. Ez a feladat segít a történet felidézésében, illetve a gyerekek kreatív és

kooperatív képességeit is fejleszti. A rajzot az óra végéig készíthetik, tehát a csoportok kialakítása után körülbelül 30-35 perc marad az alkotásra. Az elkészült rajzokat elteszszük, majd a következő óra előtt úgy ragasztjuk fel őket a táblára, hogy ne tükrözzék a cselekmény sorrendjét. Mindegyik csapatból egy szóvivő ragassza fel a táblára a csoport alkotását, s mondja el, mi látható rajta, illetve milyen volt az ötletelés, feladatmegosztás a csoportban. Hagyjunk időt a beszámoló meghallgatására, és adjunk lehetőséget arra is, hogy a csoporttagok is megoszthassák reflexióikat a közös munkáról. Ezt követően megkérjük a diákokat, állítsák a mese cselekményének megfelelő sorrendbe a rajzokat, majd mindegyik képnek adjanak címet – mindez segíti a történet felidézését, memorizálását. Házi feladatként kérjük meg a diákokat, hogy otthon olvassák újra a mesét. (A szöveg elérhető itt: [http://theater.hu/dl\\_win.php?type=csatolmany&id=500](http://theater.hu/dl_win.php?type=csatolmany&id=500); minimális szerkesztéssel, a szerzői instrukciók törlésével a diákok kezébe adható.)

A következő órát a gyerekrajzokkal kezdjük. Állítsuk újra sorrendbe őket, és kérdezzük meg, van-e kedve valakinek a képek segítségével elmesélni a történetet. Világítunk rá arra, hogy a mese végén a tündér is újrameséli az anyukájától hallottakat, és most az önként jelentkezőnk is osztozhat különleges képességeiben. Esetleg többen is jelentkezhetnek, így egy diáknak csak egy képről kell mesélnie. Természetesen nem baj, ha nem tudják pontosan visszaidézni az olvasottakat, hiszen számukra bonyolult lehet a cselekményszöveg; e feladatban a hangsúly az önálló szóbeli szövegalkotásra esik. A továbbiakban pedig az írásos szövegalkotásra fókuszálunk. A mesében említés szintjén megjelenik a Patak Csobogató Tündér, a Felhő Fújó Tündér vagy a Tűz Lobogató Tündér; kérjük meg a gyerekeket, hogy ennek analógiájára ők is dobjanak be olyan neveket a közösbe, amelyek arról tanúskodnak, miben a legügyesebb a tündér! (pl. Málna Szedő, Kukorica Fosztó, Madár Énekelgető, Macska Doromboltató... stb.) Az ötleteket írjuk fel a táblára, majd szavazzassuk meg, melyik tetszik az osztálynak a legjobban.

Ezután egyéni, önálló munka következik: a táblán látható rajzok segítségével mindenki írjon egy rövid mesét a választott nevű tünderről! Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy most már nem kell *A Sötétben Látó Tündér* sztorijára hagyatkozniuk, hanem nyugodtan szabadjára engedhetik a képzelőerejüket. A fantáziát némiképp meg fogja kötni, hogy a rajzokon női alakok, paripa, öregember, kisebb, nagyobb tündérek is láthatóak, és ezeket a karaktereket is bele kell írniuk a történetbe, de e megkötéseken kívül bármilyen szereplőt vagy cselekményelemet beépíthetnek saját meséjükbe. Mivel harmadik osztályos korukra a gyerekek már sok népmesét ismernek, bizonyára ők is használni fogják a hagyományos szófordulatokat, a mesei hármast, hetes vagy tizenkettes számokat, próbatételek elé állítják majd a hősöket és így tovább. Az óra végéig írhatják a mesét (illetve, ha nem készültek el, otthon befejezhetik), majd a következő órán ismét önként vállalkozók olvashatják fel a történetüket. Ha többen is jelentkeznek erre a feladatra, akkor össze is hasonlíthatjuk a meséket: megbeszélhetjük, milyen tulajdonságokkal rendelkezik a főszereplő egyik vagy másik mesében, hol játszódnak a történetek, milyen próbákat kell teljesítenie a hősöknek. A többi mesét is elkérjük, hogy otthon elolvassuk és értékelhessük majd a fogalmazásokat. A megbeszélés végeztével megdicsérrjük a tanulókat, és elmondjuk, hogy ők is kiállták a próbát: képesek arra, hogy a fantáziájuk segítségével történeteket írjanak és meséljenek.

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

Szerencsére a gyerekkönyvek színvonala az elmúlt években felfelé ível, így sokféle kiadványból lehet válogatni. A kortárs mesék nagy részét az olvasástanítás során is lehetne használni, hiszen igényes nyelvezetük, gazdag szókincsük, egyszerű, mégis átlátható szerkezetük okán a gyerekeket ezek a szövegek avathatják be a nagyon alapvető szövegtani, stilisztikai ismeretekbe. Mivel nemcsak a magyar nyelven született könyvek, hanem az idegen nyelvű munkák hazai közvetítése is erős, ezért mindegyik évfolyam számára egy-egy magyar és külföldi könyvet is ajánlanék.

„Az 1-2. évfolyam legfontosabb feladata az olvasás és az írás megtanítása, az igényes beszéd fejlesztése, amely egyben a további anyanyelvi nevelés alapja is” – olvashatjuk a magyar nyelv és irodalom tanítására vonatkozó általános iskolai kerettantervben. (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Magyar irodalom.) Ennek eszközei elsősorban a népmesék, mondák, valamint a műmesék közül Benedek Elek, Illyés Gyula, Arany László vagy Wass Albert meséit javasolja a kerettanterv.

### 1. Első évfolyam

Az ajánlott olvasmányokhoz képest izgalmas lehet első osztályban Dániel András *Kufl*-meséivel is megismerkedni, amelyek rendkívül szórakoztatóak, és a Kufl-karakterek sokfélesége implicit módon toleranciára, egymás elfogadására is nevelheti az olvasókat (illusztrálta: Dániel András). Julia Donaldson *Graff*álja a „szörnyes mesék” hagyományát állítja fejtetőre; a rímekbe foglalt, párbeszédessztori akár szerepjátékokra is lehetőséget adhat (fordította: Papp Gábor Zsigmond, illusztrálta: Axel Scheffler)

### 2. Második évfolyam

Itt Kertész Erzszi *Állat Kávézoo* című könyvének magyarórai feldolgozására nyílnak lehetőségek. A kötet tizenkét rövidebb fejezetből áll, amelyek lazán kapcsolódnak egymáshoz, így tetszőlegesen lehet haladni az olvasással. Meséi a dzsungelben játszódnak, ahol két antilop, Lopez és Antika megnyitja a címben is szereplő kávézót, ahová mindenféle egzotikus állat betérhet. A másodikos gyerekek már bizonyára sok állatmesét ismernek, ám Kertész Erzszi írásai abban hozhatnak újat, hogy nem példázatos jellegűek, hanem minden nyílt didaxistól mentesen viccesek, frappáns nyelvi humoruk pedig a gyerekek humor- és stílusérzékét is csiszolhatja (illusztrálta: Hanga Réka).

Thierry Chapeau *A csodapalást* című meséje papírszínházas formában jelent meg a Csimota Kiadó jóvoltából (illusztrálta: Thierry Chapeau). A mesében Kőrös király a gonosz boszorkány, Borbolya praktikáinak köszönhetően óriásira nő, a palástja betakarja az egész Föld bolygót. Népe kétségbeesetten keres valamilyen megoldást, mégsem emberek, hanem madárkák derítik ki, hogyan lehet megtörni Borbolya átkát... A mese lírai

nyelvezete (fordította: Szabó T. Anna) és fordultatos cselekménye önmagában is leköti az olvasókat-hallgatókat, de a papírszínház megjelenítés a mesélés új dimenzióit nyitja meg. A papírszínház fageretében cserélgetjük a történethez készült rajzokat, közben olvassuk vagy fejből mondjuk a szöveget, így a mesehallgatás mellett vizuális élményekben is részesülhet a csoport. A diákok is kipróbálhatják a papírszínházat, így előadói készségeik is fejlődhetnek. (Külön fejezetet lehetne írni arról, miért lényeges, hogy az alsósok találkozzanak a papírszínházzal: a számtalan audiovizuális, mozgóképes inger közepette rendkívül fontos, hogy művészi igényességgel megformált képeket is nézessenek. A mese szekvenciákra bontása által az olvasás tempója is lelassul, ezzel egy kis nyugalmat, csendet csempészhetünk a gyerekek sokszor túlterhelt iskolai hétköznapjaiba.)

### 3. Harmadik, negyedik évfolyam

A felsőbb évfolyamok diákjai már hosszabb szövegek olvasásával is kísérletezhetnek. A harmadikosok Kollár Árpád könyveit lapozgathatják: a *Milyen madár* az utóbbi évek legsikeresebb gyerekverskötete, *A Völgy, írta Tárkony* pedig azt a kérdést is felvetheti, mitől mese a mese. A „nemköltő költő” „kalandjai” az abszurd világába kalauzolják a fiatalokat, akik jól szórakozhatnak a lusta, csetlő-botló főhősön és furcsa barátain. Itt külön érdemes kiemelni Nagy Norbert illusztrációit, akinek olykor picassói geometriával megalkotott emberalakjai elsőre meghökkentőek lehetnek, de nagyon hasonlítanak a perspektivikus ábrázolást még nem alkalmazó gyerekrajzokhoz.

Ursula Jones *A királykisasszony, akinek nem volt birodalma* című könyvével a lányoknak kedvezhetünk (fordította: Totth Benedek, illusztrálta: Sarah Gibb). Nem egy átlagos királylányos meséről van szó, hiszen itt nem a királyfi indul el, hogy elnyerje a királylány kezét, hanem a királykisasszony próbálja megkeresni a saját birodalmát, útközben pedig rálel igaz szerelmére is. Kilencéves korukra a kislányok már bizonyára számtalan Disney-mesét és Barbie-történetet ismernek; érdemes ezeket összevetni Ursula Jones meséjével, amelyben egy teljesen más (király)nőideál jelenik meg.

Ljudmila Ulickaja gyerekeknek is ír, a *Történetek gyerekekről és felnőttekről* című összegyűjteménye Lakatos István illusztrációival jelent meg magyarul (fordította: Kisbali Anna). A *Kincskereső kisködmön*ön edződött gyerekek számára nem ismeretlen a félelem, a szorongás, a szomorúság irodalmi megjelenítése. A derű és a reménység mégis megcsillan mindegyik Ulickaja-történet végén, ezért is lehet alkalmas ez a könyv arra, hogy nagyokat beszéljünk a gyerekekkel családi értékekről, barátságról, szeretetről.

Ha azonban vidámabb vizekre szeretnénk evezni, Berg Judit *Ruminije* tökéletes választás lehet. A Szélkirálynő nevű hajó egyik bátor inasáról, Ruminiról szóló meseregényt már több általános iskolában is a kötelező olvasmányok közé választották; Vojtek Sándor *Olvasóközpontú irodalomtanítás* című tanulmánykötetében nagy volumenű módszertani segédanyagot készített a könyv feldolgozására (Vojtek 2017). Kalandos cselekménye, szerethető karakterei rendkívül népszerűvé tették a művet, mellyel a magyarórákon heteket átívelően, projektszerűen érdemes foglalkozni.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Magyar irodalom, Az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet honlapja. [http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) (Utolsó letöltés ideje: 2018. május 30.)
- Az év gyermekkönyve-díj, A Magyar Olvasástársaság honlapja. <http://www.hunra.hu/konyvajanlo/az-ev-gyerekkonyvei/az-ev-gyerekkonyve-dij> (Utolsó letöltés ideje: május 29.)
- Balázs 2011  
BALÁZS ESZTER Anna, Én-építő technikák a nép- és a műmesékben, Iskolakultúra, 2011/4–5, 22–29.
- Biczó 2010  
BICZÓ GÁBOR, *A megértő gondolkodás működése a mesei világlátásban = A többes azonossága*, szerk. BÁLINT PÉTER, Debrecen, Didakt, 2010, 15–40.
- Bódis 2014  
BÓDIS ZOLTÁN, *A meseszó igazsága: Cifra János cigány mesemondó meséi*, Debrecen, Didakt, 2014.
- Bettelheim 1985  
BRUNO Bettelheim, *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Bp., Gondolat, 1985.
- Csikész 1986  
CSIKESZ ERZSÉBET, *Találd ki a mesémet*, Bp., Tankönyvkiadó, 1986. (Online elérhető itt: <https://mandadb.hu/tart/mcitem/364753>)
- Gabnai 2006  
GABNAI KATALIN, *A Sötétben Látó Tündér*, Kritika, 2006/3, 29–30.
- Gasparicsné 2007  
GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET, *A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2007/3. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-az-anyanyelvi-nevelesben> (Utolsó letöltés ideje: 2018. május 13.)
- Gulyás 2018  
GULYÁS JUDIT, *Népmese és gyerekirodalom = „...kézifékes fordulást is tud”*: Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018 (Tempevölgy könyvek 29), 92–106.
- Hansági 2018  
HANSÁGI ÁGNES, *Kétféle balhátvéd és öltözködési nagyokos: A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben = „...kézifékes fordulást is tud”*: Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018 (Tempevölgy könyvek 29), 63–91.
- Honti 1962  
HONTI JÁNOS, *A mese világa*, Bp., Magvető, 1962.

---

**Keszeg 2011**

KESZEG Vilmos, *A történetmondás antropológiája*, Kolozsvár, BBTE Magyar Néprajz és Antropológiai Tanszék, 2011.

**Lapis 2017**

LAPIS József, *A tükrön túl: Az elmúlt két év gyerekkönyvtörténései*, Műút online, 2017. 01. 01. <http://www.muut.hu/?p=23092> (Utolsó letöltés ideje: 2018. május 27.)

**Lovász 2006**

LOVÁSZ Andrea, *A mesélő ember = Közelítések a meséhez*, szerk. BÁLINT Péter, Debrecen, Didakt, 2006, 43–62.

**Révész 2014**

RÉVÉSZ Emese, *Piroska Kiberádiában – A kortárs gyerekkönyv-illusztráció új útjai*, Gyermek- és ifjúsági irodalom portál, 2014. 02. 17. <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=7022> (Utolsó letöltés ideje: 2018. május 21.)

**Pásztor-Csörgei – Pompor 2017**

PÁSZTOR-CSÖRGEI Andrea – POMPOR Zoltán, *Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 53–72.

**Szilágyi 2010**

SZILÁGYI Zsuzsa, *Színes álmokat kívánok! Bagossy László: A Sötétben Látó Tündér*, Revizor online, 2010. 05. 06. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/2010/bagossy-laszlo-a-sotetben-lato-tunder/> (Utolsó letöltés ideje: 2018. május 22.)

**Várnai 2017**

VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 387–418.

# Klasszikus ifjúsági irodalom a felső tagozatos oktatásban

BARANYAI NORBERT

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

*(A kötelező olvasmányok feldolgozásának és taníthatóságának kérdései)*

Ha a magyartanítás utóbbi időkbén zajló módszertani problémafelvetéseit vesszük szemügyre, bátran kijelenthető, hogy az egyik legnagyobb (médiá)érdeklődéssel kísért vita a kötelező olvasmányok szerepe körül bontakozott ki. Pedagógusok, szakmódszertannal foglalkozó kutatók közül egyre többen és többször fogalmazzák meg azt, hogy az évtizedek óta kanonizálódott kötelező olvasmányok – akár az általános iskolai, akár a középfokú oktatást vesszük figyelembe – nem feltétlenül segítik a hatékony irodalom-oktatást. A klasszikus kötelezők ugyanis egyfelől

„nagyon fontos értéket hordoznak, s mint a magyar kultúrkincs darabjai, természetesen méltán tartoznak bele a kötelező tananyagba, ám kétségtelen: ezeknek a műveknek a nyelvvezete nehéz olvasmány a vizuális dömpinghez szokott generációnak, ráadásul sokszor a művek cselekménye, hősei már oly távol állnak gyerekeink mindennapjaitól, hogy az azonosulás ezekkel sem könnyű feladat számukra.” (Pásztor Csörgei–Pompor 2017: 60.).

Nem állíthatjuk persze, hogy ez volna a magyartanítás egyetlen és kizárólagos problémája, de kétségtelen, hogy egy olyan kérdésről van szó, amely sokak érdeklődését felkeltette (a szűkebb értelemben vett szakmán kívül is). A továbbiakban röviden azt igyekszünk összegezni, hogy milyen javaslatok és gyakorlati jellegű megoldási kísérletek láttak napvilágot arra vonatkozóan, hogy miként lehetne a kötelező olvasmányok befogadását vonzóbbá tenni a fiatal olvasók számára.

### **1. Hangskönyvek, digitális kiadások**

Ma már a hagyományos, papír alapú könyvformátum nem az egyetlen olyan lehetséges hordozó, amely az adott regények befogadását lehetővé teszi. Az alkotásokkal való ismerkedés variánsaiként szóba jöhet a hangskönyvek és a digitális alapú szövegformátumok használata is. Nem valószínű ugyan, hogy ezek oldanák meg a klasszikus kötelező olvasmányokkal szembeni ellenérzések problémáját, de mégiscsak érdemes olyan lehetőségként tekinteni rájuk, amelyek által a gyermekek kimozdíthatók a regényolvasás iránt táplált közömbösségükből.

Azok a kötelező olvasmányok, amelyek a magyartanítás klasszikusainak tekinthetők, jórészt már elérhető hangskönyvformátumban is, ami az olvasni kevésbé szerető diákok számára lehet vonzó megoldás. Az olvasáshoz képest nemcsak az jelent könyv-

nyebbséget, hogy egyszerűbben megoldható bárhol a szöveg hallgatása, hanem az is, hogy egy-egy színész értő tolmácsolása segíthet a megértésben, sőt akár élményszerűbbé is teheti az adott művet. A hangoskönyvek hátránya viszont az, hogy „túlságosan hosszúak – megjegyzendő, hogy a több száz oldalas regények ellen is ugyanez az érv –, másrészt hogy a passzív befogadói magatartás miatt hamarabb elveszhet a figyelem, mint az aktív befogadásra épülő olvasás során.” (Paksi 2012: 82.). Az olvasási nehézséggel küzdők számára viszont mindenképpen segítséget jelent, és természetesen, ha a tanulók közül bárki úgy érzi, hogy szívesebben választja a hangzó változatot az írott variánssal szemben, akkor érdemes magyartanárként is támogatnunk ezt a megoldást.

A digitális eszközök mindennapos használatához szokott fiatalok számára azzal is megpróbálhatjuk vonzóbbá tenni a kötelezők elolvasását, hogy a nekik ismerős és megszokott felületeken (tableten, okostelefonon, e-book-olvasón stb.) javasoljuk az olvasást. Kétségtelen előnye, hogy megoldódhat a könyvek időnként nehezkesebb, időigényesebb hozzáférése. Kimutathatóan eltérő azonban a szöveg megértésének és az információk rögzítésének mértéke a kétféle médium esetében: „a hagyományos olvasás lassabb, de az olvasott információkból sokkal többet jegyez meg az olvasó, mint a gyorsabb olvasást lehetővé tevő digitális felületeken (Fenyő D. 2017: 86.).

## 2. Részletek feldolgozása

Különösen a nehezebben érthető és túlságosan hosszú kötelező olvasmányok esetében alkalmazott „kompromisszumos” megoldás, hogy csak bizonyos szövegrészletek elolvasására és megbeszélésére kerül sor a tanórákon. Ez azért is bizonyulhat hatékonyabbnak az adott olvasmány teljes mellőzése helyett, mert alapvetően „eredeti” szöveget ismertetünk meg a diákokkal, és a rövidebb terjedelem lehetővé teszi a magyarázatokkal kísért közös olvasást is. Ilyen értelemben valódi olvasmányélmény kötődhet az adott alkotáshoz, még ha annak átfogó megismerésére nem is nyílik lehetőség. Különösen nagy segítséget jelent olyan olvasók számára, akik hátrányos szociális háttérük vagy más egyéb ok miatt olvasási-megértési nehézségekkel küzdenek.

## 3. Klasszikus kötelezők „rövidített” átdolgozásai

Épp a klasszikus regények olvasása kapcsán megfogalmazódó nehézségek miatt láttak/látnak napvilágot olyan szövegkiadások, amelyek az eredeti szöveg lerövidítésével, átírásával igyekeznek érthetőbbé tenni az adott alkotást. Nem új keletű megoldás ez, hiszen amióta a gyerekolvasókkal mint potenciális befogadókkal számolnak a kiadók, léteznek ilyen jellegű feldolgozások. Az utóbbi években Nógrádi Gergely *Klasszikusok újramesélve* sorozata a legismertebb próbálkozás ezen a téren, ami a legtöbb iskolai kötelező olvasmányt kb. 100 oldalnyira redukált formában adja közre. A kiadványokat jegyző Nógrádi az alábbiakkal jellemzi a köteteket: „A hűséggel újramesélt változatokban minden fontos epizód, szereplő és lényeges motívum benne van. Az újramesélő törekszik rá, hogy

»átmentse« az eredeti szerző gondolatiságát, lelkeségét. Az újramesélt verziók nem sztorikivonatok, hanem teljes élményt adó regények.” (idézi: Varga 2008). A lerövidített átdolgozások irodalmi és pedagógiai értéke azonban több szempontból is vitatható. Egyfelől ezek a szövegek már nem azonosíthatók az eredeti művekkel, mivel végeredményében új alkotás születik, ami többek között a szelekció révén az átdolgozás szerzőjének értelmezését tükrözi. Másfelől ezek a változatok nem tudják azt az élményt nyújtani, amit az eredeti szövegek (annak minden megértési akadályával együtt). Ráadásul a Nógrádi-átiratok színvonala is hagy kívánnivalót maga után, mint azt Fenyő D. György is hangsúlyozza: „A könyvsorozat rossz, a nyelve igénytelen, nem nevel olvasásra, nem segít az irodalom megszerettetésében, nem tesz semmit hozzá az eredeti művekhez, és úgy rövidíti le őket, hogy az érdekességüket, savukat-borsukat elveszi.” (idézi: Varga 2008.). Ilyen vonatkozásban az átdolgozások nem igazán nyújtanak valódi megoldást a kötelező olvasmányok kapcsán felmerült vitás kérdésekre, hiszen a szerzők és kiadók „érzékelték a mai fiatalok és a kötelező irodalomként olvasatott regények közti szakadékot, de ahelyett, hogy alternatívát kínáltak volna fel, úgy kerestek megoldást, hogy a problémát konzerválták.” (Paksi 2012: 81.).

#### 4. Kortárs és/vagy populáris regények mint kötelező irodalom

Annak érdekében, hogy a tanulók számára ne okozzon nehézséget a kötelező olvasmányok elolvasása, számos módszertannal foglalkozó kutató, pedagógus javasolja azt, hogy a klasszikusnak számító kötelezők egy részét le kellene cserélni kortárs regényekre vagy a népszerű irodalom egy-egy darabjára. Mivel a kortárs irodalom kérdésével a következő fejezet foglalkozik behatóan, itt most csak a populáris regények tanításának kérdésére fókuszálunk.

A populáris irodalom, a ponyva, a lektúr önmagukban is nehezen körülírható, számos elméleti vitát generáló fogalmak, amelyek átfogóbb tárgyalása nem is lehet jelen kerektek között feladatunk. Hansági Ágnes a kanonizáció kérdése felől közelítve különíti el a „használati” és az „esztétikai” irodalom fogalmát, és az előbbi körébe tartozó szövegek befogadásának sajátosságait az alábbiakkal jellemzi (Hansági 2017: 51.):

- Egyszerre nagyszámú közönség és általában egyszer olvassa.
- Csak saját kortársaikat képesek megszólítani.
- Közlőképességüket körülbelül két évtizeden belül elveszítik.
- A laikus olvasók olvasásszükségletét elégítik ki.
- Irodalomtörténeti szempontból nem igazán relevánsak.

A gyerekek első meghatározó olvasmányélményei általában az alkotásoknak ebből a köréből kerülnek ki. Épp ez indokolhatja, hogy az irodalomoktatás is a kötelező olvasmányok részévé tegyen olyan szövegeket, amelyeket a diákok szívesen olvasnak. Mint azt számos nemzetközi könyvsiker (például: *Harry Potter*, *Alkonyat*) bizonyította, nem a szövegek terjedelme, hanem sokkal inkább komplexitása és a történetek kiváltotta idegenség a legfőbb gátja a regényolvasásnak. A populáris irodalommal szemben esetle-

sen felmerülő ellenérv, miszerint nem szerencsés, ha kevésbé értékes, minőségileg kifogásolható irodalmat adunk a gyerekek kezébe, azért kérdéses, mert a ma klasszikusnak tekinthető szerzők, művek jó része saját korában széles olvasóközöniséget megszólító lektűrnek minősült (Arató 2016.).

A népszerű irodalom azonban nemcsak egyszerűen az olvasás megkedveltetésének lehet a hatékony pedagógiai eszköze, hanem az értelmezés alapkészségeinek, alapfogalmainak tisztázására is számtalan lehetőséget kínál.

„A ponyvaregényekben ugyanúgy narrációs sémákkal találkozunk, mint ahogy a retorikában meggyőzési sémákkal, érvtípusokkal, felépítési variációkkal. Azaz a populáris irodalom éppen konvenciótisztelőténél fogva kiválóan alkalmas az elemi epikai formák, az alapvető műfogások, a sztenderd megoldások megtapasztalására, olvasásuk begyakorlására.” (Arató 2016: 29.).

Ráadásul ezek a szövegek a fan-klubok vagy a közösségi oldalak interaktív kommunikációs lehetőségei miatt olvasói közösségek részévé tehetik az olvasót, azt pedig tudjuk, hogy a kortárs közösségi véleményformálás különösen nagy befolyásoló erőt jelent az iskoláskorúak számára. Mindezeknek komoly jelentősége lehet a felső tagozatos magyartanításban, hiszen épp ez a korosztály az, amelyik megfelelő inspirációk híján leginkább hajlamos leszokni a szépirodalmi szövegek olvasásáról.

## 5. A klasszikus kötelezők „aktualizáló” feldolgozása

Ez a megközelítés – melyet legkövetkezetesebben Nényei Pál képvisel – kevésbé lát problémát a kötelező olvasmányok hosszú ideje hagyományozódó listájában. Az az érv ugyanis, hogy tegyük könnyebbé a tanulók számára az olvasást, könnyen azt a tévképzetet keltheti a diákokban, hogy a szellemi erőfeszítéstől, a megértésért vívott küzdelemtől óvakodniuk kellene (Nényei 2016b). A nehezebben befogadható olvasmányok feldolgozásában viszont értelemszerűen nagyobb lesz a pedagógus szerepe és felelőssége. Neki kell ugyanis rávezetnie a diákokat arra, hogy miként szólaltathatók meg azok a regények, amelyek világa, problémafelvetése látszólag nagyon távol áll tőlük. Ennek az az alapfeltétele, hogy magának a tanárnak kell megtalálnia a szövegben azokat a lehetséges kérdésfelvetéseket, amelyek képesek felkelteni a diákok érdeklődését. Mivel az évszázadokkal korábbi alkotások is olyan témákat, kérdéseket járnak körül, amelyek mai napig is aktuálisak lehetnek, a tanár feladata, hogy különféle módszertani megoldásokkal rávilágítson a szövegeknek ezekre a sajátosságaira. Eszerint ahelyett, hogy lecserélnénk a klasszikusokat kortárs vagy lektűr szövegekre, szerencsésebb, ha inkább rámutatunk azokra a párhuzamokra, amelyek a régebbi korok alkotásai és a jelenkor populáris kultúrájának jelenségei között húzhatók. A saját helyzetünkre reflektáló értelmezés így óhatatlanul aktuálissá válik, mivel „nem az irodalom kortárs, hanem az olvasás, hiszen csak pont abban a korban olvashatók, amiben épp olvasok. Az olvasást kell kortárssá tennünk, és az másodlagos, hogy mikor készült művet olvasok.” (Nényei

2016b). Néneyei Pál ennek a módszertani szemléletnek a jegyében írta/írja *Az irodalom visszavág* című könyvsorozatát, amelyben a középiskolai olvasmányok értelmezését, magyarázatát igyeckszik a diákok számára is befogadható és élvezetes nyelven közvetíteni.

A továbbiakban leginkább ennek a megközelítésnek a jegyében került kiválasztásra az a regény, amely a felső tagozatos magyar oktatás szereplőinek, vagyis a tanároknak és a diákoknak az egybehangzó állítása szerint is az egyik legnehezebben tanítható/tanulható szöveg. Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regénye tehát nem azért lesz e fejezet kiemelt alkotásává, mert ezt tartjuk a legajánlatosabbnak a tanórai feldolgozásra a klasszikus kötelezők sorában, hanem sokkal inkább azért, hogy rávilágítsunk, milyen megközelítési, értelmezési lehetőségei vannak az aktualizáló „kortárs olvasásnak” az egyik legproblémásabb iskolai kötelezőre vonatkozóan.

## SZÖVEGELEMZÉS

(MÓRICZ ZSIGMOND: *Légy jó mindhalálig*)

### 1. Befogadástörténeti és műfaji kérdések

A *Légy jó mindhalálig* értelmezéstörténetét szemügyre véve érdekes ellentmondásokra lehetünk figyelmesek. Miközben a regény az általános iskolák felső tagozatán évtizedek óta kötelező olvasmány – s így a szerző talán legismertebb alkotása is egyben –, hosszú időn keresztül szinte alig-alig született róla átfogóbb igényű elemzés. Az utóbbi időkből megélenkülő Móricz-recepció viszont láthatóan igyeckszik orvosolni ezt a hiányosságot, aminek köszönhetően egyre több az olyan újraértelmező olvasat, amely változatos, újszerű szempontok alapján közelíti meg a művet. Az értelmezői érdeklődés újraeledése többek között azzal is magyarázható, hogy a szöveget elemzők körében a regény egyértelműen elhatárolódik az ifjúsági irodalomtól: szinte mindenki arra hívja fel a figyelmet, hogy Móricz regényét tévedés volna gyermekolvasmányként megközelítenünk.

Hasonló meglátásra figyelmeztetnek azok a pedagógusi vélemények is, amelyek a regény általános iskolai taníthatóságának kérdéseit járják körül. Mint arra a legtöbben rámutatnak, attól, hogy egy szépirodalmi alkotás főhőse gyermek, illetve a történet gyermekek (vagy épp az iskola) közegében játszódik, nem kell/lehet feltétlenül az adott szöveget ifjúsági regénynek minősíteni (mint arra számos magyar és világirodalmi példa hozható Kertész Imre *Sorstalanságán* át Garaczi László *Pompáson buszozunk!* című regényéig, hogy csak két beszédes példát említsünk). A *Légy jó mindhalálig* esetében viszont szinte már a regény megjelenésekor meghatározó az a kettős olvasati törekvés, amely az alkotást egyrészt a felnőtté válás nehézségeit bemutató *ifjúsági regényként*, másrészt olyan *metaforikus-szimbolikus példázatként* olvassa, amelyben Nyilas Misi története pusztán apropója más, rejtettebb jelentések feltárásának. Az író lánya, Móricz Virág emlékezik meg arról, hogy nem sokkal a regény megjelenése után már készült egy ifjúsági változat is a *Légy jó mindhalálig*ből, ami az eredeti szöveg rövidített, átírt, illusztrációkkal

ellátott variánsaként látott napvilágot. Áruklodó azonban, ahogyan maga az író reagált a kiadványra:

„Készült 21-ben egy rövidített ifjúsági kiadás a regényből. Ezt Roboz Andorral húzták meg, apám nagy sérelmére. Pólya Tibor rajzolta hozzá a képeket, de apám rettenetesen utálta mindet. Rosszszaknak találta ezeket, és művésztlennek. (...) [A]z író nem tehetett semmit. Se az ellen, hogy egy idegen szabja ki az ifjúság számára szöveget, se az ellen, hogy egy másik torzra tolja az olvasó gyerekek fantáziáját. A könyv megjelent, s szomorú elégtétel, hogy nem volt semmi sikere a gyerektáborban, hosszú évekig nem is kellett belőle új kiadás.” (Móricz Virág 2009: 225.)

Az ifjúsági kiadás egyébként sokat elárul arról, hogy miként gondolkodtak a korban a gyerekirodalomról, illetve arról, hogy milyen elvek alapján kell körvonalazódnia az ideális ifjúsági regénynek. Az eredeti szöveghez képest ugyanis nemcsak rövidítések, hanem átírások, sőt betoldások is találhatók az ifjúsági szövegvariánsban (például amikor egy-egy illusztrációhoz kellett „igazítani” a regény szövegét). A kihagyások tendenciózusak: egyrészt a Bella iránti vonzódást, másrészt a tanárok pedagógiai hiányosságait bemutató, épp ezért a pedagógusi tekintélyt esetlegesen romboló mondatokat, bekezdéseket törölte a kiadás szerkesztője (Margócsy 1954: 380.). Érthető tehát Móricz felháborodása és elutasító értékítélete, különösen annak fényében, hogy tudhatjuk, maga sem egy gyermek sorsának realista ábrázolásaként gondolta el regényét. Mint azt egy sokat idézett levelében megfogalmazta:

„A Nyilas Misi tragédiájában valóban nem a debreceni kollégium szenvedéseit írtam meg, hanem a kommün alatt s után elszenvedett dolgokat. (...) Én akkor egy rettenetes vihar áldozata voltam. Valami olyan naiv és gyermekes szenvedésen mentem át, hogy csak a gyermeki szív rejtelmek között tudtam megmutatni azt, amit éreztem, s lám az egész világ elfogadja, s a gyermek sorsát látták benne. (...) Ami kedves van a darabban, az debreceni emlék, ami nem kellemes, az máshonnan jött...” (Móricz 1930: 142–143.)

Nem véletlen tehát, hogy a nyolcadikos korosztály számára komoly akadályt jelent a szöveg elolvasása és élményszerű befogadása. Arató László annak hangsúlyozása mellett, hogy a *Légy jó mindhalálig* nem igazán felel meg az ifjúsági regény kritériumainak, még három okkal magyarázza, minek köszönhető az általános iskolások szöveggel szembeni ellenérzése (Arató 2001):

- a) A diákok körében tapasztalható elutasítás elsődlegesen a főhős jellemével, személyiségével magyarázható. A tanulók nem tudnak azonosulni a szorongó, ok nélkül féltő, sokszor tehetetlen Nyilas Misivel. Ellenpéldaként a népszerű regénysorozat hőse, Harry Potter említhető, aki Misihez hasonlóan magányos és kiszolgáltatott diákként kerül iskolájába, ám bátorsága, ügyessége, ravaszsága és a barátaival kialakított szövetsége olyan ifjúsági regényhőssé tesz, akit a fiatal olvasók közelebb éreznek magukhoz.
- b) Nehezítik a szöveg befogadását a cselekményt megszakító, hosszadalmas, értekező jellegű eszmefuttatások is. Az idős földrajztanár, Názó történelmi időtávlatok súlyát

relativizáló előadása, vagy Misi szobafőnökének, Nagy úrnak a magyarság eredetéről, rokonalanságáról és lehetséges jövőjéről szóló okfejtése nemcsak nehezen követhetőek egy nyolcadikos számára, hanem olyan gondolatokat fogalmaznak meg, melyek könnyen félreértésre adhatnak okot. (Nagy úr gondolatainak szó szerinti, a regény keletkezési kontextusát és a motívumrendszerébe való beágyazottságát figyelmen kívül hagyó jelentései ugyanis kirekesztőnek, nacionalistának tűnhetnek, lásd ehhez: Bárdos–Galuska 2013: 153–156.)

- c) A harmadik ok a szöveg stílusában keresendő. Az érzelmes, patetikus hangvételi beszédmód idegen a mai fiatal olvasóktól és az általuk kedvelt alkotások stílusától. Ráadásul nemcsak a költői lelkületű főhős nézőpontjához igazodó részleteket hatja át ez a nyelvi regiszter, hanem az elbeszélő saját (felnőtt) perspektívájából megfogalmazódó mondatait is. Az érzelmesség hangját némileg feloldó humoros, ironikus részletek csak korlátozottan érvényesülnek a regény lapjain (ilyen ritka kivétel a jól ismert pakk-epizód).

Mindezek figyelembe vétele mellett sem jelenthető ki egyértelműen, hogy teljességgel értelmetlen és lehetetlen volna a *Légy jó mindhalálig* kötelező olvasmányként történő feldolgozása. Bár sok interjúban kritikusabban nyilatkozik, tanulmányában Arató László maga is amellett érvel, hogy megfelelő kérdések alapján és átgondolt módszertani megoldások figyelembevételével érdemes próbálkozni a regény tanításával. A beilleszkedés vágya, az elvárásoknak való megfelelés kényszere (és lehetetlensége), a közösségben való helykeresés, a magunkhoz való hűség és az alkalmazkodás mind-mind olyan problémafelvetés lehet, amely a regény alapján alaposan körüljárható a magyarórák keretei között (Arató 2001: 132.).

## 2. Az önéletrajzi olvasás lehetőségei

Móricz Zsigmond számos művét szokás úgy tekinteni, mint amelyek önéletrajzi indítatásból születtek, és amelyek ennek megfelelően az íróval megesett történeteket foglalnak magukba. Ezek sorában a *Légy jó mindhalálig* mindenképpen reprezentatív alkotásnak tekinthető, amely sok tekintetben az író debreceni diákéveinek foglalataként (is) olvasható. A regény főhősének története számos ponton összecseng Móricz diákéveinek történéseivel. Néhány felsorolásszerű példa ennek érzékeltetéseképpen:

- *A regénybeli és a Móricz-család közti párhuzamok*: a szülők jelleme és foglalkozása is hasonló (például az ácsként dolgozó apa), míg a regény végén megmentőként érkező Isaák Géza „valós” mintája Móricz nagybátyja, az egykori neves kollégiumi diák, későbbi kisújszállási igazgató, Pallagi Gyula volt. A Nyilas, Isaák név a Móricz-család felmenői közt is megtalálható.
- *A debreceni vonatkozások analógiái*: Móricz a regény főhőséhez hasonlóan az első évet egy debreceni családnál töltötte, amiről később mindig szívesen emlékezett meg. Misihez hasonlóan maga is vállalt különféle „diákmunkákat”. A régi könyvfedélbe fűzött lapok (vagyis az életmű „első kötete”), melyekbe az író másolt és írt műveket, nemcsak a regényben, a valóságban is létezett.

- A *Kollégium és az iskolai élmények hasonlóságai*: Nyilas Misihez hasonlóan Móricz is a jól teljesítő diákok közé tartozott. A regényben felbukkanó pedagógusok – a hozzájuk kapcsolódó (néhol anekdotikus színezetű) történetekkel együtt – az író tanárainak feleltethetők meg.

Azon túlmenően, hogy minden irodalmi szövegben egy olyan képzeletbeli világ épül fel, amelyet fikciós nyelvi eljárások hoznak létre, Móricz regényének a dokumentumértékű vallomásként való olvasása azért sem működik maradéktalanul, mert nyilvánvaló eltérések is láthatók életrajzi és regénybeli történések között. A korábban idézett levélrészlet is rávilágít arra, amit Móricz sok más alkalommal is hangsúlyozott, miszerint Debrecenben soha nem érte őt olyan meghurcoltatás a *Kollégium* vagy a tanárai részéről, mint amelyek az alkotásában olvashatóak (az más kérdés, hogy a Tanácsköztársaság idején elszenvedett sérelmekhez kapcsolódó magyarázat lényegében nem változtatja meg, csak áttételesebbé teszi az önéletrajzi olvashatóságot).

Arató László ezzel kapcsolatosan veti fel azt a módszertani kérdést, hogy a regény nyilvánvaló önéletrajzi-vallomásos kontextusának vizsgálatát mennyiben érdemes a tanórai feldolgozás részévé tenni. Két megoldási javaslatot fogalmaz meg erre vonatkozóan:

„Az egyik az, amely tudatosan és teljesen figyelmen kívül hagyja az életrajzi utalásokat, s a regényre mint fikatív epikai alkotásra összpontosít. A másik, amely éppen fikció és valóság világos megkülönböztetése érdekében, az irodalmi mű irodalmiságának tudatosítása érdekében futólag érinti az önéletrajzi párhuzamokat.” (Arató 2001: 131.).

Az utóbbi alternatíva azért tűnik talán produktívabbnak, mert a regény jó lehetőséget kínál arra, hogy egy ilyen erős önéletrajzi/„valós” motivációkkal rendelkező szöveg esetében is világossá tegyük, miért nem szerencsés pusztán életrajzi megfelelések felkutatására redukálnunk az elemzést.

Az önéletrajzi élmények vizsgálata más összefüggésben is érdekes adalékát képezheti a regény értelmezésének. Szilágyi Zsófia az író teljes életművét feldolgozó monográfiájában a *Légy jó mindhaláligot* olvasva arra a kérdésre igyekszik választ találni, hogy Móricz miért Debrecenre választotta Nyilas Misi gyermeki szenvedéstörténetének helyszínéül, illetve, hogy e választásból fakadóan miként lehet újragondolni a regénybeli történéseket. A válasz Debrecen irodalomtörténeti múltjában és az erre irányuló emlékezetben keresendő. A regény ugyanis több vonatkozásban is megidézi Csokonai alakját és kollégiumban eltöltött éveit – különös tekintettel az iskolából történő kicsapatására. Már a történet elején is hangsúlyossá válik például, hogy a főhős egy kirakatban meglátott Csokonai-kötetre áhítozik, ám csak a megvásárlás után válik világossá számára, hogy az nem verseket tartalmazó gyűjtemény, hanem a költő életét feldolgozó biográfia. Ez pedig arra utalhat, hogy nem annyira Csokonai költészete, mint inkább az életrajzokból jól ismert történések, vagyis a kollégiumból való kizárás válik Nyilas Misi sorsának előképévé. A főhős története – mint arra a későbbiekben még részletesebben kitérünk – a költővé, művésszé válás elbeszéléseként is olvasható: e tekintetben Csokonai alakja

a meghurcoltatást elszenvedő főhős költővé éréseinek válik értelmezőjévé. A Nyilas Mitsit megérteni képtelen Kollégium, amely – az irodalomtörténet „legendásító” emlékezte szerint – kivetette magából Csokonait, a regény tanúsága szerint nem bánik másként a későbbi utódokkal sem. Az önéletrajzi analógiák sokaságával átszótt történet így olyan alkotói önértelmezésnek tekinthető, aminek köszönhetően „a *Légy jó mindhaláligot* tehát sokkal inkább Móricz íróvá válásának történeteként olvashatjuk, mintsem forrásként gimnáziumi éveikhez.” (Szilágyi 2013: 60.).

### 3. Narráció

Móricz regényeinek prózatörténeti jelentőségét több értelmező is abban látja, ahogyan a realista regényeket meghatározó narrációs hagyományt az író a *szabad függő beszéd* alkalmazásával újragondolja. Ennek köszönhetően a harmadik személyű elbeszélői szólam nemcsak egyszerűen valamelyik szereplő perspektívájához igazodik, hanem annak gondolatait, szólamát külön jelzés és elkülönítés nélkül a saját beszédébe integrálja. Ennek köszönhetően nem mindig dönthető el egyértelműen, hogy az elbeszélő kinek a vélekedését fogalmazza meg. Ez a narrációs megoldás jellemzi a *Légy jó mindhaláligot* is, és mint az alábbi példa is érzékelteti, néha szinte észrevétlenül váltakozik a szövegben az elbeszélő harmadik személyű történetmondása, a szereplő(k) gondolatainak függő beszédként való idézése (és általa a szólamok világos elkülönítése), illetve a két nézőpont összefonódásából fakadó szabad függő beszéd:

„A kert mellett bodászva ment el, minden vaspálcáját megérintette egy ujjal, s bepillantott a Nagytemplom óriás épülettömegére. A könyvet nem kellett volna bekötteinnie, amiatt nincsen most pénze. De akkor azt gondolta magában, hogy hogy ha azt a könyvet meg nem csináltatja, akkor nem érdemes tovább élni (...). Azt semmiség megtenni, hogy az ember egy hónapig mindennap elmenjen a két kofa előtt s soha egyetlen szem almát ne egyen...” (Móricz 1975: 275.)

A kiemelt mondatokban a szabad függő beszéd nem jelöli közvetlenül, hogy a főhős vagy a narrátor véleményét olvassuk-e. Ennek köszönhető, hogy „a felnőtti távlatot megképző és érvényesítő, néhol jövőbeli tapasztalatokra is »rálátó« elbeszélői nézőpont gyakran kerül közel a főhőshöz, sőt nemegyszer e kettő megkülönböztethetlenné is válik.” (Szirák 2015: 12.). Az alkotás értelmezésekor azért is különösen fontos ezeknek az elbeszélői szerepeknek és pozícióknak kiemelt figyelmet szentelnünk, mert a regény számos pontjának vizsgálatakor kulcsfontosságú tisztázni, hogy abban kinek a nézőpontja, szólama és milyen nyelvi modalitással érvényesül. Az elbeszélésmódnak ez a szinte észrevétlen módon megnyilvánuló szubjektivitása többek között azt is lehetővé teszi, hogy valamilyen általánosító, egyértelmű példázattá válhasson a regény.

Kérdésként felvetődhet ezzel kapcsolatban, hogy a *Légy jó mindhalálig* tanítása során milyen mértékben szükséges számot vetnünk a regény narratív struktúrájával. Úgy véljük, hogy még ha mélyrehatóbb elbeszéléstani elemzésre nem is nyílik lehetőségünk nyolcadik osztályban, annak tudatosítására, hogy a történetek elmondásában és meg-

értésében mekkora szerep jut a közvetítés módjának, a *Légy jó mindhalálig* ilyen jellegű vizsgálata remek apropót szolgáltat a magyartanár számára.

#### 4. Nyilas Misi nevelődés- és fejlődéstörténete

Nyilas Misi történetét több elemzés is a nevelődésregény (Bildungsroman) műfaji keretei közé helyezve igyekszik értelmezni. A *Légy jó mindhalálig*ban látszólag minden adott is ahhoz, hogy egy klasszikus fejlődéstörténetként láthassuk az eseményeket: iskolai közegben játszódó történések, a gyermek és felnőttkor határán álló főhős, aki sok nehézség és megpróbáltatás után a regény végére a tanítói és költői hivatásban megtalálja élete célját. Ennek megfelelően a szenvedések hatására felnőttkorba lépő Nyilas Misi története a kitartás, az erkölcsi helytállás példázataként volna olvasható. A példázatosság mind-ezekben túlmenően abban is megmutakozna, hogy Misi naivitása, jóhiszeműsége (vagyis gyermeki tisztasága) magasabb rendű értéket képvisel az őt folyamatosan félreértő és kihasználó felnőtt társadalomhoz képest. A regény tüzetesebb szemrevételezése azonban arról győzheti meg az olvasót, hogy ez az érvelés nem érvényesíthető maradéktalanul a szöveg értelmezésekor. A továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – csak néhány példát említenénk arra vonatkozóan, hogy a szöveg milyen módon kínálja fel a többirányú olvasási lehetőséget a nevelődés példázatosságára irányulón.

##### a) Az erkölcsi törvények relativitása

A nevelődés folyamatában az iskolának elsődleges közvetítői szerepet kellene játszania a regényben szereplő diákok és a főhős számára egyaránt. Mint ahogyan azonban az a történet során kiderül, az iskolai közeg nem igazán képes betölteni ezt a hivatását. Ennek egyik legbeszédesebb példájaként az a jelenet említhető, amikor Nyilas Misinek büntetésként egy erkölcsi szentenciát kell lefordítania latin nyelvre. A hatodik fejezet elején olvasható epizódban az addig megbecsült főhős óra alatt előremegy meglesni késésben lévő osztályfőnökét, aki az azt követő tanórán az alábbi mondat latinra fordíttatásával reagál a történetekre: „Az is... tolvaj..., aki... az emberek... bizalmát... meglopja.” A mondat által megfogalmazott erkölcsi tanítás nyelvi megformáltsága (vagyis írásban/nyelvben való rögzítettsége) hangsúlyozódik azáltal, hogy a regény viszonylag hosszasan taglalja a mondat nyelvtani elemekre bontásának folyamatát. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy az erkölcsi tanítás minden esetben olyan szöveggé áll rendelkezésre, amely óhatatlanul magában hordozza a félreértés lehetőségét. Ezt bizonyítja, hogy nem sokkal a tanórai eseményeket követően, Misi épp erre az erkölcsi tanításra hivatkozva győzi meg magát arról, hogy át kell adnia a Török János által rábízott levelet Bellának:

„Legjobb szerette volna széttépni s eldobni azt a levelet, amely a belső zsebében volt s égette a testét. De akkor visszaélne a mások bizalmával. Bízott benne János úr... De ő érezte, hogy itt valami nincs rendben... Úgy érezte, mintha az volna a helyes, ha eldobná, megsemmisítené, vagy visszaadná a levelet, de nem mert: meg volt lódítva egy úton, mint a golyó s ő tudta, hogy neki gurulni kell, repülni kell, amíg csak végig nem halad az úton...” (Móricz 1975: 374)

Ez pedig arra figyelmeztethet, hogy a nevelődés útmutatójaként számon tartott erkölcsi tanítások viszonylagosak, mivel jelentésük és érvényességük a mindenkori interpretáció függvényeként módosulhat. Az aforizmaszerű megfogalmazások, szójátékok, de a hosszabb fejtegetésekre épülő eszmefuttatások is hasonlóra hívják fel az olvasó figyelmét. Ennek köszönhető, hogy Misi például Bella Török Jánosnak adott kétértelmű válaszát (szívesensehogyse, sehogyseszívesen) is félreérti, azt gondolva, hogy a lány a gúnyos megfogalmazással valójában elutasítja a fiatalember közeledését. A szobafőnöknek, Nagy úrnak a magyarok rokonalanságáról és kiszolgáltatott történelméről szóló fejtegetése pedig többszörösen szubjektív (ön)értelmezés része lesz: Misi első ízben saját személyiségének (kollégiumi magányának, családjá kiszolgáltatott helyzetének) analógiáját látja a nemzet sorsában, így később Bellának a hallottakat már ezzel a „több-letjelentéssel” adja tovább. Bellát pedig végső soron Misi szavai győzik meg arról, hogy saját családjá nehéz anyagi helyzetén a Török Jánossal való utazás révén próbáljon meg segíteni. Misi tehát tudtán kívül olyan tette sarkallja Bellát, melyet a világ erkölcstelennek minősít: azaz a példázatos tanítás „alkalmazása” képes visszajára fordítani annak eredeti jelentéseit.

*b) A gyermeki és felnőtt világ értékhierarchiájának viszonylagossága*

A regény nagy részében Nyilas Misi a saját kortársaival szembeni idegenkedése miatt a felnőtt lét mihamarabbi elérésére vágyik. Bár kétségtelen tény, hogy a regény végén Misi az elszenvedett iskolai per és a reskontóügy következményei miatt csalódní látszik a felnőtték világában, azonban a gyermeki és felnőtt lét közti értékhierarchia erősen viszonylagosnak mondható az alkotás egészét figyelembe véve.

Arató László például arra hívja fel a figyelmet, hogy Misinek általánosságban igazából nincs oka elfordulni a felnőttektől.

„Miért is csalódik a felnőttekben (ahogy Czine Mihály és Nagy Péter állítja) és kikben is? Tán Doroghy bácsiban? Vagy a tanárokbán: Gyéresben, Valkaiban, Báthoriban, akikről – noha neki segítettek, kedveztek – nem voltak illúziói, és a reskontóperben részt sem vettek? Názóban, a zseniális földrajztanárbán? Esetleg a lump és tolvaj Török Jánosban, akiben egy percig sem bízott? Vagy Nagy úrban és Doroghy Bellában, akik tisztelik eszéért és szorgalmáért?” (Arató 2001: 128.).

Szirák Péter pedig arra mutat rá, hogy a felnőttekhez és gyermekekhez kapcsolt viselkedési, magatartási normák, értékek sok esetben keverednek egymással. Nyilas Misi vágyaiban eleve megmutatkozik ez a kettőtség, hiszen a főhős

„egyszerre kívánja az elkülönülést és a befogadást. Vágyik rá, hogy bevegység a labdázásba, jólesik, hogy a pakkügy miatt híre kél, ugyanakkor a magány nem csak teher a számára, hiszen örül neki, hogy félreeső ágyat kap, s vágyai, törekvései nagyrészt arra irányulnak, hogy a felnőtt világ részének tekintsék: gondolataival és tetteivel is átlépni igyekszik a gyermekorból a felnőttkorba.” (Szirák 2015: 12–13.).

A felnőttek viselkedését, tetteit pedig sok esetben hasonló esetlenségek jelzik, mint a gyermeki értetlenséggel küzdő Misi: „Törökék és Doroghyék számára is kiismerhetetlen fordulatokat hoz az élet; az elvágódó Viola és Bella is frusztrált; a látszólag megbiztos Orczyné kérdései pedig éppenséggel arra utalnak, hogy nem ismeri ki magát a gyermek világában.” (Szirák 2015: 13.). Nyilas Misi cselekedetei viszont sok tekintetben nem mentesek azoktól az erkölcsi hibáktól sem, amelyek a felnőtt társadalom megveendő vétkeinek minősülnek. Ez viszont már átvezet annak a kérdésnek a tisztázásához, hogy miért nem tekinthető Nyilas Misi alakja példaértékű etikai mintának.

### c) A főhős erkölcsi magasabbrendűsége

A regény egészét figyelembe véve nem igazán válik igazolhatóvá az ártatlan, közösségből erkölcsileg kiemelkedő Nyilas Misi és az őt körülvevő romlott, erkölcstelen társadalom ellentéte. A főszereplő feddhetetlensége ugyanis számos ponton megkérdőjeleződik a történet folyamán. Több ízben előfordul, hogy társaival szemben gőgösen, fölényeskedve viselkedik (ami leginkább a Gimesivel való viszonyában mutatkozik meg). A mások tárgyai iránti vágy és az eltulajdonítás sem áll távol tőle: a pergamen kötésű könyvnek – amelybe „olyan szépeket akart írni, amilyet még senki soha” – a fedelét lopás útján szerzi meg Törökéktől, míg Böszörményi tisztázatlan körülmények között hozzá került kését nem szolgáltatja vissza tulajdonosának. A hazugság sem idegen tőle, hiszen szorult helyzetében Pósalaky úrnak vagy az igazgatónak is egyaránt füllent. Mindezzel persze nem azt kívánjuk sugallni, hogy a főhős teljes mértékben megérdemelné az elszenvedett sérelmeket. Inkább arra igyekszünk rávilágítani, hogy Misi nem erkölcsi magasabbrendűsége miatt kénytelen elszenvedni a megpróbáltatásokat, hanem sokkal inkább azért, mert képtelen kiigazodni az őt körülvevő világban, amiben minden igyekezete ellenére kívülálló marad. Misi szenvedésének oka tehát nem etikai természetű (legfeljebb csak közvetett módon), hiszen sokkal inkább a (kölcsönös) meg nem értés vezet a körülette lévőktől való elidegenedéséhez.

## 5. A bibliai motívumok szerepe

A regény szövegét hol közvetlenebb, hol áttételesebb módon meghatározó bibliai motívumok jelentőségére a *Légy jó mindhalálig* több értelmezője is felhívta már a figyelmet. Ezek nemcsak egy-egy elvétve előkerülő, a regény kultúrtörténeti, intertextuális utalásait gazdagító motivikus vonatkozásoknak tekinthetők, hanem sokkal inkább Nyilas Misi idegenségérzetének és szenvedéstörténetének válnak (metaforikus jelentések szintjén működő) lehetséges magyarázatává.

Nyilas Misi számára a társai és a felnőttek világában érzett idegenség elsősorban az otthon elhagyásával, ilyen értelemben vett kényszerű elvesztésével függ össze. A történet során Misi szinte mindent az otthoni közeggel és szokásokkal hasonlít össze: ami a családra emlékezteti, az megnyugvással tölti el, amit viszont eltérőnek tapasztal, attól idegenkedve fordul el. Ilyen értelemben az otthon olyan jól ismert világgént jelenik meg, amelyben a főhős tökéletesen képes volt kiigazodni, és amely annak ellené-

re válik a boldog létállapot jelölőjévé, hogy a visszatekintő emlékezések jelzik a család mindennapjait meghatározó nélkülözéseket is. Az otthon közege ebben az értelemben „szakralizálódik” Misi számára: nem véletlen, hogy a regény világát átszövő bibliai motívumok is leginkább a család szférájához kötődnek.

Erre utal a regény címébe foglalt erkölcsi tanítás is, ami a Jelenések Könyvéből vett részletnek (2,10) a parafrázisa. A bibliai citátum – melyben eredetileg Isten kitartásra szólítja fel a megpróbáltatásokat elszenvedőket – az átfogalmazás által nemcsak egyszerűen analógiát képez a főhős hányattatásainak történetével, hanem az édesanyától kapott erkölcsi útmutatóként a világban való eligazodás legfőbb mércéjéül is szolgál. Mint láthattuk, Misi azonban nem tud megfelelni ennek az etikai parancsnak, jórészt az őt körülvevő világ működését átlátni képtelen félreértései miatt. Az anya hiányának és a korábbi tanításai, illetve levelei révén közvetett jelenlétének kettősségét – amely az isteni gondviselés ilyen irányú paradoxonát idézi meg – az alábbi, édesanyától származó figyelmeztetés is érzékelteti:

„fiam, mindig úgy viseld magad, mintha látnálak... Gondold azt, hogy az én szemem lát s akkor soha nem teszel semmit, ami nem helyes.” (Móricz 1975: 408.)

Nyilas Misi számára az idegennek mutatkozó városi és kollégiumi közegben lehetetlennek mutatkozik, hogy az otthon bölcsességét és az abból eredő tapasztalatait alkalmazni tudja, mivel „az iskola és a debreceni felnőttvilág olyan elvárásokat támaszt vele szemben, s olyan szituációkba sodorja, amelyekre nézvést az otthoni-családi szokások már nem igazítják el.” (Szirák 2015: 13.)

Bibliai utalásként is értelmezhető a főhős kihallgatásának eseménytörténete is. Az ács fiaként megjelenített Misi (az apa foglalkozása a tanárok kérdéseinek hangsúlyos eleme), akit az ellene felhozott vádakban ártatlanul hurcolnak meg, a jézusi passió-történet analógiája alapján szenved el vallatását. Arató László ez alapján a jelenetsort beavatástörténetnek tekinti, oly módon, hogy az elképzelt karcserben (mint az átmeneti rítusok jellegzetes terében) a főhős első versének szereplőjéhez, Simonyi óbesterhez fűződő anekdotát egy alászállás- és felemelkedéstörténet allegóriájaként értelmezi (Arató 2001).

A kihallgatásnak és az igaztalan vádaknak véget vető nagybácsi érkezése nemcsak váratlan fordulat a regényben, hanem Misi számára olyan isteni közbeavatkozást jelent, amelyben Isaák Gézát egyenesen megváltónak látja. Vagyis a főhős vágyait, gondolatait közvetítő elbeszélés szerint a szenvedéseket egy, a családból érkező megmentő számolja fel. A regény zárolata pedig tovább erősíti azt, hogy Misi számára a debreceni iskolaévek történései az otthon biztonságát elvesztő létbizonytalanság metaforájaként értelmezhetők. A főhős vágyaiban a nagybácsi iskolája – ami némi áttételességgel ugyan, de mégiscsak a család tágabb közegébe való visszatérést jelenti – az Ég mennyei boldogságával azonosítódik:

„s a fejét leejtette s szivárványszínű lett a szoba s egyszerre kimondhatatlan vágy fogta el, menni, elmenni innen abba az iskolába, ahol már ő tanít... ő... a drága, édes jó bátyja... az égbe... az égbe... mert az maga az Ég...” (Móricz 1975: 514.)

Mindennek fényében a történet során a főhős azzal szembesül, hogy mivel az őt körülvevő világ megértésére képtelen, s nem tud megfelelni sem az édesanyjai, sem a másoktól kapott erkölcsi útmutatásoknak, az ebből fakadó szenvedések elkerülhetetlenek és szükségszerűek (az ebből kimozdító megmenekülés pedig isteni csodaként tételeződik számára). A kérdés már csak az, hogy mindenek ismeretében mennyiben zárul sikeresen a regény zárlatában az ifjú főhős nevelődése, felnőtté válása.

## 6. A felnőtté/költővé válás és a nevelődés bizonytalanságai

A *Légy jó mindhalálig* nevelődésregényként való értelmezése alapján Misi a küzdelmekkel teli tapasztalatok birtokában megtalálja azt a küldetést és hivatást, mely a (felnőtt) társadalomba való integrálódás bizonyítéka lehet. Erre utalhat, hogy a kihallgatásra várva – gondolatban legalábbis – megszületik Misi első költeménye, s így a hőn áhított alkotói szereppel való azonosulás értelmet adhat a korábbi (és a regény történetében még ezután következő) szenvedéseknek. A zárlatban a nagybácsival való beszélgetés során ráadásul Misi a költői hivatást a közösség erkölcsi tanításával kapcsolja össze (melynek foglalata az édesanyjától kapott, címben is kiemelt etikai útmutatás lenne). Miközben természetesen az alkotás befejezése a nevelődés sikeres megvalósulásaként is olvasható, vannak a szövegnek olyan utalásai, amelyek némileg elbizonytalaníthatják a főhős fejlődéstörténetének ilyen értelmezhetőségét.

Az egyik ilyen árulkodó mozzanat Nyilas Misi közismert kijelentésével függ össze, miszerint nem óhajt többé debreceni diák lenni. Ez azt bizonyítja, hogy Misinek továbbra sem sikerült beilleszkednie az kollégiumi/városi közösségbe, hiszen elhagyja Debrecent, s a nagybátyja biztosságot nyújtó iskolájában kívánja folytatni tanulmányait. Vagyis végeredményében a főhős világtól való elszigeteltsége, a meg nem értettségből fakadó idegenségérzet nem változik meg a regény befejezésekor sem. Így kérdéssé válik a közösséget formálni kívánó erkölcsi tanítás alkalmazhatósága is: miképpen volna lehetséges etikai célzatú üzenetek, jelentések sikeres közvetítése, ha egyrészt kétségesnek mutatkozik a megértésből fakadó elfogadás, másrészt ha a tanító – gyermeki gesztusokat megőrizve – maga is megfutamodik attól a közegtől, ahol ezt a feladatot teljesítenie kellene?

Nyilas Misi költővé érését és a költészet általi taníthatóságot is kétségbe vonja valamelyest a *Légy jó mindhalálig*. Egyrészt árulkodó az, hogy Misi a vallatást követően képtelen visszaemlékezni a Simonyi óbesterrel írott versére, amelyet a kihallgatásra várva gondolt ki. Másrészt a regényben felidézett egyik anekdotikus történet némileg más megvilágításba helyezheti a költészet általi erkölcsi üzenetközvetítés lehetőségeit is:

„Tavaly Ilonka kisasszony mesélt egy adomát Törökéknél, hogy volt egyszer egy úr, aki meg akarta tréfálni inasát s azt mondta neki: Tudsz te verset mondani, Miska? Nem? Hát én mondok egy verset:

Hallod-e te hebehurgia Miska.  
Szeret engem a húgod Juliska!

És hozzátette, hogy: látod számár ez vers, de nem igaz. Erre azt mondta a legény:

Hallja-e a nagyságos úr,  
Szeret engem a nagyságos asszony!

És ő is hozzátette: tetszik-e látni nagyságos úr, ez nem vers, de igaz". (Móricz 1975: 503.)

A művészet és igazság kategóriája közötti különbségtétel alapján úgy tűnik, kétségesé válik a költészetnek/művészetnek szánt erkölcsközvetítés érvényessége. Így a *Légy jó mindhalálíg* zárlatában vágyként megfogalmazódó költészeti szerep is átértékelődik, aminek következtében az emberiség tanítójává lenni akaró főhős csakis olyan tanítással fordulhat – a számára továbbra is idegen – világ felé, melynek igazsága ellenőrizhetetlenné válik számára.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

### 1. Ráhangoló feladatok

A *Légy jó mindhalálíg* megbeszélését előkészítő ráhangolódás szakaszában érdemes magukkal a diákokkal is átgondoltatni azt, hogy mi minden okozott nehézséget számukra a regény elolvasása során. Arató László módszertani kérdéseket tárgyaló tanulmányában – ami számos további jól hasznosítható ötletfelvetést tartalmaz – felsorolja azokat a lehetséges kérdéseket, amelyekkel egy „néma dialógus” keretei között kell megválaszolnia a diákoknak azt, hogy miben és miért sikerült vagy nem sikerült azonosulniuk a főhőssel (lásd részletesebben: Arató 2001.). Az is működőképes megoldás lehet, ha összevetik Nyilas Misi viselkedését, személyiségének tulajdonságait valamelyik jól ismert, népszerű ifjúsági regény főhősének jellemvonásaival (például Harry Potter vagy egy éppen aktuális könyvsiker alakjai is szóba jöhetnek). Fontos, hogy a tanórán a diákok – minél pontosabb indoklás kíséretében persze – szabadon elmondhassák, ha valami nem tetszett nekik: ez nemcsak az ellenérzések feloldásának lehet jó kiindulópontja, de azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy a pedagógus részéről nincs rosszalló ítéletkezés, ha esetleg idegenkednek egy szöveg olvasásától.

### 2. Jellemzés névjegykártyákkal

A szereplői jellemzés kissé sematikus feladata színesíthető azzal, ha a diákoknak csoportos feladatként olyan névjegykártyát kell készíteniük, amely az adott szereplő jellemvonásait tükrözi. A névjegykártyán olvasható tartalmi elemek mellett a grafikus megoldásnak is kapcsolódnia kell az adott figura legfontosabb személyiségjegyeihez.

### 3. Misi idegenségérzetének feltérképezése

A regény egyik legfontosabb elemzési szempontja Misi szorongásának a vizsgálata lehet. Az egyik legegyszerűbben kivitelezhető megoldást az jelentheti, ha az osztályban kialakított kisebb csoportok előzetesen megadott szempontok vagy kérdések alapján dolgoznak fel egy-egy olyan szövegrészletet, amely arról számol be, hogy a főhős miként viszonyul a számára idegen közeghez. Miután a szövegrészletekből kigyűjtötték, majd megbeszélték a lehetséges válaszokat, az egyes csoportok információi nyomán összehasonlítják, hogy miként érez Misi a Kollégium iránt, illetve milyen benyomásokat keltenek benne a különböző családoknál (Orczyék, Doroghyék, Törökék, Pósalaky úr) töltött órák. A feladat kombinálható állókép-technikával is, amelynek segítségével a tanulói csoportok Nyilas Misi különböző közegekben megnyilvánuló idegenségélményét, szorongását egy-egy általuk előzetesen megbeszélte/kigondolt, jellemzőnek ítélt állóképpel jelenítik meg.

### 4. Vita erkölcsi kérdésekről

A regény szereplőinek erkölcsi dilemmákat okozó döntéshelyezeteit talán úgy lehet leginkább élményszerűvé tenni, ha magukat a diákokat szembesítjük azzal, mit is jelent egy-egy szereplő számára az adott kérdésben döntést hozni. Ennek keretében érveket és ellenérveket felvonultató vita során (amely akár az akadémikus, akár a konstruktív vita technikája alapján is felépülhet) például az alábbi témák járhatók körül:

- Helyesen cselekszik-e Bella, amikor elfogadja Török János „szöktetési” ajánlatát?
- Mit kellene tennie Nyilas Misinek, amikor észleli a reskontó elvesztését?
- Jól tette-e Nyilas Misi, hogy nem adta vissza Böszörményinek az elveszett kését?

### 5. A regény történetét továbbgondoló kreatív fogalmazások

Egy kötelező olvasmány szövege azáltal is közelebb hozható egy tanulóhoz, ha olyan történetek megfogalmazására adunk lehetőséget, amely a saját kreativitását mozgósítva képes élőbbé tenni a korábban nem szívesen olvasott alkotást. Ráadásul a kiadott feladatok egy részét a diákok csak abban az esetben tudják megfelelően megoldani, ha a regényt (vagy annak bizonyos vonatkozásait, részleteit) behatóan ismerik (ami motivációs „kényszert” is jelent az olvasáshoz azok számára, akik nem szívesen veszik kézbe a kötelezőket). Néhány lehetséges téma a *Légy jó mindhalálighoz* kapcsolódóan:

- Nyilas Misi „kalandjai” a nagybátyja iskolájában, avagy miként folytatódhatna a regény főhősének története
- Bella bécsi utazásának története (szabadon választható, hogy Bella elbeszélésére vagy egy külső narrátor történetmondására épüljön a szöveg)
- A pakkügy és következményei egy résztvevő diák szemszögéből

- Bösörményi és a reskontó (ebben a „fantázijátékban” azt kell elmesélni, hogy mi-ként alakulna a történet, ha Bösörményivel esnének meg a reskontó elvesztése kö-rüli események)

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

A *Légy jó mindhalálig* mellett a felső tagozatos évfolyamokon az alábbi kötelezők fordul-nak elő a legtöbb általános iskolában: Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regénye az ötödik, Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című alkotása a hatodik és Jókai Mór *A kőszívű ember fiai* című regénye a hetedik osztályban. A *Pál utcai fiúk* és az *Egri csillagok* még a könnyeb-ben befogadható, szívesebben olvasott ifjúsági regények közé tartozik. Különösen igaz ez Molnár Ferenc regényére, amelyben a közel száz évvel ezelőtt játszódó események ellenére az alkotás ma is megszólító erejűnek bizonyul: köszönhető ez többek között a mű fordulatos cselekményének, a könnyen érthető, de igényes nyelvi világának, il-letve a bandaregényeket idéző műfaji sajátosságainak. A *Pál utcai fiúk* különlegessége, hogy a grundért folyó harc az eposzi történetformálás és világkép sajátos újraírásaként is elgondolható, ahol a szabadságot, hazát jelentő földterületért vívott harcban a szem-ben álló felek számára a becsület viadal, a bátorság a legfőbb értéket jelenti, míg a zsarnokoskodó hatalmi fölényt vagy az árulást kiközösítő megvetéssel sújtják. Ennek köszönhetően a gyermekolvasók kevésbé érzékelik azt, hogy a regény végkicsengése az egyik legkíméletlenebb a kötelező olvasmányok között: a grundért folyó harc, vagyis az archaikus/mitikus értékeket képviselő hősi küzdelem – és így Nemecek önfeláldozó halála – hiábavalónak bizonyul a modernizációt jelölő városi építkezés feltartóztat-hatlan előretörése miatt.

Az *Egri csillagok* és *A kőszívű ember fiai* mint történelmi regények megértésében első-sorban a kitérőket jelentő, hosszadalmasabb leírások és a nehezebben követhető nyel-vezet okoz gondot a tanulók számára. De míg ez Gárdonyi regényében kevésbé jelent olyan szintű problémát, hogy az az alkotás befogadását nagymértékben akadályozná, Jókai műve már komoly kihívás a mai fiatalok számára. A *kőszívű ember fiainak* nyelvi fordulatai olyan távol állnak a gyerekek világától, ami még tanári közvetítéssel is nehe-zen áthidalhatónak látszik. Éppen ezért szerencsésebb lehet, ha egy másik Jókai-regény vagy még inkább Mikszáth Kálmán valamelyik alkotása lesz a hetedikesek számára kije-lölt házi olvasmány (ez utóbbi azért sem veszteség, mert Jókai életművével és egy regé-nyével a középiskolában úgyszólván találkoznak majd). Mikszáth anekdotázó humora és re-gényeinek cselekményszövege (melyet kevésbé szabdalnak hosszas leírások) könnyeb-ben emészthetőnek bizonyulnak a hetedikes korosztály számára. A *Szent Péter esernyője* ebben a tekintetben talán a legjobb választás lehet: az anekdotikus szerkesztésmód, a detektívtörténet hagyományai szerint építkező történet-szál(ak), a szerelmi bonyodal-mak érdekes olvasmánnyá teszik a diákok számára a szöveget, amely kapcsán tárgyal-ható a különcségnek, a meg nem értettségnek a kérdésköre (Gregorics Pál történetében) csakúgy, mint a szóbeszéd, a pletyka által keletkező legendaképző elbeszéléseknek a hatásmechanizmusa is (ami a rész-információk, az álhírek gondolatformáló világában különösen erős aktualitással bír).

A felső tagozaton tanított ifjúsági regények lehetséges variánsai között még két olyan alkotás említhető meg, amelyek leginkább a nyolcadikosok számára jelenthetnek alternatívát (vagy kiegészítést) a *Légy jó mindhalálig* mellett. Tamási Áron *Ábel a rengetegben* című regénye ugyan Móricz művéhez hasonlóan nem feltétlenül ifjúsági regény, ám a műfaji sokszínűsége miatt eleve többféle megközelítést tesz lehetővé: többek között a mese, a nevelődésregény felőli olvasás sokféle kérdéskör megtárgyalására nyújt lehetőséget. Másrészt Ábel történetének elbeszélési sajátosságai remek összehasonlítási lehetőséget teremtenek Nyilas Misi szenvedéstörténetének narratív megoldásaival: míg a történetek szintjén a két fiú sorsában sok a hasonlóság (mindkettejüknek magányosan kell szembenézni a rájuk váró megpróbáltatásokkal; a felnőttek egy része kihasználja őket; sok szenvedésen mennek keresztül), addig az ezt közvetítő narráció egészen más hatást kelt az olvasóban. Móricz regényében az érzelmes-lírai beszédmódnak köszönhetően az elbeszélte események sokkal inkább tragikus benyomást keltenek, míg Tamási regényében a mesei szemléletmódra épülő énelbeszélést átszövő játékos humor derűsebb hatást eredményez. Az sem hallgatható azonban el, hogy Tamási regényének befogadását az általános iskolás korú olvasók számára nehezíti a székelly nyelvjárást és gondolkodásmódot idéző nyelvhasználat.

A 20. századi ifjúsági regények közül a nyolcadikosok számára talán a leginkább ideális kötelező olvasmány Szabó Magda *Abigél* című regénye lehet. Nemcsak a világháborús történelmi háttér, az iskolai közegben játszódó történet, a rejtély(ek)re épülő cselekmény, hanem a lányregények műfaji kliséivel való játék (amelyben például a hőn óhajtott fiatal katonatiszt, Kuncz Feri lesz a főhős legveszedelmesebb ellensége) mind-mind érdekessé teheti az alkotást a diákok számára. Az pedig, hogy a regény kamaszlányok történetét állítja a középpontba, egészen különleges helyet biztosít az *Abigél*nek a fiú/férfi főhősök kalandjait elbeszélő általános iskolai (ifjúsági) regények között.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2001

ARATÓ László, *A Légy jó mindhalálig mint beavatástörténet = A kifosztott Móricz?*, szerk. FENYŐ D. György, Bp., Krónika Nova, 2001, 126–152.

Arató 2016

ARATÓ László, *Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett*, Könyv és Nevelés, 2016/2, 23–34.

Baranyai 2011

BARANYAI Norbert, „...valóságból táplálkozik s mégis költészet”: Móricz Zsigmond prózájának újraolvasási lehetőségei, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2011.

Bárdos – Galuska 2013

BÁRDOS József – GALUSKA László Pál, *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Bp., Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.

Bognár 2004

BOGNÁR Tas, *Gyermekpróza: Világ- és magyar irodalom*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 194–202.

Fenyő D. 2017

FENYŐ D. György, *A kötelező olvasmányok problémaköre = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 73–97.

Hansági 2017

HANSÁGI Ágnes, *Kánonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 33–52.

Kiczenkó 1993

KICZENKÓ Judit, *Légy jó mindhalálig = A magvető nyomában*, szerk.: Szabó B. István, Bp., 1993, 53–68.

Komáromi 2005

KOMÁROMI Gabriella, *Elfelejtett irodalom: Fejezetek a magyar gyermek és ifjúsági próza történetéből: 1900–1944*, Bp., Móra, 2005, 332–346.

Margócsy 1954

MARGÓCSY József, *Megjegyzések a Légy jó mindhalálig kiadásaihoz*, Irodalomtörténet, 1954/3, 379–382.

Móricz Virág 2009

MÓRICZ Virág, *Apám regénye*, Bp., Gabo, 2009.

Móricz 1930

MÓRICZ Zsigmond levele Magoss Olgának (1930. december 12.) = *Móricz Zsigmond és Magoss Olga levelezése*, s.a.r. RÁDICS Károly, Bp., Püski, 1995, 142–143.

Móricz 1975

MÓRICZ Zsigmond, *Légy jó mindhalálig = M. Zs., Regények II.*, Bp., Szépirodalmi, 1975, 265–514.

Nényei 2015

NÉNYEI Pál, *Az irodalom visszavág 1.*, Bp., Tilos az Á, 2015.

Nényei 2016a

NÉNYEI Pál, *Az irodalom visszavág 2.*, Bp., Tilos az Á, 2016.

Nényei 2016b

NÉNYEI Pál: *Érthetetlen a kötelező olvasmányok körüli feszültség* (interjú, készítette: Kiss Orsi), *Könyvesblog*, 2016. 11. 11.

[https://konyves.blog.hu/2016/11/11/nenyei\\_pal\\_erthetetlen\\_a\\_kotelezo\\_olvasmanyok\\_koruli\\_feszultseg](https://konyves.blog.hu/2016/11/11/nenyei_pal_erthetetlen_a_kotelezo_olvasmanyok_koruli_feszultseg) (Utolsó letöltés ideje: 2018. szeptember 5.)

Paksi 2012

PAKSI László, *Kötelezőkről röviden = Az irodalomtanítás innovációja*, szerk. FINTA Gábor, FÜZFA Balázs, Szombathely, Savaria University Press, 2012, 77–86.

Pásztor-Csörgei – Pompor 2017

PÁSZTOR CSÖRGEI Andrea – POMPOR Zoltán, *Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 53–72.

---

Szilágyi 2013

SZILÁGYI Zsófia, *Móricz Zsigmond*, Pozsony, Kalligram, 2013.

Szilágyi 2018

SZILÁGYI Zsófia, *Iskolaregény helyett „iskolanovellát”?* Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálíg és Tóth Krisztina: Tolltartó, *Iskolakultúra*, 2018/7, 28–34.

Szirák 2015

SZIRÁK Péter, *A másik meglopása: A gyermekiségen innen és túl a Légy jó mindhalálígban = Móricz a jelenben*, szerk. BENGI László, SZILÁGYI Zsófia, Bp., Magyar Irodalomtörténeti Társaság, 2015, 9–24.

Varga 2018

VARGA Betti, *Kasztrált klasszikusok? Klasszikusok újramesélve*, <https://www.prae.hu/index.php?route=article%2Farticle&aid=1668> (Utolsó letöltés ideje: 2018. szeptember 5.)

# Kortárs ifjúsági irodalom a felső tagozatos oktatásban

LAPIS-LOVAS ANETT

ELMÉLETI BEVEZETŐ

(Kortárs alkotások mint kötelező olvasmányok)

## 1. A klasszikus kötelező olvasmányok problémái

„Évtizedek óta folyik a vita a megkövesedett kötelező olvasmányok és az olvasóvá nevelés közötti konfliktusról.” (Arató 2013: 89.). Arató László 2013-as tanulmányának bevezető sorai ma is aktuálisak: a magyartanítás nagy dilemmája, hogy az előírt tananyag szerint haladjunk-e, vagy olvasásnépszerűsítő jelleggel inkább olyan művekkel dolgozunk, amelyek nem részei az általános- vagy középiskolai irodalmi kánonnak. A kettő persze nem zárja ki egymást, hiszen például *A Pál utcai fiúk* segítségével is nevelhetjük diákjainkat az olvasás szeretetére (jó példa e törekvés megvalósítására a Sulinova Kht. *Tanulói munkatankönyve*, amely többféle kompetenciát fejlesztve, kreatív feladatokkal, játékos módon képzeli el a regény értelmezését, ld. Fekete–Juhász–Kálmán–Molnár 2006), de vannak olyan művek, amelyek terjedelmükénél és/vagy nyelvezetükénél fogva inkább elriasztják a tanulót. Fenyő D. György, a Magyartanárok Egyesületének alelnöke szerint

„a mai gyerek számára Jókai már szinte olvashatatlan. Ezt nagyon nehéz kimondani, legfeljebb annyit lehet már mondani, hogy ne A kőszívű ember fiait, hanem Az arany embert tanítsák, lehet mondani, hogy ne hetedikben, hanem nyolcadikban, talán azt is lehet mondani, hogy ne hetedikben, hanem tizedikben csak. Azt, hogy Jókai egyáltalán nem tanítható? Nagy felháborodást váltana ki. De ha picit még várunk, akkor hamarosan ki fogják mondani. Tehát Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról, illetve Az ember tragédiájának is csökken a népszerűsége, izgalma, olvashatósága.” (Talabér 2017).

Még ezek az óvatos retorikával megfogalmazott kijelentések is nagy visszhangot váltottak ki különböző szakmai vagy online fórumokon: vannak, akik amellett érvelnek, hogy a *Kőszívű* a nemzeti kultúrkinccs részeként mindenképpen továbbörökítendő, mások azonban a gyerekek nyelvéhez, aktuális valóságához, igényeihez közelebb álló könyvek olvas(tat)ását szorgalmazzák. A Csépe Valéria nevével fémjelzett új, modernizált Nemzeti Alaptanterv talán választ ad majd ezekre a dilemmákra is, azonban a legutóbbi hírek szerint ez leghamarabb 2020-tól lehet aktuális (EduLine 2018.). Mindenesetre bízhatunk abban, hogy az új NAT integrálja majd Fenyő D. azon meglátását is, miszerint „csúsznia kell a mai kánonnak is a jelen felé.” (Talabér 2017.).

## 2. Kötelező és közös olvasmányok

A jelenkor irodalmával történő ismerkedést szorgalmazza Gordon Győri János is, aki a kötelezők szükségessége mellett közös és kölcsönös olvasmányok mellett érvel. A mindenki által elolvasandó könyveket nemcsak a kerettanterv jelölné ki ebben a megközelítésben, hanem a tanár és a diákok együtt döntenék el, mely regényeket kell mindenkinek elolvasni.

„Bár az ilyen olvasmányok is *kötelezőek* a tanulók számára – nem tehetik meg, hogy bizonyos művekkel nem ismerkednek meg, nem dolgoznak fel bizonyos műveket –, megnevezés szerint mégis indokoltabb talán azt mondani, hogy ezek *közös* olvasmányok. Nem egyedül a tanár (a tanterv) mint autoritás által előírt művekről van ilyenkor szó, hanem arról, hogy részben a tanítás témaköreit, részben magukat az olvasmányok körét is együtt konstruálják meg a tanárok és a diákok. (...) Sok más haszna mellett ennek a megközelítésnek nyilvánvalóak az olvasásra, illetve a házi olvasmányok elolvasására vonatkozó motivációs előnyei.” (Gordon Győri 2009 – kiemelés az eredetiben).

A közös olvasmányok mellett „kölcsönös olvasmányokat” is be lehet vezetni: egy tanulócsoporthoz tagjai javasolhatnak egymásnak műveket, majd a javaslatok közül néhányat kiválasztanak, amelyeket együtt dolgoznak fel. Ezáltal „a gyerekek kölcsönösen egymás irodalmi ismereteit bővítik, és egymást tanítják.” (Gordon Győri 2009). A kooperatív tanulás ilyen módon is megvalósítható, és az olvasóvá nevelés folyamatában lényeges mozzanat, ha a diákok önállóan fedeznek fel bizonyos irodalmi alkotásokat, saját érdeklődésüknek, tempójuknak megfelelően. Egyéni és társadalmi szinten is lehet hozadéka a közös és kölcsönös olvasmányok bevezetésének:

„A közös olvasmányok rendszere fenntartja azt az elvet, hogy léteznek olyan nagyközösségi célok, értékek, amelyek minden individuum számára elsajátítandók egy kulturális közösségben, és ezeknek az eszményeknek létezhetnek kanonikusan kijelölhető szövegekpuszai is, de teret enged az egyéni értékrendnek, kezdeményezésnek, és a lokális körülmények speciális igényeinek, lehetőségeinek is.” (Gordon Győri 2009).

Gordon Győri csupán említés szintjén utal arra, mely szerzők regényei válhatnak közös olvasmányokká: többek közt Dan Brown, Meg Cabot vagy Böszörményi Gyula neveit olvashatjuk a tanulmány végén.

## 3. Kortárs ifjúsági regények a magyarórán

A kánon „jelen felé csúsztatását” már a fentebbi esetleges névsor is jelzi, és Arató László *Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton* című értekezésében is kortárs regények olvasását ajánlja, így gondolva tovább Gordon Győri felvetéseit. Arató hangsúlyozza: „az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az *olvasóvá nevelés létérdeke*.” (Arató 2013: 91. – kiemelés az eredetiben). Az iskolán kívüli olvasmányok jel-

lemzően napjainkban íródott művek: a *Harry Potter*, a *Szent Johanna-gimi* vagy az *Időfutár*-sorozatok népszerűsége jelzi, hogy vannak olyan regények, amelyek sikeresen meg tudják szólítani a fiatal olvasóközönséget. Arató így érvel e könyvek tanításba való beemelése mellett:

„Ez önmagában felszabadító-emancipáló hatású a diák számára: az iskola demonstrálná, hogy elfogadja, nem pedig megveti a diák »saját« kultúráját. Az irodalomóra a kölcsönöség, a kölcsönös megnyílás terévé válhatna, az öröm világa felé tenne lépést a kötelesség (klasszikusok olvasása) felől. Eközben a tanárnak természetesen arra kell törekednie, hogy a klasszikusokat is az öröm világába emelje.” (Arató 2004. Idézi: Arató 2013: 91.)

Nemcsak a felszabadító-emancipáló hatás miatt volna fontos, hogy beengedjük az iskolába a kortárs szerzőket is. Szilágyi Zsófia Komlós Aladár *Római kaland* című, 1933-as regényére hivatkozik egyik tanulmányában:

„Vicces látni, hogy már Komlós regényében van olyan jelenet, amikor a Rómába érkező fiúkat figyelmezteti egy járókelő, épp Vergilius megy az utca túloldalán: a gyerekek nagyon meglepődnek, hogy Vergilius még él, hiszen a tanítójuktól olyan sokat hallottak róla. Mint-ha elég régi hagyománya lenne annak (ha nem is római korból, de a Komlós megtapasztalta időkből eredeztethető), hogy az a szerző, akiről az iskolában is hallunk, már nem lehet életben.” (Szilágyi 2018: 296.)

A helyzet 1933 óta nem sokat változott. „A magyar iskolák 95%-ában ma is az irodalomtörténet az úr, a lineáris és életrajz alapú magyartanítás uralja a hétköznapokat.” (Bodrogi–Czimer–Fűzfa–Szakály 2016: 7.) – ennek köszönhetően az általános- és középiskolák nagy részében nem marad idő arra, hogy a kortárs irodalom folyamataiba, tendenciáiba is bepillantassanak a diákok. Ahhoz, hogy a kamaszok számára természetessé váljon, hogy az írók, költők itt élnek közöttünk, szövegeik megismerhetőek és megszerethetőek, sőt a fiatalok számára is hordoznak aktuális mondanivalót, elengedhetetlenül szükséges a jelenkori irodalom tanítása már általános iskolás korban is.

Bár olyan regények, mint például *A Pál utcai fiúk* vagy az *Egri csillagok*, állják az idő próbáját, ezek mellett közös vagy kölcsönös olvasmányokként megjelenhetnek mai szövegek is a magyarórán. Van miből válogatni: az elmúlt években a magyar ifjúsági irodalom reneszánszát éli. Ez a virágzás nem előzmény nélküli. A '60-as, '70-es években tapasztalható „ifjúságiregény-dömping” (a propagandacélokot szolgáló, sematikus könyvek megjelenése mellett) kimondottan magas színvonalú regényeket is eredményezett: ez idő tájt alkotott például Mándy Iván, Csukás István, Szabó Magda, Janikovszky Éva vagy Lázár Ervin. Egy generáció nőtt fel a *Keménykalap és krumpliorr* gyereknyomozóinak kalandjain, kacagott Janikovszky Éva könyveivel, vagy szurkolt együtt az *Abigél*, az *Álarcosbál* vagy a *Születésnap* „happy end” felé tartó hőseinek. A szocializmus ideje alatt született ifjúsági regények között az eszményi szocialista emberkép szolgálatában álló írások is megjelentek, ezekkel most nem áll módunkban foglalkozni – de még e művekkel együtt is elmondható, hogy a rendszerváltás előtt az ifjúsági művek tematikus

gazdagsága, nyelvi igényessége volt jellemző. '89 után ez a lendület megtorpant, és bő másfél évtized „helykeresés” után indult egy újabb felívelés (Illés 2012). Többek közt az Animus, a Gabo vagy a Móra kiadók gondoskodtak (továbbra is) arról, hogy olyan, külföldön nagy népszerűségnek örvendő szerzők, mint J. K. Rowling, Lois Lowry vagy Louis Sachar írásai megjelenjenek a magyar könyvpiacra is. A 2000-ben kiadott *Stanley, a szerencse fia* (Louis Sachar) vagy Lois Lowry két 2001-es regénye, *Az emlékek őre*, illetve a *Számláld meg a csillagokat* (Lois Lowry) vállalkozóbb szellemű könyvtárosok, magyar-tanárok olvasmánylistáin azóta is szerepel, hiszen a magatartási problémákkal küzdő Stanley egyszerre szívszorító és humoros története, a közösségi emlékezet problémáit feszegető disztópia, vagy a zsidóüldözést középpontba állító történelmi regény nemcsak témájuk, hanem például karakterépítésük vagy összetett narrációjuk miatt is érdekesek az iskolán belüli közös olvasásra, értelmezésre.

A kétezres évek második felében folytatódott az a tendencia, miszerint igényes, külföldön különböző díjakat nyert ifjúsági regények látnak napvilágot magyarul is; talán a legjobb példa erre a Scolar Kiadó sorozata, amelyben a „kortárs Legyek Urát”, vagyis Janne Teller *Semmijét*, a tragikusan fiatalon elhunyt Wolfgang Herrndorf *Csikk* című posztmodern pikareszk regényét (amelyben Herrndorf a feje tetejére állította a klaszszikus műfajt), vagy Nathan Filer Nagy-Britannia legismertebb közönségszavóját, a Costadíjat elnyerő *A zuhanás sokkja* című, egy skizofrén fiú mindennapjairól szóló könyvét is kiadták. Legújabbán pedig a Pagony, a Tilos az Á vagy a Kolibri tesz sokat azért, hogy a fordítások mellett magyar szerzők munkái is megjelenjenek. Szerzői nevelésben és brandelésben is erősek ezek a kiadók:

- Molnár T. Eszter: *Egy majdnem normális család*-sorozat (Tilos az Á)
- Tasnádi István–Jeli Viktória: *Időfutár*-sorozat (Tilos az Á)
- Varga Bálint: *Váltságdíj nélkül* (Kolibri)
- Varga Bálint: *Amit végleg kitörölnél* (Kolibri)
- Wéber Anikó: *Az osztály vesztese, El fogsz tűnni, Zuhanórepülés* (Pagony)

Ezek a kiadók tudatosan figyelnek arra, hogy ne csak hagyományos módszerekkel, tehát például könyves prospektusokban, magazinokban elhelyezett hirdetésekkel, hanem a közösségi média aktív használatával, kamaszoknak szóló rendezvényekkel, beszélgetésekkel, kamaszkritikusok foglalkoztatásával érik el megcélzott olvasóközönségüket.

#### 4. Tabutémák a kortárs ifjúsági irodalomban

Nemcsak kiadói oldalról, hanem tematikus szempontból is érdemes szemügyre venni az ezredforduló óta eltelt esztendőkné könyvtermését. A 2010-es években egyre nagyobb teret kapnak az ún. tabukönyvek, amelyek valamilyen elhallgatott, kellemetlen, fájdalmas, esetleg tragikus témára, krízishelyzetre fókuszálnak, és/vagy megtörténik bennük adott esetben „az értékszféra különbözőségének nem csupán megtűrése, de pozitív jelű elfogadása, a másság, különbözőség személyes és szociális integrálása” (Lovász 67. Idézi Gáspár-Singer 2017: 311.). A kétezres években magyar nyelven megjelent tabu-

könyvek összegző, rendszerező áttekintését Gáspár-Singer Anna végezte el, aki rögzíti azt is, hogy

„a viszonylag bő kínálat ellenére a nyugat-európai, hogy ne menjünk messzire, az osztrák, a német vagy esetenként az olasz gyerekönyvpiac problémakönyveihez vagy úgynevezett témakönyveihez hasonló kiadványok [...] tömeges piaci jelenléte ma még kevésbé jellemző hazánkban.” (Gáspár-Singer 2017: 307.).

A tanulmány alapján a következő tabutémák feldolgozása, „kibeszélése” kezdődött el a magyar ifjúsági könyvkiadásban:

- családi krízishelyzetek (pl. Nádori Lídia: *Sárkány a lépcsőházban*)
- családon belüli erőszak, pedofília (pl. Beate Teresa Hanika: *Soha senkinek*; Szabó Borbála: *Nincsenapám seanyám*)
- szenvedélybetegségek (Elekes Dóra: *A muter meg a dzsinnek*)
- betegség és halál (Pernilla Stalfelt: *Halálkönyv*, Tóth Krisztina: *Anyát megoperálták*)
- homoszexualitás (James Lecesne: *Trevor*, vagy Molnár T. Eszter *Stand Up!*-jának egyik szereplője)
- kisebbségek (Bódis Kriszta: *Carlo Párizsban*)
- zsidóság, zsidóüldözés (John Boyne: *A csíkos pizsamás fiú*; Monica Hesse: *A kék kabátos lány*)
- (cyber)bullying (Kalapos Éva Veronika: *Massza*)

Lovász Andrea a tabukönyvek korpuszával kapcsolatban felteszi a kérdést: „a tabutémák marginalizálásának vagy éppen ignorálásának megszűnése kötelező módon túldimenzionálást is jelent?” (Lovász 2017: 252.). A szerző ugyanis úgy látja, hogy egy adott téma „körbevilágítása” együtt járhat a szépirodalmiság romlásával:

„a tabukönyveknek tagadhatatlanul van egy ehhez kapcsolódó, esztétikai jellegű problémája – és ez megint a képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom kérdésre adandó igen válasz mellett szól: tudniillik a társadalmi igényekkel motivált tematikai nyitás szükségszerűen a szélesebb olvasóközönség elérésének szándékával történik, ez pedig (bármennyire elitistának hangzik) a megformálás módját is negatívan befolyásolja. Nemcsak annyiban, hogy az adott mű sokak számára érthető kell legyen, tehát ez önmagában már jelentős redukciót követel a szerzőtől, hanem abban is, hogy a megformálás milyensége, maga az elméletileg üzenethordozóvá avanszált mű sokkal kevésbé lesz látható.” (Lovász 2017: 255.).

Bár nem egy taburegény létezik, amelynek apropóján teljesen releváns ez a probléma-felvetés, a továbbiakban értelmezni kívánt regénnyel kapcsolatban véleményem szerint csak minimálisan merülhetnek fel esztétikai aggályok. Wéber Anikó *Az osztály vesztese* című, 2016-os regényének ugyanis nemcsak abban rejlenek az erényei, hogy egy osztályközösség problémáit, egyes tagjainak beilleszkedési zavarait megejtő érzékenységgel ábrázolja, hanem a sokféle szemszög hiteles közvetítésében, és az ennek megfelelő különleges narrációban is. Mind formai, mind tematikai szempontból alkalmasnak tartom tehát arra, hogy felső tagozatban, elsősorban ötödik osztályban „közös” vagy „kölcsonös” olvasmány váljék belőle.

## SZÖVEGELEMZÉS

(Wéber Anikó: *Az osztály vesztese*)

### 1. A történet narratív megoldásai

Wéber Anikó 2016-ban, a Pozsonyi Pagony kiadónál publikált kötete látszólag egy a (cyber)bullyingról szóló könyvek közül, a taburegény vagy problémakönyv címke mégis keveset mond el erről a rendkívül komplex szövegről. A hiteles karakterábrázolás, a szereplők közti csoportdinamika árnyalt megalkotása, a gördülékeny, olvasmányos stílus, az élőbeszédszerűség mind-mind olyan jellemzői a kötetnek, amelyek lehetőséget adnak a szöveg elmélyültebb vizsgálatára, valamint a diákokkal való közös feldolgozásra is. *Az osztály vesztese* első fejezetében „valós időben” szerzünk tudomást arról, hogy egy diák megkötözi egyik osztálytársát, minionmaszkba bújtatja, majd lefotózza, és a feje fölé firkálja a címben is szereplő feliratot. A fotót az elkövető az osztályfőnök által létrehozott Kukorica Jancsi-profilon osztja meg, amelyet egy irodalmi projekt munka keretében szinte naponta újabb posztokkal frissítenek az 5. a osztály diákjai. Így az sem derül ki, ki készítette és töltötte fel a képet, és a maszk miatt az sem, ki szerepel a fotón – tettes és áldozat személye így a regény végéig homályban marad.

A történet innentől kezdve folytatódhatna „szokványos” nyomozásként is, ám Wéber Anikó más megoldást választott: a következő kilenc fejezetben egy-egy diák nézőpontjából látjuk a poszt megjelenését követő nap történéseit. Fenyő D. György szerint a szövegek befogadása manapság másként zajlik, mint az internet vagy az okostelefon előtt: „[a]z olvasás iránya is megváltozott: nem lineárisnak, hanem ugrásszerűnek nevezhetjük [...] nem kell teljes szövegeket végigolvasni az elejétől a végéig, hanem gyakran elég bele-beleolvasni különböző szövegekbe, és válogatni belőlük.” (Fenyő D. 2015: 62.). *Az osztály vesztese* erre a fajta „ugráló” olvasásra is lehetőséget adhat, hiszen a második fejezettől kezdve a tizedik fejezetig a szövegek csak lazán kapcsolódnak egymáshoz: tulajdonképpen ugyanazt a cselekményt követhetjük végig kilenc diák szemszögéből, ezért a részek önálló novellákként is olvashatóak. Minden novella feltár azonban valami apró részletet a bántalmazás körülményeiből, a nyomok, utalások segítségével a 10. fejezetre már kialakíthatjuk a véleményünket arról, ki követhette el a bántalmazást. A 10. fejezet a fotó készítésének harmadnapja, itt szintén az egyik osztálytárs, Balázs nézőpontja dominál, de a 11–13. fejezetekben a gyerekperspektívák helyét egy globális, felülnézeti aspektus veszi át; így derül ki az olvasó számára (de nem az osztályközösség számára!), ki volt a fotó készítője, és kinek a fején volt a maszk. A heterodiegetikus, egyes szám harmadik személyű narrátor tehát tíz különböző diák szemszögének ad hangot, az utolsó három fejezetre pedig mindentudó elbeszélővé „változik”, hogy hitelesen tudósíthasson a „bűntény” részleteiről és résztvevőiről. A könyv azért is remek, mert az egyes novellák főszereplői egyszerre lehetnének tettesek és áldozatok is; mindegyik szövegben megjelenik a szégyen és a bűntudat, és nem lehet eldönteni, hogy az elkövetés vagy az áldozattá válás miatt szégyellik-e magukat az egyes fejezetek központi szereplői. Bár az egyes tanulókra fókuszáló novellák önmagukban is izgalmasak, a szöveg

origójában mégis az a kérdés áll: ki lehetett a tettes, és ki az áldozat? Ezek a kérdések – különösen az első – szervezik a legtöbb detektívtörténet cselekményét, így *Az osztály vesztese* lehetőséget ad arra is, hogy krimiként olvassuk és értelmezzük.

## 2. A regény mint detektívtörténet

A kortárs magyar ifjúsági irodalomban elsősorban Varga Bálint az a szerző, aki tudatosan alkalmazza a (hard-boiled) krimiséma elemeit: *Váltságdíj nélkül* és az *Amit végleg kitörölnél* című, sodró tempójú, feszült atmoszférájú, ezzel együtt rendkívül szellemes regényeiben simlis vállalkozókat, furfangos exnyomozókat, korrupt rendőröket és tetteszsa maffiózókat is megismerhetünk. Mészáros Dorka *Én vagy senki* című regénye is kísérletezik a műfajjal, de érdemes szót ejteni a *Kalasznyikov és Rózsafüzér* című, a krimi, a thriller, a disztópia, illetve a fejlődésregény jellegzetességeit izgalmasan vegyítő regényről is, melyet a Fekete András–Granca Gergely szerzőpáros írt 2015-ben. A jelenkori magyar ifjúsági krimiírók (egyelőre nem túl hosszú) sorához Wéber Anikó nemcsak jelen kötettel csatlakozott, hanem 2017-es regénye, az *El fogsz tűnni* is merít a klasszikus detektívtörténet műfaji kódjaiból.

Benyovszky Krisztián *Bevezetés a krimi olvasásába* című kötete alapján a műfaj kezdeti Edgar Allan Poe-hoz, különösen három novellájához köthetőek: *A Morgue utcai kettős gyilkosság*, *Marie Roget titokzatos eltűnése*, valamint *Az ellopott levél* nyitja meg a krimik sorát az irodalomban. Már ezekben a szövegekben is fellelhetőek a klasszikus detektívtörténet jellemzői: a titokzatosá tett bűntény, az elbeszélői és szereplői elhallgatás, az elhagyás, sejtetés, a burkolt előrevetítés, az egymástól függetlennek látszó szálak váratlan összekapcsolása, a megoldás késleltetése és a meglepő befejezés, amely a „Hát persze, ha jobban figyeltem volna, erre magam is rájöhettem volna!” gondolatát is előidézí az olvasóban (Benyovszky 2007: 45–47.). A szerző utal Karel Čapek meglátására is, miszerint a krimikben a rejtvényfejtés és az igazságszolgáltatás motívuma egyaránt meghatározó szerepet játszik (Benyovszky 2007: 18.), illetve idézi Jan Zábrana a műfajról frott esszéjének egy részletét is:

„Szerinte a detektívtörténetek szerzői a hegyi vezetőkre emlékeztetnek, »akik rendre ugyanazokat a turistákat kísérik fel a hegyre: a cél mindkét fél számára előre ismert, mindig ugyanarról a hegyről, ugyanarról a dombról van szó, csak minden alkalommal egy kicsit más útvonalon közelítik meg azt, más időjárás és némileg megváltozott körülmények között.«” (Benyovszky 2007: 80.).

Benyovszky Krisztián, illetve az anti-detektívtörténet műfajának magyar nyelven legalaposabb értelmezését elvégző Bényei Tamás is fontosnak tartja kiemelni, hogy a Nagy Detektív a legtöbb klasszikus krimi „kötelező” szereplője: Bényei szerint a klasszikus detektívtörténet fő jellemzője, hogy a cselekmény „egy központi rejtélyen alapszik, valamint a rejtélyt (általában gyilkosságot) feltáró nyomozó racionális, logikus okoskodásán alapul – vagyis az izgalmak, a kalandok (nemcsak a befogadó számára) első-

sorban intellektuális természetűek.” (Bényei 2000: 15.). (A teljes képhez hozzátartozik, hogy Bényei Tamás a klasszikus detektívtörténet és az anti-detektívtörténet kapcsolataira kérdez rá, s a kapcsolat kulcsát egy „köztes jelenségben”, a metafizikus detektívtörténetben látja. Elemzésünkhöz azonban nem tartozik hozzá az anti-detektívtörténet vagy a metafizikus krimi vizsgálata, ezért ezen átmeneti műfajok ismertetését mellőzni kényszerülünk.)

### 3. A rejtély megoldásához vezető út

Wéber Anikó mint „hegyi vezető” egy olyan térképet ad az olvasó kezébe, amely alapján nem mindig egyértelmű, a sárga vonal vagy a zöld háromszög ösvényén érdemes-e haladnunk, nem tudjuk, mi (vagy ki) rejtőzik egy-egy domb mögött, egyedül a cél egyértelmű: meg kell találnunk a tettest – egyedül. Ugyanis a klasszikus krimi legfontosabb karaktere, a Nagy Detektív kimarad az elbeszélésből, ezért az olvasó maga válik nyomkeresővé. Ennek megvan az az előnye, hogy a nyomozó nem zavar össze vagy vezet félre minket, de az a hátránya is, hogy önállóan, „segítőtárs” nélkül kell boldogulnunk, amíg összerakjuk a képet. Más műfaji jegyek azonban egyértelműen megtalálhatóak a könyvben. Domi esetében találkozunk szereplői elhallgatással:

„Domonkos érezte, ahogy Mónika néni tekintetére elvörösödik. Pedig direkt arra koncentrált, hogy ne áruljon el semmilyen jelet. Mégis! Izgatottan forgolódott a helyén, mintha keresne valakit. Aztán, amikor találkozott a tekintete az illetőével, gyorsan elkapta a pillantását, és próbált a leckéje fölé hajolni.” (Wéber 2016: 33. – A továbbiakban: WA.).

Egy titokzatos értelmű levél is körbejár az osztályban, ami csak sejteti, ki lehetett az elkövető: „Tudom, hogy veled tették. Láttalak tegnap a játszótérről.” (WA 87.). A megoldás késleltetése is jellemző a könyvben: a 10. fejezetben a Balázs nevű szereplőre vall a dadogó Anti, Balázs ezután beismeri, hogy ő volt a bántalmazó, de a fejezet végén kiderül, hogy éppen fordítva, ő szerepel a foton – így csak a következő fejezetben kerül napvilágra a valódi tettes személye.

Az elhallgatás, a sejtetés vagy a késleltetés is hátráltatják a nyomozást, de az is nehézséget okoz, hogy a gyerekek szinte bárkire ráhúzzák az elkövetői és/vagy áldozati szerepet, így az egymásnak ellentmondó „vallomások” sem segítenek. Kristófot tettesnek és áldozatnak is el tudják képzelni: „Isti azt állította, Kristófról simán el tudja képzelni, hogy ilyet tenne. Balázs azonban elfintorodott, és megjegyezte, hogy inkább áldozatként tudná őt elképzelni, mint tettesként.” (WA 18. Érdemes megfigyelni, hogy Balázs itt [is] hazudik; a szöveg több pontján is észrevehető, hogy Balázs minden erejével azon van, hogy eltitkoljon mindent, amit csak tud az esetről, beleértve saját szerepét is.). Domit csak tettesnek gondolják („»Úgy feszül a hasadon a póló, mint Micimackónak« – fogalmazta meg egyik nap Isti, és az egyértelmű volt, hogy a képen lévő alak nem Micimackó.” – WA 32.), Áront egyértelműen tettesnek, a lányokat áldozatnak. Röpködnek a megbélyegző, esetenként kirekesztő mondatok, amelyek mély nyomot

hagynak az egyes szereplőkben. Azért is nehéz rájönni, ki milyen szerepet játszott a bántalmazásban, mert a gyerekek saját magukról alkotott képe nem esik egybe a többiek véleményével. Áront például félelmetesnek, rettenthetetlennek tartják, pedig ő sokszor csak

„szeretett volna elbújni a többiek között. Vagy legalábbis beolvadni közéjük. [...] Tulajdonképpen évek óta senki sem mondta a szemébe, hogy cigány. Mégis mindig ott volt a levegőben. [...] Mert ha Lili hazudott, ha Domi verekedett, ha Balázs beszólt, akkor rosszak voltak. Ha ő tette valamelyiket, akkor cigány volt. És míg a rosszaságot abba lehetett hagyni, ezt nem.” (WA 125–127.).

A gyerekek párbeszédei helyett az elbeszélői szövegben találhatunk olyan nyomokat, amelyek közelebb visznek a megoldáshoz. Fanni novellájában arról van szó, hogy egyértelműen őt kiáltják ki áldozatnak. Azonban a lány egy olyan regényt olvas, amelynek rövid ismertetését az elbeszélő ekképpen zárja: „De a rejtély még nem ért véget...” (WA 90.). Ez a kiszólás azt sejteti, hogy nemcsak az olvasott regényben, hanem Fanni történetében sem ér véget a rejtély; valószínűleg nem Fanni szerepel a fotón. A legerősebb utalások Balázshoz kapcsolhatóak; ezek közül a hazugságokkal tarkított védekezéséről már esett szó. Balázs kérdezi meg a bátorság-játékban Lilit: „Mi volt eddig a legfájdalmasabb, ami veled történt? Amin el is sírtad magad?” (WA 67.). Talán azért érdekli, mert vele is valami hasonló történt nemrég? Később a sikertelenül felelő Csaba történetében olvashatjuk: „Csaba rájuk pislogott, és Balázs kárörvendő tekintetében ütközött.” (WA 145.). Balázs tekintete szólhat annak is, hogy az osztálytársa nem tanulta meg a leckét, de annak is, hogy Csaba visszakap valamit abból, amit vele tett. Balázs vallomása és bocsánatkérése után ugyanis kiderül, hogy a fiú csak az áldozattá válás feletti szégyent akarta elkerülni, ezért vallott magára, de valójában Csaba kötözte meg őt, és posztolta róla a fotót a közösségi oldalra. Csaba azért tette ezt, mert Balázs miatt kapott beírást, de igazából az bántotta, hogy Balázs népszerűbb, mint ő, és nem tudtak igazi barátságot kötni. El is hangzik a történet végén: „Azt hittem, haverok leszünk.” (WA 206.). Az olvasó, ha figyelt, e nyomok alapján felismerhette, hogy Csaba az elkövető, bár ez a felfedezés nem igazán meglepetést okoz. Az elkövetőt viszonylag későn, csak a kilencedik fejezetben ismerjük meg; talán ha korábban találkoznánk vele, akkor váratlanabb lenne a befejezés. Másrészt Csaba a kívülálló: sokszor vált iskolát, az osztályba is évviztesként kerül. Bár határozott vezéregyéniségnek látják a társai, ő mégis más társaságot választ, és legtöbbször a hatodikosokkal lóg. Nem válik az osztályközösség szerves részévé, ezért szinte „tét nélkül” bánthatja az osztálytársát, hiszen nem fűzi bensőséges viszony egyikükhöz sem. A krimi végeztével tehát nem ér bennünket valódi meglepetés; úgy gondolom, hogy e könyv erényei nem annyira a rejtély feltárulásában rejlenek, hanem inkább abban, ahogy eljutunk odáig.

#### 4. A zaklatás tematizálása

Eddig a „bűntény” elkövetője és áldozata utáni nyomozásról esett szó, azonban nem szabad szem előtt téveszteni azt sem, mi történt pontosan azon a sötét hétfő délutánon. Látszólag az iskolai zaklatás problémája köré szerveződik a cselekmény, a Balázssal történtek mégsem minősülnek definíció szerint bullyingnak. Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataki Nóra arról készített kutatást, hogy milyen gyakori a diákok közötti iskolai zaklatás 6., 7. és 8. osztályos tanulók körében. A kutatás eredményeiről beszámoló tanulmány bevezetéseként világosan meghatározzák, mi számít bullyingnak, és kik lehetnek a szereplői. Bár az „iskolai zaklatás (bullying) sokféle arcot ölthet, nehezen megragadható jelenség”, mégis van, ami minden zaklatásban közös: „a negatív cselekedetnek ismétlődően és hosszú időn keresztül kell fennállnia.” (Nagy-Körmendi-Pataki 2012: 130.). Mivel Csaba csak egyszer bántalmazta Balázst, így ez a tett nem nevezhető egyértelműen bullyingnak, de az ütések, a megkötözés és az osztály veszteseként történő megbélyegzés mind-mind olyan „negatív cselekedetek”, amelyek könnyen eskalálódhatnak. Azonban a Fannit, Domit vagy Kristófot ért ismétlődő megszegényítések, gúnyolódások kimerítik a kortárs bántalmazás fogalmát, így a könyv valóban lehetőséget ad arra, hogy gondolkodjunk és beszéljünk erről a (tabu)témáról.

A már említett tanulmány szerint az iskolai zaklatás résztvevői az áldozatok, a zaklatók és/vagy zaklató áldozatok, illetve a szemtanúk. A résztvevők jellemzőit részletesen taglalja a cikk, itt csak azokat a tulajdonságokat emelném ki, amelyek *Az osztály vesztese* karaktereit is jellemzik. Az áldozattá válók tulajdonságai „például az alacsony önértékelés, a csoporton belüli alacsony népszerűség, a szociális izoláció, a hiányos szociális képességek vagy a túlzott megfelelni akarás.” (WA 132.). Balázsban valóban túlteng a megfelelési kényszer: azzal, hogy nem vállalja fel az áldozat szerepet, saját közösségének szeretne megfelelni, hiszen retteg attól, hogy vesztesnek tartják. A bántalmazókról többek közt az is kiderül a tanulmányban, hogy „egyik legjellemzőbb motivációja a magasabb szociális státusz elérése a társak között.” (WA 133.). E megállapítással párhuzamba állítható Csaba Balázshoz fűződő viszonyának leírása: Csaba

„[h]amar felmérte, hogy milyenek az erőviszonyok, és kivel lehet majd barátkozni. Balázson látszott, hogy szeret uralkodni. Ez még nem is lett volna baj Csaba szemében. De az már idegesítette, hogy Balázst az undok megjegyzései ellenére is szeretik. (...) Ő azt szeretne volna bebizonyítani, hogy Balázs egy vesztes!” (WA 195, 198.).

Csaba nem kedveli a domináns osztálytársat, és feltehetően szerette volna átvenni a helyét, de legalábbis megingatni pozícióját. Az agresszív vagy provokatív áldozatok „időnként áldozat szerepben tűnnek fel, azonban máskor ők maguk zaklatnak másokat.” (Nagy-Körmendi-Pataki 2012: 133.). Ez a megállapítás Balázssra is igaz lehet, illetve Zólya Andrea Csilla elemzésében rávilágít arra, hogy a könyv

„[s]zemléletmódjában [...] roppant fontos és elgondolkodtató az is, ahogy felszámolja a sztereotípiát, miszerint valaki csakis áldozat vagy elkövető lehet, vagy egyik, vagy másik, hiszen

a regényben bizonyos szempontból, az osztályból hangot kapó gyerekek közül mindenki áldozat és ez a két szerep itt akár fel is cserélhető.” (Zólya 2018.).

Végül a zaklatás résztvevői között megkülönböztethetjük a szemtanúkat is, az ő csoportjuk „háromféle módon reagálhat a zaklatásra: a zaklatót támogatja, az áldozattal érez együtt vagy tétlenül szemléli az eseményeket.” (Nagy-Körmendi-Pataki 2012: 134.) A könyvben Isti az egyik lehangosabb szemtanú, a zaklatók támogatója: gyanúsítgat, kommentál, időnként ő is gúnyolódik például Domi kövérségén, de nem tesz semmit azért, hogy nyugodtabb és barátságosabb legyen az osztálylégkör. (Holott a tanárok szemében jó magaviseletű fiúnak látszik, Domonkos fejezetéből megtudjuk, hogy sok dicséretet kapott már.)

Miként integrálódhatnak mindezek a tanulságok a diákokkal történő közös órai munkába? Kétféle megközelítésmódot képzelnek el a könyv feldolgozásához: az egyik megközelítés szerint a szakaszos olvasás módszerével nyomoznánk együtt a diákokkal irodalomórán (ehhez minimum négy alkalomra lenne szükség), a másik szerint pedig egy-két osztályfőnöki óra keretében az iskolai zaklatásról történő beszélgetéshez lehetne használni a művet, akár preventív jelleggel, akár az osztályban vagy a tágabb iskolai közösségben történeteket elemezve.

## MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

(A fejezet módszertani fogalmait – például ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás modell, jóslás, szakaszos olvasás, kooperatív munka, vita – Pethőné 2005 alapján használom.)

Ha a könyvet detektívtörténetként közelítjük meg, akkor a szakaszos szövegfeldolgozás módszerét hívhatjuk segítségül. A szöveggel való ismerkedés „nulladik fázisa” az óra ráhangolódás szakaszában a jóslás: a cím és a borító alapján megbeszéljük, miről szólhat a könyv, a jelentésteremtés pedig az első fejezet elolvasásával kezdődik. Ezt követően megbeszéljük, a megjósoltakhoz képest mi történt az első fejezetben, teljesültek-e az előzetes elvárások, beigazolódtak-e az előfeltevések. A beszélgetés során bizonyára felmerül, ki lehet a tettes és ki az áldozat. Az óra végén, az elhangzottakra és olvasottakra történő reflektálásként arra biztathatjuk a diákokat, hogy nyomozzanak: a következő kilenc fejezetet olvassák el otthon, és gyűjtsenek nyomokat, terhelő bizonyítékokat egy-egy szereplőre. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy ne haladjanak tovább a tizenegyedik fejezetre, bármennyire is kíváncsiak; ezt úgy is meg lehet oldani, ha nem a teljes könyvet adjuk a kezükbe, hanem csak a kérdéses fejezetek másolatait. Legjobb, ha egy dupla irodalomóra áll rendelkezésre ezekhez a tevékenységekhez.

A következő órán kooperatív munkát alkalmazunk. Ráhangolódásként vegyük számba közösen, kikre tippelnek gyanúsítottként, majd közülük válasszunk ki négyet vagy ötöt. A jelentésteremtés fázisában diákjaink a választott gyanúsítottak alapján rendeződjenek csoportokba (mindenki abba a csoportba, akit tettesnek gondol), és vitassák meg, miért éppen az adott tanulót gyanúsítják a bántalmazás elkövetésével. Kérjük meg a

tanulókat arra, hogy minimum két szövegbeli idézettel támasszák alá állításukat. Törekedjünk arra, hogy az osztálylétszámhoz képest arányos létszámú csoportok szülessenek, ezt a bizonytalanok orientálásával érhetjük el. A csoportmunkára tizenöt percet adjunk, majd mindegyik csoportból egy-egy szóvivő ossza meg a többiekkel a közösen megalkotott érveket. Ezeket az érveket aztán irányított vita segítségével ütköztethetjük is egymással, ha erre van idő és lehetőség. Az óra végén házi feladatként az utolsó három fejezet elolvasását kérjük a tanulóktól, amelyből kiderül, melyik csoport tippelt a legügyesebben. Bizonyára sokakat meg fog lepni, hogy éppen Csaba a bántalmazó, és Balázs az áldozat, ezért a krimiolvasás azon mozzanata zárhatja le a szövegfeldolgozást, miszerint a mű végén újra fellapozzuk a könyvet, és számba vesszük, milyen jelek utalhattak a tettes kilétére. A szövegfeldolgozás utolsó óráján ezért visszatérünk a frontális munkamódszerhez, hiszen a tanár feladata, hogy a Csaba bűnösségét sejtető idézeteket mutasson a diákoknak a műből. A jelek, nyomok megbeszélése során a krimiolvasás sajátos folyamatáról is szót lehet ejteni, és ezzel talán kedvet is csinálunk diákjainknak ahhoz, hogy a későbbiekben maguktól is fellapozzanak egy-egy (ifjúsági) detektívtörténetet.

Ha a könyvet bántalmazástörténetként olvassuk, akkor elsősorban ötödik osztályos tanulócsoporthoz ajánlanám, lehetőség szerint *A Pál utcai fiúk* olvasását követően; a két kötet között Nemeček Ernő jellemzése lehetne az „átvezető kapocs”. *A Pál utcai fiúk* elbeszélője így mutatja be a fiút: „Senki se törődött vele. Jelentéktelen kis sovány fiú volt, gyöngye gyerek. És talán éppen ez tette alkalmassá arra, hogy jó legyen áldozatnak.” (Molnár 2018: 7.). Míg Molnár regényében Nemeček Ernő az egyetlen, akiről az elbeszélő és a szereplők is azt gondolják, alkalmas arra, hogy áldozattá váljon, addig Wéber Anikónál szinte mindegyik szereplőből lehetne bántalmazott.

Az iskolai bántalmazás jelenségéről, illetve a zaklató és zaklatott szerepe közötti vékony határvonalról osztályfőnöki óra keretében lehetne beszélgetni a kötet apropóján. Ha egy fiktív történetet veszünk alapul e súlyos probléma tárgyalásához, akkor a diákok talán bátrabban tudnak megnyilatkozni, nem kell feltárniuk saját élményeiket, és nem kell „árulkodniuk” sem. A könyv a tanárnak is segíthet abban, hogy ne direkt módon vezesse elő a bántalmazás témáját, hanem a konkrét iskolai történésektől néhány lépés távolságot tartva, de lehetőséget adjon arra is, hogy a diákok saját tapasztalataikat ütköztessék a szereplőkével, ha erre igényük van. A beszélgetés középponti kérdései a következők lehetnek:

- Milyennek látjátok ezt az osztályközösséget: összetartónak, klikkesnek, ellenségesnek, esetleg támogatónak?
- Milyen különbség van aközött, ahogy Áron saját magát és ahogy a többi osztálytárs őt látja? (Ez a kérdés más szereplő esetén is feltehető; érdemes rávilágítani arra, mennyire nincs összhangban a mások által alkotott kép egy adott karakter énképével – avagy a látszat csall!)
- Hogyan lehetne kikerülni, megakadályozni a bántalmazást? Mit tettek volna Balázs, az áldozat helyében?

## LEHETSÉGES ALTERNATÍVÁK

Wéber Anikó könyvét elsősorban az ötödik osztályosoknak ajánlanám közös olvasmányként.

### 1. Hatodik évfolyam

Lois Lowry *Az emlékek óra* című regényét javasolnám, melynek segítségével a diákok megismerkedhetnek a disztópia fogalmával, illetve az éppen kamaszodó gyerekek egy olyan „coming of age” történettel találkozhatnak, amely esetleg más megvilágításba helyezi azokat a kérdéseket, problémákat, amellyel ebben a korban ők is küzdenek.

### 2. Hetedik évfolyam

Szabó Tibor Benjámín *EPIC 1 - Az első küldetés* című regényét olvastatnám. Bár címe alapján könyvfolyamnak indult a regény, sajnos mégsem íródott meg az *EPIC 2*, pedig az utóbbi évek egyik legizgalmasabb intellektuális kihívását rejtő kalandregényéről van szó. Szabó Tibor Benjámín könyvében Budapest titkos arcát ismerhetjük meg, és a bonyodalmak során észrevétlenül tehetünk szert átfogó ismeretekre a főváros Árpád-kori történelmével kapcsolatban.

### 3. Nyolcadik évfolyam

Újra egy külföldi regényt, Robert Williams *Luke és Jon* című művét ajánlanám. A könyv terjedelme, hangulata, mondanivalója miatt tartom indokoltnak, hogy a középiskolás kor küszöbén ismerkedjenek meg vele a diákok; egy gyászoló apa és fia történetén keresztül sokat tanulhatnak az elengedésről, elfogadásról, a művészet erejéről, és arról, hogy az élet nagy kérdéseit mindenkinek végig kell gondolnia – hiszen a következő néhány évük e kérdések felvetéséről és megválaszolásáról is fog szólni.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2013

ARATÓ László, *Közös és kölcsönös között - új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat)*, Könyv és Nevelés, 2013/4, 89-98. (Online elérhető itt: [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00048/pdf/EPA01245\\_konyv\\_es\\_neveles\\_2013\\_4\\_10.pdf](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00048/pdf/EPA01245_konyv_es_neveles_2013_4_10.pdf))

Bényei 2000

BÉNYEI Tamás, *Rejtélyes rend: A krimi, a metafizika és a posztmodern*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2000.

Benyovszky 2017

BENYOVSZKY Krisztián. *Bevezetés a krimi olvasásába*, Dunaszerdahely, Liliium Aurum, 2017.

Bodrogi – Czimer – Fűzfa – Szakály 2016

BODROGI Ferenc Máté – CZIMER Györgyi – FÜZFA Balázs – SZAKÁLY Szilvia, *Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúrákezelés a digitális korban*, Szombathely, Savaria University Press, 2016.

EduLine 2018

*Jövő szeptembertől sem az új NAT alapján kezdődik majd a tanév*, EduLine.hu, 2018. 03. 09. [http://eduline.hu/kozoktatas/2018/3/9/jovo\\_szeptembertol\\_sem\\_lesz\\_uj\\_alaptanterv\\_6CQEB8](http://eduline.hu/kozoktatas/2018/3/9/jovo_szeptembertol_sem_lesz_uj_alaptanterv_6CQEB8) (Utolsó letöltés ideje: 2018. április 27.)

Fekete – Juhász – Kálmán – Molnár 2006

FEKETE Gabriella – JUHÁSZ Orsolya – KÁLMÁN László – MOLNÁR Cecília, *Szövegértés – szövegalkotás 5. Tanulói munkatankönyv*, Bp., Sulinova Kht., 2006. (Online elérhető itt: <https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/09/5-dic3a1k-3-pc3a1l-utcai-fic3bak.pdf>)

Fenyő D. 2015

FENYŐ D. György, *Hogyan olvasnak a fiatalok?* *Gyermeknevelés*, 2015/1, 60–73. (Online elérhető itt: [http://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411\\_gyermek\\_neveles\\_2015\\_1\\_060-073.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermek_neveles_2015_1_060-073.pdf))

Gáspár-Singer 2017

GÁSPÁR-SINGER Anna, *Címkék a borítón: Tabutémak a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági könyvekben = Mesebeszéd: A gyerek-és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 307–342.

Gordon Győri 2009

GORDON GYŐRI János, *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány (Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában)*, *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 2009/2. [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj\\_0902.htm](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm) (Utolsó letöltés ideje: 2018. április 26.)

Illés 2012

ILLÉS György, *A magyar ifjúsági irodalom kézikönyve*, Bp., Dekameron, 2012.

Lovász 2017

LOVÁSZ Andrea, *Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell: Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom = Mesebeszéd: A gyerek-és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017, 251–262.

Molnár 2018

MOLNÁR Ferenc, *A Pál utcai fiúk*, Bp., Móra, 2018.

Nagy – Körmendi – Pataki 2012

NAGY Ildikó – KÖRMEENDI Attila – PATAKI Nóra, *A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata*. *Magyar Pedagógia*, 2012/3, 129–148. (Online elérhető itt: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Nagy\\_MP1123.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Nagy_MP1123.pdf))

Pethőné 2005

PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Bp., Korona, 2005. (Online elérhető itt: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani\\_kezikonyv\\_001-372.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf))

**Szilágyi 2018**

SZILÁGYI Zsófia, *Gyerekregények a hátsó polcon (Kömlös Aladár: Római kaland és Schöpflin Aladár: Az ördögfiókák)*, Jelenkor, 2018/3, 288–297.

**Talabér 2017**

TALABÉR Dominika, „*Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról*” – interjú Fenyő D. Györggyel, eduline.hu, 2017. 11. 08. [http://eduline.hu/kozoktatas/2017/11/8/Jokait\\_es\\_a\\_Bank\\_bant\\_levennem\\_a\\_kotelezok\\_\\_LZSLXJ](http://eduline.hu/kozoktatas/2017/11/8/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok__LZSLXJ) (Utolsó letöltés ideje: 2018. április 30.)

**Zólya 2018**

ZÓLYA Andrea Csilla, *Ha lehullnak az álarcok... – Wéber Anikó Az osztály vesztese című regényéről*, A vörös postakocsi online, 2018. január 22. <http://www.avorospostakocsi.hu/2018/01/22/ha-lehullnak-az-alarcok-weber-aniko-az-osztaly-vesztese-cimu-regenyrol/> (Utolsó letöltés ideje: 2018. április 15.)

Az elmúlt egy-két évtizedben jelentős élénkülés tapasztalható a gyerek- és ifjúsági irodalmi könyvpiacra. A nyelvileg-poétikailag és képi világukat tekintve egyaránt igényes kiadványok iránt nemcsak az olvasóközönség, hanem a szűkebb szakmai közeg is egyre nagyobb érdeklődést mutat. Jelen kötet célja, hogy az újabb irodalomtörténeti, illetve módszertani kutatások gondolatébresztő és innovatív belátásait megismertesse a jelenlegi, illetve leendő kisgyermeknevelőkkel, óvodapedagógusokkal, általános iskolai tanárokkal. Nemcsak szakmai pontosságra törekedtünk, hanem a tanulhatóság szempontját is kiemelten érvényesítettük. Mindenekelőtt a kortárs irodalom bevonására igyekszünk példákat mutatni, metodikai javaslatokkal is segítve a legfrissebb irodalom beépítését a bölcsődei, óvodai és iskolai nevelésbe. Mint megkerülhetetlen tananyagot, érintjük az általános iskolai kötelező olvasmányokat is, ötleteket adva ezek újszerű, izgalmas tanórai feldolgozásához. Fontosnak tartjuk, hogy a gyakorló pedagógusokon és a felsőoktatásban tanulókon kívül a szülők is haszonnal forgathassák kötetünket. Bízunk abban, hogy a fejezetekből egy olyan ív rajzolódik ki, amely a könyv- és olvasmányélmények egymásra épülésén keresztül az olvasóvá nevelés folyamatát is megmutatja.

ISBN 978-963-615-182-9



9 789636 151829