

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar



2021. 9. évfolyam, 1. szám

*Irodalommal nevelés*

# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

**GYERMEKNEVELÉS**  
**TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT**  
**JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION**

*Irodalommal nevelés*

## Főszerkesztő

Kolosai Nedda

## A tematikus szám szerkesztője

Lózsi Tamás és Gönczöl Andrea

## Szerkesztő

M. Pintér Tibor

## Rovatvezetők

*Tanulmány:* Csikos Csaba, Józsa Krisztián

*Műhely:* Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

*Határtalan:* Kádár Annamária, Pálfi Sándor

*Szemle:* Lencse Máté

## A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

## Szerkesztőségi titkár

Janek Noémi, Lencse Máté

## Olvasószerkesztő

Knausz Imre

## Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Tanító- és Óvóképző Kar

## 2021/1. szám szerzői

Árva, Valéria

Balázs Géza

Bereczkiné Záluszkai, Anna

Blankó Miklós

Bumberák Maja

B. Németh Mária

Canals-Botines, Mireia

Gaál-Horváth Krisztina

Gajdóné Gödény Andrea

Gönczöl Andrea

Grandpierre Aranka

Gulyás Márk

Hódi Ágnes

Juhász Fruzsina

Kerekes, Gábor

Kiss Dorottya

Koósné Sinkó Judit

Lengyelne Molnár Tünde

Lózsi Tamás

Márkus Éva

Medina-Casanovas, Núria

Merényi Hajnalka

Mukics Júlia

Nagy Natália

Pál Fanni

Petres Csizmadia Gabriella

Pölcz Ádám

Racsko Réka

Sárik Anett

Seres Kristóf

Sztudva Mónika

Szűts Zoltán

Tóth Edit

Trentinné Benkő, Éva



# Tartalomjegyzék

LÓZSI TAMÁS ÉS GÖNCZÖL ANDREA	
<i>Irodalommal nevelni. Előszó a gyermekirodalmi számhoz.</i>	5
TANULMÁNYOK	
B. NÉMETH MÁRIA, HÓDI ÁGNES, JUHÁSZ FRUZZSINA, SÁRIK ANETT ÉS TÓTH EDIT	
<i>Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól</i>	8
TRENTINNÉ BENKŐ, ÉVA, ÁRVA, VALÉRIA, MEDINA-CASANOVAS, NÚRIA & CANALS-BOTINES, MIREIA	
<i>English Language Children's Literature as a Springboard for Teacher-Researcher International Collaboration</i>	39
PÁL FANNI	
<i>Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában</i>	57
TEMATIKUS TANULMÁNYOK	
BALÁZS GÉZA	
<i>Mi születik velünk? Velünk születettség: nyelv, gyermekfolklor</i>	87
PÖLCZ ÁDÁM	
<i>Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben – A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában</i>	99
LÓZSI TAMÁS	
<i>Hisztiretorika</i>	115
MÁRKUS ÉVA	
<i>Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban – Az Ördögcsúcs című mesekötet</i>	131
KEREKES, GÁBOR	
<i>Ungarndeutsche Kinderliteratur: Josef Michaelis' Zauberhut</i>	145
MUKICS JÚLIA	
<i>Neil Gaiman Coraline című regényének komparatiztikai vizsgálata – A gyermeki lélek vágyai fantázia és valóság határán</i>	162
PETRES CSIZMADIA GABRIELLA	
<i>Bukott tanárok történetei</i>	191
BAKA L. PATRIK	
<i>A rettenthetetlen kiflívég-saga – Keresztesi József: Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza (Rajzolta: Horváth Ildi)</i>	201

NAGY NATÁLIA	
<i>Tulajdonnevek kárpátaljai népmesékben a Három arany nyílvesző című népmesegyűjtemény alapján</i>	218
GAÁL-HORVÁTH KRISZTINA	
<i>Borbáth Péter Együtt a Pörkeföldre című meseregényének szintaktikai jellegzetességei</i>	230
MŰHELY	
BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA	
<i>Jeux, apprentissage - une bonne pratique avec des contes à l'école maternelle</i>	240
GÖNCZÖL ANDREA	
<i>Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel – A mese komplex személyiségfejlesztő hatása</i>	250
GAJDÓNÉ GÖDÉNY ANDREA, KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT ÉS MERÉNYI HAJNALKA	
<i>A regényolvasás (be)vezetése – meseregények az olvasóvá válás folyamatában</i>	261
GRANDPIERRE ARANKA	
<i>Könyv születik – Kreatív írás alsó tagozaton</i>	300
BUMBERÁK MAJA	
<i>A Zoomperenciás-tengeren is túl. Egy online élőszavas mesemondó kurzus margójára</i>	320
LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE, RACSKO RÉKA ÉS SZÜTS ZOLTÁN	
<i>A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel</i>	327
SZTUDVA MÓNIKA	
<i>Fedezd fel a természetet</i>	340
SZEMLE	
BLANKÓ MIKLÓS	
<i>A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja</i>	353
SERES KRISTÓF	
<i>Az ezerarcú mese útjain</i>	359
GULYÁS MÁRK	
<i>Retorika mindenkinek</i>	363
KISS DOROTTYA	
<i>Művészeti tevékenységek, rendezvények, kulturális szokások kisiskolások és tanítóik körében</i>	368
MINDENNAPOK	
<i>Élni a kultúrát! - Játék, művészettel nevelés és tudomány</i>	
<i>4. Művészetpedagógiai Konferencia - ELTE Workshop for Arts Education 2021</i>	372
Szerzőink	375
Authors	383



---

# Irodalommal nevelni

## Előszó a gyermekirodalmi számhoz

Lócsi Tamás és Gönczöl Andrea

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar által megjelentetett *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* jelen számának fókuszában a gyermekirodalom és kutatásának szerteágazó kapcsolatrendszere áll. A színes, több perspektívát érintő, tudományterületeken átívelő tematikus szám írásainak közös jellemzője a gyermekirodalom interdiszciplinaritásának bemutatása és közvetítése. A gyermek- és ifjúsági irodalom kutatási területei számos tudományághoz kapcsolódnak: átívelnek a határokon túl más népek kultúrtörténetébe, felvetnek nyelvészeti, folklórtörténeti, módszertani, tantárgy-pedagógiai témákat, kérdéseket.

A kötet számos írása az elméleti kutatások elemző bemutatása mellett az óvodai-iskolai oktató-nevelő munkában hasznosítható módszeres eljárások ismertetésére is vállalkozik, segítséget és ötletet nyújtva ezáltal a pedagógusoknak a tanórai foglalkozások, óvodai tevékenységek élménypedagógiai, drámapedagógiai módszerekkel történő megvalósításához. A tanulmányok között megtalálhatjuk a folklórhoz kapcsolódó népmesekutatásokat, népmeseelemzéseket tartalmazó írásokat, így ismereteket szerezhethünk a Baranya megyei német népmesék nemzetiségi oktatásban betöltött szerepéről az *Ördögcsúcs (Teufelsgipfel)* című mesekötet bemutatásán keresztül (Márkus, 2021), izgalmas tanulmányt olvashatunk a kárpátaljai népmeséket tartalmazó *Három arany nyílvesző* című gyűjtemény tulajdonneveinek rendszerezésével kapcsolatos kutatásról (Nagy, 2021).

A kötetben helyet kaptak a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomhoz köthető művek poétikai, retorikai, mondatgrammatikai szempontú bemutatását tárgyaló írások, így érdekes tanulmányt olvashatunk Berg Judit három „hisztimeséjének” retorikai elemzéséről, a meggyőzés és érvelés lélektanáról, technikáiról (Lócsi, 2021); Neil Gaiman *Coraline* című regényének komparatistikai vizsgálatáról (Mukics, 2021); Keresztesi József *Csúcsök, avagy a nagy pudinghajsza* című verses meseregényének narrató-poétikai jellegzetességeiről (Baka L., 2021); Borbáth Péter *Együtt a Pörkeföldre* című mese-

regényének szintaktikai jellemzőinek mondatgrammatikai vizsgálatáról (Gál-Horváth, 2021), valamint Josef Michaelis *Zauberhut* című, gyerekeknek szóló könyvének német nyelven írt ismertetéséről (Kerekes, 2021).

Színvonalas írásokat találhatunk a lapszámban az anyanyelvi hallgatólagos tudás és a gyermekirodalom kapcsolatáról, a gyermekirodalom anyanyelvi nevelésben, a nyelvi tudatosság kialakításában játszott szerepéről az úgynevezett RWCT-technika RJR-modelljének alkalmazásának ismertetésén keresztül (Pölcz, 2021) vagy a gyermekfolklor és a velünk születettség elméletének közös vizsgálatáról (Balázs, 2021).

A tematikus szám műhelymunkái között hangsúlyos helyett kapott az olvasóvá nevelést célzó módszerek, technikák bemutatása. Izgalmas írást olvashatunk Kolozsi Angéla *Bódog és Szomorilla* című kortárs magyar meseregénye drámapedagógiai eszközökkel történő feldolgozásának lehetőségeiről, kiváló ötleteket szolgáltatva az alsó tagozatos órai munkához (Gajdóné Gődény et al., 2021), egy másik írás által pedig megismerkedhetünk az óvodáskorú gyermekek irodalom iránti kíváncsiságának felébresztését motiváló, szövegértését, elaborációs képességét fejlesztő drámapedagógiai módszerekkel (Gönczöl, 2021).

A tematikus számban a gyermekek és tanítójuk által közösen készített verseskönyv szemléltetésén keresztül teret kapott a kreatív írás metodikájának méltatását tárgyaló tanulmány is, amely bebizonyítja, hogy a kreatív írásgyakorlatok hatékonyan alkalmazhatók az alsó tagozatos gyerekek képesség- és személyiségfejlesztésében (Grandpierre, 2021). Az aktuális társadalmi helyzetre reagáló írást olvashatunk egy online élőszavas mesemondó kurzus megvalósításának lépéseiről, a digitális eszközök kiaknázásának fortélyairól (Bumberák, 2021), valamint az iskolai gyakorlatba szintén rendkívül eredményesen beépíthető korszerű módszertani elem, a LEGO® eszközzel történő digitális történetmesélésnek a gyermekirodalom oktatásában, interpretációjában betöltött szerepéről (Lengyelne Molnár et al., 2021).

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a magyar és idegen nyelvű írásokban felvonultatott népmesék, műmesék, kortárs gyermekirodalmi művek tolmácsolásával felszínre kerülnek a mai nyelvhasználat, az irodalmi művek anyanyelvi nevelésben betöltött helyének és szerepének kérdései, a szerzők írásaiban ötleteket és válogatási szempontokat kapunk az igényes, értékes gyermekirodalmi művek tudatos kiválasztásához, a gyermekek literációs szokásainak, nyelvi attitűdjük, érzelmi intelligenciájuk formálásához, valamint drámapedagógiai, módszertani, szakmai ötleteket az irodalmi művek gyerekekkel történő feldolgozásához. Jó olvasást, szakmai feltöltődést kívánunk!

## Irodalom

- Baka L., P. (2021). Keresztesi József: Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza (Rajzolta: Horváth Ildi). *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 201–2017. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.201.217>

- Balázs, G. (2021). Mi születik velünk? Velünkszületettség: nyelv, gyermekfolklór. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 87–98. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.87.98>
- Bumberák, M. (2021). A Zoomperenciás-tengeren is túl – Egy online előszavas mesemondó kurzus margójára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 320–326. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.320.326>
- Gaál-Horváth, K. (2021). Borbáth Péter Együtt a Pörkeföldre című meseregényének szintaktikai jellegzetességei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 230–239. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.230.239>
- Gajdóné Gődény, A., Koósné Sinkó, J. & Merényi, H. (2021). A regényolvasás (be) vezetése – meseregények az olvasóvá válás folyamatában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 261–299. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.261.299>
- Grandpierre, A. (2021). Könyv születik. Kreatív írás alsó tagozaton. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 300–319. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.300.319>
- Gönczöl, A. (2021). Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel – A mese komplex személyiségfejlesztő hatása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 250–260. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.250.260>
- Kerekes, G. (2021). Ungarndeutsche Kinderliteratur: Josef Michaelis' Zaubерhut. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 145–161. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.145.161>
- Lengyelne Molnár, T., Racsko, R. & Szűts, Z. (2021). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 327–339. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339>
- Lózsai, T. (2021). Hisztiretorika. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 115–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.115.130>
- Márkus É. (2021). Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban – Az Ördögcsúcs című mesekötet. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 131–144. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.131.144>
- Mukics, J. (2021). Neil Gaiman Coraline című regényének komparatiztikai vizsgálata. A gyermeki lélek vágyai fantázia és valóság határán. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 162–190. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.162.190>
- Nagy, N. (2021). Tulajdonnevek kárpátaljai népmesékben a Három arany nyílvessző című népmesegyűjtemény alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 162–190. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.162.190>
- Pölcz, Á. (2021). Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermeki irodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 218–229. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.218.229>





# Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól

**B. Németh Mária<sup>1</sup>, Hódi Ágnes<sup>2</sup>, Juhász Fruzsina<sup>3</sup>, Sárík Anett<sup>4</sup>  
és Tóth Edit<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

<sup>2</sup>SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet – Óvodapedagógus-képző Tanszék

<sup>3</sup>Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium, Szeged

<sup>4</sup>Cegléberceli Általános Művelődési Központ Napsugár Tagóvodája és Alma Bölcsődéje

<sup>5</sup>MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

## Absztrakt

Hazánkban is érvényes tendencia az, hogy egyre több 6 évnél fiatalabb gyermek használ IKT-eszközt (Livingstone, Haddo & Gorzig, 2012) és van kitéve a technológia hatásainak otthonában. A család IKT-használathoz való hozzáállása, mintaadása jelentősen befolyásolja az óvodáskorúak digitális eszközhasználatának mennyiségét és minőségét (Kalaš, 2010). Számos óvodáskorú gyermek szülei engedélyezik az IKT-eszközök és digitális tartalmak használatát akár tudásszerzés, akár szabadidős céllal. Hazai vizsgálatok is rámutattak, hogy jelentős arányuk tudatos eszközhasználó és odafigyel arra, gyermeke hogyan, mire használja a technológiát és megismeri a programot mielőtt megengedi annak használatát (Hódi et al., 2019). Hiányzik azonban a kirakó azon fontos darabja, amely a szülők közvetítő viselkedését irányító motívumokra világít rá, arra, hogy a szülők hogyan vélekednek az IKT-eszközök pozitív és negatív hatásairól, ezen vélekedések hogyan orientálják őket gyermekeik digitális szocializációjában. Jelen tanulmányban közölt adatok erre a hazai tekintetben hiányos, ezidáig kismintás zárt kérdőíves méréssel vizsgált tudásszeletre vonatkoznak.

Egy nagyváros önkormányzati fenntartású óvodáiban végezett kutatásunkban megkértük a szülőket (N=3 969), fejtsek ki véleményüket az IKT-eszköz használat pozitív és negatív hatásairól óvodás korban. A technológia pozitív hatásairól 1 507 (78,5%), negatív hatásairól 1 545 (82,14%) szülő fejtette ki véleményét, melyeket tartalomelemzéssel a megalapozott elmélet (*grounded theory*) módszerével dolgoztuk fel.

Vizsgálatunkban az IKT jótékony hatását a szülők jellemzően a tudás megszerzésében (86,79%), a fejlődés és a tanulás lehetőségében (32,91%), illetve az információhoz való hozzáférésben (15,79%) látják. A megkérdezettek úgy gondolják (22,36%), a korai IKT-tapasztalatok előkészítik a későbbi tanulmányokat és a gyermekeknek könnyebb lesz az iskolában. Válaszadóink között többen (5,37%) pozitívan értékelik, hogy a digitális média szórakoztatja, leköti a gyermekeket, mikor ők elfoglaltak.

Az IKT-használat rizikóját a szülők többsége (63,24%) a nemkívánt viselkedésben, azon belül a függővé válásban és az agresszív, erőszakos magatartásban látja. A válaszadók több, mint egyharmada szerint nem jó, hogy a gyermekek a digitális eszközök miatt elutasítják a valós, fizikai térben végzett tevékenységeket, kevesebbet mozognak és játszanak a társaikkal, beszűkülnek a személyes jelenléttel járó kapcsolataik. Közel ugyanennyien (31,65%) gondolják, hogy az IKT-tevékenység testi, kognitív, pszichés, és szocializációs zavarokat idéz elő.

A válaszok arra utalnak, hogy a szülők esetünkben is alapvetően pozitívnak ítélik az IKT technológiák hatásait, de kevésbé tudják azonosítani azokat. A megnevezett kockázatok ugyanakkor más kutatásokhoz hasonlóan relatíve jól behatárolható kategóriákba sorolhatók (lásd Chaudron, 2015; Kalaš, 2010).

Kulcsszavak: IKT-használat, szülői ítéletek, pozitív hatás, IKT-használat veszélyei

A ma óvodásai már digitális otthonokba születtek, digitális bennszülöttek (Kucirkova, 2011; Plowman, 2014; Plowman, Stevenson, Stephen és McPake, 2012) és a technológiával nőnek fel (Brito & Ramos, 2016, p. 43). Az infokommunikációs technológia (IKT) beépült a családi otthonok infrastruktúrájába (Anderson et al., 2003; Johnson & Puplampu, 2008), használata a családi élet részévé vált. Ma az étkezőasztálnál online és offline családtagok ülnek, olyanok, akiknek van és akiknek nincs okostelefonjuk. Sok szülő okostelefonnal a kezében tolja a babakocsit, hintáztatja gyermekét a játszótéren, dokumentálja gyermeke mindennapjait és posztolja azt. A mai kisgyermekes családokban a technológia digitális cumiként<sup>1</sup>, (Donoso & Ribbens, 2014; Wartella et al., 2013), bébiszitterként (Plowman & McPake, 2013) funkcionál, vagy éppen a motiválás (jutalmazás, illetve büntetés) eszköze (Chiong & Shuler, 2010; Horst, 2010; Se. & Lee, 2017; Wartella, Rideout, Lauricella & Connell, 2013).

Emellett számos szülő aggódik a mindennapokat behálózó IKT nemkívánt hatásai miatt is. Harcolnak a felmerülő problémákkal, például nehezen tudják kontrollálni gyermekük tartalomfogyasztását, képernyőidejét (Ofcom, 2018), a használat korlátozása ellenállást (dacot, dühöt) vált ki. Számos felnőttnek büntudata van, hogy „kütyükkel” helyettesíti személyes jelenlétét gyermeke életében. Szoronganak, mert úgy érzik, azok használata inkább szolgálja a saját, mint gyermekeik érdekeiket, szükségleteit (Seo & Lee, 2017). Sokan aggódnak, hogy nemkívánt hatásokat tesznek ki gyermeküket annak ellenére, hogy igyekeznek legjobb tudásuk és meggyőződésük szerint irányítani, mediálni gyermekük IKT-használatát (Livingstone & Das, 2010; Seo & Lee, 2017).

A szülők jellemzően nem tervezett stratégiákkal irányítják gyermekeik fejlődését, általában ösztönösen, érzelmeiktől vezérelve döntenek az adott helyzetekben (Plowman et al. 2011). Kutatások szerint a szülők a gyermekek

<sup>1</sup> Miner & Company Research. 2015. [www.minerandcostudio.com](http://www.minerandcostudio.com)

médiafogyasztását közvetítő viselkedését tapasztalataik, az IKT használatában való jártasságuk, az arról alkotott véleményük határozza meg (Chaudron, 2015; Cingel & Krmar, 2013). Egyre több empirikus vizsgálat mutat rá a tudatosság fontosságára a szülői szerepben (Corthorn & Milicic, 2016). A gyermekek eszközhasználatának megértésében tehát kritikus jelentőségű a szülők technológiához való viszonyulásának, érzelmeinek ismerete (Kalaš, 2010), különösen kisgyermekkorban, amikor ők az elsődleges irányítók, lényegében tőlük függ, hogy gyermekük, milyen eszközt, milyen tartalommal és mennyi ideig használ (Kalaš, 2010; Lee et al., 2014). Folyamatosan gyűlnek a kisgyermek (0–8 éves) digitális gyakorlatának megértését segítő adatok, a legtöbb kutatás a nyolc évnél fiatalabb gyermekekre irányul és egy kiválasztott típusú IKT-eszközre vagy tevékenységre fókuszál (Lauricella et al., 2015; Livingstone et al., 2018; McPake et al., 2014; O’Neill, 2015), a szülők szerepére vonatkozóan főleg a technológia közvetítésnek módját, a mediáció stratégiáit tanulmányozza (Durak & Kaygin, 2020; Clark, 2011; Dias et al., 2016; Nikken & Schols, 2015; Sonck et al., 2013; Shin & Li, 2017; Zaman et al., 2016) és nem jellemző a gyermekek IKT-használatát irányító attitűdök vizsgálata.

### **Az IKT közvetítésében meghatározó szülői perspektívákról eddig összegyűjtött adatok.**

Az IKT közvetítésében meghatározó szülői perspektívákról eddig összegyűjtött adatok néhány nagymintás, az eszközhasználatra irányuló zárt kérdőíves vizsgálatból (például Bakó & Ráb, 2009; Formby, 2014; OfCom jelentések), és kismintás, 10–70 család megfigyeléséből és félig strukturált interjúkból, jellemzően nem a szülői attitűdök feltárását célzó kutatásokból származnak (például Se. & Lee, 2017; Zaman et al., 2016). Nagymintás (500 fő feletti) kvalitatív nyílt kérdőíves vizsgálatra nem találtunk adatokat. Jelen tanulmány az „IKT eszközök használata óvodás korban” című kutatás eredményeit, egy nagyvárosban élő óvodáskorú gyermekek szüleinek IKT-hoz való viszonyát, a kisgyermek IKT-tevékenységének előnyeiről és hátrányairól való vélekedését mutatja be. A tanulmányban az „infokommunikációs technológia” (IKT) kifejezést inkluzív értelmezésben használjuk, amely magában foglalja az eszközök és tartalom széles skáláját. Szinonimákként használjuk a „technológia” és az IKT, továbbá az „IKT-használat”, az „IKT-tevékenység”, az „eszközhasználat” kifejezéseket (Plowmann, 2016).

### **A kutatás elméleti háttere**

A családi otthonok digitalizálódása következtében nagy számban és egyre fiatalabb gyermekek kerülnek interakcióba a különféle infokommunikációs technológiákkal és használják maguk is azokat (Holloway et al., 2013; Kucirkova, 2011; Plowman et al., 2012). 2017-ben az Egyesült Királyság otthona-

iban táblagéphez az óvodáskorú gyermekek 65%-a fért hozzá. Az Egyesült Államokban mobil eszközök (okostelefon, táblagép) a háztartások 98%-ban voltak elérhetők és azokat a gyermekek 84%-a használta (OfCom, 2017; Rideout, 2017). 2016-ban Ausztráliában a gyermekes háztartások 97%-ban volt laptop vagy asztali számítógép, 86%-a rendelkezett mobiltelefonnal és 62%-ban volt táblagép (Ausztrál Statkiszítikai Hivatal, 2016). Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyiné (2019) kutatásában 2018-ban a vizsgált nagyvárosban az óvodások egyharmadának (31,30%-ának) volt valamilyen IKT-eszköze, és a kiscsoportosok háromnegyede, a nagycsoportosok 86%-a végzett valamilyen médiatévékenységet. A különböző online platformokon számos táblagéppel vagy mobil telefonnal ügködő/foglatatoskodó „mobil csecsemő” látható. – Egy 2005–2008 között végzett longitudinális vizsgálat szerint a new york-i Bellevue Hospital Center-ben született gyermek 96,1%-a volt kitéve médiahatásoknak már 6 hónapos korban (Tomopoulos et al., 2010) – Egyre több a kifejezetten csecsemőknek és kisgyermeknek készült ingyenes vagy nagyon olcsó alkalmazás (Kucirkova, 2011), szoftver, babavideó, számítógépes játék webhely (Rideout & Hamel, 2006).

Kutatások szerint kora- és kisgyermekkorban a mobil, érintőképernyős eszközök (a táblagépek, okostelefonok) a legnépszerűbbek, legvonzóbbak az ideálisabb képernyőméretű táblagépek (Bavelier & Takeuchi, 2016; Chaudron, 2015; Chaudron et al., 2015a; Dardanou et al., 2020; Livingstone et al., 2015; Plowman, 2015, Hódi et al., 2019). A tableteket mind a szülők, mind a gyermekek a játék, a szórakozás eszközeinek tekintik (Briro & Dias, 2016; Donoso & Ribben, 2014), ugyanakkor a fejlesztés eszközeként is számon tartják azokat (Hódi et al., 2019). Mint egy anya megjegyezte, a tablet az új „örökké a legjobb barát” („best friend forever” – BFF; Britó & Dias, 2016. p. 38). Korai és kisgyermekkorban leginkább videojátékok, YouTube videók használta jellemző (Brito & Ramos 2016; Marsh et al., 2017). A szülők szerint a 4–13 éves gyermekek közel fele (47%) minden nap, 40% pedig hetente többször játszik digitális játékokat (Bavelier & Takeuchi, 2016). A gyermekek IKT-tevékenysége ugyanakkor sokféle, például zenét hallgatnak, de szelfiznek, képeket és videókat is készítenek a családjukról (Chaudron, 2015). A szülők az alkalmazások között említik még a tanulással kapcsolatos feladatok elvégzését, valamint a büntetést-jutalmazást és gyermekfelügyeletet (bébiszitter). A szülők nem ösztönzik kreatív eszközhasználatot (Donoso & Ribbens, 2014). Egy hazai vizsgálat szerint az óvodáskorú gyermekek 16,3%-a játszik online játékokkal, 26,5%-a mobil játék-applikációkkal, 80,1%-a néz meséket, filmeket, videókat, 38,4%-a nézeget képeket, fotókat, 36,2%-a hallgat zenét, 26,9%-a színezésre, rajzolásra, festésre és 8,1%-a kapcsolattartásra használja az IKT eszközöket (Hódi et al., 2019).

Az érintőképernyő-technológiák és a játékok, illetve a kisgyermekek által végzett tevékenységek internettel való összekapcsolásának köszönhetően évről évre nő a virtuális világgal interakcióba kerülő gyermekek száma (Chaudron et al., 2015; Lauricella et al., 2015; Marsh et al., 2017). A gazda-

ságilag fejlett országokban a 6 évesnél fiatalabb gyermekek többségének, de már a 2 éveseknek is van digitális lábnyoma (Brito & Ramos, 2016; Holloway et al., 2013; Lips et al., 2017; Se & Lee, 2017).

A 0–8 éves gyermekek technológiahasználata komoly aggodalommal tölti el a szülőket és a nevelésben érintett szakembereket (lásd óvópedagógusokat, pedagógusokat, védőnőket, orvosokat) (Kenney & Gortmaker, 2016; Knowland & Formby, 2016; O'Connor & Fotakopoulou, 2016; Whitney & Chapman-Novakofski 2014), legalább annyian támogatják, mint ellenzik azt, gyakran a vélt előnyökkel, mások a szintén vélt hátrányokkal érvelnek. E vonatkozásban ugyanis relatíve kevés az empirikus adat, és a rendelkezésre állók sem egyértelműek. Az azonban nem kétséges, hogy az IKT-használat annak paramétereitől (eszköz, tartalom, képernyőidő, mediáció) függő következményekkel jár. Ennek megértéséhez a kutatók többnyire Bronfenbrenner (1979) ökológiai fejlődésmodelljét használják. A modell és annak továbbfejlesztett változatai, számos, a mi témánkhoz is kötődő kutatásnak adnak elméleti keretet (például EuKid's Livingstone et al., 2018; Chaudron et al., 2018; Livingstone et al., 2012; Smahel et al., 2020; Thornton et al., 2013), használják olyan nemzetközi szervezetek, mint például az Egészségügyi Világszervezet, az ENSZ Gyermekalapja, az UNICEF. Jelen tanulmányban bemutatott eredmények elméleti hátteréül is a technológiai-alrendszerrel kiegészített bioökológiai modell szolgál (Johnson & Puplampu, 2008).

### ***Bronfenbrenner ökológiai fejlődésmodellje***

Az elmélet alapfeltevése, hogy az egyén egymást átfedő ökológiai rendszerekben él, a fejlődést az egyén és a kontextus kölcsönhatása, az egyén környezetében zajló folyamatok, az ökológiai rendszerek belső és szomszédos rendszerek közötti kapcsolatai, az egyén és környezete közötti interakciók határozzák meg. Bronfenbrenner eredetileg (1977, 1979) négy egymásba ágyazódó, egymásra kölcsönösen ható ökológiai rendszert (mikro-, mezo-, exo-, makroszisztémát) azonosított, melyet később az idő dimenzióval egészített ki (Bronfenbrenner, 1994).

A *mikroszisztéma* a fejlődő egyén közvetlen környezetében (például a családban, óvodában, közvetlen lakókörnyezetben) zajló tevékenységek, szerepek, interperszonális kapcsolatok rendszere. Ez kora-, és kisgyermekkorban főleg családi, kortársi és nevelői/gondozói interakciókat jelent. Például egy óvodáskorú gyermek mikroszisztémájának elsődleges és leginkább meghatározó elemei kapcsolatai a családtagokkal, szülőkkel, testvérekkel, nagyszülőkkel. De részei lehetnek az óvónőkkel, az óvodai kortársakkal megvalósuló interakciók is. Az egyén (gyermek) egymással kapcsolatban, kölcsönhatásban levő, mikroszisztémáinak rendszere *mezoszisztéma*. Olyan tevékenységek, interakciók, amelyekben a fejlődő egyén (gyermek) aktív szereplő, amelyek befolyásolják az ő mikroszisztémáját, annak történéseit (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Ilyenek például szülők és testvérek baráti kapcsolatai,



szomszédok, az egyik mikroszisztéma tudása, attitűdje a másikról. Az ökológiai rendszer következő szintje a mezoszisztémák kiterjesztése, az *exoszisztéma*. Ezek formális és informális társadalmi struktúrák, amelyekben a fejlődő egyén (gyermek) már nem aktív szereplő, de azok közvetetten, a mezoszisztémán keresztül befolyásolják az ő közvetlen mikrokörnyezetét, annak történéseit (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Ilyenek például szülők munkahelye és baráti kapcsolatai, a testvérek osztálytársai, a szomszédok, az iskolaszék, a különböző kommunikációs rendszerek. Az elmélet szerint az adott személy életét alakító összefüggéseket leképező mikro-, mezo- és exoszisztémák a makroszisztémában léteznek. A makroszisztémát az egyén, a család társadalmi, gazdasági státusza, az adott kultúra, szubkultúra szokásai, értékei, hiedelmei, ideológiái, társadalmi, politikai, gazdasági, oktatási stb. struktúrái határozzák meg. Mivel a fejlődés döntő tényezője az idő, a továbbfejlesztett verzió figyelembe veszi a rendszerek, az egyén és a környezet kölcsönhatásainak változásait (például a lakóhely átalakulásának, a szülők válásának, egy új közösségbe kerülés hosszútávú hatásait), és a teljes ökoszisztémát az idő dimenziójába, a *kronoszisztémába* helyezi (Bronfenbrenner, 1989).

Az infokommunikációs forradalmat követően egyes hatásvizsgálatokban a mikroszisztémában megjelent a technológia-alrendszer, mutatva annak a gyermekekkel és a mikroszisztémával való kétirányú kölcsönhatását. „...a technológia-alrendszer magában foglalja a gyerekek interakcióját a kommunikáció élő (például társak) és élettelen (például hardverek) elemeivel, az információs és rekreációs technológiákkal.” (Johnson & Puplampu, 2008, p. 5). Így értelmezhetővé váltak a gyermekek napi gyakorlatát meghatározó közvetlen és közvetett környezet összefüggései, a szülők közvetítő stílusának sokszínűsége.

Bronfenbrenner (1979) az egyre komplexebb ökológiai struktúrákat koncentrikusan egymásba ágyazódó rendszerként képzei el. Az elmélet grafikus ábrázolása az azt alkalmazó kutatók nevéhez fűződik. Ebből adódóan azok az aktuális kutatási kérdéseknek megfelelően részleteikben különbözőek (Boon et al., 2012; Chaudron et al., 2018; Eisenmann et al., 2008; European Agency, 2016, p. 15; Gromek, 2018; Halpern & Figueiras, 2004; Johnson, 2010; Johnson & Puplampu, 2008; Pen, 2005; Tudge, 2008; Vélez-Agosto et al., 2017).

Mint az a bioökológiai fejlődésmodellből is következik a kisgyermekek technológiahasználatának megértéséhez, optimális és hatékony támogatásához az IKT-tevékenység paraméterein (eszköz, tartalom, képernyőidő) és hatásain túl ismerni kell a kontextust, az azokat alakító komponenseket és azok kapcsolatait is. Ez pedig 0–6 éves korban az elsődleges moderáló tényező, a kulcsszereplő szülő infokommunikációs technológiát közvetítő „kapuőr” viselkedését meghatározó tényezők feltárását jelenti. Kutatások szerint a médiáció módja/stílusa összefügg a szülők értékeivel, percepcióival, a digitális médiához való viszonyulásával, motivációjával, attitűdjeivel, az IKT-tevékenységek során szerzett tapasztalataival, magabiztosságával (Chaudron et al., 2015; Chaudron et al., 2018, p. 52; Clark, 2011; Rideout & Hamel, 2006).

### ***Szülők viszonya a gyermekek IKT-használatához***

A szülők gyermekük IKT-használatával kapcsolatos érzései ambivalensek. Alapvetően pozitívan viszonyulnak ahhoz, mert szórakozást, elfoglaltságot kínál, „babaórként” szolgál, emellett a kisgyermekkorai fejlesztés egyik eszközét látják benne (Chaudron et al., 2018; Kabali et al., 2015; Seo & Lee, 2017). Ugyanakkor bizonyos alkalmakkor (például étkezés közben) sokan korlátozzák az okoseszközök használatát, tartva attól, hogy az elszigeteli a családtagokat (Donoso & Ribbens, 2014).

Sokan látják a digitális tevékenység egyik legfontosabb hozamát a tanulásban, a tudásszerzésben (pl. nyelvtanulás, számképek megtanulása (Chaudron et al. 2015; Donoso & Ribbens, 2014; Papadakis et al., 2019; Plowman et al., 2010). Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a szülők a korai IKT-használatot befektetésnek tekintik, amellyel megalapozható a gyermekek iskolai, szakmai jövője (Brito & Dias, 2016; Plowman & McPake, 2013), előnyhöz juttatja őket az intellektuális és szociális fejlődésben (Jabbar et al., 2019). Vannak azonban, akik azon az állásponton vannak, hogy az IKT korai használata nem előny annak gyors változása miatt, az óvodás korban megtanultak elavulnak mire a gyermekek iskolába kerülnek (Plowman & McPake, 2013). Sokan alábecsülik gyermekük digitális műveltségét, úgy gondolják, hogy a 0–8 évesek nem képesek önállóan használni a technológiát és még nem érdekli őket az internet (Brito & Ramos, 2016; Donoso & Ribbens, 2014; Plowman et al., 2010).

Több vizsgálat megállapította (Donoso & Ribbens, 2014; Seo & Lee, 2017), hogy bár a tanulást ösztönző környezet kialakítására törekvő szülők hajlamosak alábecsülni a kockázatokat, pontosabban fogalmazzák meg azokat, mint a pozitívumokat. A különböző országokban élő kisgyermekes szülők félelmei hasonlóak, és főként a technológiahasználat pszichológiai, kognitív, fizika (testi), szocializációs hatásai miatt aggódnak (O'Connor & Fotakopolou, 2016; Plowman et al., 2010; Seo & Lee, 2017).

Az IKT-használat leggyakrabban említett nemkívánt hatása mind a szülők, mind a szakemberek részéről az addikció és a túlzott, illetve nem megfelelő használat (Donoso & Ribbens, 2014). Gyakori félelem, hogy a gyermekek előnyben részesítik a technológiát, és a digitális tevékenységek kiszorítják a hagyományos játékokat, elvonják a gyermekeket más értékes társas és fizikai (valós) tevékenységektől (Bakó & Ráb, 2009; Bálint et al., 2020). Plowman, McPake és Stephen (2010) kutatásában a szülők a technológiát tették felelőssé azért, hogy a gyermekek nem olvasnak könyveket, miáltal gátolja a nyelvi fejlődést.

Az óvodáskorú (3–5 év közötti) gyermekek szüleinek félelmei gyakran a gyermekek egészségével kapcsolatosak (Barreto & Adams, 2011), főként a lehetséges negatív testi (például látás romlása, elhízás), pszichoszociális vagy kognitív elváltozásokra irányulnak (Chaudron et al., 2018). Sokan tartanak aszociális viselkedés (például függőség, agresszió, szorongás, rivalizálás),

nemkívánt attitűdök kialakulásától, illetve megerősítésétől (Horst, 2010; Donoso & Ribbens 2014; Kucirkova & Littleton, 2016; Matsumoto et al., 2016; Plowman et al., 2010).

Jelen tanulmány a szülők „kapuőr” viselkedését alakító komponensek közül kettőt, a médiatevékenység hatásairól alkotott véleményét, valamint az IKT-hoz való viszonyulását, preferenciáit mutatja be. Mivel a forrásként szolgáló kutatások többségében néhány tíz, hasonló demográfiai jellemzőkkel bíró család vett részt, így azok egy szűk, speciális csoport percepcióira mutatnak rá. Tanulmányunk ellenben egy, az óvodáskorú gyermekek otthoni digitális környezetét, a gyermekek és szülei IKT-eszköz használatát vizsgáló, nagymintás kutatás célzottan e témában gyűjtött adatait dolgozza fel (lásd Hódi et al., 2019). Az „IKT eszközök használata óvodás korban” című kérdőív felvétele kérdőíves vizsgálatokban szokásos módon történt, a szülők mindenféle előzetes instrukció, beszélgetés, mindennemű, a gondolataikat esetlegesen orientáló körülmény nélkül ad hoc fogalmazták meg véleményüket. Így feltételezhetjük, hogy a kapott válaszok azt tükrözik, ami először eszükbe jutott a témáról, ami leginkább foglalkoztatja őket e témában, amit leginkább a technológiahasználat pozitív, illetve negatív következményének tartanak.

### **A kutatás célja, kérdései**

A kutatás célja kvalitatív feltárás, elméletépítés volt, azoknak a nyitott kérdésekre kapott szülői vélekedéseknek szakirodalmi megállapításoktól függetlenül azonosítása, amelyek meghatározzák óvodáskorú gyermekük IKT-használatát mediáló viselkedésüket. Kutatási kérdéseink a következők:

- Milyen kedvező, pozitív hatásokat tulajdonítanak a szülők a gyermekek IKT-használatának óvodás korban?
- Milyen nemkívánt (negatív) következményekkel jár a szülők szerint az óvodáskorú gyermekek IKT-használat a gyerekekre nézve egyéni szinten?
- Milyen, a nevelés számára releváns kategóriákat alkotnak a válaszok?

A környezeti (mezo- és magasabb szintű) hatásokat egyik kérdés esetében sem vizsgáltuk.

### **Eszközök és módszerek**

#### ***Mérőeszköz***

Az „IKT eszközök használata óvodás korban” projekt céljának megvalósítása, az óvodáskorú gyermek otthoni technológia-fogyasztásának és ható tényezőinek vizsgálata egy 65 ítemes papír alapú kérdőívvel történt (Részletesen lásd Hódi et al., 2019). A kérdőív a gyermekek mikrokörnyezetének, a család IKT eszközeinek, az eszközhasználat (gyermek és szülő) paramé-



tereinek (tartalomfogyasztás, képernyőidő, szülői kontroll) feltárását célzó egységében kapott helyet a szülők gyermekek digitális IKT-használatának hatásaival kapcsolatban nézeteire vonatkozó két kérdés: Ön szerint milyen pozitív (jótékony), illetve negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban? Kérem, fejtse ki véleményét!

### ***A kutatás résztvevői***

A kutatásban egy nagyváros, mint kultúrahordozó egység önkormányzati fenntartású 43 óvodájába járó valamennyi, összesen 3 969 gyermek szülei vettek részt. A kitöltések száma 1 881 volt, ami a vizsgált populáció 47,39%-áról nyújt adatokat (a részletes leírást lásd Hódi et al., 2019). A feldolgozott kérdőívekben a technológia pozitív hatásairól a szülők 78,5%-a (teljes minta 37,97%-a, 1 507 fő), a negatív hatásokról 82,14%-a (a teljes minta 38,93%-a 1 545 fő) fejtette ki véleményét. Nézeteiket döntő többségében nők fogalmazták meg, mindössze két férfi volt a válaszadók között.

### ***Adatgyűjtés, az elemzés módszerei***

Az adatfelvételre 2018 április-május hónapokban került sor a fenntartó engedélyével. A kérdőíveket személyesen vittük el a tagintézmények vezetőinek, írásban és szóban tájékoztattuk őket a kutatás céljáról, folyamatáról. Az adatfelvételt az intézmények munkatársai, jellemzően a csoportvezető óvónők végezték. Ők juttatták el a kérdőíveket valamennyi gyermek családjához, majd gyűjtötték be azokat. A kérdőív kitöltése 20-25 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes és anonim volt.

A szülők véleményének kódolását a megalapozott elmélet (*grounded theory*, Strauss & Corbin, 1994) módszertani útmutatásait követve a Charmaz (2003) féle konstruktivista megközelítésben végeztük. A kódolás technikailag az általunk fejlesztett Microsoft Excel programban futó EKOD makró segítette.

## **Eredmények**

Vizsgálatunkban a szülők az „Ön szerint milyen pozitív (jótékony), illetve negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdésekre változó komplexitású válaszokat adtak. Többnyire egy, kettő és néha három, ritkán négy, egymással nem feltétlenül egy gondolati egységet alkotó állításban fogalmazták meg véleményüket. Ezért egy-egy kitöltés több válaszkategóriában is szerepel, amiből következik, hogy a kódolt válaszok száma nagyobb, mint a kitöltéseké, így a gyakoriságok összege nem 100%. (A kategorizálás során felmerült problémákat lásd B. Németh et al., 2019.)

### ***Szülők véleménye az IKT-használat pozitív hatásairól***

Az IKT-tevékenység pozitív hatásairól kapott szülői vélemények többsége az IKT fejlesztő, tanulást támogató, információszerező jelentőségét emeli ki, de

említi még a „technologizált világ megismerését, a kapcsolatépítő és -tartó, szórakoztató” szerepét is. Kutatásunkban az oktatáshoz, tanuláshoz kapcsolódó válaszokat a tágabb értelmezést adó „Tudásépítés” kategóriafogalom alá soroljuk. (1. táblázat) Ez lehetővé teszi az IKT-használat egyik meghatározó momentumának, a játék, zene, mese, videó, információ stb. elérésének, megismerésének elkülönítését a fejlesztő hatástól és a tanulástól.

Adataink szerint az infokommunikációs technológiák pozitív hatásait a szülők döntő többsége, 86,79%-a (1308 fő), a tudásszerzéssel, a tudáshoz, információhoz való hozzáféréssel kapcsolja össze. (1. táblázat) A válaszok több, mint egyharmadában szerepelnek a „tanul / tanulás” szavak (496 fő; 32,91%), illetve a „fejleszt / fejlődik / fejlesztő” (574 fő, 38,09%), utalva a tudáshoz/ismeretekhez való hozzáférésre. A vélemények 15,79%-ában (238 fő) vannak jelen az „információ-/ismeretforrás, -gyűjtés, -szerzés” kifejezések.

### 1. táblázat

*Az „Ön szerint milyen pozitív (jótékony) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdésre adott válaszok gyakorisága (az összes kitöltés száma: 1507)*

Válaszkategóriák száma		Válaszok			
		aránya (%)	száma	aránya (%)	
Tudásépítés	Tanít	496	32,91	1308	86,79
	Fejleszt	574	38,09		
	Ismeretet, információt szolgáltat	238	15,79		
Technologizált világ	Jövőbe mutat	68	4,51	337	22,36
	Használja a technológiát	269	17,85		
Leköt, szórakoztat				81	5,37
Interperszonális kapcsolatépítés, -tartás				43	2,85
Nincs pozitív hatás				182	12,08
A szülő nem tud / nem ismer pozitív hatást				35	2,32
A szülő IKT-attitűdje	Szükséges, ez a jelen	92	6,10		
	Elutasító	63	4,18	193	12,74
	Kontrolláló / mediáló	37	2,46		

A válaszadók közel egyharmada (496 fő; 32,91%) gondolja, hogy az infokommunikációs technológia használata jó alkalom a tanulásra. 101 szülő (6,70%) szerint az IKT-tevékenység gyarapítja az ismereteket, a gyermekek meséket, dalokat, mondókákat tanulnak, megismerkednek a színekkel, a számokkal, a betűkkel stb., 126-an (8,36%) vélik, hogy az IKT-használat növeli a szókinccset és támogatja a nyelvtanulást.

- „Ha a korosztályának megfelelő programot használja, tanul belőle.”
- „Ha a szülő odafigyel rá, a gyermek tanulhat is belőle.”
- „Angol mesék nézésével fejleszti a nyelvtudását”
- „Ha fejlesztő programokat vagy idegen nyelvűt használ, abból tanulhat, ügyesedhet.”
- „Szülői vagy tanári felügyelettel az internet segítségével sok érdekességet, ismeretet tudnak elérni.”

A szülők 8,82%-a (133 fő) megnevezett fejlesztő hatásának tartott konkrét tartalmakat, programokat/szoftvereket, melyek legtöbbször elektronikus játékok (96 fő; 6,37%), de felbukkan még a mese (17 fő; 1,13%), a zenehallgatás, és „matematikafeladatok megoldása” is. Az összes válasz csaknem egy negyede, 24,02%-a (362 fő) kitér a hatás vélt következményére, melyek között vannak kognitív és pszichomotoros területek is. Eszerint az eszközhasználat fejleszt *készségeket/képességeket* (89 fő; 5,91%), gondolkodást (90 fő; 5,97%), kézügyességet, a koordinációt, finommozgásokat, reflexeket (65 fő, 4,31%). De jótékony hatással van a kreativitásra (27 fő; 1,79%), a figyelemre/koncentrációra (45 fő; 2,99%), a memóriára (20 fő; 1,33%). Néhány szülő említi még a kompetenciát, a fantáziát, a kommunikációt, a ritmusérzékét, és a türelmet (összesen 26 fő; 1,73%) is.

- „Fejlesztő hatása lehet a jól megválasztott programoknak.”
- „Fejlesztő, például memóriajáték.”
- „Bizonyos játékok fejleszthetik a készségeit.”
- „Fejlesztő hatású lehet: játékok, zenehallgatás.”

15,79% (238 fő) azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek pozitívan értékelik az információ, az ismeretek gyors és könnyű megszerzésének lehetőségét a különböző dolgok, a másképpen nem megnézhető, megmutatható dolgok elérésében.

- „Sok olyan dologgal megismerkedhet, amit lehet, hogy személyesen nem tud megtapasztalni.”
- „Önállóan új ismereteket gyűjt.”
- „Instant élményszerzés, bizonyos vágyak gyors/egyszerű kielégítése.”
- „Olyan információkat tud meg, amit én, mint szülő nem tudok.”

A vélemények második nagyobb csoportjába tartozó válaszok, melyet a „*Technologizált világ*” (337 fő; 22,36%) címkével jelöltünk, arra utalnak, hogy a szülők egy csoportja a digitális médiát korunk elengedhetetlen részének tekinti, amely nem feltétlenül pozitív, de használatát jobb mielőbb megtanulni. A szülők esetünkben is megfogalmaztak olyan más kutatási beszámolókból (például Brito & Dias, 2016; Plowman & McPake, 2013) is fellelhető vélekedéseket, miszerint a korai technológiahasználat, megkönnyíti a gyermekek későbbi boldogulá-

sát, megalapozza az iskolai tanulmányukat. A válaszadók 65%-a (4,31 fő) szerint jó, ha gyermekük már óvodás korban megismerkedik az infokommunikációs technológiával, mivel később úgyis találkozni fog azokkal, használnia kell azokat. Ezt a csoportot Matsumoto és munkatársai (2016. p. 46)<sup>2</sup> alapján a „*Jövőbe mutat*” kifejezéssel jelöltük. 269 szülő (17,85%) az IKT-használat elsajátítását nevezi meg mint hasznos következményt. Annak előnyét a technológia kezelésének, a program- és az internethasználat korai, játékos elsajátításában látja. Megneveznek olyan, egyébként hagyományosan, az infokommunikációs forradalom előtt is végzett tevékenységeket, mint a mesék, dalok, mondókák, zene hallgatása, fényképek és videófilmek nézése, szemléltetés. Ilyenkor az IKT nem más mint közvetítő eszköz).

„A mai világ ezeknek az eszközöknek a használatára épül, ilyen módon hamarabb el tudják sajátítani a használatukat, kezelésüket.”

„Később nem okoz majd problémát neki a használata.”

„Később nagy hasznát veszi az iskolában.”

„Megtanulja, hogy kell azokat használni.”

„Gyakran hallgatunk mondókákat, dalokat (például Kerekese).”

Nem tipikus, de jelen vizsgálatban is megjelenik az IKT-tevékenység szülők által pozitívan értékelt jellemzőjeként (lásd még például Chaudron et al., 2018; Cingel & Krcmar, 2013; Kabali et al., 2015), hogy az szórakoztatja, leköti a gyermekeket (81 fő; 5,37%), valamint könnyíti a családtagokkal való kapcsolattartást (43 fő; 2,85%).

„Utazással, várakozással járó élethelyzetekben segítséget nyújt.”

„Leköti a figyelmét, ha szükség van rá (főzők, takarítók, ...)”

„A megfelelő tartalom használata során kikapcsolódás.”

„Kapcsolatot tud tartani a távoli rokonokkal, barátokkal.”

A szülők 12,08%-a (182 fő) mondta azt, hogy szerinte gyermekük eszközhasználatának nincs semmilyen jótékony hatása, és 2,32%-a (35 fő) pedig nem tud ilyenekről.

„Óvodás korban szerintem nem ezekkel kell játszania, nem tudok pozitívumot mondani.”

„Nincs pozitív hatása kisgyermekkorban.”

„Nem tudnék olyan pozitív dolgot, amit más módon ne lehetne megtanítani.”

A szülők egy népesebb csoportja (192 fő; 12,74%) az IKT-használat pozitív hatása helyett az ahhoz való viszonyát fogalmazta meg. A válaszok három csoportba sorolhatók. Mint néhány fent idézett véleményből is kitűnik, van-

<sup>2</sup> Matsumoto és munkatársai (2016) spanyol szülők körében végzett kutatásában oktatás, munka és társadalom kategóriákat azonosítottak.

nak szülők, akik szerint az IKT-tevékenység életünk részévé vált, és a kisgyermekeknek is szükséges megismerni, használni az infokommunikációs technológia eszközeit. 6,10% (92 fő) véli, hogy az IKT-használat szükséges függetlenül attól, hogy hatása pozitív vagy negatív. A válaszadók 4,18%-a (63 fő) az ellenkezőjét gondolja, korainak tartja azt óvodás korban, 2,46%-a (37 fő) pedig csak az ellenőrzést emeli ki.

„A mai világban szükség van az informatikai ismeretekre, DE nem 3 éves korban.”

„Nem tartom indokoltnak, hogy ilyen idős korban már napi kapcsolatban legyen ezen eszközökkel.”

„Nagyon korlátozott anyagot adok neki, például madárfészkeket nézünk webkamerán.”

### ***Mit gondolnak a szülők az IKT-használat negatív hatásairól***

Az „*Ön szerint milyen negatív hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?*” kérdésre adott válaszok többségében négy rizikófaktor fedezhető fel. (2. táblázat) A (1) nemkívánt tartalom és (2) viselkedés, (3) a szülő által fontosnak tartott tevékenységek (például mozgás, társasjáték stb.) elutasítása, a kiszorítás és a (4) zavar, a gyermek testi egészségének, szocializációs, kognitív és pszichés folyamatainak, fejlődésének nemkívánt megváltozása. – A „zavar” kifejezés köznapit tartalmakat takar, nem orvosi, pszichológiai értelemben vett kóros elváltozásokat. Lényege, hogy az IKT használata megzavarja a megnevezett sajtóságok válaszadó szerint normálisnak tartott működését, fejlődését.

A szülők leginkább az IKT-tevékenység gyermekeik magatartásában, napi foglalatosságainak változásában megnyilvánuló következményeit észlelik. Érthető, hogy legtöbbször a viselkedést szerintük rossz irányba terelő hatásokat, a nemkívánt viselkedésformák megjelenését, illetve a fontosnak tartott tevékenységek háttérbe szorítását említik. A szülők közel kétharmada (977 fő; 63,24%) az IKT gyermekek mindennapjaiba való beépülésének veszélyét valamilyen *nemkívánt viselkedésben* látja. Legtöbbször, 751-gyen (48,61%) a *függővé* válás miatt aggódnak. Vannak, akik szerint az IKT-tevékenység nyugtalanító velejárója, hogy a gyermekek agresszívvá, erőszakossá, ingerlékeny és hisztissé válhatnak, türelmetlenek lesznek és a szenzoros túlterhelés miatt esetéenként olyan viselkedésminták jelenhetnek meg, mint például „túl-pörgés”.

„Könnyen rászoknak a gyerekek és nem akarnak mást csinálni.”

„Gyorsan beszippantja a gyerekeket, szigorú korlátok szükségesek.”

„Túl sok inger éri, ha túl sok időt tölt ilyen eszközökkel.”

„Az elvonás után a gyermek agresszívbab, pszichésen instabilabb lesz.”

„Túlzottan felpörgeti, ha nagyon sok az inger, nehezen dolgozza fel.”

2. táblázat

Az „Ön szerint milyen negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdésre adott válaszok gyakorisága (kitöltések száma: 1545)

Kategóriák		Válaszok			
		Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)
Nemkívánt viselkedés	Függőség, hozzászokás	751	48,61	977	63,24
	Agresszió, erőszak	132	8,54		
	Egyéb	94	6,08		
Kiszorít	Játékot	173	11,20	545	35,28
	Mozgást	132	8,54		
	Kapcsolatokat	131	8,48		
	Egyéb viselkedést	70	7,06		
Zavar (eltérés, nehézség)	Testi egészség	189	12,23	489	31,65
	Kognitív	169	8,48		
	Interperszonális	111	7,12		
	Pszichés	87	7,06		
Nemkívánt tatalom	Nem gyermeknek való	124	8,03	231	14,95
	Agresszív, erőszakos	25	1,62		
	Ingerelárasztást okozó	23	1,49		
	Egyéb (káros, veszélyes stb.)	82	5,31		
Nincs negatív hatás				30	1,94
A szülő nem tud / nem ismer negatív hatást				11	0,71
A szülő attitűdje	Ellenőriz, kontrollál	73	4,72	125	8,09
	Korainak találja ebben a korban	23	1,49		
	Inkább mást csináljon	19	1,23		
	Nem tartja szükségesnek / nem engedi	10	0,65		

Egy spanyol, kisgyermekes szülők körében végzett vizsgálat eredményeihez hasonlóan (Chaudron et al., 2018), az általunk megkérdezettek is jelentős számban azt érzékelik, hogy versenyeznek egymással az infokommunikációs technológia és a kisgyermekes hagyományos tevékenységei. Az addikció után a második leggyakoribb álláspont, az összes válaszadó több, mint egy harmada (545 fő; 35,28%) véli, hogy az infokommunikációs technológia elvonja a gyermekeket más fontosnak tartott időtöltésektől. Negatív hatásként legtöbbször, 173 fő (11,20%) a fizikai, személyes jelenlétet, részvételt



igénylő, a szabadban és társakkal való játék gyakoriságának, időtartamának csökkenését nevezik meg. Mások szerint (132 fő; 8,54%) nem jó, hogy a IKT-használatnak köszönhetően a gyermekek ritkábban és *kevesebbet mozognak*, ellustulnak. Csaknem ugyanennyien (131 fő; 8,48%) vélik ártalmasnak a gyerekek társakkal, családdal való *közös tevékenységektől való távolmaradását*. Néhány válaszadó (25 fő; 1,62%) szerint a technológiafogyasztás káros következménye a külvilág kizárása, a befelé fordulás.

„Nem szeretne hagyományos játékokkal játszani.”

„Elvonja a gyereket a kreatív, szabad játéktól.”

„A testmozgás és a szabad levegőn való játék rovására mehet.”

„Az óvodáskorú gyermeknek az egymással való kommunikáció és a mozgás a legfontosabb, ebben gátolják az IKT-eszközök.”

Kutatásunkban a harmadik leggyakoribb vélekedés, az összes kitöltés több, mint egyharmadában jelenik meg (539 fő; 34,9%), hogy az IKT-tevékenység óvodás korban testi, mentális, szocializációs, fejlődési nehézségeket, zavart okoz. A szülők (189 fő; 12,23%) aggódnak azért, hogy a „*sok használat*”, a nem megfelelő képernyőidő *egészségkárosodáshoz vezet*. Vannak, akik szem-, illetve látáskárosodástól tartanak (139 fő; 9,00%), mások szerint kialakulhatnak mozgásszervi elváltozások (gerincproblémák, tartáshibák), illetve fennáll az elhízás, az idegrendszeri fejlődés problémájának veszélye.

„Káros a szemére, elfelejt pislogni, meredten nézi a képernyőt.”

„Gerincferdülés alakulhat ki”

„Hosszú távon az idegrendszer túlterhelése.”

A szülők egy része (131 fő; 8,48%) *kognitív zavarok* megjelenésében látja a technológiahasználat kockázatát. Közülük 55-en (3,56%) gondolják, hogy az IKT szegényesebbé teszi a gyermekek fantáziáját, képzeletét. Mások szerint csökkenti a kreativitást (42 fő; 2,72%) vagy éppen akadályozza a gyermekeket a gondolkodásban (20 fő; 1,29%).

„A fantázia, kreativitás nem fejlődik a készen kapott információk miatt.”

„A gondolkodás és képzelet világának megfelelő fejlődése visszamaradhat”

„Nem használja az esztét és nem gondolkodik, mert a gép megadja a válaszokat helyette.”

„Az állandó-azonnali válaszreakció rontja a figyelem minőségét.”

„Amennyiben az az egyetlen kikapcsolódás, játék beszűkíti a gyermek figyelmét, érdeklődési körét.”

„Szétszórja a gyermek figyelmét, de közben rögzíti is a monitorhoz.”

110 szülő (7,12%) véli, hogy az IKT-tevékenység nem kedvez az *interperszonális kapcsolatoknak*, visszaveti a gyermekek szocializációját, csökkenti és szegényesebbé teszi a személyes kommunikációját.

„Személyes kommunikáció (beszélgetés, közös játék) hiánya.”

„Nem tesz jó hatást a kommunikációra, kapcsolatteremtő készségre, szociális kapcsolatokra.”

„A számítógépes játékokat a közösségi szocializációra és az érzelmi intelligencia fejlődésére nagyon kártékonynak tartom.”

Valamivel kevesebben vannak (87 fő; 7,06%), akik az IKT-használat *pszichés* következményeitől, alvászavar, félelem, szorongás kialakulásától tartanak. Néhányan (22 fő; 1,42%) realitásfunkciók elvesztése, a valóságtól való elszakadás miatt nyugtalanok. Szerintük az IKT-tevékenység veszélye, hogy az óvodáskorú gyermekek nem tudják elkülöníteni a valós és a virtuális világot.

„Az eszköz használatát követően nehezebben alszik el.”

„Csökken a valós helyzetek felmérése és problémamegoldó készség.”

„Nem tudják szűrni az információkat, valós és igaz információnak tűnik számukra minden.”

„Teljesen az eszközök világában élnek és később sem a valóságban csak egy virtuális világban léteznek.”

„Nem megfelelő oldalak, képek, videók megtekintése félelmet kelt.”

„A 3-4 éves gyerek még nincs tisztában a valóság és az internet közötti különbséggel.”

„Elszakad a valóságtól, nem érti meg az őt körülvevő világot.”

„Szoronghatnak, ha például nekik nincs letöltve egy játék, ami a másoknak megvan, nem tud hozzászólni, ha arról beszélnek a gyerekek, kirekesztve érezheti magát.”

Vizsgálatunkban a szülők véleményének tartalomelemzésével azonosított negyedik rizikócsoportja a használt és a potenciálisan elérhető médiatartalom. 231 válaszadó (14,95%) véli, hogy az infokommunikációs technológia veszélyét az agresszív, erőszakos, buta, nem óvodáskorú gyerekeknek való tartalmú videók, játékok, az online jelenlét alatt megjelenő nemkívánt weboldalak, hirdetések jelentik.

„Sok olyan tartalmat nyithat meg, ami nem neki való.”

„Könnyen eléri az internetet, amin sok az erőszak, illetve erőszakos játékok vannak.”

„Rengeteg az értelmetlen és butító videó.”

„Negatív, káros, nem az életkoruknak megfelelő hirdetések”

„Reklámok, nem gyermeknek való tartalmak hozzáférhetősége.”



Az IKT-használat veszélyei kapcsán hasonlóan, mint az előnyök esetében vannak szülők, bár jóval kevesebben, akik szerint nem kell negatív következménytől tartani (30 fő; 1,98%), illetve nem tudnak ilyenről (46 fő; 2,98%-a). Tizenegyen csak annyit írtak, hogy „Nincs.” vagy „Szerintem nincs.” 19 válaszadó pedig azért véli, hogy gyermeke IKT-tevékenysége nem jár káros következménnyel, mert azt ellenőrzés, felügyelet mellett teszi.

„Felügyelettel, gondosan kiválasztott tartalommal nincs [káros hatása].”

„Szerintem nincs káros hatása, ha megfelelő oldalakat néz.”

„Esetünkben nem jellemző, mert korlátozott, ellenőrzött, reklámmentes alkalmazásokat használ.”

„Nem feltétlenül kell, hogy negatív hatása legyen, tudni kell a határokat, sajnos ez a jövő.”

„Nem érzem, hogy lenne negatív hatása, ha ellenőrzöm, hogy mit csinál rajt.”

„Kis mennyiségben integrálva nem lenne káros.”

Mint az néhány idézett válaszban felfedezhető a válaszok egy csoportja ugyanúgy, mint a pozitív hatások esetében nem az IKT hatásairól szól, hanem a szülő digitális médiához való viszonyulását mutatja (125 fő; 8,09%). A többségben (73 fő; 4,72%) az odafigyelés, az ellenőrzés, a tartalomszűrés, az eszközhasználat korlátozásának szükségességébe szerepel. 52 vélemény (3,37%) pedig az IKT-tevékenység elutasításáról tanúskodik. De van olyan álláspont is, amely szerint a digitális média nem óvodáskorú gyermekeknek való, illetve mit kellene tenniük a gyermekeknek ahelyett, hogy ezekkel a „kütyükkel” foglalják el magukat. A vélemények között megtalálható az IKT-használatának elutasítása, néhány szülő szükségtelennek tartja és nem is engedi meg azt gyermekének.

„A tartalomszűrés teljes hiánya borzasztó káros lehet.”

„Nem szabad engedni, hogy felügyelet nélkül használja.”

„Korlátozás, kontroll nélkül csak ezzel foglalkozna.”

„Kicsik ehhez, bármennyire szűrhető a tartalom.”

„Káros, ha mindig valamilyen kütyü van a kezében, de nálunk ez nem áll fent.”

„Szerintem a számítógépes játékokra semmi szükség.”

## Diszkusszió

Jelen kutatásban óvodáskorú gyermekek szüleit kérdeztük gyermekük IKT-használatának következményeiről. Válaszaikban a szülők percepcióikat és attitűdjeiket, esetenként mindkettőt fogalmazták meg. (3. táblázat) Vizsgálatunkban az infokommunikációs technológia jótékony hatását a szülők jellemzően a tudás megszerzésében, a fejlődés és a tanulás lehetőségében, illetve az információhoz való hozzáférésben látják. A megkérdezettek néhány korábbi kutatással összhangban úgy gondolják, hogy a korán megke-

dett IKT-tevékenység előnyt jelent a jövőben, e tapasztalatok előkészítik a későbbi tanulmányokat és a gyermekeknek könnyebb lesz az iskolában. Válaszadóink között is vannak, akik ugyanúgy, mint másutt a világban (lásd például Cingel & Krcmar, 2013; Kabali et al., 2015; Seo & Lee, 2017), pozitívan értékelik, hogy a digitális média szórakoztatja, leköti a gyermekeket, mikor elfoglaltak, sok a munkájuk.

Az IKT-használat rizikóját a szülők többsége a nemkívánt viselkedésben, azon belül a függővé válásban és az agresszív, erőszakos magatartásban látja. A válaszadók több, mint egyharmada szerint nem jó, hogy a gyermekek a „digitális kütyük” miatt elutasítják a valós, fizikai térben végzett tevékenységeket, kevesebbet mozognak és játszanak a társaikkal, miáltal beszűkülnek a személyes jelenléttel járó kapcsolataik, például ritkulnak és időtartamban rövidülnek a közös családi programok. Közel ugyanennyien gondolják, hogy az IKT-tevékenység testi, kognitív, pszichés, és szocializációs zavarokat idéz elő. Vizsgálatainkban az addikció után a második leggyakoribb félelem a technológiahasználat okozta egészségromlás. Legtöbbször a szem- és látáskárosodástól tartanak, de említik még a gerincelváltozást, az idegrendszer és az agy túlterhelődését, az elhízást és a pszichés zavarokat is.

### 3. táblázat

*Szülők válaszainak kategóriái az IKT-használat hatásairól óvodás korban*

Típus	Pozitív hatások	Negatív hatások
Percepció	Tudásépítés (tanítás, fejlesztés, információ-szolgáltatás) Technologizált világban való eligazodás (eszközhasználat, jövőbe mutató) Interperszonális kapcsolatépítés, -tartás	Nemkívánt viselkedés (függőség, agresszió) Nemkívánt tartalom (nem óvodásoknak való, agresszív, erőszakos, túl magas izgalmi szintet generáló/idegrendszert túlzottan terhelő) Kiszorítás (játékot, mozgást, kapcsolatokat) Zavar (testi, kognitív, pszichés, interperszonális)
	Nincs, nem ismer ilyet	
Attitűd	Ellenőriz, kontrollál Szükséges/nem szükséges, elutasít	
		Korai, nem óvodásoknak való Inkább mást tegyen

A szülők ebbéli aggodalmai nem alaptalanok. Az ezredfordulón több időt töltöttek elektronikus IKT-tevékenységgel, mint játékkal a szabadban (Rideout et al., 2003). A kutatások már akkor összefüggést jeleztek a gyermekek technológiahasználata, a figyelemproblémák, illetve az alvászavarok között (Christakis et al., 2004; Paavonen et al., 2006). Kutatások tárgya az IKT-használat és a mozgásszervi elváltozások, valamint a túlsúly összefüggéseit, to-

vábbbá az olyan pszichés problémákkal való kapcsolatát, mint a szorongás, a félelem (például Eisenmann et al., 2008; Kenney & Gortmaker, 2016; Mo-Suwan et al., 2014; Oswald et al., 2020). Kimutatták a médiaerőszaknak való kitettség és a gyermekek agresszív viselkedésének kapcsolatát (Anderson et al., 2003).

Az „*Ön szerint milyen pozitív (jótékony) / negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?*” kérdésekre megfogalmazott vélemények összehasonlításából kiderül, hogy vannak olyan válaszok, amelyek mind pozitívumként és mind negatívumként jelennek meg. Ilyen például a médiafogyasztás tartalma. A szülők egy része úgy gondolja, jó használni a technológiát mesék, videók, képek nézésére, pozitív, hogy sokféle, a gyermekek számára vonzó játékot kínál stb. Mások szerint ellenben az elérhető tartalmak gyakran veszélyesek, buták, agresszívek és erőszakosak. Vannak, akik azt gondolják, hogy a számítógépes játékok segítik a gyermekek kognitív és pszichomotoros fejlődését, gyarapítják a tudásukat és vannak, akik szerint az ellenkezője történik. Egyes véleményekben az IKT-tevékenység fejleszti a gondolkodást, javítja a mozgáskoordinációt, koncentrációt, növeli a fantáziát, a kreativitást, más válaszok ezen területek zavarairól szólnak (például figyelemzavar). Sokan aggódnak, hogy az IKT, a digitális média háttérbe szorítja a valós, fizikai tevékenységeket (például mozgást), a gyermekek a videójátékok bűvöletében elutasítják a hagyományos fizikailag létező, megfogható eszközökkel és fizikailag jelen levő személyekkel, kortársakkal, megvalósuló játékokat.

Hasonlóan mindkét válaszcsoporthoz, a pozitív és a negatív hatások percepciói között egyaránt megtalálható az IKT mint a kapcsolattartás eszköze. Egyesek szerint az IKT megkönnyíti a családtagok kapcsolattartását, ugyanakkor többen vélik, hogy az a személyes (családi, baráti) kapcsolatok romlásához, befelé forduláshoz, elszigetelődéshez, elmagányosodáshoz vezet. Elemzésünk alapján úgy tűnik, hogy a kutatásunkban véleményüket kifejtő szülők jellemzően nem számolnak sem a technológia kommunikációt, kapcsolattartást támogató funkciójával, sem az internet veszélyeivel gyermekük eszközhasználatában. Ez valószínűleg a célcsoport életkori sajátosságaival van összefüggésben.

Mindkét kérdésre kaptunk olyan válaszokat, melyek szerint az IKT használatának nincs pozitív, illetve negatív hatása, illetve a válaszadó nem tud olyanokról. Ezeknek a szülőknek az aránya jóval kisebb a rizikófaktorok esetében. Míg 1,94%-ban vélik, hogy az IKT-tevékenységnek nincs negatív következménye, illetve 0,71% nem ismer olyat, addig a 13,34%-ban állítják, hogy nincs pozitív hatás és 2,39% nem tud róla.

A szülők egy csoportja valójában nem arról nyilatkozik, hogy mit gondol óvodáskorú gyermeke IKT-tevékenységének kívánt és nemkívánt következményeiről, hanem az infokommunikációs technológiával, annak használatával kapcsolatos attitűdjét fogalmazza meg. Mind a két kérdésre kapott válaszokban találkozunk az orosz szülőkkel jellemző állásponttal (Chaudron et

al., 2018), az IKT-használat elutasításával (nem szükséges, nem engedem), és olyan vélekedésekkel, hogy az nem a gyermekeknek való. Vannak, akik azt fejtik ki, hogy a gyermekeknek mit kellene inkább tenniük, ahelyett, hogy a képernyő előtt ülnek. Plowmann és munkatársaihoz (2010) hasonlóan mi is azt találtuk, hogy egyes szülők egyfajta nosztalgiája van: szerintük jobb, ha a gyermekek inkább olyan tevékenységekkel foglalják el magukat, amelyeket valaha, gyermekkorukban ők végeztek. – „Semmi pozitív, a gyermek fejlődéséhez mozgásra van szükség, illetve kreatív tevékenységekre.” „Nem tudok negatív hatást, de szívesebben látom őt rajzolni vagy a friss levegőn játszani, mint ha gyakrabban használna IKT-eszközt.”

Mint néhány bemutatott válasz mutatja, vannak szülők, akik a kontroll kontextusában gondolkodnak a digitális média hatásairól. Szerintük a gyermekek IKT-tevékenységének akkor van pozitív, illetve akkor nincs negatív következménye, ha ellenőrzik azt és korlátokat szabnak neki. – „A világ jobb megismerése, de nagyon szigorúan ellenőrizve és megszabva az időhatárt.” „Csak korlátozott ideig, felügyelet mellett használja, így nem tartom károsnak.” – Mint azt korábban Clark (2011), valamint Donoso és Ribbens (2014) is megállapította ezek a szülők valószínűleg azt gondolják, hogy képesek kontrolálni, sikeresen mediálni gyermekek IKT-használatát. Azt hiszik, hogy gyermekek csak az általuk preferált IKT-tevékenységeket végzik (lásd Zartler et al., 2018). Úgy tűnik, mint arról a szakirodalom is beszámol, alábecsülik gyermekek képességeit, digitális műveltségét (Donoso & Ribbens, 2014), nincsenek tisztában a táblagépek tanulási potenciáljával (Brito & Dias, 2016).

## Összegzés

Ma a gyermekek a digitális médiával, a technológiával behálózott világban élnek és nőnek fel (Brito & Dias, 2016.) A család attitűdjeitől függ, különösen kisgyermekkorban, hogy a digitális világ hogyan éri el, mennyiben „szippantja be” őket. A szülők általában, mint az idézett válaszok is jelzik, valamilyen formában felügyelik gyermekük IKT-fogyasztását, igyekeznek azt irányítani, adott keretek között tartani. Kutatásunk célja e közvetítő megnyilvánulásokat, annak konkrét történéseit meghatározó percepciók feltárása volt.

A kutatás általunk vizsgált fókuszának eredményeit összegezve elmondható, hogy a megkérdezettek más országokban élő kisgyermekes szülőkhöz hasonlóan gondolkodnak az IKT-tevékenység hatásairól. A válaszadók percepcióiban a digitális eszközök, az IKT jelenléte, használata a gyermekeikre nézve kívánt és nemkívánt következményekkel jár. A tartalomelemzés arra utal, amit például Seo és Lee (2017) is megfogalmazott, hogy a szülők inkább vannak tisztában a technológia veszélyeivel, mint annak előnyeivel. A lehetséges veszélyekről komplexebb, gyakran több rizikófaktort tartalmazó véleményeket fogalmaztak meg. De erre utal az is, hogy jóval többen vannak, akik azt nyilatkozták, hogy nem ismernek pozitív hatást.

Vizsgálatunkban a szülők az IKT-használat jobbjára már más kutatásokból ismert (Bakó & Ráb, 2009; Chaudron et al., 2015; Donoso & Ribbens, 2014; Jabbar et al., 2019; Kucirkova & Littleton, 2016; Matsumoto et al., 2016; Papadakis et al., 2019) pozitívumait és negatívumait fogalmazták meg (tanulás, függőség, túlpörgés stb.). A szokásosan megnevezett következmények mellett (például mondókák, nyelvek tanulása, addikció, szemkárosodás stb.) azonban újabb információk is felszínre kerültek. A szülők körében végzett kutatások feldolgozott beszámolóit nem említik a realitásfunkciók zavarát. Vizsgálatunkban az egyik, szülők által megfogalmazott aggodalom, hogy az óvodáskorú gyermekek nem tudják megkülönböztetni a valós és a virtuális világot, a létező és a kitalált dolgokat, élőlényeket. A kutatás másik jelentős hozama, hogy tovább finomította ismereteinket a szülők „kapuőr” viselkedését meghatározó attitűdjéről. Tudtuk, hogy vannak szülők, akik szükségtelennek tartják és teljes mértékben elutasítják az eszközhasználatot, sőt egyesek amennyire lehet igyekeznek azt kizárni gyermekük életéből. Matsumoto és munkatársai (2016) arról is beszámoltak, hogy vizsgálatukban a szülők álláspontjuktól függetlenül egyetértettek abban, hogy az IKT használatát lehetetlen és nem is ajánlott kikerülni. Arról azonban nem találtunk közléseket, hogy fennáll a környezet, a „technologizált világ” okozta „kényszer” miatti elfogadás is. Kutatásunkban nyilatkoztak úgy szülők, hogy az infokommunikációs technológia, a digitális média korunk meg-/kikerülhetetlen része, „ez a jelen”, ami nem feltétlenül jó, de el kell fogadni („Haladnia kell a koral, ismernie kell ezeket az eszközöket.” „A 21. századi gyerekként nem árt, ha tud róluk, ismeri. Rohamosan fejlődik e terület, az iskolában is használják már a tanórán, így nem marad le a társaitól.”).

A megfogalmazott véleményekből kitűnik, a szülők egy része felismerte, hogy az IKT hatása önmagában nem, csak a használat paramétereinek (mit, mikor, mennyi ideig használják a gyermekek) függvényében értelmezhető. Érti, hogy a szülő az, aki ebben meghatározó, aki kontrolálhatja gyermeke médiafogyasztását. Ő a „kapuőr”, aki megszüri az eszközhasználat tartalmát és megszabja annak kereteit, helyét, időpontját és időtartamát.

A szülőknek jellemzően nincsenek gyermekük nevelését célzó cselekvési stratégiái (Plowman et al., 2011) és döntéseik leggyakrabban intuitívak, inkább érzelmiek, mint racionálisak. Szükségük van gyermekük optimális IKT-használatát támogató útmutatásokra és mint Marsh és munkatársai (2015) kutatásukban leírják, örömmel fogadnának tanácsokat annak mediálásához. Az összegyűjtött válaszok segítségével pedig készíthetők döntéseiket segítő ajánlások.

### **A kutatás elméleti és gyakorlati relevanciája**

A kutatás erőssége a feltáró nagymintás kvalitatív adatfelvétel, hasznosítható eredménye a szülők válaszainak kategóriarendszere. A nyitott kérdések alkalmazása lehetővé tette a célcsoport percepcióinak átfogó feltárását.

Egy adatfelvétellel, egy mintában megjelentek az IKT-tevékenység hatásainak azon faktorai, amelyek eddig különböző kutatásokból eredményeiből voltak összerakhatók. A rizikófaktorok között megtalálhatók a pedagógiai és egészségtudományi szakértők által is azonosított kategóriák (lásd Kalaš, 2010) – ami egyben validálja is az eredményeket. – Másrészt a kitöltést nem befolyásolta a vélemények megfogalmazását orientáltó körülmény (az interjú kontextusa, például a mediációra irányuló kérdések, valamint előre megfogalmazott állítások, amelyekről csak döntenie kell). Így a több mint 1 500 válasz valószínűleg a szülők kérdésekről való gondolkodását inkább jellemző komponenseket tartalmazza, azokat, amelyeket ők mindenekelőtt az IKT-használat hasznának, illetve kárának tartanak.

Az ismert kutatások szülők véleményének feltárására használt mérőeszközei a nevelésben érintett szakértők, kutatók, pedagógusok, nevelési tanácsadók, valamint orvosok és pszichiáterek szaktudására alapozták tetteiket. Vizsgálatunk eredményei segítségével a kérdést empirikus tapasztalatok alapján átfogó, strukturált, új témákkal kiegészített zárt tételekből álló kérdőív(ek) szerezhető(k). Szervezhető workshopok, képzések, melyek segítik az érintettek – védőnők, szakértők, óvopedagógusok – munkáját, támogatják a szülők mediációját, válaszolnak kérdéseikre, feloldják a dilemmáikat.

Az elemzés felvetette a vizsgálat bővítését egy másik, a gyermekek saját eszközhasználatát jelentősen befolyásoló tényező vizsgálatának beemelésével, a szülők saját IKT-tevékenységük hatásairól való percepcióinak a feltárásával.

### **A kutatás korlátai**

A kutatás egyik korlátja az adatfelvétel médiuma, a papír alapú kérdőív. A nyitott kérdésekre adott válaszok kódolásának problémáját részben megoldotta az általunk fejlesztett EKOD makrocsoomag alkalmazása (B. Németh ez al., 2019). A papír alapú kérdőívfelvétel ugyanakkor előnyt is jelentett. Valószínű, hogy a magas kitöltésszám köszönhető a kérdező (az adatgyűjtő) és a kérdezett (adatszolgáltató) személyes találkozásának. Feltehetőleg inspirálta a szülőket a kérdőív kitöltésére az óvónők közreműködése és az intézménnyel való együttműködésre készítő attitűd. – A szülők általában próbálnak együttműködni az óvónőkkel, igyekeznek teljesíteni a kéréseiket. A kitöltés ugyan névtelen volt valószínűleg ösztönzőleg hatott, hogy az intézmények gyűjtötték össze a kérdőívet, hiszen nyilvánvaló volt, hogy ki nem töltötte ki, ki nem vitte azt vissza.



## Irodalom

- B. Németh, M., Juhász, F., Hódi, Á. & Tóth E. (2019). IKT eszközök használata óvodás korban – Egy kérdőív nyílt tételeinek kódolása EKOD makrócsomaggal. *Gyereknevelés*, 7(2-3), 170–186. <https://doi.org/10.31074/201923170186>
- Bakó, M. & Ráb, T. (2009). Számítógép-használat óvodáskorban. *Iskolakultúra*, 19(11), 89–101.
- Bálint, V., Hódi, Á. & Tóth, E. (2020). Óvodáskorú gyermekek otthoni IKT használati szokásai, attitűdjei, preferenciái. In Á. Engler, Rébay M. Magdolna, D.A.Tóth (Eds.), Országos Neveléstudományi Konferencia, *Család a nevelés és oktatás fókuszában* p. 324. 2020. november 5–7. Debrecen.
- Barreto, S. & Adams, S. K. (2011). *Digital technology and youth: A developmental approach*. The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter.
- Bavelier, D. & Takeuchi, L. (2016). Digital game features and play contexts: Impact on learning and development. In C. S. Tamis-LeMonda & Balter (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (3rd ed., pp. 451–471). Psychology Press.
- Boon, H. J., Cottrell, A., King, D., Stevenson, R.B. & Millar, J. (2012). Bronfenbrenner's bioecological theory for modelling community resilience to natural disasters. *Natural Hazards*, 60(2). 381–408. <https://doi.org/10.1007/s11069-011-0021-4>
- Brito, R. (2016): Who taught you how play? Did you? Digital Practice and skills of children under 6. *Media Education*, 7(2), 281–302. <https://doi.org/10.14605/MED721607>
- Brito, R. & Dias, P. (2016). The tablet is my BFF': Practices and perceptions of children under 8 years old and their families. In Í. Pereira, A.Ramo. & J. Marsh (Eds.), *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent* (pp. 35-42). Centro de Investigação em Educação (CIED) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Brito, R. & Ramos, A. (2016). Online practices of children under 6: a grounded theory study. In Í. Pereira, A. Ramo. & J. Marsh (Eds.), *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent* (pp. 43-50). Centro de Investigação em Educação (CIED) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho: ISBN: 978-989-8525-48-2
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2(1), 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Vol. 6 Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187–249). JAI Press.

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: *A bioecological model. Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology; Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy 10* (anniversary issue), 21–34. [https://www.idunn.no/file/pdf/66808541/defining\\_digital\\_literacy\\_-\\_what\\_do\\_young\\_people\\_need\\_to\\_kn.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66808541/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_kn.pdf)
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 249–291). Sage Publications.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Chaudron, S., Beutel, M.E., Černikova, M., Navarette, V.D., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä A.S., Kontríková, V., Korkeamäki, R.L., Livingstone, S., Marsh, J., Mascheroni, G., Micheli, M., Milesi, D., Müller, K.W., Myllylä-Nygård, T., Niska, M., Olkina, O., Ottovordemgentschenfelde, S., Plowman, L., Ribbens, W., Richardson, J., Schaack C., Shlyapnikov, V., Šmahel D., Soldatova, G. & Wölfling, K. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. EU report Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*; EUR 29070; <https://doi.org/10.2760/294383>
- Chaudron S., Di Gioia R., Gemo M., Holloway D., Marsh J., Mascheroni G., Peter J. & Yamada-Rice D. (2017). *Kaleidoscope on the Internet of Toys - Safety, security, privacy and societal insights. Luxembourg*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2788/05383
- Chiong, C. & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. Joan Ganz Cooney Center. [http://www-tc.pbskids.org/read/files/cooney\\_learning\\_apps.pdf](http://www-tc.pbskids.org/read/files/cooney_learning_apps.pdf)
- Cingel, D.P. & Krcmar, M. (2013). Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374–394. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.770408>
- Clark, L.S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y. & O'Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-year-old children: Parents'



- practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 551–573. <https://doi.org/10.1177/1468798420938445>
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M. & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from ‘Gatekeepers’ to ‘Scaffolders.’ *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414–427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
- Donoso, V. & Ribbens, W. (2014). *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study – National report – Belgium*, ICRI/CIR – KU Leuven.
- Durak, A. & Kaygin, H. (2020). Parental mediation of young children’s internet use: Adaptation of parental mediation scale and review of parental mediation based on the demographic variables and digital data security awareness. *Education and Information Technologies* 25, 2275–2296. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10079-1>
- Eisenmann, J.C., Gentile, D.A., Welk, G.J, Callahan, R., Strickland S., Walsh, M., Walsh, D.A. (2008). SWITCH: rationale, design, and implementation of a community, school, and family-based intervention to modify behaviors related to childhood obesity. *BMC Public Health*, 8, 223. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-223>
- European Agency (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples* (P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and M. Kyriazopoulou, eds.). European Agency.
- Formby, S. (2014). *Parents’ perspectives: Children’s use of technology in the Early Years*. National Literacy Trust.
- Gromek, M. (2018). Clarifying the blurry lines of FinTech Opening the Pandora’s box of FinTech categorization. In R. Teigland, S. Shahryar, A. Larsson, A.M. Puertas, C. Bogusz (2018, Eds.), *The rise and development of FinTech: Accounts of disruption from Sweden and beyond* (pp. 168–189). London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781351183628-10>
- Hatzigianni, M. & Margetts, K. (2012). ‘I am very good at computers’: young children’s computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650008>
- Hatzigianni, M. & Margetts, K. (2014). Parents’ beliefs and evaluations of young children’s computer use. *Australasian journal of early childhood*, 39(4), 114–122. <https://doi.org/10.1177/183693911403900415>
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M. & Fáyiné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – Szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, 6(2) 22–41. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>

- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf)
- Horst, H. A. (2010). Families. In M. Itō (Ed.), *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media* (pp. 149–194). MIT Press.
- Jabbar, S., Al-Shboul, M., Tannous, A., Banat, S. & Aldreabi, H. (2019). Young Children's Use of Technological Devices: Parents' Views. *Modern Applied Science*, 13(2), 66–80. <https://doi.org/10.5539/mas.v13n2p66>
- Johnson, G.M. (2010). Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological Techno-Subsystem. *Educational Technology & Society*, 13(1), 176–185.
- Johnson, G. & Pupilampu, K. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). <https://doi.org/10.21432/T2CP4T>
- Johnson, K. (2014). *Parental Perceptions of the Influence of Digital Media and Technology on Children's Reading Habits at Home*. All Graduate Theses and Dissertations. 2186. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/2186>.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1052. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kalaš, I. (2010). *Recognizing the potential of ICT in early childhood education*. UNESCO, Institute for Information Technologies in Education. UNESCO Institute for Information Technologies in Education
- Kenney, E.L. & Gortmaker, S.L. (2016). United States Adolescents' Television, Computer, Videogame, Smartphone, and Tablet Use: Associations with Sugary Drinks, Sleep, Physical Activity, and Obesity. *The Journal of pediatrics*, 182, 144–149. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.11.015>
- Knowland, V & Formby, S. (2016). *The Use of Technology to Support Literacy in the Early Years*. National Literacy Trust.
- Kucirkova, N. (2011). Digitalised early years– Where next? *New Voices*, 24(12), 938–940
- Lauricella, A.R., Wartella, E. & Rideout, V.J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lips, M., Eppel, E., McRae, H., Starkey, L., Sylvester, A., Parore, P. & Barlow, L. (2017). *Understanding children's use and experience with digital technologies*. Final research report.
- Livingstone, S. & Das, R. (2010). *Media, communication and information technologies for the European family: A report for the Family Platform project, funded by the European Commission*. LSE

- Livingstone, S., Haddon, L. & Görzig, A. (2012, Eds.). Children, risk and safety on the internet: research and policy challenges in comparative perspective. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgt5z>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online II final report*.
- Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L., Ottovordemgentsschenfelde, S. & Flecher-Watson, B. (2014). *Young children (0–8) and digital technology: qualitative exploratory study – national report*. Joint research Centre, European Commission.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. & Lagae, K. (2015) *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Lorenz, T. & Kapella, O. (2020). *Children's ICT use and its impact on family life* (DigiGen – working paper series No. 1). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12587975.v1>
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. and Wright, K. (2005) Digital beginnings: *Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Report of the 'Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies' Study, funded by BBC Worldwide and the Esmée Fairbairn Foundation. Sheffield: University of Sheffield. <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk> [https://www.researchgate.net/publication/265183910\\_Digital\\_beginnings\\_Young\\_children%27s\\_use\\_of\\_popular\\_culture\\_media\\_and\\_new\\_technologies](https://www.researchgate.net/publication/265183910_Digital_beginnings_Young_children%27s_use_of_popular_culture_media_and_new_technologies)
- Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P. & Trueltzsch-Wijnen, C. (2017). *The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children: A review of the literature*. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG4-LR-jan-2017.pdf>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., Lahmar, F., Scott, A., Davenport, A., Davis, S., French, K., Piras, M., Thornhill, S., Robinson, P. & Winter, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. .
- Matsumoto, M., Aliagas, Cr., Morgade, M., Corroero, Cr., Galera, N., Roncero, Cr. & Poveda, D. (2016). *Projects: Young Children and Digital Technology 0-8. A qualitative exploratory study. – A qualitative exploratory study National report – Spain. European Commission*. Universidad Autónoma de Madrid, UAB. <http://hdl.handle.net/10486/669336>. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4761.9442>
- Mo-Suwan, L., Nontarak, J., Aekplakorn, W. & Satheannoppakao, W. (2014). Computer game use and television viewing increased risk for overweight among low activity girls: fourth Thai National Health Examination Survey 2008-2009. *International Journal of Pediatrics*, 2014:364702. <https://doi.org/10.1155/2014/364702>

- Nagy, V. & Lehmann, M. (2016). A hagyományos és a számítógépes játékok hatása a gyerekekre. In G.Á., Vitályos & M. Pintér, T. (Eds.), *Mester és tanítvány II*. Nemzeti Tehetség Program (pp. 125–143). Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
- O'Connor, J. & Fotakopolou, O. (2016). A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0–3 year-olds in the UK. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(2), 235–247. <https://doi.org/10.1177/1463949116647290>
- O'Neill, B. (2015). Ecological perspectives and children's use of the Internet: exploring micro to macro level analysis. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 3(2), 32–53. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.02b>
- OfCom (2017). *Children and parents: Media use and attitudes*. Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-2017>
- OfCom (2019). *Children and parents: Media use and attitudes report 2018*. Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018>
- Papadakis, S., Zaranis, N. & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, p. 100144. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>
- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood education. Issues and controversies*. Bell & Bain Ltd.
- Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36–46. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>
- Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190–202. <https://doi.org/10.1080/1473328.2015.1127326>
- Plowman L., Stevenson O., Stephen C. & McPake J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>
- Plowman, L. & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27–33. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490>
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63–74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Rideout, V.J. (2017). *The Common Sense Census: Media Use By Kids Age Zero To Eight*. Common Sense Media.
- Rideout, V.J. & Hamel, E. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents*. Kaiser Family Foundation.

- Seo, H. & Lee, C.S. (2017). Emotion Matters: What Happens Between Young Children and Parents in a Touchscreen World *International Journal of Communication* 11, 561–580. <https://doi.org/1932-8036/20170005>
- Shin, W. & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
- Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New Media & Society*, 17(5), 649–665. <https://doi.org/10.1177/1461444813516833>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publication.
- Thornton, M., Williams, J., McCrory, C., Murray, A. & Quail, A. (2013). *Growing up in Ireland, National Longitudinal Study of Children: Design, Instrumentation and Procedures for the Infant Cohort at Wave One (9 Months)*. Department of Children and Youth Affairs.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B.P., Berkule, S., Fierman, A.H., Brockmeyer, C. & Mendelsohn, Al. (2010). Infant Media Exposure and Toddler Development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(12):1105-1111. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.235>.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890>
- Vélez-Agosto, N.M, Soto-Crespo, J.G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S. & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900–910. <https://doi.org/10.1177/17456916177043>
- Wartella, E. A., Rideout, V., Lauricella, A. & Connell, S. (2013). *Parenting in the age of digital technology: A national survey. Report of the Center on Media and Human Development*. Presented at the School of Communication, Northwestern University, Evanston, IL. <http://cmhd.northwestern.edu/parenting-in-the-age-of-digital-technology/>
- Whitney, N.A. & Chapman-Novakofski, K.M. (2014). *Impact of Computer-Mediated, Obesity-Related Nutrition Education Interventions for Adolescents: A Systematic Review*. *Journal of Adolescent Health*, 54(6) 631–645. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.019>
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, M. & Van Looy, J. (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices

of Young Children's Digital Media Use at Home, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1–22, <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240>

Zartler, U., Kogler, R. & Zuccato, M. (2018). *Digitale Medien im Vorschulalter. Perspektiven von Kindern und ihren Eltern*. Retrieved from [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Presse/Studienbericht\\_Digitale\\_Medien\\_im\\_Volksschulalter.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Presse/Studienbericht_Digitale_Medien_im_Volksschulalter.pdf)





**B. Németh, M, Hódi, Á., Juhász, F., Sárík, A. & Tóth, E.****The views of parents of kindergarten-age children  
on the positive and negative effects of ICT use**

Increasing numbers of children under the age of 6 in Hungary are using ICT devices (Livingstone, Haddo & Gorzig, 2012) and are exposed to the effects of technology in their homes. Family attitudes towards the use of ICT significantly influence the quantity and quality of the use of digital devices by preschoolers (Kalaš, 2010). Parents of preschool children often allow the use of ICT tools and digital content for development, pedagogy or leisure, and a significant proportion of them are highly aware users who pay careful attention to how their child uses ICT tools and learns about the program before allowing such use (Hódi, Tóth, B. Németh & Fáyiné Dombi, 2019). However, an important piece of the puzzle that might shed light on the motives behind parental choices is missing: namely how parents view the positive and negative effects of ICT tools and how these views guide them in their children's digital socialization. The data reported in the present study aims to fill to this lacuna in the Hungarian context.

In our research in municipal, county seat -maintained kindergartens, we asked parents to share their views on the positive and negative effects of ICT use at the preschool stage. The question relating to the positive effects of the technology were answered by 1,507 (78.5%), while that on negative effects by 1,545 (82.14%) of the parents. The data were processed using the content analysis method.

In our study, the benefits of infocommunication technology are typically seen by parents in terms of knowledge acquisition, development and learning opportunities, and access to information. Respondents believe that early media experiences will prepare their children for later academic success and will make it easier for children to develop at school. Many respondents have positive views on digital media entertainment, as these keep children occupied when they are themselves busy.

The majority of parents see the risk of ICT use in addictive and aggressive, violent behaviour. More than a third of respondents think that ICT makes children reject real-world, physical activities, to engage in play less frequently with their peers, and to limit relationships requiring a personal presence. Parents also believe that media activity can cause physical, cognitive, mental, and socialization disorders.

The responses suggest that parents perceive the effects of ICT technologies as fundamentally positive in our case, too, but are less able to identify them. However, as in the case of other research, the above-mentioned risks fall into relatively well-defined categories (Chaudron, 2015; Kalaš, 2010)

Keywords: ICT use, parental views, positive effects, risks of ICT use

B. Németh Mária: <https://orcid.org/0000-0003-4978-8743>

Juhász Fruzsina: <https://orcid.org/0000-0002-5608-6152>

Hódi Ágnes: <https://orcid.org/0000-0003-0325-1449>

Sárík Anett: <https://orcid.org/0000-0002-8506-7938>

Tóth Edit: <https://orcid.org/0000-0001-9281-5730>



---

# English Language Children’s Literature as a Springboard for Teacher-Researcher International Collaboration

Trentinné Benkó, Éva<sup>1</sup>, Árva, Valéria<sup>1</sup>,  
Medina-Casanovas, Núria<sup>2</sup> & Canals-Botines, Mireia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Department of Foreign Languages and Literature  
Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE*

<sup>2</sup>*Department of Philology, Literature and Language Teaching, Faculty of Education, Translation  
and Humanities, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya*

---

## Abstract

This article discusses various forms of collaboration in terms of research, teaching and innovation conducted in the field of children’s literature by four lecturers from the University of Vic-Central University of Catalonia (Uvic-UCC), Catalonia (Spain) and Faculty of Primary and Preschool Education, Eötvös Loránd University (ELTE TÓK), Budapest (Hungary). The research project that focused on the use of stories, songs and rhymes in the early English language education provided at a number of primary and preschools in Catalonia and Hungary forms the centrepiece of this joint study. The present article is an account of the follow-up research that completed the project.

Keywords: children’s literature; stories, songs and rhymes; international collaboration; TEYL (teaching English to young learners); teachers as researchers

## Introduction

The present article analyses the follow-up study of a joint research project conducted by university lecturers in Catalonia and Hungary and gives an account of how Erasmus+ staff mobility can form the starting point for a larger scale of international collaboration among university educators. Mutual visits taken as a part of the Erasmus+ staff mobility enabled the authors to realise that they held a common field of interest: English children’s literature in young learners’ holistic development and foreign language teacher education. Each of the four authors had been teaching and researching this field, a factor that initially led to establishing contact. This successful cooperation further evolved into projects consisting of joint research, off- and online guest teaching, and a strategic Erasmus+ partnership.





As part of their primary and preschool teacher training, both the University of Vic and ELTE TÓK offer specialisations in English language teaching. The University of Vic operates a BA programme in Early Childhood Education with an English specialisation. ELTE TÓK runs a specialisation in Hungarian-English bilingual preschool education (BA level, three years) and teaching English as a foreign language in primary education (BA level, four years). Other than these programmes, ELTE TÓK primary teacher trainees can opt for an extra CLIL (Content and Language Integrated Learning) module that prepares them for teaching in bilingual schools. There is also a specialised, in-service training programme for practising primary teachers who want to qualify to become English language teachers in grades 1–6 (i.e. for pupils aged 6–12).

Our study refers to the authors as university lecturers or researchers and to primary school teachers and kindergarten educators as teachers. The terms kindergarten and preschool are both used to refer to educational institutions for children aged 3–5/6. University students will be called students, teacher trainees or student teachers.

### **The history of international cooperation between Vic and Budapest**

This section contains a summary and a timeline of the cooperation among the four lecturers and their institutes starting in 2016. Teachers from the primary and preschool sectors joined the university research team in 2018. This fruitful collaboration paved the way for ELTE TÓK to participate in a European project led by the University of Vic, as a member of an international team from four countries in 2020.

After the Hungarian part of the team participated in an Erasmus+ mobility visit to Catalonia in 2016, a request for a joint research project was sent from Vic to Budapest in 2018. As was mentioned previously, the common field of interest was children's literature in TEYL (Teaching English to Young Learners). A year of data collection conducted at schools in Catalonia had preceded this joint research project. An Erasmus+ staff mobility visit enabled the Catalan researchers to launch the project in Budapest. Before the colleagues arrived from Vic, practising teachers of young learners were selected and contacted by the Hungarian researchers. During their stay, the Catalan researchers became acquainted with the Hungarian education system, the role of foreign language teaching and learning in it, and the relevant teacher training specialisations at ELTE TÓK. They also paid visits to the chosen schools and preschools to observe TEYL in practice, conduct interviews with the participant teachers, and hand over the data collection sheets they had developed. The researchers asked the teachers to note and reflect upon their use of songs and rhymes in their teaching. Having finished the school visits, one of the Catalan colleagues stayed in Hungary for the term to monitor the research and teach a Children's Literature course at ELTE TÓK as a guest lecturer.

The next phase consisted of the authors' participation in the international conference, *Storytelling Revisited: Gender, Language, Music Cinema* (2018), held in Vic. Each project participant gave a keynote speech at the conference. The Catalan researchers' lecture reflected upon their children's literature project findings in Vic schools (Canals-Botinas & Medina-Casanovas, 2019), while the Hungarian guest speakers elaborated upon the theme of stories and storytelling from perspectives relevant to their research interests (Árva, 2019; Trentinné Benkő, 2019).

During the academic year of 2018/19, the teachers collected data in the Hungarian schools that the researchers at ELTE TÓK processed. The colleagues in Vic analysed the data, then compared them to the results gathered in Catalonia. They presented the final results at the second *Storytelling Revisited* conference in Vic in 2019 (Canals-Botinas & Medina-Casanovas, 2020). Meanwhile, the Catalan researchers from the University of Vic initiated an Erasmus+ K2 project and invited their Hungarian partners to participate. Although the project called 'WIN' (Writing for Inclusion) did not win in 2019, the second submission succeeded in 2020. Before this, each participating university partner carried out a survey connected to the topic of the planned project that targeted university lecturers, teachers, and student teachers in their home countries. WIN is a project that combines the fields of children's literature and the pedagogy of inclusion. The University of Vic is the host of the project, joined by the University of Florence (Italy), ELTE TÓK (Hungary) and the University of Poltava (Ukraine). The project involves exploring and developing a digital storytelling application that can be utilised in schools to promote the concepts of inclusion and cultural integration.

The participating colleagues consist of two university lecturers from each partner university and a primary school teacher from each country. ELTE TÓK is responsible for developing the relevant methodology and organising the training programme for teachers who would like to use the application. Led by the University of Vic, the project has made progress despite the challenges posed by the current pandemic situation worldwide since tasks have been managed online.

After having established a deep and meaningful professional relationship and becoming familiar with each other's teacher training programmes, the authors developed the option of conducting another, albeit informal, form of cooperation that would create space and opportunities for each other as guest lecturers in their respective online Children's Literature courses. This project serves several institutional and individual purposes, each of which is equally important. First and foremost, both partner institutions can enhance their on-campus internationalisation at a time when physical travel is not possible. Online co-teaching is also invaluable from the individuals' point of view. Inviting guest lecturers and bringing in an international professional perspective can be an invigorating experience for students and lecturers alike. Figure 1 summarises the stages in professional cooperation that the University of Vic and ELTE TÓK have nurtured.

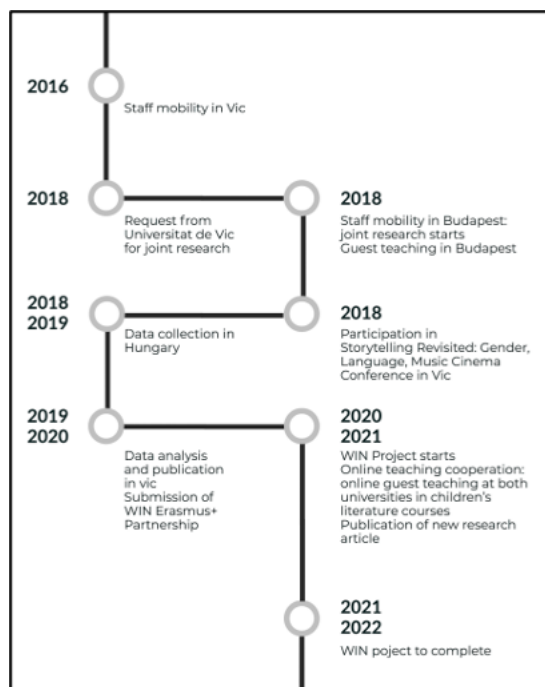


Figure 1

*Timeline for the growth of professional cooperation*

### **Theoretical background and the joint research project**

This article aims to supplement the original research project “Songs and narrative structures in storybooks for young learners”. Canals-Botines and Medina-Casanovas (2019, 2020) launched this research to investigate the narrative structures of the stories and songs used in preschool and primary English language teaching. They were interested in researching songs because singing has a motivating and joyful effect on children. According to Coyle & Gómez Gracia (2014) and Fonseca-Mora (2000), songs are unambiguously beneficial in the process of language acquisition and language learning.

The Catalan researchers regarded stories as another essential form of language learning for young learners. Stories can play a central role in young children’s language acquisition process in both their native and foreign language development. Bland (2016) distinguishes between oral storytelling and picture books while emphasising the latter’s role in the case of children who cannot yet read. As Mourao (2016) argues, picture books

are instrumental in the gradual development of children's reading skills both in native and foreign language development. Reading picture books can be regarded as the young learners' equivalent of watching films, since they are both 'visual reception activities' (Council of Europe, 2020). Picture books allow children to read the text and use the pictures as support for meaning making.

The presence of English Children's Literature Studies in teacher training programmes is in accord with the current recognition of literature's place in children's language learning process (Bland, 2019; Ellis & Brewster, 2012). Children's literature represents authentic and meaningful language input, ensures exposure to motivating language, engages children's interest, and promotes learning complex, often repetitive, multi-item chunks instead of single words in isolation (Bland, 2019; Kersten, 2016). Children's literature is also a means for transmitting information regarding children's culture in English-speaking countries. Finally, children's literature can provide emotional support to young and very young learners of English.

Table 1 summarises the topics that English children's literature courses include at ELTE TÓK (ELTE TÓK, 2020). The Department of Foreign Languages and Literature offers two terms of children's literature studies to preschool trainees and three to future primary teachers. The third course focuses on youth or juvenile literature, which is not essential for working with preschoolers. The children's literature classes complement the methodology courses in the syllabus. The students familiarise themselves with the literary texts, theorise about their application to language teaching and apply their knowledge of methodology while experimenting with using these texts.

Table 1  
*English Children's Literature Courses at ELTE TÓK*

Course	Topic	Age group	Preschool programme	Primary programme
English Children's Literature 1	Short genres (nursery rhymes, children's poems, songs, games, riddles, etc.)	3–6, 6–12	✓	✓
English Children's Literature 2	Stories (fairy tales, picture books)	3–6, 6–12	✓	✓
English Children's Literature 3	Juvenile literature	10–12	✗	✓

The expected learning outcomes for these courses include the following: the ability to appreciate the role of children's literature in young learners' holistic development, awareness of the main genres, knowledge of a certain number of traditional, classic and contemporary pieces of children's literature, and the ability to utilise these works in practice. In other words, trainees learn about children's literature and acquire a familiarity with numerous literary pieces. Beyond this knowledge, they also master the professional skills, attitudes, and autonomy needed to integrate this experience into their practice by applying age-appropriate teaching methodologies. The lecturers aim to achieve this learning outcome through experiential learning activities held at the seminars and involving creative projects, read-aloud, and micro-teaching sessions (Trentinné Benkő, 2016).

The Early Childhood Education BA programme in Vic also places a strong emphasis on children's literature. The programme has an English specialisation that contains an English Children's Literature course. In addition to this subject, the methodology course syllabi also contain many children's literature-related topics.

### **Research framework and procedure**

This research project took place between 2018 and 2020 and involved data collection through interviews and filling in forms (see data collection chart in Appendix A). The researchers asked participating preschool and primary school teachers to keep a log of the songs and stories they used throughout an entire school year. Teachers had to submit the data collected three times a year: at Christmas, Easter, and at the end of the school year.

Canals-Botines & Medina-Casanovas' (2019) research sought to answer the following questions:

1. What narrative structures are used for preschool and primary education in EFL teaching?
2. What is the relevance of pupils' gender construction roles in the narrative structures used in EFL teaching?
3. How can we classify the songs used in EFL teaching for preschool and primary education?
4. How do songs and stories help in the competency-based curriculum?  
(pp. 30–31)

Data collection was first carried out in Catalonia followed by another one conducted a year later in Budapest. The process took two school years. The research results from Catalan schools were published first (Canals-Botines & Medina-Casanovas, 2019), followed by an analysis of Hungary's data and its publication (Canals-Botines & Medina-Casanovas, 2020). The classification system used to categorise the songs and stories was based upon the Catalan data analysis. The classification categories reflect the Children's Literature course topics at the University of Vic. The types of songs, the narrative

structures of the stories, and finally, the distribution of them between school types, grades and terms were carefully examined and analysed. (Figure 2)



*Figure 2*  
*Time frame of the research*

In their first study, Canals-Botines & Medina-Casanovas (2019) identified and compiled a classification system for the songs and the stories collected (Table 2). Their analysis involved the systematic categorisation and the distribution of songs and stories between the schools, genres and types, and years and terms. They identified tailor-made stories as the most popular narrative structures (Canals-Botines, 2020).



Table 2

*Classification of songs and narrative structures (Canals-Botines & Medina-Casanovas, 2019, pp. 29-30)*

Types of songs	Narrative structures
Mother Goose nursery rhymes	Basic causal structure
Children's songs	Dramatic positive response in a causal structure
Tailor-made songs	Dramatic negative response in a causal structure
Songs after popular melodies	Descriptive structure
Modern/Present day songs	Serpent structure
Songs for stories	Repetition structure

In Hungary, three preschools (ages three to five or six) and three primary schools (ages six to twelve) participated in this research project. The three kindergartens all run a bilingual programme, are operated privately, and one follows the Montessori method. Both situated in Budapest, two of the primary schools are public institutions. The third school, however, is a private school located in a small town near Budapest. Although according to the Hungarian National Core Curriculum (2020), compulsory foreign language instruction only starts in the fourth grade, the participating primary schools introduce English beginning in the first year. This early start was a necessary element in the schools' selection due to the need to identify institutions offering foreign language education at a level similar to that found in the schools studied in Catalonia. Two of the Hungarian schools offer a CLIL programme, which means that English is the language of instruction in some subjects in addition to being taught as a foreign language from the first grade. At each institution, one teacher had been contacted and asked to keep a log of the stories and songs used during the 2018-19 school year.

The results of the data analysis presented at the *Storytelling Revisited 2019 Conference* and subsequently published (Canals-Botines & Medina-Casanovas, 2020) showed that, in general, many songs were in use at all participating Hungarian schools. However, singing peaked during Early Years and Grade 1. In reference to the application of stories, the data revealed that the three most frequently used narrative structures were Basic-Causal, Descriptive and Repetition structures (pp. 57–58).

### Follow-up research: Stories

In the discussion below, only the data gained from four Hungarian schools will be examined since our information regarding the remaining schools was insufficient. In one instance, the whole year's log-keeping may have proved

exhausting as the participating teachers stopped sending data after the first term. Another participant almost exclusively used stories from her pupils' English coursebook; thus, the log did not provide sufficient data concerning her choice of stories as supplementary materials.

The data attained from the four teachers' composite list of picture books used in the four schools and preschools proved impressive. Out of the four schools, altogether 124 titles were collected and used. What makes this list interesting is that it contains a wide variety of stories used in language teaching and development. The sheer number seems to suggest the extent to which teachers of young learners rely upon stories in their teaching.

After a careful examination of the list, the following observations can be made. The total number of books is almost evenly distributed among the schools and kindergartens, implying that picture books can be equally used among both preschool and lower primary learners. The high number of books suggests that teachers rely upon picture books to a great extent and are comfortable using them for teaching purposes. It can be safely assumed that the teachers accumulated a great deal of pedagogical expertise and many teaching tools in order to transform picture books into effective language teaching materials.

The high number (119) of different stories used by the participating teachers was somewhat unexpected and can be attributed to several factors. Each teacher might have a selection of favourite stories that are preferred. It is also likely that teachers depend upon the widely different collections found in the school library, or even receive children's books from parents or friends. It should also be considered that the participating teachers are non-native teachers; English language children's literature is not something they grew up with as children. They are likely to have learned about the stories and picture books in their adult life, either as students or as practising English teachers. Therefore, the teachers' exposure to children's literature is less determined by traditional cultural choices than by other factors. Such determinants can be the books' appeal to them as adults, their university lecturers' preferences, their colleagues' taste, or mere coincidences, such as availability in local bookshops.

The availability of Hungarian translations may also influence teachers in their choice of books. They may be consciously choosing titles that are available in Hungarian because the children might have been previously exposed to them. An examination of the complete list revealed that twenty-five of the picture books are available in Hungarian. They include classic fairy tales, such as *Goldilocks*, *The Three Little Pigs* or *Snow White*, classic English children's books by Milne or Dr Seuss and several recent popular publications. *The Gruffalo* and *The Very Hungry Caterpillar*, two ever-popular picture books, are also available in Hungarian. A growing body of books by Julia Donaldson and Axel Scheffler, whose stories seem to be gaining in popularity in Hungary, has also been translated into Hungarian.

The popularity of *Thomas the Tank Engine* may stem from the fact that, for the past two decades, young children have watched the animated film series in Hungary. When reading these books in the English classroom or preschool sessions, many children see stories and pictures that they already know from earlier home experience, a circumstance that may help them both emotionally and linguistically. As was mentioned previously, each teacher's list is almost entirely different from the others; few stories were used by more than one teacher.

Only six out of the 124 books were listed by more than one participant: *The Very Hungry Caterpillar* (by Eric Carle), *The Gruffalo* (by Julia Donaldson and Axel Scheffler), *We're Going on a Bear Hunt* (by Michael Rosen and Helen Oxenbury), *Goldilocks and the Three Bears*, *Winnie the Witch* and *Winnie and Wilbur Meet Santa* (by Valerie Thomas and Paul Corky). The first three titles can be found on several lists of 'most popular children's books' (Time, Time Out, New York Public Library) and can be regarded as classics among children's books. *Goldilocks* is a famous fairy tale in the English-speaking world. The two books featuring *Winnie the Witch* were published by Oxford University Press, a leading ELT (English Language Teaching) publishing house, and target the English teaching market. Their popularity is further enhanced by the numerous supplementary materials and frequent teacher training events organised by the publishing house. Although the Winnie stories are recommended for young language learners, they are not graded readers that feature simplified language. Quite the contrary, they contain authentic language and, due to their well-developed characters and lively storylines, can be enjoyed immensely by learners and teachers alike.

Mentioned six times on the list, the most frequently used book is Eric Carle's *The Very Hungry Caterpillar*. This result is hardly surprising, considering this story's overwhelming success among children in English-speaking countries and worldwide. Published more than fifty years ago in 1969, this work continues to appeal to generations of young children while additionally teaching them the life cycle of a butterfly, numbers, healthy eating and the days of the week. This book has been frequently featured on the 'best ever' children's books lists of magazines, such as Time Out (URL1), Time Magazine (URL2), or public libraries, such as the New York Public Library (URL3). *The Very Hungry Caterpillar* has been awarded numerous literary awards that are listed on the author's website (URL4).

To return to the results gathered by the University of Vic team, seven primary and preschool groups participated in the Catalan part of the research. According to the data provided, teachers used 59 stories and picture books throughout the school year. This number equals half of the stories utilised in the four Hungarian schools. Six of the stories are traditional fairy tales, such as *The Gingerbread Man* or *Three Billy Goats*, while the rest are picture books. Based on the data, fairy tales seem to be relatively more popular in Catalan than in Hungarian classrooms. The last two works on the

most frequently used books list were *Brown Bear, Brown Bear* and *The Very Hungry Caterpillar* by Eric Carle. Teachers both in Hungary and Catalonia find Carle's books very appealing.

### Follow-up research: Songs and rhymes

The songs and rhymes that the teachers used in one school year were also collected and listed by the researchers. The composite list of more than 200 songs and rhymes is indeed impressive: both the Catalan and Hungarian participant teachers appear to use a wide range of songs and rhymes in their language teaching.

First of all, some experiences from the data processing phase will be shared before continuing on to a brief analysis of the findings. In most cases, the children's literature elements were easy to identify based on their titles alone; however, there were some more challenging items. The following factors supported the researchers' task in this process. The list included many well-known and popular pieces that English teachers are usually familiar with because of their role in children's culture and language teaching. These are the following, to mention just a few: *Happy Birthday Song*, *ABC Song*, *Are You Sleeping?*, *Incy-Wincy Spider*, *Twinkle Twinkle Little Star* or *Row, Row, Row Your Boat*. The list includes traditional nursery rhymes such as *Baa, Baa Black Sheep* and *This Old Man*, or children's songs like *Hockey Pockey*, *If You're Happy and You Know It* or *The Wheels on the Bus*. Also, researchers were able to identify literary works when the teachers provided certain additional information, such as a YouTube link or the author's name (*Anywhere* by Rita Ora, *Winnie's Song* URL5, *Penguin Song* URL6, *Owl Song* URL7, *Clean up Song* URL8).

The challenging factors for identification included the following examples. Well-known songs may appear in different versions concerning the lyrics or the titles, so the researchers could only assume that they were the same pieces (*One, Two, Three, Four; Ten Little Fingers, Who Took the Candy, Five Little Monkeys*). At other times, it was either challenging or almost impossible to identify particular songs and rhymes since many of them have similar titles (*Hello, Hello; Farm Animals, The Weather Song, Days of the Week, Fruit Song*). The tailor-made songs and chants found in various coursebooks also proved challenging to identify since these songs were specifically created to suit a teaching unit's particular topic (*Welcome to Park Street, What Colour Is Mum's Hat, The Frisbee Song*). However, it was possible to identify some of them by checking the particular textbooks being used (e.g. *In, On, Under Song*). Primary and preschool teachers also regularly use materials learnt in their pre-service and in-service training courses and workshops. Furthermore, they tend to supplement their original repertoire with songs and rhymes gathered from the Internet, various resource books, or their local and visiting colleagues.

What can be observed is the tendency for children's literature to be linked to all the themes that appear in the National Core Curriculum and primary or preschool local curriculum. The most common comprehensive topic for the youngest language learners in both primary and preschool contexts is greetings. Most EFL teachers of young learners know and tend to use children's literature for classroom management purposes. These songs and rhymes can help make better use of classroom time: transition times or classroom rituals, such as clean-up time, can be exploited for language development. Several songs and rhymes focus on body parts and provide opportunities for physical movement during the lesson. Animals are an eternal topic that appeals to children, and songs and rhymes about the family are also frequently used. Similarly, weather topics, such as pieces related to seasons and the theme of food and drinks, are also common among songs and rhymes. Since the study focuses on young learners aged three to ten, it is not surprising that the common themes include numbers and colours, too. Holidays and festivals have their special songs in each culture. Finally, songs and rhymes may supplement, or even tell stories themselves. The topics listed here may in some cases overlap; for example, *The Rainbow Song* suits the topics of both the weather and the colours (see Table 3).

Table 3  
*Songs and rhymes in the curriculum*

Topics in the curriculum	Songs and rhymes (Examples)
Greetings	Hello, Girls and Boys, Hello Children, Hello Friends, Hi, How Are You, Hello and How Are You, Hello and Goodbye, Way up in the Sky, Bye-Bye Goodbye, Hello and Have a Nice Day
Classroom management	Make a Circle Round, Round, Round; 1,2,3, Come to Me, Clean-up Song, Hide and Seek, Today Is Monday, How Old Are You? Who Took the Candy? Tommy Thumb Where Are You?
Body parts	Head and Shoulders, One Little Finger, Tommy Thumb, Bend Your Knees, Arms Up, Babyface, Clap Your Hands, Stamp Your Feet, Eyes and Mouth and Nose, From Head to Toe, Skeleton Dance, Hockey-Pockey
Animals	This Little Pig, Two Little Dicky Birds, A Grizzly Bear, An Elephant Walks, Ants Go Marching, B-I-N-G-O, A Woman and a Dog, A Bee in My House, Animals Everywhere, Bluebird, Different Pets, Farm Animals, Ladybug, Ladybug, Naughty Horse, Old MacDonald Had a Farm, Penguin Song, The Little Frog
Family	Mommy, Father's Song, Finger Family, Baby Shark, Father Finger, The Farmer in the Dell
Seasons, weather and nature	Leaves Are Falling, Rain, Rain, Go Away, Autumn Winds, Deep and Wide, Four Seasons, Mr Sun, Snowflake, Weather Song, The Rainbow Song, What a Wonderful World, Twinkle, Twinkle Little Star

Food and drinks	I Like Coffee, I Like Tea, I Like to Eat Apples and Bananas, Cut the Cake, Can I Have a Banana? Coffee, Coffee, Milk and Sugar, Do You Want an Apple? Fruit Song, Happy Fruits, Hungry Song
Colours	I Can Sing a Rainbow, Brown Bear What Do You See? What Colour Is Mum's Hat? What Colours Do You Like?
Numbers and the alphabet	Ten Little Indians, Ten Little Fingers, 1,2,3,4,5 Once I Caught a Fish Alive, Five Currant Buns, Five Little Speckled Frogs, How Many Elephants? The Big Numbers, There Were Ten in the Bed, This Old Man, ABC
Festivals	Hot Cross Buns, Easter Bunny, Five Little Pumpkins, Here Is the Chimney, I Lava You, Ring Those Turn Around, Skinny Marinky Dinky Dink, You Are My Valentine
Songs and rhymes around stories	I Am Not Afraid of the Big Bad Wolf, Little Red Riding Hood, Skeleton Dance, Three Little Piggies, Snow White, The Very Hungry Caterpillar, We Are Going on a Bear Hunt, Three Bears

The researchers find it fascinating that, after greetings, the most common topic is festivals. This predilection is understandable since many preschools organise their pedagogical programme around the seasons and special days. The rhymes and songs feature almost all the holidays, including Christmas, Easter, Halloween, Valentine's Day, Mother's Day, and Father's Day. Although there was at least one song for each festival, most songs and rhymes gathered in the course of this research displayed themes related to Christmas or Halloween and in a range of genres spanning traditional carols to simple chants and tailor-made rhymes.

Out of the list mentioned above, Christmas and Halloween are probably the most popular and relevant holidays in children's lives. While Christmas is one of our best known, standard holidays (combined with gifts) worldwide, Halloween is a bit more controversial regarding its nature and celebration beyond the English-speaking cultures. For example, in Hungarian culture, Halloween's celebration in its Anglo-Saxon form is not a part of school or kindergarten traditions; in general, only English teachers and specialised classes and groups celebrate it. In several cases, non-EFL primary or kindergarten teachers might feel averse to this festival even though Hungarian traditions (The Day of the Dead) and Halloween are entirely distinct. However, the significance of the small 'c' culture (Kramsch, 1998) is indicated by the fact that EFL teachers incorporate a holiday with relevant and engaging content for young children. Thus, besides traditional local festivities, Anglo-Saxon (children's) cultural aspects may appear in the local pedagogy programme of CLIL institutions. (See the list of songs and rhymes related to the two, main holidays in Table 4).



Table 4

*List of songs related to Christmas and Halloween*

Christmas	Halloween
We Wish You a Merry Christmas	Trick or Treat
All I Want for Christmas Is My Two Front Teeth	Ghosts and Goblins
Angels We Have Heard on High	Halloween Night
Here Is the Chimney	Halloween Numbers
Last Christmas	Knock, Knock, Treat or Trick
Rudolph, the Red-Nosed Reindeer	Skeleton Dance Song
Santa Claus Is Coming to Town	Five Little Pumpkins
Oh, Christmas Tree	
The Dancing Christmas Tree	
Five Little Snowmen	
Ring Those Bells and Turn Around	

Hungarian and Catalan teachers exploit and share the same genres of children's literature with the exception that Hungarian teachers used an extra category: chants. The origin of utilising chants in foreign language teaching goes back to jazz chants' first appearance in Hungary. Jazz chants became popular and widespread among English teachers thanks to the author and musician, Carolyn Graham (1979, 1992, 2000), who has given numerous inspirational presentations on jazz chants at ELT conferences in Hungary. It is therefore unsurprising that many chants can be found in the Hungarian teachers' comprehensive list. The chants share the original jazz chants' main characteristic features: rhythm and rhyme (*Do You Want an Apple Chant, Babyface Chant, Coffee, Coffee Chant, Abracadabra Chant, I Don't Like This Jumper Chant*).

As regards the Hungarian data, the Catalan researchers were surprised by the presence of modern songs from popular culture in early years' development. The list contains the following songs related to greetings, holidays, everyday events or feelings: *Dancing in The Street* by David Bowie & Mick Jagger, *Englishman in New York* by Sting, *Hello, Goodbye* by The Beatles, *Hold My Hand* by Michael Jackson, *See You Again* by Wiz Khalifa ft. Charlie Puth, *What a Wonderful World* by Louis Armstrong, *Last Christmas* by Wham. A less-surprising finding is a subcultural item possessing minimal cultural or literary value. Adored by children worldwide, the pop industry's current product, *The Baby Shark Song* (URL 9), was mentioned by teachers and the data also contained Disney songs (*I Lava You* URL 10).

## Conclusion

The goal of the present article was to conclude a joint research project conducted by the University of Vic and ELTE TÓK. This research focused on applying English children's literature within language classrooms for young language learners in Catalan and Hungary. Beyond its practical application, this project also comprised a significant stepping stone in professional collaboration among the four authors.

In conclusion, the follow-up research succeeded in providing further valuable insight into the practice of using children's literature in TEYL in Catalan and Hungarian primary schools and kindergartens. A surprising finding is the minimal overlap between the children's stories used by EFL teachers in Catalonia versus Hungary. This phenomenon may be due to the fact that teachers tend to select stories and picture books according to their own preferences, yet also do so while weighing their learners' language level, needs, and interests. The diversity of the titles observed in both countries suggests that teachers are aware of the exceptional potential that stories can offer and make use of a wide range of books to achieve their teaching aims. Their different choices may reflect the accessibility of certain books, their personalities, and varied teaching experiences. Beyond these factors, some differences may originate from what books teachers have been exposed to during their initial and in-service teacher training or their native-speaking lecturers' suggestions.

Comparing the Catalan and Hungarian survey results concerning the application of songs and rhymes in primary and preschool education proved that teachers use both extensively. A somewhat unexpected, yet pleasant finding was that the range of songs and rhymes collected in this research project is relatively wide. It seems that teachers of young learners know many works from children's literature and regularly select texts to supplement the themes in their curricula. This result reflects a highly conscious professional attitude to utilising songs and rhymes.

The research provided invaluable insight into the application of children's literature in TEYL within the two contexts and added meaningful knowledge to the researchers' work as teacher trainers. The four authors all teach Children's Literature courses in their university's BA programmes in preschool and primary education; thus, they can channel the project's conclusions into their teaching. This research cooperation deepened their professional understanding of one another and led them to embark on a joint project that was conducted on a larger scale. This collaboration between international partners benefits their pedagogical work at their home institutions.

*Special thanks to the teachers in Hungary and Catalonia who compiled their lists of songs and stories:*

Ildikó Kámánné Vajda and her colleagues, Magdolna Kovács, Noémi Kovács, Szabina Gaál, Tímea Fazekas;

Cristina Vicente, Tània Coll, Remei Solà, Sandra Gutiérrez, Reies Font, Albert Jordà, Cecília Font, Laura Parés, Glòria Surinyach, Marta Vergés, Anna Ęcija, Imma Puntí, Maite Ceballos, Meritxell Portet, Vicky Gasch, Mariona Fletas, Nùria Serra, Jessica Castillo, Belén Ocaña.

## References

- 5/2020 (I.31.) A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (2020.) *Magyar közlöny*,(17) 290–446.
- Bland, J. (2019). Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children's Literature! *CLELE Journal*, 7(2), 79–103. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2019/11/Teaching-English-to-Young-Learners-more-TEd-and-more-Children%e2%80%99s-Literature-CLELE-7.2-1.pdf> (2021.01.31.)
- Bland, J. (2016). Oral Storytelling in the Primary English Classroom. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp. 183–198). Bloomsbury.
- Canals-Botines, M. (2020). Teaching Narrative Structures to Students majoring in Pre-School and Primary Education. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 175–186.
- Canals-Botines, M. & Medina-Casanovas, N. (2019). Songs and Narrative Structures in Storybooks for Young Learners. In Camps-Casals, N., Canals-Botines, M. & Medina-Casanovas (Eds.), *Storytelling Revisited 2018 Gender, Language, Music, Cinema* (pp. 25–36). Universitat Central Catalunya.
- Canals-Botines, M. & Medina-Casanovas, N. (2020). Songs and Narrative Structures in Storybooks for Young Learners. Budapest Schools Collection. In Camps-Casals, N., Canals-Botines, M. & Medina-Casanovas (Eds.), *Storytelling Revisited 2019 Gender, Language, Music, Cinema* (pp.51-60). Universitat Central Catalunya.
- Coyle, Y. & Gómez Gracia, R. (2014). Using songs to enhance L2 Vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276–285. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>
- Council of Europe (2020). *Companion Volume to the Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers 2002*. The British Council.
- ELTE TÓK (2020). *Tantervi tájékoztató az alapképzési tanulóiraikat az ELTE Tanító és Óvóképző Karán 2020 szeptemberében megkezdő hallgatók részére: Tanító Szak*. [https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1429/NTK\\_taj\\_2020\\_Bp.pdf](https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1429/NTK_taj_2020_Bp.pdf) (2021.02.17.)
- ELTE TÓK (2020). *Tantervi tájékoztató az alapképzési tanulóiraikat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2020 szeptemberében megkezdő hallgatók részére: Óvodapedagógus Szak*. [https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1434/NOK\\_taj\\_2020.pdf](https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1434/NOK_taj_2020.pdf) (2021.02.17.)

- Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146–152. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. Oxford University Press.
- Graham, C. (1992). *The Chocolate Cake: Songs and Poems for Children*. Delta Systems.
- Graham, C. (2000). *Jazz Chants Old and New*. Oxford University Press.
- Kersten, S. (2016). Language Development in Young Learners: The Role of Formulaic Language. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp. 129–146). Bloomsbury.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Mourao, S. (2016). The Potential of Picturebooks with Young Learners. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp. 199–218). Bloomsbury.
- Trentinné Benkó, É. (2016). Ten years of CLIL Teacher Training at ELTE TÓK. In Karlovitz, T. J. (Ed.), *Studies from Education and Society* (pp. 142–152). International Research Institute sro. <https://doi.org/10.18427/iri-2016-0093>

### Webography

- URL 1: The Best 100 Children's Books (Timeout): <https://www.timeout.com/london/kids/the-100-best-childrens-books> (2021.02.15.)
- URL 2: The 100 Best Children's Books of all Time (Time Magazine): <https://time.com/100-best-childrens-books/> (2021.02.15.)
- URL 3: New York Public Library: Top 10 Checkouts of All Time: <https://www.nypl.org/125/topcheckouts> (2021.02.15.)
- URL 4: Awards won by The Very Hungry Caterpillar: <https://eric-carle.com/about-eric-carle/awards/> (2021.02.15.)
- URL 5: Winnie's song: <https://www.youtube.com/watch?v=0KvDF4F5GYw> (2021.02.15.)
- URL 6: Penguin song: <https://www.youtube.com/watch?v=He5Xu11HBkM> (2021.02.15.)
- URL 7: Owl song: <https://www.youtube.com/watch?v=7kEjZHKXLDg> (2021.02.15.)
- URL 8: Clean up song: <https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y> (2021.02.15.)
- URL 9: Baby Shark song: <https://www.youtube.com/watch?v=K2fkCczBrQ> (2021.02.15.)
- URL 10: I Lava You song: <https://www.youtube.com/watch?v=uh4dTLJ9q9o> (2021.02.15.)

### List of picture books mentioned in the text

- Carle, E. *Brown Bear, Brown Bear*. (Puffin Books)  
 Carle, E. *The Very Hungry Caterpillar*. (Puffin Books)  
 Donaldson, J. & Scheffler, A. *The Gruffalo*. (Macmillan)  
 Rosen, M. & Oxenbury, H. *We're Going on a Bear Hunt*. (Walker Books)  
 Thomas, V. & Corky, P. *Winnie the Witch*. (Oxford University Press)  
 Thomas, V. & Corky, P. *Winnie and Wilbur Meet Santa*. (Oxford University Press)

## Appendix A

### Data Collection Tool for Schools and Kindergartens

*Data Collection Tool for Schools and Kindergartens by Canals-Botines & Medina-Casanovas (2019)*

<b>Name of school</b>				
<b>Address</b>				
<b>Country</b>				
<b>Total number of students</b>				
<b>Number of students learning English</b>				
<b>School year</b>	<b>Song</b>	<b>Video/Film</b>	<b>Textbook</b>	<b>Other</b>



Trentinné Benkő Éva: <https://orcid.org/0000-0002-0525-7361>

Árva Valéria: <https://orcid.org/0000-0002-6346-6241>

Medina-Casanovas, Núria: <https://orcid.org/0000-0002-8002-4453>

Canals-Botines, Mireia: <https://orcid.org/0000-0003-4481-4447>



---

# Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában

Pál Fanni

*Budaörsi Csicsergő Óvoda, Budaörs*

---

## *Absztrakt*

Egy múzeum, múzeumpedagógia-foglalkozás „kinyitja a világot” a gyermek előtt: új tapasztalatokat szerezhet, kérdéseket tehet fel, és válaszokat kaphat, de nem utolsó sorban követhető viselkedéskultúráját sajátíthat el. Tanulmányom az óvodások múzeumi tanulását mutatja be a *Magyar Természettudományi Múzeum*, és a *Hetedhét Játékmúzeum* óvodáskorú gyerekeknek szóló múzeumpedagógiai programjain keresztül. Az óvodások minél sokszínűbb múzeumi tanulásának lehetőségeit vizsgálva a kutatás célja a Magyar Természettudományi Múzeumban, és a Hetedhét Játékmúzeumban folyó múzeumpedagógiai munka megismerése empirikus kutatással. A kutatás fókuszában a múzeumok által szervezett múzeumpedagógiai programok, kiállítások lehetőségeinek feltárása áll, illetve annak vizsgálata, milyen tényezők szükségesek az óvodás gyermekek múzeumi tanulásának biztosításához. Különösképpen arra igyekszem rávilágítani, hogy a múzeumpedagógia, illetve a múzeumlátogatás fontos és meghatározó egy óvodáskorú gyermek fejlődésében és tanulásában. A felvetett kérdésekre múzeumpedagógiai foglalkozások megfigyelésével, illetve a kutatásban önkéntesen részt vevő múzeumpedagógusok, muzeológusok, és óvodapedagógusok véleményei, tapasztalatai, nézőpontjai által kívánok válaszokat kapni.

**Kulcsszavak:** játék, tanulás, Hetedhét Játékmúzeum, Magyar Természettudományi Múzeum, gyermekkultúra

## **A 21. századi gyermekkép**

Az elmúlt évszázadok során minden kornak megvolt a gyermekség mibenlétének értelmezése, amelyet az ókortól napjainkig a neveléstörténet és a pszichológia egyaránt elődeként tart számon. A gyermekekről alkotott pedagógiai kép, felfogás, vélekedés az idők folyamán folyamatosan változott és a mai napig alakul, formálódik (Vajda, 2005; Hollósi, 2008).

Az ókori társadalmakban fontos szerepet tulajdonítottak a gyermeknek, felismerték a nevelés szükségességét, így már egészen kis korban elkezdték a gyermek formálását. A humanista gyermekszemléletben már megjelenik a nevelés



kérdései iránti érzékenység és a gyermekkor iránti érdeklődés. A felvilágosodás korában a nevelhetőség kérdése tovább erősödik. A 19. század végén megindul a gyermeket leíró jellegű tanulmányozás, megfogalmazódik egy új, antropológiailag is megalapozott gyermekkép. Új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoznak ki, - mint például a pozitívizmus, pragmatizmus, amelyek elősegítették a gyermekkép formálódását (Pukánszky, 2004). Megjelenik a gyermekkel kapcsolatos tudományos megfigyelés igénye, terjed a gyermektanulmányi szemléletmód. A pszichoanalízis térnyerése felerősítette a gyermekközponitást, így az intuitív és tudattalan tanulás is figyelmet kapott. A gyermektanulmány (*pedológia*) világszerte nagy befolyással volt a gyerekvilágot közvetlenül érintő szférákra, az óvodák, iskolák világára, a gyermekekkel összefüggő iparcikkek modernizációjára, és a „gyermek kultúra” mint jelenség kialakulására (Bús, 2013).

A 20. század utolsó harmadától a narratívák a gyermekkor haláláról beszélnek. Az 1980-as években Neil Postman (1983) a gyermekkor eltűnéséről beszélt híres írásában. Postman a gyermekkor eltűnését leginkább a modern tömegkommunikáció, a televízió elterjedésével hozta összefüggésbe, hiszen a képi információ befogadásához nem volt szükség speciális tudásra, így a gyermeket sokkal nehezebben lehetett kizárni ebből a tevékenységből, így a felnőtt már nem tudta ellenőrzése alatt tartani őt (Postman, 1983).

A globalizálódó világban a képi kultúra elterjedésével a gyermek-felnőtt viszony évszázados modellje átalakulóban van. A posztmodern korban a gyermekiség számos formája létezik, amelyek egymás mellett élnek. A gyermekiség mibenlétének értelmezése napjainkban számos tudományterületen elengedhetlenné vált. A gyermekkor értelmezésére irányuló tudományos munka a pszichológia, pedagógia és a szociológia tudományterületein olyan elméleti és gyakorlati tudást biztosít, amely segíti az intézményes nevelést, a pedagógusokat, a szülőket, általában a gyermekekkel foglalkozó szakembereket, hogy egy komplexebb, differenciáltabb „gyermekkép” jelenjen meg tudatukban és a neveléstudomány kutatásai között (Golnhofer & Szabolcs, 2005).

A gyermekkor új szabályai konstruálódnak nap mint nap. Az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek már kevésbé tudnak hatást gyakorolni a gyermekekre és az új, negyedleges szocializációs közeg, a média és a tömegkommunikáció befolyásolja a gyermekort (Nagy & Trencsényi, 2012). A millenniumi generáció gyermekei a felgyorsult világ információdömpingjében egyensúlyoznak, miközben úgy érezhetik, hogy „magukra hagyottan bolyonganak” (Tari, 2011, p. 29).

### **Az óvodás gyermek életkori sajátosságai**

Egy 3–6 éves korú gyermek más módon ismerkedik a világgal, mint egy iskoláskorú gyermek vagy egy felnőtt. Azonban ő is emlékezik, gondolkodik, beszél, játszik, vagy rajzol akárcsak egy felnőtt, ugyanakkor a megismerési folyamataiból hiányoznak azok a rendezőelvek, tapasztalati támpontok, amelyek nélkül a felnőttek a tevékenységeiket el sem tudják képzelni. Ezért is

szokták a felnőttek az óvodáskorú gyermek világot varázslatos világnak emlegetni, hiszen ebben a világban a „csoda” bármikor megtörténhet. A „csodák” a valóságot helyettesítik, amely a gyermek értelmének fejlődésével lassan tovaszáll. Egy óvoda vágyait nem választja el a valóságtól, képzeletének áramlását vágyai vezérlik: „csiribú-csiribá” csak egy varázsszó, és a tárgyak beszélnek, a gonosz boszorkány csúf békává változik (Ranschburg, 2002).

A gyermek ebben a korban még nem képes értelmezni a körülötte lévő világot, helyette saját világot teremt magának, melyben a csodák valóságként szerepelnek. A valóság és a csodák világa közötti hasadékokat fantáziájával tölti ki, amelyet csodateremtő módszerek segítségével kelt életre. Ilyen csodateremtő módszer a játék, rajz, mese, melyek pótlásul és megoldásul szolgálnak, hogy a gyermek megértse a felnőttek világát. A csodateremtő módszerek lényeges eleme a fantázia, az illúzió, melyek révén a gyermek képzeletében kalandokat élhet át, óriássá vagy királylányt mentő királyfivá válhat (Krisztián, 2011).

### Az óvodáskori gondolkodás jellemzői

Egy újszülött fejében a külső világ sem képi, sem fogalmi formában nem jelenik meg, „gondolkodása” azokban a vele született reflexes cselekvésekben nyilvánul meg, amelyekkel a külvilág ingereire reagál. Ezek a reflexek a tapasztalatok hatására folyamatosan változnak. Óvodáskorban a gyermek a megismerésnek, a gondolkodásnak egy új szakaszába lép (Ranschburg, 2002).

Piaget vizsgálataiból megállapította, hogy a gyermeki gondolkodást 7–8 éves korig a játék tölti ki, ezért eddig az életkorig nagyon nehéz elkülöníteni a játékot és a gondolkodást. Egy óvoda minden cselekvése, megnyilvánulása érzelmein keresztül közelíthető meg, érzelmein keresztül befolyásolható (Gerő, 2003). Jean Piaget által kidolgozott értelmi fejlődés szakaszosságának elmélete alapján óvodáskorra a *művelet előtti szakasz* (2–7 év) tehető. A művelet előtti gondolkodás Piaget szerint egy kiegyensúlyozatlan állapot, ugyanis a korábban kialakult cselekvési sémák zavarják az új helyeztetéshez való alkalmazkodást. „Óvoda gyerek előtt agyaggolyót gyúrunk. A golyót azután a szeme láttára átgyúrjuk hosszú, vékony rúddá. A gyerek hol azt mondja, hogy a golyóban van több anyag, mert vastag, hol meg, hogy a rúdban van több, mert hosszú” (Mérei & V. Binét, 2016, p. 311). Óvodáskorban az egy szempontú szemlélet időszaka a jellemző. A gyermek egy műveletben emlékszik a múltra, elképzeli a jelent és látja a jövőt (Gerő, 2003; Mérei & V. Binét, 2016).

Ebben a korban a gyermeki szemléletre a *szinkretizmus* jellemző, amikor még a gyermek tagolatlan, globális jelleggel szemléli az őt körülvevő világot, és még nem képes a részleteket felismerni. A szinkretikus sémák lehetővé teszik a fantázia működését, amelyben az emlékek az eredeti élmény alapján, de a sűrítés révén eltorzítva idéződnek fel (Mérei & V. Binét, 2016).

Jean Piaget az *egocentrizmust* a gyermek általános tulajdonságának tekintette. Az egocentrizmus a gondolkodás azon sajátosságára utal, hogy a gyer-

mek a világot csak a saját nézőpontjából szemléli, a helyzetek megítéselésében a gyermek igen szubjektív. A gyermek a valóságról nyert elképzelésének egyetlen centruma van: a saját énje (Fraiberg, 2005).

Egy óvodáskorú gyermeknek kialakult világrépe van, amelynek legfőbb jellemzője a *mágikus gondolkodás* (világa tele van csodákkal, minden megtörténehet). A tapasztalat és ismeret szintkülönbsége miatt a megértés és magyarázat igénye olyan dolgokra is kiterjed, melyekről nincsen közvetlen tapasztalata a gyermeknek (Mérei & V. Binét, 1970).

### **A játék és tanulás értelmezése óvodáskorban**

Önfeledt boldogság, öröm, kíváncsiság, kreativitás, elmélyültség, aktivitás, kettős tudat – csak néhány példa, amely egy játszó gyermeket jellemez. A játék a gyermek számára egy elvarázsolt világot jelent, ahol önmaga lehet (Körmöci, 2002).

A játék magyarázatára számtalan elmélet született. A játék csecsemőkorban az érzékszervi-mozgásos periódusban kezdődik, és az ember egész életében jelen van valamilyen tevékenység formájában. A gyermek játéka a humánum egyik jellemzője (Millar, 1968). „A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze.”<sup>1</sup> A játék jellemzőit vizsgálva elmondhatjuk, hogy a játék a gyermek olyan tevékenysége, amelyet szabadon választ, és amely minden külső kényszertől mentes. A gyermek elemi pszichés szükséglete hogy egész nap játszhasson. Egy játék akkor szabad, ha nincs tanító jellege, hanem a gyermek a saját fantáziájának megfelelően játszhat (Körmöci, 2002).

A tanulás különböző elméletei pszichológiai választ adnak arra, hogy egy tanulási folyamat miképpen megy végbe, milyen folyamatok és irányítások szükségesek hozzá (Atkinson & Hilgard, 2005). A tanulást, a tanulási folyamatát leíró különféle megközelítés és irányzat közös vonása szerint a tanulás az egyén viselkedésében és személyiségében bekövetkezett tartós változás, amely magában foglalja az új ismeretek és készségek elsajátítását, valamint a meglévő képességek további fejlődését. Ez a meghatározás az óvodáskorú gyermekekre akkor alkalmazható igazán, ha a tanulás minden mozzanata játéktevékenység, játékos jellegű (Kovácsné, 2009).

### **Óvodai tevékenységekben megvalósuló tanulás**

Az óvodai tanulásról való vélekedés megosztja a felnőtt világot mind hazai, mind nemzetközi szinten. Vannak olyan felfogások, akik szerint óvodáskorban minden megtanítható a gyermeknek, és minél korábban kell megkezdeni a kisgyermek tanítását. Ezzel szemben pedig vannak akik úgy gondolják, hogy a gyermeket nem szabad tanítani, semmiféle tudatos és tervszerű fo-

<sup>1</sup> 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. I. melléklet, V/1.

lyamatba bevonni, és hagyni kell spontán a korának megfelelően fejlődni. Az eltérő nézetek, vélekedések oka egyrészt a nevelésről és a gyermekekről való felfogásban kereshető, másrészt a kultúra, és a személyes élmények hatása. A mai felfogás szerint azonban a játék és tanulás is lehet spontán, önszabályozott, egyéni és társas örömszerző tevékenység (OECD, 2006).

Magyarországon az óvodáskorú gyermekekre vonatkozóan az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (a továbbiakban: Alapprogram) a jelenleg érvényes változatában a tevékenységekben megvalósuló tanulás az alábbiak szerint fogalmazódik meg: "Az óvodában a tanulás folyamatos, jelentős részben utánzásos, spontán és szervezett tevékenység, amely a teljes személyiség fejlődését, fejlesztését támogatja. (...) Az óvodapedagógus a tanulás irányítója során, személyre szabott, pozitív értékeléssel segíti a gyermek személyiségének kibontakozását."<sup>2</sup> A tanulás az Alapprogram szerint tehát a tanulás és a játék, a játékoság nem egymást kizáró, hanem feltételező fogalmak. Az óvodapedagógus célja olyan tanulási tevékenységet, motivált állapotot létrehozni, amelyben a külső késztetések a gyermek belső késztetéseivel találkoznak. Ezzel a belső késztetéssel (kíváncsisággal) a gyermek szabadon eldöntheti, szívesen választhatja a tanulási tevékenységet. Egy gyermek akkor válik érdekeltté a tanulási folyamatban, ha a tanulás beindulása meghagyja a gyermek számára a szabad választás érzését (Körmöci, 2002).

### Múzeum kora gyermekkorban

A 21. századi modern múzeum feladata a gyűjtő- és tudományos munka mellett, az ismeretátadás, a kultúra megőrzése és továbbadása, és az egész életen át tartó tanulás támogatása. A múgyűjtés, a tárgyak gyűjtése, megőrzése az ókortól jelen van az emberek életében. A felvilágosodás gondolkodóinak köszönhetjük a kincstárakban, fegyvertárakban, könyvtárakban őrzött kulturális örökség nyilvánossá tételét (Arapovics, 2017).

Az 1946-ban alapított Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (*International Council of Museums, ICOM*) a múzeumok közönségkapcsolati, közművelődési tevékenységének fontosságát hangsúlyozza, feladatai között a szakmai együttműködés és eszmecsere, szakemberképzés, szakmai színvonal emelése és etika kidolgozása, propagálása, valamint az örökség megőrzése szerepel (Koltai, 2011). Az ICOM meghatározásában a múzeum fontos tanulási helyszín, mivel nem csupán gyűjt, kutat, konzervál, hanem kiállít, közlétesz, oktat, nevel és szórakoztat is<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. I. melléklet, V/5.

<sup>3</sup> Az ICOM múzeum definícióját a következőképpen határozza meg: „A múzeum nem profitra törekvő, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott, állandó intézmény, amely az emberek és környezetük tárgyi emlékeit gyűjti, megőrzi, kutatja, feltárja és kiállítja tudományos, közművelődési és szórakoztató céllal” (ICOM szakmai etikai kódex. 1986, Alapszabály 2. cikkely 1. pont.)

Magyarországon a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény megfogalmazása szerint „a múzeum a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményeiből álló muzeális intézmény, amely a kulturális javakat és a szellemi kulturális örökség elemeit tudományos, örökségvédelmi, oktatási és ismeretátadási céllal gyűjti, megőrzi, feldolgozza, kutatja és kiállítja, továbbá egyéb formákban közzé teszi. Tevékenységével elősegíti a természeti, társadalmi, művészeti, kulturális és tudományos összefüggések kutatását, megértését, nyomon követi azok jelenkori változásait és folytonos művelődésre ösztönöz.”<sup>4</sup>

### ***Múzeum helye az óvodai nevelésben***

A 21. században a múzeumok megszokott feladatai között egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktató-nevelő funkció, amely lehetővé teszi az óvodák, iskolák és múzeumok közötti szoros együttműködés kialakítását is. A múzeumok működésére vonatkozó jogszabályok alapján a múzeumok többsége önmagát nyitott és befogadó intézményként határozza meg, illetve támogatja a jogszabályi meghatározásban is szereplő oktatási-ismeretátadási szerepkört, mely mögött – egyebek mellett – a múzeumpedagógiai tevékenység áll (Beáné Losonci, 2019).

Több tanulmány is tárgyalja a múzeumban folyó tanulás lehetőségeit (Vásárhelyi & Kárpáti, 2011; Kolosai, 2017; Torgyik, 2018), amihez jól használható, gyakorlatias anyagok állnak rendelkezésre az ezen a területen tevékenykedő pedagógiai munkát végző szakemberek számára (Foghtúy & Harangi, 1993; Foghtúy & Szepesházy Kurimay, 2009). Az eddigi kutatások is alátámasztják, hogy a múzeumnak van helye a köznevelésben, és az oktatási-nevelési folyamatban fontos szerepet játszik a múzeumi tanulás (Beáné Losonci, 2019; Halászné Szakács, 2017; Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016a). A múzeumok célként fogalmazzák meg, hogy a köznevelés intézményei természetesen módon építsenek a múzeumpedagógiai kínálatra, és azt tudatosan építsék be pedagógiai programjukba, oktatói-nevelői munkájukba, és hasznosítsák ezeket a lehetőségeket (Koltai, 2010).

A múzeumpedagógiai foglalkozások kisgyermekkorra vonatkozó módszertani útmutatók száma kevés, ez vitathatatlan tény. Az óvodáskorú gyermekek múzeumi foglalkoztatása szempontjából kiemelt jelentőségű a múzeumpedagógia módszertanának pontos kidolgozása (Kolosai, 2017). Ehhez szükséges az életkor-specifikus kérdések, pedagógiai és didaktikai módszerek szélesebb körű feltárása, illetve a múzeumpedagógiai tevékenység teljes folyamatát biztosító elemek kidolgozása (Beáné Losonci, 2019).

<sup>4</sup> 1997. évi CXL. törvény



## ***Külső helyszínen megvalósuló óvodai foglalkozás: egy múzeumlátogatás***

Az óvoda intézményét és óvodai nevelést szabályozó Alapprogram (2012) az óvoda kapcsolatait nyitott és kezdeményező intézményként határozza meg, amely lehetővé teszi a múzeumokkal való kölcsönös kapcsolatok kialakítását.

Az Alapprogramban (2012) megfogalmazott tevékenységi formáknak, illetve az óvoda helyi programjának megfelelően az óvodapedagógus tudatosan építheti bele pedagógiai tevékenységrendszerébe a múzeumlátogatást, múzeumpedagógiai foglalkozást, hogy elősegítse a gyermek sokoldalú és harmonikus fejlődését. Az óvodai környezet mellett a múzeumi környezet a nevelés egyik lehetséges külső helyszínét biztosítja, amely formálja a gyermek viselkedéskulturáját (Bihariné, 2006).

Óvodában a külső helyszínen megvalósuló óvodai nevelés a külső világ tevékeny megismerése során legtöbbször kirándulásokkal valósulhat meg. A kirándulások rendkívül sokféle formát ölthetnek, ide tartozik az is, amikor az óvodapedagógus a gyerekekkel elmegy megnézni egy múzeumot, és igyekeznek valamilyen témában minél több tapasztalatot szerezni. Ilyenkor a külső helyszínen rendkívül határozott céllal vizsgálódnak a gyerekek. A kirándulások során rendkívül nagy jelentősége van a felkészülésnek. Az előkészítés nem csak a technikai feladatokat jelenti, hanem a tartalmi előkészítést is. Nem elég, ha hagyjuk, hogy a gyermek magától fedezze fel az észrevehető jelenségeket, összefüggéseket, kapcsolatokat, törvényszerűségeket. A gyerekek akkor fog bármit is észrevenni és felfedezni, ha tudja, hogy mit kellene észrevennie, látnia. Tehát egy múzeumi látogatás *előkészítése* a legfontosabb feladat: az a tudatos felkészülés, amely valóban biztosítja a gyerekek számára, hogy észrevegyenek valamit (Ádám et al., 2007).

A múzeum tárgyi környezete lehetőséget nyújt, hogy a gyermek minél többet tapasztalhasson közvetlen környezetéből. Egy múzeumlátogatás, múzeumpedagógiai foglalkozás elősegíti a gyermek múzeum iránti szeretetét személyes és élményalapú tapasztalat segítségével, így felnőtt korára múzeumot értő és szerető felnőtté válhat. Továbbá az óvodáskori múzeumlátogatás segíthet abban, hogy a felnövekvő nemzedék érzékenyebbé váljon a múzeumok látogatására és ápolására (Bihariné, 2006).

## **Múzeumpedagógia: játék és tanulás**

### ***Múzeumpedagógia***

„A múzeumpedagógia elmélete a felvilágosodás eszmevilágában és a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatokban gyökerezik. A felvilágosodás korában jelent meg az a törekvés, hogy a gyűjtemények által őrzött kulturális örökséget közkinccsé kell tenni.” (Koltai, 2011, p. 48).



A komplex múzeumi tanulás magába foglalja az interaktivitást, a tárgyakon és cselekvésen keresztüli tanulást, amely a múzeumi tanulás legfontosabb mozzanatai. Jean Piaget mellett a múzeumpedagógia elméletének fejlődésére John Dewey is nagy hatással volt. Elméletében a gyermeket aktív, információkereső lényként határozza meg, ami a mai múzeumpedagógiai gyakorlat alapjának tekinthető (Koltai, 2011).

A múzeumpedagógia fogalmának meghatározása nehéz feladat, ugyanis gazdag terminológiája miatt számos megnevezést használnak, mint például múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi népművelés vagy a múzeumdrágógia. A múzeumi foglalkozások alapja a múzeumi gyűjtemény és az abból létrehozott állandó vagy időszakos kiállítások. A múzeumpedagógia oktatási-nevelési célja a múzeumi gyűjteményhez kapcsolódó ismeretanyag átadása pedagógiai eszközök segítségével, és ezzel felelősségteljes, a múlt emlékeit és a természetet tisztelő, óvó, és azok érdekében cselekvőképes felnőttek nevelése (Koltai, 2011).

A múzeumpedagógiai foglalkozás nem pótolhatja az óvodában folyó nevelést, de egy izgalmas múzeumlátogatás során a hagyományos környezetből kilépve a gyermek más kontextusban szerezhethet élményeket, tapasztalatokat; játszva, szórakozva (*edutainment* azaz szórakozva tanulás) mélyítheti el a már meglévő ismereteit, illetve szerezhethet új tapasztalatokat (Nagy, 2014).

Óvodáskorban a játék, megfigyelés és kérdezés a tudás megszerzését segíti elő. Egy egészséges óvoda állandóan kérdez, megfigyel, amihez elég időt kell neki biztosítani, hogy fantáziája működhessen. Egy óvodáskorú gyermek nem tud sokáig figyelni a tanításra, de ami a figyelmét önkéntelenül felkelti, elég motiváció az érdeklődés fenntartására (Kolosai, 2017). A sokszínű múzeumpedagógiai módszerek, tevékenységi formák lehetőséget kínálnak a múzeumi aktív tanulás megteremtésére, amelyet érdeklődést felkeltő eszközökkel, kézbe vehető tárgyakkal, jól irányított kérdésekkel valósítanak meg (Koltai, 2011).

### ***Játék és tanulás a múzeumpedagógiai foglalkozásban***

A gyermek cselekvésének, tevékenységének fontossága a reformpedagógiai elképzelések keretében fogalmazódik meg először. A reformpedagógiai gondolkodók számára a gyermek egy aktív, cselekvő lény, akinek tevékenysége szabad (Nahalka, 2002).

A pedagógus feladata nem a tanulnivalók kijelölése és átadása, hanem az önálló elsajátítás feltételeinek megteremtése (Nahalka, 2002). A múzeumban megvalósuló múzeumpedagógiai foglalkozás közben a gyermek nem csak tapasztal, játszik, de tanul is. A tanulás társas környezetben, a múzeumpedagógus felnőtt irányításával, tanítói környezetben valósul meg (Takács, 2013).

A múzeumi tanulás meghatározására számtalan definíció született. Barry Lord amerikai tudós, a múzeumi tanulás fogalmának egyik első leírója, az alábbiak szerint határozza meg a múzeumi tanulást: „A múzeumi tanulás egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affek-

tív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki” (Lord, 2007, p. 17).

A múzeumok speciális közegében az óvodai nevelés nem megszokott környezetben, nem megszokott módon és segítőkkel folyik, ennek ellenére, az itt elsajátított tartalmak sokkal inkább beépülnek a már megszerzett ismeretek közé, könnyebben előhívhatóak, sokkal inkább eredményezi az új tapasztalatszerzést (Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016a). Az óvodáskorú gyerekek részére összeállított múzeumpedagógiai foglalkozás nevelési céllal tudatosan tervezett és megvalósított játékok sorozata. A múzeumpedagógia során megvalósuló játékokban a foglalkozásvezető az irányító, ő kínálja fel a játéklehetőséget a gyerekeknek. A gyermek a játékot a társaival együtt közösen éli át tapasztalás és szórakozva tanulás formájában. A felkínált játéklehetőségekben a játék kedvéért, a kíváncsisága kielégítése érdekében vesz részt. A belső motivációt a játékban való részvétel és a játéktudat biztosítja, illetve a tevékenységet támogató külső környezet, múzeumpedagógiai eszközök megteremtik számára a kedvező feltételeket a játék kibontakozásához. A gyermek a játékban a kíváncsiság által hajtva észrevétlenül tapasztal és tanul. Játék közben megvalósuló aktív és interkatív cselekvés, a kézbe vehető tárgyakkal való ismerkedés lehetővé teszi a tapasztalást és tanulást (Elekes, 2012).

Az óvodáskori múzeumi tanulás elősegíti a komplex látásmód kialakítását, fejlesztését, összefüggésekre mutat rá, elmélyíti, kiegészíti, gyakoroltatja az óvodában szerzett tapasztalatokat. A múzeumi gyűjtemények szemléltetnek, felkeltik az érdeklődést adott témával kapcsolatban, továbbgondolkodásra ösztönöznek, fejlesztik a különböző képességeket, készségeket. Ezért egy múzeumi gyűjtemény, kiállítás, múzeumpedagógiai foglalkozás oktatási-nevelési célú érvényesítése már óvodás korban fontos és meghatározó a gyermek fejlődésében és tanulásában (Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016b).

A múzeumi tanulás tehát jóval több, mint pusztán tudományos ismeretátadás, hiszen részét képezi a kultúrának, a gyermekkultúrának. Az értékek, értékrendszerek kialakítása, valamint azok belsővé tétele egy egész életen át tartó tanulás folyamata, így a gyermek számára elérhetővé kell tenni a kultúrát és a tudományt, és elő kell segíteni azok megértését (Koltai, 2011; Kolosai, 2016).

## **Óvodások a Magyar Természettudományi Múzeumban – Természet és tudomány játékos környezetben**

Budapest egyik család- és óvodásbarát múzeuma a *Magyar Természettudományi Múzeum* a harmadik legidősebb múzeum Európában, amely nemcsak a természet és a tudomány iránt érdeklődő nagyoknak, hanem az óvodáskorú gyerekeknek is egyedülálló élményt nyújt a látványos kiállításai, múzeumpedagógiai foglalkozásaival<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Magyar Természettudományi Múzeum Küldetésnyilatkozata. <http://www.nhmus.hu/hu/rolunk/kuldetes>

A múzeum kiállításai rendhagyó, interaktív módon mutatják be a Kárpát-medence és a világ természeti érdekességeit, szépségeit. A kiállítások között megtalálható a jelenlegi és a letűnt állat- és növényvilág, amely 2011-ben az Év Múzeuma címet is elnyerte. Emellett megismerhetjük a megkövült állatmaradványokat, dinoszauruszokat, ősembereket, és napjaink élővilágát. Mindemellett betekintést nyerhetünk a magyar fauna állatvilágába; Ázsia, Afrika élővilágán keresztül pedig a trópusi tengerek korallzátonyának lakóit vehetjük szemügyre<sup>6</sup>. Ez a múzeum a „tanulás, a kikapcsolódás, szemlélődés, elmélyülés, a rácsodálkozás lehetőségét” kínálja a látogatóknak (Vásárhelyi, 2010, p. 20).

### ***Múzeumpedagógiai foglalkozások óvodásoknak***

A múzeum kiállításaiban bemutatott tárgyak, jelenségek, tudományterületek alaposabb megismerését, feldolgozását célzó múzeumpedagógiai programokat igyekeznek úgy kialakítani, hogy minden látogatói réteg megtalálja az őt érintő témát. A sokszínű múzeumi órák óvodás kortól a középiskolás korosztályig elérhetőek. A különböző korosztályok igényei alapján összeállított múzeumpedagógiai foglalkozásokon számos eredeti tárgy és hiteles másolat várja a természet csodáinak felfedezőit. A múzeum óvodásoknak ajánlott múzeumpedagógiai foglalkozásai az 1. táblázatban olvashatóak.

#### 1. táblázat

*Magyar Természettudományi Múzeum óvodásoknak ajánlott múzeumpedagógiai foglalkozásai*

(Forrás: saját összeállítás, <http://www.nhmus.hu/hu/pedagogusoknak/foglalkozasok>)

Foglalkozás	Foglalkozás tartalma	Ajánlott korosztály	Időtartam
Természetbúvár-terem – A kézbe vehető múzeum	A foglalkozás során a múzeumpedagógusok megteremtik a szabad vizsgálódás feltételeit: itt a megismerés folyamatába valamennyi érzékszervet igyekeznek bevonni. A gyerekek megismerhetik a természet érdekességét és szépségét.	Minden korosztály számára	A korcsoport igénye- ihez alkal- mazkodva 45–60 perc

<sup>6</sup> Magyar Természettudományi Múzeum. Állandó kiállítások. [http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/allando\\_kiallitasok](http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/allando_kiallitasok)

A korallzátony világa	A foglalkozáson résztvevők megismerkedhetnek a zátonyok színpompás pillangóhalaival, a feltűnő szépségű, ám annál veszélyesebb tűzhallal is. Kiderül miről kapták nevüket a doktorhalak, és hogy mire használja a csipeszhal a valóban csipeszre hasonlító száját.	Óvodások, alsósok (4 évesektől 10 évesekig)	45 perc (Egyénileg egyeztetve életkortól függően változhat.)
Erdőkerülő	A foglalkozáson a hazai erdők lakóival ismerkedhetnek meg a kicsik és nagyok. A sünt, a fakopáncsot, a vaddisznót minden gyerek ismeri, de vajon tudják-e, mi a különbség az őz és a szarvas között? A múzeumi erdőkerülésen ilyen kérdésekre keresik a válaszokat, kézbe vehető tárgyakkal és játékkal.		
Rovarlesen	A foglalkozáson résztvevők kipróbálhatják mire való a szarvasbogár rágója, hogyan, mivel és miért „hegedül” a szöcske stb. Az ismeretszerzést a sok-sok játék teszi igazi élménnyé!	Óvodások alsósok (nagycsoportos óvodásoktól 10 évesekig)	
Mamutok és társaik	A mamutok világa, főleg a Jégkorszak című film megjelenése óta érdekli nagyon a gyerekeket. Milyenek voltak valójában a jégkorszak legismertebb állatai? Milyen körülmények között, hogyan éltek az ősemberek? A beszélgetést például sok valódi maradvány (pl. barlangi medve láb-szárcsontja, óriásszarvas agancstöredéke) kézbeadásával teszik izgalmassá.		
A mi dínóink	A legtöbb gyerek nagyon szereti a dinoszauruszokat. A kis dinó-szakértők megtudhatják azt is, hogy a Hun-ga-ro-sza-u-rusz nem egy nyelvtörő, hanem egy Magyarország területén feltárt dinoszaurusz neve. A foglalkozáson <i>csontmásolatokat vehetnek kézbe</i> a gyerekek.		

Ahogy a múzeum által kínált múzeumpedagógiai programok is mutatják, a gyerekek már óvodáskorban meghatározó élményeket szerezhetnek egy-egy természettudományos tapasztalat, kísérlet, megfigyelés során. Az így szerzett emlékek akár a gyermek későbbi érdeklődésére és a tantárgyakhoz való hozzáállására is kihathatnak. Számos kutatási eredmény is alátámasztja, hogy az érdeklődés felkeltése, illetve fenntartása erősebb, ha az tapasztalati tényen alapul, vagy emlékek, érzések fűződnek a jelenséghez, játékhöz (Chalufour & Worth, 2009).

## Óvodások a Hetedhét Játékmúzeumban – A gyermeki lét: Játék- és mesevilág

A székesfehérvári *Hetedhét Játékmúzeum* 2012-ben nyitotta meg kapuit a belváros egyik legszebb épületében, a Hiemer-Házban. A múzeum két állandó kiállítása a Moskovszky-gyűjtemény és a Réber-gyűjtemény. A jelentős gyűjtőmunkának köszönhetően a látogatók különleges babaszobákban fedezhetik fel a különböző korok és stílusok enteriőrjeit. A múzeum egyik állandó kiállítása a *Moskovszky-gyűjtemény*, ami a hazai játékmuzeológia legjelentősebb anyaga, a 18–19. századi polgári játékokból összeállított, túlnyomórészt babaszobákba rendezett gyűjteményét mutatja be (Bernáth, 2016). A Moskovszky-gyűjtemény sajátos, egyedi vonásai közé tartozik, hogy a miniatűr tárgyak hozzáadott látványelemek nélkül képesek több generáció számára is meghatározó, maradandó élményt nyújtani (Nagy, 2013). A múzeum másik állandó kiállítása *Réber László* (1920–2001) Munkácsy-díjas grafikusművész, illusztrátor, karikaturista állandó kiállítása. A kiállítás a népszerű meseillusztrációiból és felnőtteknek szóló grafikáiból válogat (Bernáth, 2016).

### *Múzeumpedagógiai foglalkozások óvodásoknak*

A múzeum két állandó kiállítása a gyermeki lét varázslatos világába kalauzolja a felfedező kicsiket és nagyokat. A múzeumpedagógiai foglalkozások célja a komplexitást, kreativitást elősegítő helyzetek megteremtése. Az alkotófolyamatban, az élményszintű újra átélés, a játék, a szabadság, folyamatos önmegismerés, örömszerzés, játékoság, sikerélmény, valamint a közösségi élményen keresztüli megélések, megerősítése történik. A múzeum szakképzett kollégái a kortárs múzeumpedagógiai módszerek széles palettáját használják, amellyel élménnyé teszik a tudásszerzést óvodás kortól középiskolás korig. Interaktív foglalkozásaik segítenek megismerni a múzeum sokszínű gyűjteményeit, lehetőséget biztosítanak a látogatóknak arra, hogy a kiállításaihoz kapcsolódóan értékes ismereteket és tapasztalatokat szerezzenek<sup>7</sup>. A múzeum óvodásoknak ajánlott múzeumpedagógiai foglalkozásai a 2. táblázatban olvashatóak.

<sup>7</sup> Szent István Király Múzeum–Múzeumpedagógia. <https://szikm.hu/muzeumpedagogia/>

2. táblázat

*Hetedhét Játékmúzeum óvodásoknak ajánlott múzeumpedagógiai foglalkozásai*  
(Forrás: saját összeállítás, [https://www.deakgyujtemeny.hu/site\\_hh.cgi?a=rovat&id=hh\\_muzped](https://www.deakgyujtemeny.hu/site_hh.cgi?a=rovat&id=hh_muzped))

Foglalkozás	Foglalkozás tartalma	Ajánlott korosztály
<b>Múzeumpedagógiai foglalkozások a Moskovszky-gyűjteményben</b>		
Egy nap a babaházban	A gyerekek meglátogathatják Zsuzskát és Fruskát az otthonukban! Mennyi szép bútor, apró csecsebecse! De jó lenne berendezni a saját babaházunkat!	Óvodás (vak és látássérült gyermekek számára is kérhető)
Játék(os) állatvilág	Teddy izgatottan várja, hogy egy egész seregnyi kisgyerekek mesélhessen legutóbbi kalandjairól. A gyerekek egy igazi Teddy mackóval játszhatnak.	
Babazsúr	Fruskának születésnapja van. Itt az ünnepi uzsonna ideje! A gyerekek a porceláncsészés gyermekzsúrok világába kerülnek, ahol lesznek vendégvárók és vendégek, majd kortyolhatnak a képzeletbeli teából.	Óvodás
Lídia titka	Lídia az utóbbi időben csak Huszárral, az öreg hintalóval foglalkozik nagy titokzatosan. Vajon miért? A kislány kíváncsi porcelánbabái a végére járnak a dolgoknak.	
Maszkabál	Közeleg a bál! Ideje készülődni! Válasszuk ki a megfelelő ruhát és mulassunk együtt baba-módra! Az ovis gyerekek játékbabákká változnak, és száz évet ugranak vissza az időben...	Óvodás
Vármese	Grexa várának legmagasabb tornyában egy királylány raboskodik. A várat azonban marcona ólomkatonák őrzik. Csatára fel! Vajon kiszabadul a hercegisasszony? A foglalkozás végén katonáká, királylányokká és építőmesterekké változnak a gyerekek.	
Szatócsbolt	Vajon mi mindent lehet kapni egy réges-régi boltban? No, és ki lesz az eladó, s ki a vásárló? A bevásárlólisták már elkészültek, itt az idő, hogy megteljenek a kosarak!	
<b>Múzeumpedagógiai foglalkozás a Réber László kiállításban</b>		
Szegény Dzsoni és Árnika nyomában	Vajon hol lehet Árnika királykisasszony? És hogy siet a segítségére Szegény Dzsoni? A játék során feltárul a mese!	Óvodás



Az adott babaszobákhoz közvetlenül kapcsolódó interaktív játékok és feladatok (például kirakók, rajzolós feladvány, érzékszerveket „dolgoztató” feladatok, lapozható minikönyvek) a vitrinek aljába rejtett kihúzható fiókokban található, amely a felfedezés lehetőségét biztosítja (Nagy, 2013). A múzeum gyűjteményei között sok múltbeli tárgy, babákat, játékszereket találhatunk, a múzeumban a játék, kulturális és kultúra-áthagyományozó szerepe egyaránt jelentős (Tancz, 2004).

### Természettudomány és játék

A *Magyar Természettudományi Múzeum* és a *Hetedhét Játékmúzeum* óvodásoknak szóló múzeumpedagógiai programját összehasonlítva látható, hogy a két múzeum profilja, kiállított tárgyai eltérőek, azonban mind a kettő múzeum biztosít óvodáskorú gyerekeknek programokat, kiállításokat, színvonalas múzeumpedagógiai foglalkozások keretén belül. Míg a *Magyar Természettudományi Múzeum* egy természettudományos profilt képvisel, addig a *Hetedhét Játékmúzeum* az óvodáskorú gyerekekhez közel álló játék és mese vonalán szervezi múzeumi programjait. (3. táblázat)

#### 3. táblázat

*Magyar Természettudományi Múzeum és a Hetedhét Játékmúzeum összehasonlítása, összegző táblázat*

(Forrás: saját összeállítás; Lord, 2001. p. 22; Magyar Természettudományi Múzeum hivatalos honlapja <http://www.nhmus.hu/>; Hetedhét Játékmúzeum honlapja, [http://www.deakgyujtemeny.hu/site\\_hh.cgi](http://www.deakgyujtemeny.hu/site_hh.cgi); 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.)

	Magyar Természettudományi Múzeum	Hetedhét Játékmúzeum
Múzeum típusa	<i>Természettudományos ismeretek közvetítése</i>	<i>Játékszerek és enteriőrök bemutatása</i>
Múzeumpedagógiai foglalkozás tartalma	A kiállított és bemutatott eredeti és műtárgyak segítik a környezeti jelenségek, tudományterületek alaposabb megismerését, feldolgozását.	A kiállított és bemutatott műtárgyak a játék segítségével segítik a régi korok (gyermek)kultúrájának alaposabb megismerését, feldolgozását.
Kiállított tárgyak	Eredeti tárgy és hiteles másolat	Műtárgyak
Megértési mód	Játék, felfedezései tanulás	Játék, mese (narratíva)

Múzeumpedagógiai módszerek	Játék, szituáció-játék, irányított megfigyelés, gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés	Játék, mese; drámajáték, szerepjáték; utánpótlás
Óvodai nevelés lehetséges alkalmazási területe	Külső világ tevékeny megismerése; zöld jeles napok; projekt tartalmú óvodai tevékenységek	Játék, szabad játék; művészeti nevelés; projekt tartalmú óvodai tevékenységek pl. mese projekt; olvasóvá-nevelés; esztétikai nevelés; drámapedagógia; erkölcsi nevelés
Értékátadás tartalma	Környezettudatos magatartás	Gyermek kultúra, hagyományörzés

## Az empirikus vizsgálat bemutatása

### *A kutatás célja, hipotézisei*

A kutatás célja a két múzeumban folyó múzeumpedagógiai munka megismerése, fókuszban a múzeum által biztosított és szervezett múzeumpedagógiai programok, kiállítások lehetőségeinek feltárása egy óvodáskorú gyermek nevelésében, tanulásában.

A kutatási kérdések az óvodáskorú gyermekek múzeumi tanulására vonatkoztak: 1. Hogyan valósul meg a *Magyar Természettudományi Múzeum*, és a *Hetedhét Játékmúzeum* múzeumi kiállítás anyagának feldolgozása egy óvodás korú gyermek látogatása során az elérhető múzeumpedagógiai foglalkozásokkal? 2. Hogyan valósul meg a *Magyar Természettudományi Múzeumban*, és a *Hetedhét Játékmúzeumban* az óvodások múzeumi tanulása a múzeum, illetve a kiállítás területén elhelyezett játékok, táblák segítségével? 3. Hogyan jelennek meg az óvodai nevelés alapelvei a múzeumokban, az óvodásoknak szóló tevékenységek során? 4. Hogyan alkalmazkodik a *Magyar Természettudományi Múzeum* és a *Hetedhét Játékmúzeum* az óvodáskorú gyermek életkori sajátosságaihoz?

A kutatás során a következő hipotéziseket fogalmaztam meg: 1. A vizsgált múzeumokban tevékenykedő múzeumpedagógusok szakképzettsége lehetővé teszi az óvodáskorú gyermek múzeumi tanulását. 2. A vizsgált múzeumokban a múzeumpedagógusok tudatosan készülnek fel az óvodásoknak tartott múzeumpedagógiai foglalkozásokra, pontos ismereteik vannak az óvodások életkori sajátosságairól.

## A vizsgálat módszerei

### *A kutatási módszerek*

Kutatásom során kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztam, így nem a számszerű adatok bemutatása, általános érvényességű megállapítások megalkotása volt a céltom, hanem a kutatásom témájában mélyebb, árnyaltabb ismeretek megszerzése, melyhez kis elemszámú mintán történt az adatfel-

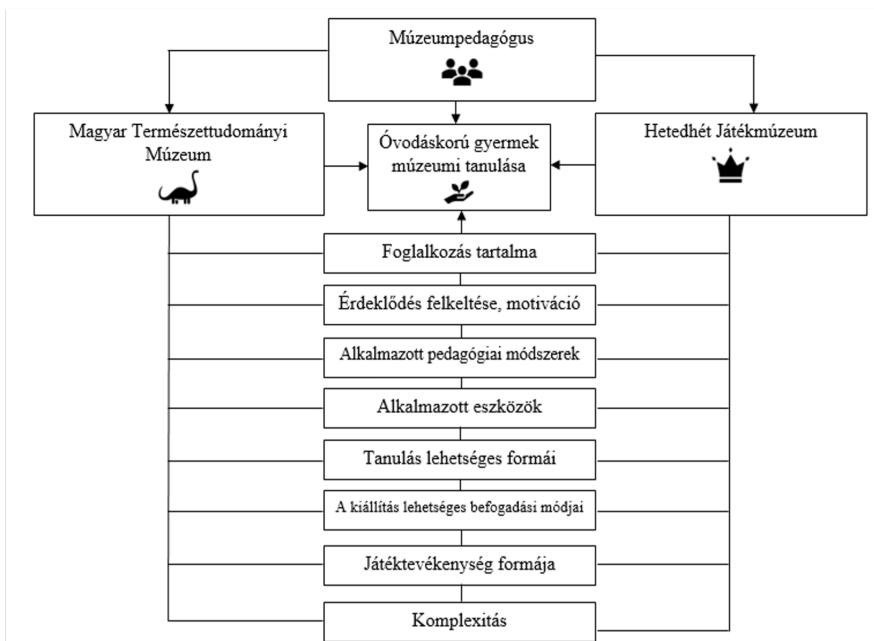
vétel. A kutatás során a különböző szabályok mozgatórugóinak feltárása, a szabályszerűségek megismerése és megértése volt fókuszban. Ebben az esetben a kutatás célcsoportjának gondolkodása, tapasztalatai, az óvodások múzeumi tanulásának, mint jelenségnek mély rétegeinek feltárására a „miérték” megértése volt a cél. Emiatt a kutatás során magas a szubjektívitas lehetősége, amely befolyásolja a megbízhatóságot (Szabolcs, 2011).

A kutatáshoz szükséges adatok felvételéhez online írásbeli kikérdezést, és egyéni interjúkat alkalmaztam. Az írásbeli kikérdezéshez saját összeállítású kérdőívet használtam, amit online közösségi platformokon, illetve e-mailes és személyes megkeresésen keresztül juttattam el a kutatásban résztvevőknek. Az egyéni interjú során saját összeállítású, félig strukturált kérdéssort alkalmaztam, amely tartalmazott zárt és nyílt végű kérdéseket is. Az egyéni interjú vizsgálatot a kutatásban résztvevő két múzeumban dolgozó múzeumpedagógusokkal végeztem el.

### *Az adatok feldolgozásának módszerei*

A szocio-demográfiai adatok elemzésénél leíró statisztikát alkalmaztam, hogy képet kapjak a kutatásban résztvevő személyek összetételéről. Az online kérdőíves vizsgálatban erre vonatkozóan vizsgáltam a kutatásban résztvevők nemét, életkorát; legmagasabb iskolai végzettséget; a település típusát, ahol a kitöltés idejében dolgozott; a pedagógusi pályán eltöltött időt, valamint a kitöltés idejében betöltött pozíciót. A vizsgálat során kapott adatokat Excel-táblázatban összesítettem és dolgoztam fel.

Az interjúkról készült átiratok elemzéséhez tartalomelemzést használtam. Az elméleti megalapozásra építve (Koltai, 2011; Nahalka, 2002; Kolosai, 2016; Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016a) az interjúk értékeléséhez saját összeállítású elemzési keretet állítottam fel. (1. ábra)



1. ábra  
Elemzési keret az interjúk elemzéséhez

Az elemzési keret az óvodások múzeumi tanulását állítja középpontba, az Óvodai nevelés országos alapprogramja<sup>8</sup> alapján és az óvodások múzeumi tanulásának jellemzőit figyelembevéve (Kolosai 2017; Koltai, 2011; Körmöci, 2002; Nahalka, 2002). Az elemzési keret két fő részből áll (*Magyar Természettudományi Múzeum; Hetedhét Játékmúzeum*), illetve a fő részhez tartozó 9 elemből álló szempontsorból, amely a múzeumban folyó múzeumpedagógiai munka alapján az óvodások múzeumi tanulásának lehetőségeit tárja fel. A fő részhez tartozó szempontsor elemei a következőek: 1. a foglalkozás tartalma megmutatja, hogy a múzeumpedagógiai foglalkozás milyen tartalom, illetve témakör mentén szerveződik, és hogy ezek a tartalmak megfelelő motivációt ébresztenek-e egy óvodáskorú gyermekben. 2. A motiváció ismeret ad arról, hogy a múzeumpedagógus hogyan és mivel tudja a gyermek érdeklődését felkelteni és fenntartani, amely a tanulás szempontjából fontos. 3. Az alkalmazott pedagógiai módszerek, illetve 4. az alkalmazott eszközök a múzeumpedagógiai munka módszertani kidolgozottságára, és ennek gyakorlati alkalmazására, múzeumpedagógiai eszközök meglétére vonatkoznak.

<sup>8</sup> 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

5. A tanulás lehetséges formáit a múzeumpedagógus által kezdeményezett tevékenységi formákban megvalósuló tanulást, felfedezést és ismeretszerzést tárja fel. 6. A kiállítás lehetséges befogadási módjai ismerteti a múzeumi tanulás lehetséges módjait az óvodáskorú gyermek függvényében (Lord, 2001). 7. A játéktevékenység megmutatja, hogy a múzeumpedagógus milyen játékokat alkalmaz múzeumpedagógiai foglalkozásai során. 8. A komplexitás a múzeumpedagógiai foglalkozás óvodai nevelésbe való illeszthetőségét, illetve a különböző nevelési területek összekapcsolásának lehetőségét tárja fel. 9. A múzeumpedagógus felkészültsége pedig megmutatja, hogy képes-e a múzeumpedagógus az óvodások életkori sajátosságaira építve alkalmazni és megvalósítani a tervezett múzeumpedagógiai foglalkozásokat. A múzeumpedagógus felkészültsége alapvetően meghatározza azt, hogy a játék és tanulás, mint nevelési eszköz hatékony legyen.

### **Kutatás időpontja és a vizsgálati személyek**

Az adatgyűjtésre 2020. április első felében került sor. A mintavétel alapsokasága minden olyan általam felkért, a kutatásban önként résztvevő múzeumpedagógus, muzeológus, óvodapedagógus vagy óvodapedagógus hallgató, aki munkája során a budapesti *Magyar Természettudományi Múzeumban* és/vagy a székesfehérvári *Hetedhét Játékmúzeumban*: részt vett saját óvodai csoportjával óvodáskorú gyermekek számára szervezett múzeumpedagógiai foglalkozáson; kiállításon és/vagy látott óvodáskorú gyermekek számára tartott múzeumpedagógiai foglalkozást, kiállítást és/vagy tartott óvodáskorú gyermekek számára múzeumpedagógiai foglalkozást.

### ***Minta***

A vizsgálatban összesen 54 fő pedagógiai munkát végző személy vett részt, amely a kutatás szempontjából értékelhetőnek mondható. A nemek szerinti eloszlás alapján 51 nő, 2 férfi töltötte ki a kérdőívet, illetve 1 kitöltő nem adott meg nemére vonatkozó információt. A kitöltők 85%-a óvodapedagógus (46 fő), 7,5%-a múzeumpedagógus (4 fő) és 7,5% (4 fő) egyéb foglalkozási kategóriába sorolta magát. A település típusát tekintve 29 fő a fővárosban, 10 fő városban, 9 fő megyeszékhelyen, 1 fő nagyközségben, 1 fő községben és 1 fő egyéb településen végzi pedagógiai munkáját. A kitöltők között akadt pályakezdő és több mint 10 éve pályán lévő pedagógus is. (4. táblázat)

4. táblázat

A vizsgálatban résztvevők szocio-demográfiai jellemzői (N=54)

Alapvető jellemzők	Múzeumpedagógus		Óvodapedagógus		Egyéb		Teljes minta	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Gender</b>								
Nő	2	3.7	46	85	3	0.5	51	94.4
Férfi	2	3.7	0	0	0	0	2	3.7
Egyéb	0	0	0	0	1	1.9	1	1.9
Beosztás	4	7.5	46	85	4	7.5	54	100
<b>Település típusa</b>								
Főváros	3	0.5	28	51.9	0	0	31	57.4
Megyeszékhely	1	1.9	7	13	0	0	8	14.8
Nagyközség	0	0	2	3.7	0	0	2	3.7
Község	0	0	1	1.9	0	0	1	1.9
Város	0	0	8	14.8	0	0	8	14.8
Egyéb	0	0	0	0	4	7.4	4	7.4
<b>Pedagóguspályán eltöltött idő</b>								
1–2 év	1	1.9	8	14.8	0	0	9	16.7
3–5 év	1	1.9	10	18.5	0	0	11	20.4
5–10 év	1	1.9	16	29.6	0	0	17	31.5
10 évnél több	0	0	12	22.2	0	0	12	22.2
Egyéb	1	1.9	0	0	4	7.4	5	9.3

## Eredmények

### Kérdőíves vizsgálat tapasztalatai

A vizsgálatban részt vett óvodapedagógus személyek (46 fő) pedagógiai munkájáról elmondható, hogy szívesen viszik óvodai csoportjukat múzeumba: 24 fő (44,4%) a Magyar Természettudományi Múzeumot, 8 fő (14,8%) a Hetedhét Játékmúzeumot, 5 fő (9,3%) mind a kettő múzeumot és 9 fő (16,7%) pedig az egyéb lehetőséget jelölte. Ugyanakkor a mintába került óvodapedagógusok közül 9 fő (16,7%) havonta, 15 fő (27,8%) pedig évente viszi a Magyar Természettudományi Múzeumba óvodai csoportját. A Hetedhét Játékmúzeum látogatását tekintve a mintába került óvodapedagógusok bevallása alapján 3 fő (5,6%) havonta, 5 fő (9,3%) pedig évente viszi múzeumba a gyerekeket, ami kicsi arány. (5. táblázat)



## 5. táblázat

A vizsgálatban résztvevő óvodapedagógusok óvodai csoportjukkal való múzeumlátogatásának száma és gyakorisága

Megjegyzés. Teljes minta N=54 fő. Vizsgálatban résztvevő óvodapedagógusok száma N=46 fő  
MT: Magyar Természettudományi Múzeum, HJ: Hetedhét Játékmúzeum

Alapvető jellemzők	MT Múzeum		HJ Múzeum		Mindkettő múzeum		Egyéb		Teljes minta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Múzeumlátogatás helye	24	44.4	8	14.8	5	9.3	9	16.7	46	85
<b>Múzeumlátogatás gyakorisága</b>										
Hetente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Havonta	9	16.7	3	5.6	0	0	0	0	12	22.2
Évente	15	27.8	5	9.3	0	0	0	0	20	37
Egyéb	0	0	0	0	0	0	14	25.9	14	25.9

Összefüggés mutatható ki a gyermekkori múzeumi élmények és a felnőttkori múzeumlátogatási szokásrendszer között. Azok az óvodapedagógusok, akik már gyermekként is látogattak múzeumot (volt részük múzeumi élményben), felnőttként is szívesen igénybe veszik (óvodai csoportjukkal együtt!) a múzeum kínálta lehetőségeket, múzeumpedagógiai foglalkozásokat. Ez a teljes minta 59,3%-a (32 fő). *„Nagyon szerettünk testvéremmel múzeumba járni. Rengeteg élményünk kötődik a múzeumi látogatásainkhoz. A Természettudományi Múzeum kiskorunk óta ismert, és azóta szinte minden zeg-zugát bejárt pedagógusok lettünk és szívesen visszük a csoportjainkat.”*

A Magyar Természettudományi Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásai közül a legtöbb óvodapedagógus (18 fő) a Természetbúvár terem, Róvarlesen, és az Erdőkerülő foglalkozáson vett már részt óvodai csoportjával. Emellett még említették a Beporzók ünnepe, Madarak és fák napja, Föld napja, Víz világnapja múzeumi programokat, amelyet már igénybe vettek óvodai csoportjukkal. A *Hetedhét Játékmúzeumban* Lídia titka (mese), Szegény Dzsoni és Árnika nyomában, Vármese, és Maszkabál múzeumpedagógiai foglalkozásokat említették legtöbbször az óvodapedagógusok, amelyen már részt vettek óvodai csoportjukkal.

Az óvodapedagógusok 85%-a szerint a múzeumlátogatás lehetőségét már óvodáskorban biztosítani kell, mivel a gyermeknek szüksége van arra, hogy az óvodai nevelés során minél több ismerethez jusson. A múzeumpedagógusok szintén hasonlóan vélekednek arról, hogy már óvodáskorban helye van a múzeumlátogatásnak, amely segíti a gyermek tanulását, tapasztalatszerzé-

sét. *„A mai ingerekkel túlterhelt, világban minden gyermeknek szüksége van arra, hogy valódi értékeket lásson, érzékелjen, tapasztaljon. A múzeum és az ott dolgozó szakemberek érzékenyen, a műtárgyak felől közelítenek a gyermekekhez, az értékközvetítést szem előtt tartva. Sok, nagyon sok ma már a gyermekprogram, de a múzeumpedagógia sosem lehet csak ezek közül. A maga játékos eszközeivel egyszerűen tanít, értéket ad és szemléletet formál.”*

### ***Múzeumpedagógusokkal készített interjú tapasztalatai***

A Magyar Természettudományi Múzeumban 6 féle múzeumpedagógiai program érhető el óvodáskorú gyermekek számára. A foglalkozások tartalmát tekintve elmondható, hogy elsősorban természettudományos élményt, a felfedezés élményét, a kutatás és kíváncsiság kielégítésének élményét nyújtja a korosztálynak megfelelő módon és eszközökkel. A megkérdezett múzeumpedagógusok a következő hasonlatokkal, metaforákkal írták le a múzeumot: *„A természettudományok temploma”, „A tudomány kissé poros fellegvára”, „Természettudományos kincsesbánya kicsiknek, nagyoknak”.*

A múzeumpedagógiai foglalkozások célja, hogy a múzeum kiállításaiiban bemutatott tárgyakat, jelenségeket, tudományterületeket alaposabban megismerjék a múzeumba látogatók. Az érdeklődés felkeltése, a gyerekek motivációja mindig az adott témának megfelelő eszközökkel és játékkal történik. Például a Természetbúvár teremben minden kézbe vehető, megérinthető, megszagolható, ezért is nevezik *A kézbe vehető múzeumnak*. Az Erdőkerülő múzeumpedagógiai foglalkozáson kézbe vehető például egy őzkoponya, sün- és fakopáncs-preparátum, amelyeket a gyerekek máskülönben nem, vagy csak messziről egy pillanatra láthatnak a természetben.

A sokszínű foglalkozások óvodai csoportoknál, csoportos tevékenység formájában valósulnak meg. Az ismeretátadás legtöbbször frontálisan történik, ugyanakkor a múzeumpedagógusok igyekeznek különböző játékokat – mozgás; rajz; érzékszervet megmozgató, bevonó játékok; szerepjáték, drámapedagógia; kísérletezés; vetélkedő (például szimatszondaverseny); felfedezés; mese – alkalmaznak a foglalkozás közben.

A tevékenységek során a múzeumpedagógusok az óvodások múzeumi tanulását a gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzéssel segítik elő, illetve biztosítják az irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés élményének lehetőségét. A múzeumpedagógusok elmondása alapján mindent elkövetnek annak érdekében, hogy az ide látogató óvodás gyerekek ne csak játszva tanuljanak, hanem tanulva játszanak, és a természettudományos tapasztalatszerzéshez pozitív élményt kapcsoljanak. *„Mivel nincs ilyen irányú végzettségem és tudásom, nem szoktam a gyerekekkel mondókákat mondani, énekelni, és nem szoktam mászatni, szaladgáltatni a gyerekeket (hely sem nagyon van erre). Ez utóbbiakat hiányosságként élem meg és igyekszem mással ellensúlyozni,”* mint például ismert mesék főszereplőinek felidézése, kísérletezés vagy szerepjáték.

A beszámolóok alapján a múzeumpedagógusok tudatosan készülnek fel egy-egy foglalkozásra, legyen az akár egy állandó- vagy egy új foglalkozás. Igyekeznek az adott korosztály életkori sajátosságainak megfelelő programot, foglalkozást összeállítani, összekapcsolva a múzeumban elérhető tárgyi eszközökkel. *„Minden foglalkozást az adott korcsoport igényeihez igazítjuk, tehát hogyha egy óvodás csoportnak készítünk foglalkozást, akkor nyilván mozgásos feladatokkal, játékokkal készülünk. Tudjuk, hogy ők azért nem bírnak el annyit egyhelyben ülve, mint mondjuk egy első tagozatos diák.”*

A tudatos tervezés érdekében a múzeumpedagógusok figyelembe veszik a korosztály összetételét (ami elmondásuk alapján még óvodáskoron belül is számít!), milyen információkat szeretnének átadni és azt milyen eszközökkel érik el, illetve milyen módon valósítják meg a kitűzött céljaikat. *„Ahány gyerek, annyiféle hozzáállás, annyiféle lelkiállapot. Ez csak a helyszínen derül ki. Minden korosztálynál alapvetően fontos, hogy mennyire van felvértezve, elkészülve „a múzeumi élményszerzéses tanulásra”. „Sajnos, ha a pedagógus nem készíti fel a gyerekeket arra, hogy mire számíthatnak, jóval nehezebb a múzeumpedagógus dolga is.”*

A *Hetedhét Játékmúzeumban* összesen 8 féle múzeumpedagógiai program érhető el óvodáskorú gyerekek számára. A foglalkozások tartalmát tekintve elmondható, hogy elsősorban a játék és a gyermeki lét varázslatos világának élményét nyújtja a korosztálynak megfelelő módon és eszközökkel. A megkérdezett múzeumpedagógus a következő hasonlatokkal, metaforákkal írta le a múzeumot: *„a nyugalom szigete”; „otthon, új, biztonság, család, mosoly.”*

A múzeumpedagógiai foglalkozások célja a komplexitást, kreativitást elősegítő helyzetek megteremtése. Az alkotófolyamatban, az élményszintű újraélés, a játék, a szabadság, folyamatos önmegismerés, örömszerzés, játékoság, sikerélmény, valamint a közösségi élményen keresztüli megélesek megerősítése történik. A foglalkozásokon a Moskovszky és Réber Gyűjtemény mesés és játékos világába nyerhet a látogató betekintést.

Az érdeklődés felkeltése, a gyerekek motivációja mindig az adott témának megfelelő játékokkal, mesés történetekkel és demonstrációs eszközökkel valósul meg. Például a *Lidia titka* című mese története a múzeumban kiállított tárgyakhoz kapcsolódva teremti meg a felfedezés és a játék élményét. *„A foglalkozáson játszott játék vagy egy-egy demonstrációs eszköz nem veheti át a műtárgy központi helyét, csupán kiegészítésként szolgálhat annak mélyebb megértéséhez.”*

A mesés-játékos foglalkozások az óvodai csoportoknál csoportos tevékenység formájában valósulnak meg. *„Fontos, hogy a gyerekeknek legyen lehetőségük szabadon felfedezni a kiállítást, bízva bennük, hogy képesek érdeklődésük, saját aktuális állapotuknak megfelelően a tárgyakat megvizsgálni, nem „rendetlenkedni” ehelyett. Ehhez adhatunk támpontokat, például kereszenek nekik tetsző sárga színű tárgyakat, keressék meg a kedvenc állatukat vagy, hogy ők melyik babaszobában költenének el egy születésnap uzsonnát.”* *„Úgy vélem, hogy ha a gyerekek szívesen vesznek részt a játékban és kellően motiváltak, akkor semmiféle rendetlenkedés nem tapasztalható.”*

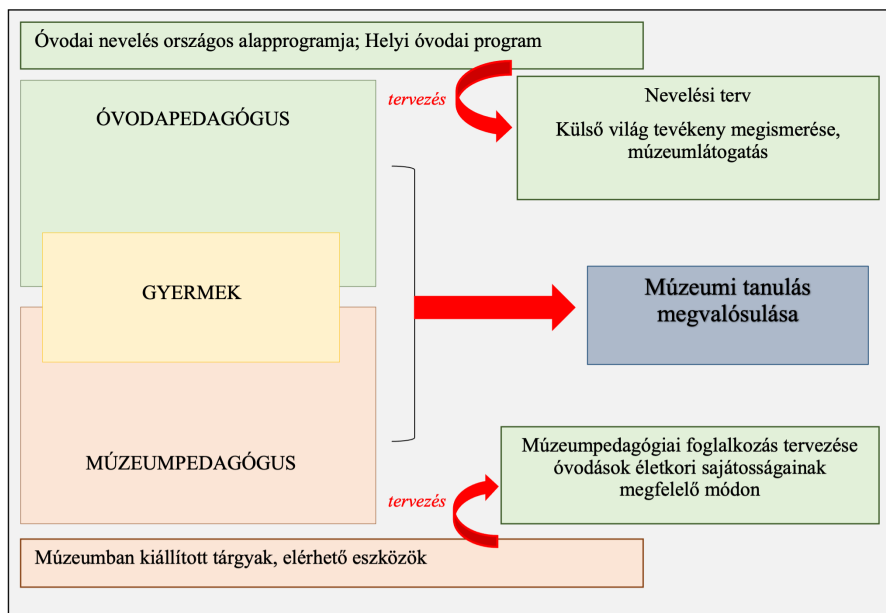
A múzeumpedagógiai tevékenység alapja a játék és a mese. Általában egy kerettörténet szerint halad végig a tevékenység, a múzeumpedagógus által kiválasztott, és a hozzá kapcsolódó a múzeumban kiállított tárgyakon keresztül: játszva, beszélgetve, teret hagyva a gyermekek fantáziájának, önálló gondolataiknak. A foglalkozás végén a gyermekeknek mindig van lehetőségük a szabad játékra és önálló felfedezésre.

Az ismeretátadás minél több érzékszerv megmozgatásával és a mese segítségével történik. A tevékenységek során a múzeumpedagógus szem előtt tartja az óvodás korosztályt megérintő, az életükben szerepet játszó témákat – például állatok, főzőcskézés, huszárok – amelyet figyelembe vesz a foglalkozás tervezésénél. A játékmúzeum kiállításának tárgyai maximálisan kapcsolódnak a gyermekek érdeklődéséhez. A múzeumpedagógus elmondása alapján az óvodásoknak tervezett foglalkozás esetében az óvodában is alkalmazott módszereket alakítja múzeumban megvalósított foglalkozásokhoz. Ezek többek között a bemutatás (kiállított tárgyakat, demonstrációs eszközöket); beszélgetés; magyarázat (új kifejezések, ismeretlen szavak, összefüggések); megfigyelés (kiállítás tárgyait); szemléltetés (demonstrációs eszközzel, képekkel); kérdeve kifejtés és a kísérletezés (például mérés autentikus rézmérlegen).

A múzeumpedagógus a foglalkozások tervezésénél nem csak módszertani, hanem gyakorlati szempontokat, illetve az óvodások szükségleteit is figyelembe veszi, mint például hány gyermek fér oda egy-egy vitrin elé; legyen játék, sok mozgás, minél több érzékszervi élmény: *„Legyen a foglalkozás végén olyan szabad játék, mely során a gyerekeknek lehetőségük van a megélt élményeket játékká formálni, autentikus játéktárgyakat megérinteni, olyan játéktárgyakkal játszani, melyekkel manapság már keveset találkozunk.”*

## Konklúzió

A kutatásban résztvevő múzeumpedagógusok, illetve óvodapedagógusok véleményei, tapasztalatai, vélekedései alapján elmondható, hogy a *Magyar Természettudományi Múzeum* és a *Hetedhét Játékmúzeum* az óvodai nevelést kiegészítő, tudományos és kulturális helyszín, amely nem csak játékot, de az óvodáskori tanulás egyik lehetséges helyszínét is biztosítja az óvodáskorú gyermekek számára. A múzeumpedagógiai foglalkozásokon a gyermek meg tapasztalhatja, hogy a múzeum egy olyan hely, ahol jó lenni, hiszen biztonságos környezetben, szabadon játszhat. A múzeumi foglalkozások alapja a múzeumi gyűjteményhez kapcsolódó ismeretanyag átadása pedagógiai eszközök segítségével, és ezzel felelősségteljes, a múlt emlékeit és a természet tisztelő, óvó, és azok érdekében cselekvőképes felnőttek nevelése (Koltai, 2011).



2. ábra

*Óvodások múzeumi tanulásában játszó tényezők*

Ahhoz, hogy az óvodások múzeumi tanulása teljes mértékben megvalósuljon, nem elég csak bejelentkezni és megvenni a jegyet/bérletet egy-egy múzeumpedagógiai foglalkozásra, kiállításra, ugyanis ennél összetettebb folyamatról van szó, amelyet az általam összeállított 2. ábra foglal össze. Az óvodapedagógus az óvodai nevelést az Alapprogram (2012), illetve a Helyi óvodai program alapján tervezi meg. Óvodáskorban a múzeumi tanulás és élményszerzés, a külső világ tevékeny megismerése során valósulhat meg, amelyet az óvodapedagógus tudatosan, jól megszervezve, komplex módon épít bele óvodai tevékenységrendszerébe. Továbbá előzetesen tájékozik a múzeum által kínált múzeumpedagógiai foglalkozások lehetőségeiről, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő, tudatos tervezés és szervezés megvalósuljon. Mindezek mellett a múzeumpedagógus munkája sem elhanyagolható, hiszen nagyon sokrétű és összetett. Amellett, hogy nagyon jól kell ismernie a múzeumban kiállított tárgyakat, azok történetét, eredetét, olyan múzeumpedagógiai foglalkozást kell összeállítania, amely illeszkedik a múzeum környezetébe (a kiállított tárgyakhoz kapcsolódik), és kielégíti az óvodáskorú gyermek kíváncsiságát a fejlettségi szintjének megfelelő módon, amely lehetővé teszi a tanulást és tapasztalatszerzést. Ehhez szükséges a tudatos tervezés, és az életkori sajátosságok pontos ismerete.

Tehát ahhoz, hogy az óvodás múzeumi tanulása teljes mértékben megvalósuljon, mind a két pedagógus fontos szerepet játszik: az óvodapedagógus nyitottsága és felkészültsége ugyanolyan fontos, mint a múzeumpedagógusé. Ebből következően tehát nem elhanyagolható, hogy a pedagógusok egymás munkáját ismerjék és szakmailag támogassák annak érdekében, hogy az óvodás múzeumi tanulása egy biztonságos környezetben, sok játékkal és élménnyel együtt valósulhasson meg.

### ***A tapasztalatok összegzése***

A témában végzett jelenlegi kutatások alátámasztják, hogy a múzeumnak van helye a köznevelésben, és az oktatási-nevelési folyamatban fontos szerepet játszik a múzeumi tanulás (Beáné Losonci, 2019; Kolosai, 2019; Halászné Szakács, 2017; Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016a).

Az eredmények azt mutatják, hogy a *Magyar Természettudományi Múzeum*, illetve a *Hetedhét Játékmúzeum* olyan múzeumpedagógiai foglalkozásokat kínál, amely lehetővé teszi az óvodáskorú gyermekek múzeumi tanulását. A sokszínű múzeumpedagógiai módszerek, tevékenységformák, lehetőséget kínálnak a múzeumi aktív tanulás megteremtésére, amelyet érdeklődést felkeltő eszközökkel, kézbe vehető tárgyakkal, jól irányított kérdésekkel valósítanak meg (Koltai, 2011). A múzeumok speciális közegében az óvodai nevelés nem megszokott környezetben, nem megszokott módon és nem csak óvodapedagógusokkal folyik. Ennek ellenére az itt elsajátított, megtapasztalt tartalmak sokkal inkább beépülnek a már megszerzett ismeretek közé, könnyebben előhívhatóak (Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016a).

A kutatásban résztvevők tapasztalatait, véleményeit; illetve a szakirodalmak (Kolosai 2017, 2019; Koltai, 2011; Nagy 2014; Takács & Csimáné Pozsegovics, 2016b) által feltárt óvodások tanulására vonatkozó elméleti részt összevetve elmondható, hogy a vizsgált múzeumok által biztosított foglalkozások, illeszkednek az óvodai nevelés tevékenységrendszerébe. A múzeumi tapasztalatszerzés a külső világ tevékeny megismerése során valósulhat meg az óvodai nevelésben, amelyet az óvodapedagógus tudatosan megtervez, és előre megszervez, így építi bele mindennapi pedagógiai munkájába.

A kutatásban résztvevők elmondása alapján a múzeumok környezete, be rendezése, kiállított tárgyai, a múzeumpedagógiai foglalkozásokon feldolgozott témák mind a felfedezés és tapasztalatszerzés élményét nyújtják az óvodáskorú gyermek számára. A megkérdezett múzeumpedagógusok szerint a játék mellett, az érzékszerveket megmozgató tapasztalás útján történő tanulást a felfedezés élménye, a gyermeki kíváncsiság motiválja. A vizsgálatban résztvevők válaszai alapján a két múzeumban szervezett múzeumpedagógiai foglalkozások során a kiállított tárgyak, jelenségek a megfelelő pedagógiai módszerekkel és tevékenységformákkal kerülnek feldolgozásra, játékos formában. A múzeumpedagógusok elmondása szerint az óvodások múzeumi tanulását a gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzéssel segítik



elő, illetve biztosítják az irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés élményének lehetőségét.

A kutatási eredmények alapján a múzeumok által kínált programokról és a múzeumpedagógusok munkájáról elmondható, hogy mind a két múzeum elkötelezett amellett, hogy az óvodások (az életkori sajátosságoknak megfelelő módon) játszanak, tanuljanak, és új tapasztalatot szerezzenek. A kutatásban vizsgált múzeumi programok a múzeumpedagógusok elmondása alapján megfelelő pedagógiai módszerekkel, tevékenységi formákkal, tudatosan megtervezett múzeumpedagógiai foglalkozásokat biztosítanak. Fontos további kutatásokkal feltárni, vajon a pedagógusok és a pedagógusképzés hogyan tudja hatékonyan kiegészíteni a múzeumpedagógusok munkáját.

### Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Kormány rendelet. 1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Kormány Rendelethez. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2020. 03. 23.)
1997. évi CXL. törvény 42. § (1). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv> (2020. 03. 23.)
- Arapovics, M. (2017). Közösségi részvételi alapú működés. A múzeumok társadalmiasítása. In Bereczki, I. & Sári, Zs. (Eds.), *Ház és ember. A Szabadtéri Néprajzi Múzeum Évkönyve. 28–29. Tanulmányok Cseri Miklós 60. születésnapja alkalmából* (pp. 91–104). Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Ádám, F., Kuti, I. & Kuti I. (2007). *Környezeti nevelés a XXI. század óvodájában*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Fősikolai Kar.
- Az ICOM /International Council of Museums/ szakmai etikai kódexe. Fordította: Deme Péter. Szerkesztette: Bezzeg Mária. COM Magyar Nemzeti Bizottsága, 2004. 14. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/code-hungary.pdf> (2020. 04. 16)
- ICOM szakmai etikai kódex. 1986, Alapszabály 2. cikkely 1. pont.
- Beáné Losonci, K. (2019). Lehet-e elég korán elkezdni? Természettudományos irányultságú múzeumpedagógiai foglalkozások óvodások részére. *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*. 7(2), 42–55. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelestudomany\\_2019\\_2\\_42-55.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelestudomany_2019_2_42-55.pdf) (2020. 03. 26.) <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.3>
- Bihariné dr. Krekó, I. (2006). A világ, amelyben élünk! In Bihariné dr. Krekó, I. (Ed.), *Környezeti nevelés az erdőben* (pp. 5–9). Öko-Fórum Alapítvány
- Bús, I. (2013). A gyermekkultúra vázlatja. In Bús, I. (Ed.), *Tanulmányok a gyermekkultúráról* (pp. 11–24). PTE IGYK és Gyermekkultúra Kutatócsoport.
- Chalufour, I. & Worth, K. (2009). Science in Kindergarten. *Reading number 56 from the CD accompanying Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood*

- Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Third Edition. National Association for the Education of Young Children.
- Elekes, É. (2012). *A természettudományos magatartás kialakításának lehetőségei a Magyar természettudományi Múzeum Kézbe vehető Múzeumának gyermekfoglalkozásian*. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. [http://ppkteszt.elte.hu/file/Elekes\\_Eva\\_dissz.pdf](http://ppkteszt.elte.hu/file/Elekes_Eva_dissz.pdf) (2020. 04. 01.)
- Fraiberg, S. H. (2005). *Varázsos évek*. Park Könyvkiadó.
- Foghtúy, K. & Harangi, A. (1993, Eds.). *Múzeumpedagógia. Útmutató pedagógusok számára*. Korona Kiadó.
- Foghtúy, K. & Szepesházyne Kurimay, Á. (2009, Eds.). *Múzeumpedagógiai tanulmányok III*. Gondolat Kiadó.
- Gerő, Zs. (2003). *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban*. Flaccus Kiadó.
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó.
- Halászné Szakács, É. (2017). Az iskolán kívüli oktatás és nevelés színterei és módszerei. Múzeum-, zoo-, botanikus kerti és erdőpedagógia. In (sz.n.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2017 (pp. 95–119)*. Soproni Egyetem Kiadó. [http://publicatio.nyme.hu/1340/1/10\\_HalaszneSzakacsEva\\_2\\_Muzeumpedagogia.pdf](http://publicatio.nyme.hu/1340/1/10_HalaszneSzakacsEva_2_Muzeumpedagogia.pdf) (2020. 03. 22.)
- Hetedhét Játékmúzeum honlapja. <https://www.deakgyujtemeny.hu/> (2020.03.21.)
- Hetedhét Játékmúzeum. Vonalba zárt történetek. [https://szikm.hu/gyujtemenyek/reber\\_gyujtemeny-217](https://szikm.hu/gyujtemenyek/reber_gyujtemeny-217) (2020.03.22.)
- Hollósi, H. (2008). Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben. *Iskolakultúra Online*, 2, 92–103. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/45530/1/iol\\_2008\\_001\\_092-103.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/45530/1/iol_2008_001_092-103.pdf) (2020.04.14.)
- Körmöci, K. (2002). *A gyermeki játék és a tanulás*. ELTE-TOFK, Neveléstudományi Tanszék. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2010/tel/05.pdf> (2020.04.04.)
- Krisztián, Á. (2001). A varázsló trükkjei. In B. Lakatos, M. (Ed.). *Játékpszichológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak (pp. 205–211)*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kolosai, N. (2016). A gyermekkultúra jelene. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tősége) (pp. 9–27)*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. <http://www.e-pakk.hu/gykebook.pdf> (2020. 04. 14.)
- Kolosai, N. (2017). A játék helye, szerepe a minőségi kora gyermekkori nevelésben. In: Pálfi, S. & Vargáné Nagy, A. (Eds.), *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei 2 (pp. 44–55)*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kolosai, N. (2019). Óvodások a múzeumban. In Boros, T. (Ed.), *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek (pp. 1–17)*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. [https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200416/kolosai\\_n\\_ovodasok\\_a\\_muzeumban.pdf](https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200416/kolosai_n_ovodasok_a_muzeumban.pdf) (2020.04.14.)

- Koltai, Zs. (2010). Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól. *Iskolakultúra*, 20(3). 107–123.
- Koltai, Zs. (2011). *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa. A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Gondolat Kiadó.
- Kovácsné dr. Bakosi, É. (2009). *Játék és tanulás az óvodában*. <https://ofi.oh.gov.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban> (2020.04.05.)
- Lord, B. (2001). The Purpose of Museum Exhibitions. In Lord, B. & Lord, G. D. (szerk.), *The Manual of Museum Exhibitions* (pp. 11–25). AltaMira Press.
- Lord, B. (2007). What is Museum-Based Learning? In Lord, B. (Ed.). *The Manual of Museum Learning* (pp. 13–20). AltaMira Press.
- Magyar Természettudományi Múzeum. [http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/allando\\_kiallitasok](http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/allando_kiallitasok) (2020.04.16.)
- Magyar Természettudományi Múzeum Hivatalos Honlapja. <http://www.nhmus.hu/> (2020.03.21.)
- Magyar Természettudományi Múzeum Küldetésnyilatkozata. <http://www.nhmus.hu/hu/rolunk/kuldetes> (2020. 04. 16.)
- Millar, S. (1968). *Játékpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (1970). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (2016). *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó.
- Nagy, Á. & Trencsényi, L. (2013). *Szocializációs közegek a változó társadalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. SZT Alapítvány.
- Nagy, J. (2014). Környezetóra a múzeumban. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 39–49. <https://journal.ke.hu/index.php/asc/article/view/336> (2020.03.24.)
- Nagy, V. (2013). Múzeum vagy „csak” játék? A Moskovszky-gyűjtemény muzeológiai értelmezése. *Néprajzi Látóhatár*, 22(2), 83–103.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?: Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. OECD Publishing. 19–40. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en> (2020.04.05.)
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. W. H. Allen. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61523-5](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61523-5)
- Pukánszky, B. (2004). Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *A pedagógia problémátörténete* (pp. 259–330). Gondolat Kiadó.
- Ranschburg, J. (2002). *A világ megismerése óvodáskorban*. Saxum Kiadó.
- Réber Konferencia. [http://www.deakgyujtemeny.hu/site\\_hh.cgi?a=cikk&id=prg\\_hh-reberkonf](http://www.deakgyujtemeny.hu/site_hh.cgi?a=cikk&id=prg_hh-reberkonf) (2020.04.15.)
- Szabolcs, É. (2011). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 84–95). Műszaki Kiadó Kft.

- Szent István Király Múzeum, Múzeumpedagógia. <https://szikm.hu/muzeumpedagogia/> (2020.03.22.)
- Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés*, 1(2), 48-56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56> (2020.04.16.)
- Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2016a). A múzeumpedagógia integrálása a pedagógusképzésekbe. In Koltai, Zs. (Ed.), IV. Országos Múzeumpedagógiai Konferencia. A IV. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. *Tudásmenedzsment*, 17(1), 91–98. [https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/muzeumandragogiai\\_konferencia\\_0.pdf](https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/muzeumandragogiai_konferencia_0.pdf) (2020.03.15.)
- Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2016b). Marc Chagall világa – Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben. In Kolosai, N. és M. Pintér, T. (Eds), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 290–304. <http://www.e-pakk.hu/gykebook.pdf> (2020.04.14.)
- Tancz, T. (2004). A mese dramaturgiája: Kulturális emlékezet és identitásformálás. In Kolontári, A. & Papp, L. (Eds.), *Tudományos Közlemények (pp. 138–149)*. VII. PTE IGYFK, Szekszárd.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó.
- Torgyik, J. (2018). *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Vajda, Zs. (2005). A gyermekkor és a gyermeknevelés történeti távlatokban. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (Eds.), *Neveléslelektan (pp. 54–58)*. Osiris Kiadó. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleslelektan/2011\\_0001\\_520\\_neveleslelektan.pdf](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleslelektan/2011_0001_520_neveleslelektan.pdf) (2020.04.14.)
- Vásárhelyi, T. & Kárpáti, A. (2011). *Múzeumi tanulás*. Typotex Kiadó.
- Vásárhelyi, T. & Sinkó, I. (2004). *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.



**Pál, F.**

### **Preschoolers' Museum Activities – Having a good trip. Playing and learning in the world of museums**

A museum, a pedagogical session at a museum, can “open up the world” to the child: they can gain new experiences, ask questions, and get answers, and last but not least, they can learn a culture of behaviour to follow. My study presents the museum learning of preschoolers through the pedagogical programs for preschool children at the Hungarian Museum of Natural History and the Hetedhét Toy Museum. By looking at the possibilities of a wide variety of activities for kindergarteners in museums, the aim of the study is to become acquainted with the pedagogical work in the Hungarian Museum of Natural History and the Hetedhét Toy Museum through empirical research. The focus is on exploring the possibilities of museum pedagogical programs and exhibitions organized by museums, and examining factors necessary to ensure the museum learning of preschool children. In particular, I attempt to highlight the importance of museum pedagogy and museum visits in the development and learning of preschool children. I seek answers to the questions raised by observing museum pedagogical sessions and by the opinions, experiences and perspectives of museum educators, museologists and kindergarten teachers who volunteered to take part in the research.

Keywords: museum, kindergarten, play, learning, Hetedhét Toy Museum, Hungarian Museum of Natural History, science, culture, children's culture



*Pál Fanni: <https://orcid.org/0000-0003-1688-443X>*



---

# Mi születik velünk?

## Velűnkszületettség: nyelv, gyermekfolklor

**Balázs Géza**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék,  
Partiumi Keresztény Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék*

---

### *Absztrakt*

Ez a dolgozat arra keresi a választ, hogy az újszülött gyermek milyen örökölt készségekkel és képességekkel születik a nyelv, a gyakorlat és a művészetek (kiemelten a folklor és érintőlegesen az irodalom) kapcsán. Hipotézisem az, hogy a „velűnkszületettség” nemcsak fogalmi, nyelvi téren, valamint az ismeretelsajátításban ragadható meg, hanem a kollektív tudatban, valamint a preformált (predeterminált), örökölt struktúrákban, amelyekből a folklor és az irodalom folyamatosan építkeznek. A „velűnkszületettség” vizsgálatában a gyermekfolklornak kitüntetett hely juthatna. A jó gyermekirodalom pedig a gyermekfolklor alapvető struktúráira, jellemzőire épít. A Chomsky által Peirce abdukció-elképzelését fölfrissítő és azt tovább kutató gondolattal már korábbi abdukciókutatásaimban foglalkoztam. Meggyőzőnek tűnik a Freud–Jung–Chomsky munkássága között általam föltételezett tudománytörténeti kapcsolat is. A „velűnkszületettséggel” kapcsolatos, a gyermekfolklorra kiterjesztett meglátásaim egyelőre hipotézisszerűek. Módszerem alapvetően antropológiai nyelvészeti, amelybe bizonyos pszichológiai, szemiotikai vonatkozásokat is beépítettem.

**Kulcsszavak:** velűnkszületettség, nyelv- és ismeretelsajátítás, kollektív tudattalan, preformált és örökölt struktúrák, gyermekfolklor, gyermekirodalom, agyi plaszticitás

### **Velűnkszületettség (innátizmus)**

A 20. században Noam Chomsky a *Nyelv és elme* című könyvében (1968/1995) foglalta össze a „velűnkszületettség” (innátizmus<sup>1</sup>, innáta-hipotézis) gondolatát, másként az „örökölt mentális struktúrák” kérdését, nyelvészként értelemszerűen a nyelv szempontjából. Más kifejezésekkel úgy fejezhetjük ki: a

---

<sup>1</sup> *Innátizmus*: olyan filozófiai, pszichológiai „felfogás, amely szerint bizonyos képességek (például a mondatalkotó képesség) az emberrel születik, születésekor az elméjébe be van programozva” (Tolcsvai, 2007, p. 481).





nyelvnek preformált, predeterminált, azaz preverbális előzményei vannak. Az elméletet nevezik mentalista, nativista modellnek is. Chomsky (1995) szerint a nyelv alapvetően fajspecifikus, velünk született rendszer. Elképzelései, amelyek egy sajátos antropológiai, történeti víziót, valamint (nyelv)filozófiát jelentenek, kapcsolódnak a modern etológiához és a neurobiológiához, és a mondattan, fonológián, szemantikán túl termékenyen hozzájárultak a fejlődéslelektani, gyermeknyelvi kutatásokhoz, valamint a kognitív pszichológiához.

Chomsky kinyilvánítja, hogy kiindulópontja Kant. Törekvése, hogy „ráleljünk az öröklött struktúráknak egy elegendően kidolgozott elképzelésére” (Chomsky, 1995, p. 237). Ebben főszerepet játszik a nyelv: „Különösen a nyelv esetében természetes dolog arra számítani, hogy az elme veleszületett tulajdonságai és a nyelvi szerkezet sajátosságai szoros kapcsolatban állnak; végtére is a nyelv csak mint mentális reprezentáció létezik.” A gondolat folytatásában pedig megjelenik az öröklés, a nemzedéki újraalkotás és a körülmények: a nyelv valamennyi „tulajdonságára annak az organizmusnak az öröklött mentális folyamatai révén tesz szert, amelyik megalkotta, és amelynek minden következő nemzedéke ismét megalkotja a nyelvet, kiegészülve mindazokkal a tulajdonságokkal, amelyek a nyelvhasználat körülményeivel függenek össze” (Chomsky, 1995, p. 256–257).

### **A velünk születettség négy lehetséges területe**

A következőkben csoportosítom a velünk születettséggel kapcsolatos, olykor egymástól függetlenül élő tudományos álláspontokat.

#### ***A nyelvelsajátítás***

Chomsky modellje szerint az elme öröklött tulajdonsága a nyelv „egyetemes nyelvtannak” nevezett általános elmélete. „Az egyetemes nyelvtan elmélete (...) olyan sémát nyújt, amelynek minden konkrét nyelvtan meg kell, hogy feleljen.” (Chomsky, 1995, p. 248). Ennek egyik bizonyítéka, hogy bármely gyermek, bárhol született, bárhová kerül, ugyanolyan „tehetséggel” sajátítja el az adott környezet nyelvét, mint a helyben születettek.

Egy másik fontos észrevétel: minden gyermek bőven mond olyasmit, amit előtte a környezetében senki. Ez azt jelenti, hogy nem pusztán „megtanulja” a nyelvet, hanem azt, hogy valamilyen rendszer szerint újra felépíti.

Egy kicsit rímel erre Németh László egyik gondolata. Németh László saját gyermekeinek nyelvi fejlődését megfigyelve hívja fel a figyelmet, arra, hogy a „Kisgyermek nyelve sokkal egyénibb, mint a felnőttké.” (Németh, 1973, p. 270) Még ugyanazon családban, ugyanazon körülmények között fölcseperező gyermekek esetében is más és más a szókinccs és a nyelvi fejlődés alakulása. Mindegyik gyermek „más és más negyven szót hasít le a negyvenezerből, s ha egy-egy közös akad is köztük, a kimondás körülményei, a kis száj torzítása, mely ekkoriban még mind belétapad a szóba, azt is individuálissá teszi.” (Németh, 1973, p. 270)

### *Ismeretelsajátítás*

Descartes később idézendő példája nyomán Chomsky (1995, p. 242) megállapítja, hogy „ingerek hatására az elme bizonyos öröklött értelmező elveket alkalmaz”. Ennek a gondolatnak a kapcsán hívja elő Charles Sanders Peirce több mint ötven évvel korábbi, mellőzött gondolatát az abdukcióról. Peirce szerint „az elfogadható hipotézisek öröklött korlátozásai a sikeres elméletalkotás előfeltételét jelentik”, s a sikeres hipotézisekhez vezető induktív „találgatási ösztön” csak másodlagos. Szó szerint: „Az ember elméje természetes módon adaptálódott bizonyosfajta helytálló elméletek kigondolására (...) Ha az ember nem rendelkezne az ezekhez a követelményekhez adaptálódott elme adományában, akkor semmilyen tudást sem tudott volna megszerezni.” (Peirce, 1981 idézi Chomsky, 1995, p. 251–252). Peirce ezt az új ismereteket, elfogadható hipotéziseket, helytálló következtetéseket elősegítő elméleti tevékenységet nevezte abdukciónak. Peirce is öröklött struktúráról beszél: „az abdukció alapelvei utáni kutatás az emberi intelligencia öröklött struktúráját alkotó velünkszületett ideák tanulmányozásához vezet bennünket.” (Peirce, 1981 idézi Chomsky 1995, p. 252). Ám Peirce gondolatát mások nem folytatták<sup>2</sup>, nem dolgozták ki az abdukció (abdukciós logika) elméletét, állapítja meg Chomsky.

Az ismeretelsajátításhoz sorolhatjuk a hallgatólagos tudást is. A hallgatólagos tudás – Szívós Mihály elmélete szerint: a tudásnak nem verbalizálható, készségekben és jártasságokban tetet öltött és felhasználható formája. Először személyes tudásként definiálta, később nyilvánvalóvá vált, hogy kollektív jellegű hallgatólagos tudás is van (Szívós, 2017, p. 219). Találó példákat elsősorban a tudatküszöb alatti észlelés, másként a periférikus figyelemmel való észlelés köréből lehet venni (Szívós, 2017, p. 29–33). Ennek gondolatát Wittgenstein is fölvetette, hangsúlyozva az „öröklött háttér”: „De világmépem nem attól van, hogy meggyőződtem helyességéről. Hanem ez az az öröklött háttér, amely alapján az igaz és hamis között döntök.” (Wittgenstein, 1989, p. 34). Szívós Mihály (2017, p. 201) ezzel egészíti ki Wittgenstein gondolatát, s egyúttal át is vezet az ugyancsak velünkszületett tudattalan témakörébe: „Valójában ez az 'öröklött háttér' az a hallgatólagos tudás, azok a mindennapi bizonyosságok, amelyeket a gyermekek szüleiktől és más felnőttektől hallgatólagosan elsajátítanak és ezek tudattalan alapvető bizonyosságokká, világnézeti hitekké szilárdulnak bennük.” Egyébként Peirce is említi a tudat predetermináltságát, „amit a tudatküszöb alatti eszmék okoznak” (Szívós, 2017, p. 162).

A velünkszületett ismeretelsajátítás témájában tehát a következő jelenségekre utaltam: öröklött értelmező elvek; helytálló hipotézisek, elméletek (abdukció); hallgatólagos tudás (öröklött háttér, kollektív tudattalan). Mindezek együtt utalnak a tudat predetermináltságára.

<sup>2</sup> Erre a feladatra Petőfi S. János javaslatára a Magyar Szemiotikai Társaság vállalkozott 2007-ben az abdukció témájában rendezett konferenciáját, amelynek anyaga kötetben is megjelent (Balázs & H. Varga, 2008).

### ***Személyes és kollektív tudatalatti***

Minden szülőt foglalkoztat az a jelenség, hogy a gyermek miért mond, dalol olyat, amit előtte bizonyosan senki nem mondott, dalolt.

A nem tudatos tudásra már Leibnitz is utal, szerinte az emberi gondolkodásban „végtelen tudásmennyiségről” van szó, amely „nem mindig tudatos számunkra” (Chomsky, 1995, p. 258).

Az ismeretelsajátításban szerepet játszó öröklött struktúrákkal kapcsolatban Chomsky fölfedezi Peirce fél évszázaddal korábbi, visszhangtalan gondolatát, ám létezik egy ennél nyilvánvalóbb elméleti háttér is: a pszichoanalízis. Már másutt is utaltam arra, hogy Chomsky mélyszerkezetre és felszíni szerkezetre osztott generatív grammatikája kísértetiesen emlékeztet a freudi pszichológiai felfogásnak a személyiség hármasságát leíró tartalmaira: felettes én - én - ösztönén, valamint a tudatszintek elméletére: tudatos - tudatelőtti - tudatalatti. Mivel Freud elmélete az egész 20. századi társadalomtudományra nagy hatással volt, ez a hatás nem kerülhette el Chomsky gondolkodását sem. A velünk születettség kapcsán viszont még erőteljesebbnek gondolom Jung hatását. Jung 1934-ben írta az *Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten* című munkáját, amelyben megfogalmazta később széles körben elterjedt elképzelését a kollektív tudattalánról. A kollektív tudattalan tömör összefoglalása így szerepel későbbi, összegyűjtött műveinek kiadásában:

„A tudattalannak egy valamelyest felületi rétege kétségkívül személyes. Ezt így nevezzük: személyes tudattalan. Ám ez egy mélyebb rétegen nyugszik, amely már nem személyes tapasztalatból származik, nem egyedileg szerzett, hanem veleszületett. Ez a mélyebb réteg az úgynevezett kollektív tudattalan, mely minden emberben egy és ugyanaz, és ezzel mindenkiben meglévő, személyfölötti természetű általános lelki alapot képez.” (Jung, 1993, p. 52)

Árulkodó a „mélyebb réteg” (= kollektív tudattalan, Jung) és a „mélyszerkezet” (Chomsky) kifejezések hasonlósága. Egyértelműnek látszik a kapcsolat a „nem egyedileg szerzett, hanem vele született” kollektív tudattalan (Jung) és a velünk születettség (innatizmus) (Chomsky) között. És ez témánk továbbgondolása szempontjából rendkívül fontos. Ez ugyanis azt jelenti, lehetséges, hogy több van az emberben „kódolva”, mint „nyelv- vagy ismeretelsajátító program”, „mélyszerkezet”, helyes hipotéziseket szolgáló „abdukció”, hanem egyéb, archaikus tapasztalatok, eszmék, amelyekről a továbbiakban Jung beszámol.

### ***Egyéb preformált, öröklött struktúrák***

Chomsky említi Descartes egy példáját, a gyermekkorban először látott háromszöget, amely kapcsán már bennünk vannak „bizonyos öröklött értelmező elvek”, Descartes szavaival: „belül már birtokunkban van egy igazi háromszög

képzete”; Chomsky összegzésében: „Ebben az értelemben a háromszög ideája öröklött” (Chomsky, 1995, p. 242). Ennek nyomán bátran kiterjeszthetjük a nyelvben, logikában (matematikában) már felismerni vélt „preformált”, „öröklött struktúrákat” olyan alapvető, minden emberben „veleszületett” jelenségekre, amelyek az akusztikus (benne: zenei, muzikális), vizuális kommunikációban, de föltehetőleg a fajfejlődés kezdeti időszakában még nagyobb szereppel bíró taktilis, oszmatikus és olfaktorikus kommunikációban is felismerhetők. (Ez utóbbi jelenségeket egy későbbi tanulmányomban szeretném bemutatni.)

Ami számunkra itt most fontos, az olyan átfogó preformált, öröklött struktúrákat jelenthet, mint például általában az öröm („öröm az alakzatokban”<sup>3</sup>), a harmónia jelensége, mely bizonyosan összefüggésben van a szimmetriaelvekkel (Balázs, 2020), s ehhez kapcsolódóan említhető a ritmus, az ismétlés számos jelensége.

Az alapvető szimmetriaelvek végső soron ösztönösek, tehát „velünkszülettek”.

A velünkszületettséget áttekintő és kiterjesztő gondolatmenetem – különösen az egyéb (kollektív) tudattalan és „egyéb preformált, öröklött struktúrák” kapcsán – arra a feltételezésre vezethet, hogy a gyermek „többet hoz magával”, mint azt eddig gondolni mertük. Az ismeret- és nyelvelsajátítás „technikáján” túl egyéb mentális képességeket; sőt képzeletben (fantáziában), álmokban megjelenő jelenségeket. Nyilván ez tükröződik a legelső kollektív műfajokban, amelyeknek tárháza: a gyermekfolklór. És nyilván erre épít, erre rezonál a jó gyermekirodalom.

### **Kitérő: Kodály Zoltán**

Idézzük fel Kodály Zoltánnak a gyermekdal kapcsán megfogalmazott gondolatait! A népdal a gyermekdalból érthető meg, a gyermekdal a „születés” pillanata, ám „ősregi és vadonatúj” elemek vegyülnek benne. Kodály szavaival: „A népdal pszichológiájának tanulmányozására legalkalmasabb a gyermekdal, mert itt mintegy »in statu nascendi<sup>4</sup>« tárul elénk. Szinte előttünk folyik le a bomlás, új alakulás, romlás, bővülés, kopás, zsugorodás, új változat születése; látjuk miből mi alakul. Ősrégi és vadonatúj elemek megférnek, vegyülnek, majd szétválnak (Kodály, 1993, p. 219). Kodály felhívja a figyelmet arra is, hogy a gyermekkultúra (gyermekfolklór) elemei összefüggnek – ennek oka, most már kimondhatjuk, a preformált, öröklött struktúrák léte. A folkloristák szinkretizmusnak<sup>5</sup> nevezik ezt a jelenséget. „Kutatóink eddig nem ismerték fel a gyermekdal jelentőségét. Gyermekrajz, gyermeknyelv, párhuzamos gyermekpszichológia. (...) Gyermekhagyomány – gyermekalkotás...” (Kodály, 1993, p. 223.)

<sup>3</sup> Fónagy Ivánnál (1990, p. 36) „élvezetes struktúrák”

<sup>4</sup> a születés pillanatában

<sup>5</sup> szinkretizmus = különböző művészeti ágak szoros összekapcsolódása

Kodály Zoltán ráadásul több helyen is idézett mondásában – jóval megelőzve az elmekutatások erre vonatkozó megállapításait – a tanulás, hagyományozódás megindulását a prenatális (születés előtti) időszakra teszi. Ez a gondolata a kollektív tudattalan és preformált, öröklött struktúrák igazolását jelenti. Kodály mondását két forrásból idézem:

1948-ban Párizsban Kodály Zoltán a következőket nyilatkozta egy gyermeknap konferencián: „Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal a születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel, még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése”<sup>6</sup>.

De van egy másik emlékezés is, ami egy kicsit eltér az előzőtől. Kodály 1951-es párizsi nemzetközi konferencián elhangzott mondatai: „Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: Kilenc hónappal születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel. Ha az anya alkoholista, ez rányomja bélyegét a gyermekre. Ha pedig zenei alkoholista – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él – okvetlenül meglátszik a gyermekén. Ezért ma még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.” (Kodály, 1975).

A többször hangoztatott mondás végül így rögzült: „A gyermekek zenei nevelését kilenc hónappal a megszületésük előtt kell elkezdeni. Ezt a nevelést már kilenc hónappal az anya megszületése előtt kell elkezdeni.” (Márkus, 2011, p. 34). Kodálynak ezek a gondolatai a nemzedékek közötti átöröklésre is vonatkoznak, s nincsenek távol Jung kollektív tudattalannal kapcsolatos elképzeléseitől. Kodály gondolatait később igazolta a tudomány. Haffner-Kiss Alexandra (2017) áttekintésében:

„A vizsgálatok alapján a magzat már hallja az őt körülvevő zajokat. Hallja édesanyja hangját, szívverését, a keringő vér zúgását, a köhögést. Fontos már ebben a korai időszakban is odafigyelni a magzat lelki fejlődésére. A magzat érzékeli az őt körülvevő érzelmi helyzeteket. Ha az édesanya gyakran stresszes vagy lehangolt az kihatással lehet a további lelki fejlődésére is. A születést megelőző időszak, amely az anyaméhben kezdődik, ugyanolyan fontos részét képezi a folyamatosan fejlődő életszakaszainkban, mint a születést követő szakaszok. A magzat ebben az időszakban is tapasztal és érzékel, csupán azt sajátos módon teszi. A születést követően ezek a tapasztalások emlékké alakulnak, melyek később akár aktivizálódhatnak egy-egy érzelmi reakciónkban. A pszichológia tudománya a nyolcvanas évektől kezdve vizsgálódik e kérdés kapcsán, hogy milyen hatással is lehet a magzatra az őt körülvevő érzelmi

<sup>6</sup> Részlet Kodály Zoltán 1948-ban Párizsban elmondott beszédéből (Gállné Gróh, 2008, p. 47).

sokaság. Az elmúlt két évtizedben egyre magabiztosabban jelenthetjük ki, hogy a méhen belüli létnél kezdődik a pszichikus szerveződés.” (Haffner-Kiss, 2017, p. 344; Gállné Gróh, 2008) .

## A gyermekfolklor velünkszületett jelenségei – Strukturális és funkcionális megközelítés

Ha elfogadjuk azt az ökolingvisztikai tételt, hogy a környezet és a nyelvhasználat között kapcsolat van, akkor az anya teste által közvetített környezeti, társadalmi és egyéb hatások a születendő gyermek idegrendszeri-fizikai állapotát, s rajta keresztül nyelvtanulását, későbbi kommunikációs képességeinek kibontakozását egyaránt befolyásolják. Kodály már idézett példája erre utal. Egy másik megközelítés szerint a természeti-társadalmi és kulturális terek között hálózatos összefüggések mutathatók ki. Ezek nem pusztán analógiák, hanem valamiféle természeti törvények, amelyek leképeződnek a társadalomban és a kultúrában. Ilyen a szimmetria, de sokféle más szerveződési alakzat is.

A gyermekfolklor<sup>7</sup> vallatásakor elsősorban főleg a felnőttek folklorjából, kultúrájából „alászállott” jelenségekre, a felnőttek gyermekeknek szóló tanításaira (gyermekirodalom) gondolunk. Hiszen teljesen természetes az, hogy egy adott kultúra képviselői adják át a kulturális tudást az utánuk következőknek, részben ösztönös szülői programmal (neveléssel), részben tudatosan: tanult nevelési elvekkel, gyermekirodalommal. Ez a nyilvánvaló, vizsgálható főirány, de emellett mindig akadnak olyan jelenségek, amelyekre nem találunk magyarázatot, s ilyenkor fölteszik a szülők-nevelők a kérdést: Honnan veszi, kitől tanulta ezt a gyerek, mert tőlünk biztosan nem?!

Természetesen az ide sorolható tudáselemek egyik része a szülők-nevelők számára láthatatlanul, de mégis valóságos (kinyomozható) kommunikációs csatornákon érkezik: televízióból vagy internetről, játszótérről vagy akár a szomszéd nénitől, bácsitól. De vannak megmagyarázhatatlan elemek, s ezekben vélem fölfedezni a preformált, örökölt struktúrák jelét.

Ide tartoznak a babák első gögicsélései (egyfajta *baby-talk*), amelyek senkitől sem tanult zenei mintázatokat valósítanak meg. Érdemes tudatosítani: a baba előbb használ zenei hangokat, előbb kommunikál zenei eszközökkel, s csak jóval később jelenik meg kezdetleges, monorém szóközpontú, még később a birém mondatközpontú kommunikáció. Ebben a jelenségben én preformált, örökölt struktúrákat látok, ami valószínűleg az egész emberi kommunikáció kialakulásának módját is jelzi. Bizonyára az ősember eleinte mai értelemben zenei jellegűnek tartható vokális kommunikációt folytatott, s ebből vált ki, de máig nem vált le teljesen a verbális kommunikáció. A jelenség azért figyelem-

<sup>7</sup> Gyermekfolklor „olyan folklor jelenségek összessége, amelyeket a gyermekek ismernek, vagy amelyeket számukra alkottak. (...) Esztétikailag egyszerű, közvetlen formák jellemzik, főként a játékos műfajok között eredeti műfajokkal és alműfajokkal.” (Voigt, 2017, p. 124–125.)



reméltó és izgalmas, mert ha például nagyon távol lévő ember beszédére figyelünk, először ezekre a zenei jellegű elemekre figyelünk fel, ennek tulajdonítunk jelentést. Alkohol, kábítószer vagy valamiféle agyi leépülés hatására a tagolt beszéd összeomlik, tagolatlaná, egyfajta zenei hangzássá válik. Ez mintegy visszatérés, visszaütés (atavizmus) egy korábbi nyelvi állapotba.

A bababeszédben is megfigyelhető a kiejtési archaizmus, ami ugyancsak elképzelhető visszaütésnek (atavizmusnak<sup>8</sup>). Egy édesanya egyszer azt mondta nekem, hogy gyermeke első szavait úgy ejtette ki, mintha ómagyar (a mainál tehát jóval zártabb) nyelven beszélne. (Az anyuka magyar szakos hallgató volt, ezért ismerte az ómagyar kori, valóban zártabb hangzást.)

A gyermekfolklór egyik alapműfaja a mondóka. A Bihari gyermekmondókák – páratlanul gazdag gyűjtése – csaknem húsz alműfajt tartalmaz. Az univerzális, minden nyelvi kultúrában meglévő gyermekmondókák között első helyen szerepelnek a dajkarímek, amelyek többségükben érthetetlen, szójátékos (ikerszavas) megoldásaikkal nagyon is befogadhatóak a gyerekek számára. Fontos megjegyezni, hogy ezeket senki nem tanulja (úgy, mint egy Petőfi- vagy Ady-verset), a szülők ösztönösen mondogatják, a gyerekek „elraktározza”, s akkor veszi elő, amikor neki is gyereke lesz:

Beli, buba, beli / Kutyával van teli.

Csicsi baba, tente, / Itt van már az este.

Ám ezek az érthetetlen, szójátékos, életkorhoz, helyzethez kötött mondókák is motiválnak, valószínűleg az a befogadhatóságuk, elraktározódásuk alapja. Alapvető, ösztönös struktúrákat követnek. Csakúgy, mint a gyermekfolklórt annyira jellemző hangutánzók, melyek több műfajban is vissza-visszatérnek. Egyes – nagyon is megalapozott – nyelvelméletek szerint a nyelv kialakulásában a hangutánzásnak döntő szerepe volt. Ezt az elvet vallja például Renan, Geiger, Darwin, Steinthal, Max Müller, Hermann Paul, Wundt és mások (vö. Sommerfeelt, 1974, pp. 17–27). Vajon értjük-e elég mélyen, hogy miért a gyermekkort, a gyermeknevelést, illetve ezen túl talán a természethez kötődő falusi világot, valamint bizonyos művészeti irányzatokat, műfajokat jellemzi annyira a hangutánzás?

A gyermekmondókák egyes típusai a nyelv- és kultúramegújulás korai szakaszaira emlékeztetnek. A nyelvsajátítás folyamatában kapnak szerepet a dajkarímek, a nyelvgyakorlók, nyelvtörök. Ugyancsak a kezdeti kulturális formáig vezetnek vissza a varázsmondókák, mesemondókák, sőt a számlósdik is. A gyermekmondókák felölelik a természeti és humanizált környezetet (növény- és állatvilágot, időjárást), a szocializációt, azaz a társadalomba való belenövést (nyelvtanulás, számtani műveletek, társas viszonyok, játék, a felnőttvilág gyermeki leképezése, például gyermekkonyha). Ösztönös jelen-

<sup>8</sup> Atavizmus = “az ősök olyan jegyeinek ismételt felbukkanása, amelyek a közvetlen elődöknél nem tapasztalhatók” (Tolcsvai, 2007, p. 90).

ség, de didaktikus hagyomány nyoma is felfedezhető a számolósdban, valamint a nyelvgyakorlókban, s talán a mesemondókákban is.

A gyermekmondókák funkciójukat tekintve a kulturális átadásban (tanulásban, gyakorlásban), lényegében a társadalmi szerepek újratermelésében kapnak kitüntetett szerepet. Fontos szerepük a társadalmi helyzet és normák kijelölése. A mondókák játékos szituációkba illeszkednek; minden esetben valamiféle szórakozásba illeszkednek, kísérőjelenségük az öröm. A mondókázás ösztönös jelensége mutatja, hogy valami ősi, talán a kollektív tudatlanba nyúló jelenségről van szó.

Miért használható, alkalmazható, tovább mondható még az értelmetlen gyermekfolklór-szöveg (dajkarím, kiszámoló) is? Csakis azért, mert egy korábbi, magunkkal hozott (velünk született, ösztönös) emlék vagy tapasztalat van a mélyén, amitől mégis értelmesnek, használhatónak tartjuk.

A gyermekmondókák részben származnak a jelenkor kommunikációs környezetéből, sokkal mélyebbről jönnek, mint azt elsőre gondolnánk. Ez föl is tűnt már a folkloristáknak, s ezért sokszor megállapítják, hogy a gyermekfolklór a folklórnak talán legarchaikusabb rétegét jelenti. De nem azért, mert a felnőttek tudatosan archaizálnak, hanem azért, mert az évezredek gyakorlata a gyerekekbe mint emberpalántába van kódolva. A gyerek predeterminált, a gyermekfolklór és benne a gyermeknyelv: preformált.

### **Kitérő: a bölcsődal**

Aligha tudatosul bennünk, hogy, amint – Jung nyomán – Várkonyi Nándor írja: „mindnyájan magunkban hordjuk a sauruszfarokat” (2009, p. 262), vagy másutt: „az alapok oly mélyre nyúlnak, hogy elvesznek tudatalatti világunkban” (2009, p. 485). Pedig úgy van: kész recepteket kaptunk, korábbi korok és ősök kódjait hordozzuk magunkban. Bár tudomásunk szerint a szüleinktől, nevelőinktől tanultunk, mégis egyes jelenségek múltja talán a honfoglalás előtti időszakba, talán valamilyen közös óeurópai korba vezet vissza bennünket.

Egy ilyen példa lehet a bölcsődal (*altatódal, csucsujgató*), hiszen a világ minden népe és embere ismeri és gyakorolja. Katona Imre és Szendrey Janka (1977, p. 365) összefoglalásában ilyen ősi „jellemzőket” sorolnak fel: ringatáshoz kapcsolódik, álomra késztet, ősrégi, világszerte ismert, dallam nélküli tagolt rigmus, nyugtató dúdolás, értelmetlen vagy gyermeknyelvi ringató szavak (beli, csicsijja, tente), alvó természetere való utalás vagy akár jutalom ígéretése. Egy másik tanulmányában Katona Imre (1992) rávilágít e műfaj lényegére, megemlítve „előforma”, „ösztönös-tudatos” jellemzőket és utalva az örökségre: „A bölcsődalok voltaképpen lírai előformák, a költészet kezdetei, az ösztönös-tudatos (lírai) ráhatás anyai eszközei, az egymást váltó nemzedékek megszakítatlan folyamatosságának, a hagyomány fennmaradásának bizonyítékai. A nagy és kis társadalom, otthon és külvilág, jelen és jövő kapcsolatának költői ábrázolásai, melyek azonban túl is mutatnak magán a költészetten.” (Katona, 1992, p. 110.)

## A velülnkszületettség gyakorlati következményei

Chomsky innátizmussal kapcsolatos fölvetései szinte megtermékenyítették a gyermeknyelv-kutatást. Talán helyesen vélem úgy, hogy a kiterjesztett innátizmus még több továbbgondolási, további kutatási lehetőséget tartogat a számunkra.

Néhány következtetést megkísérlek levonni.

1. Hogyan kapcsolódik ehhez a gyermekirodalom? A gyermekfolklór minden kor és minden közösség jellemzője, a gyermekirodalom azonban nem. De a gyermekirodalom előzménye és forrásvidéke mindenképpen a gyermekfolklór. (Voigt, 2014, p. 124). A jó gyermekirodalom reflektál a gyermekfolklórra, s ezáltal az ősi, magunkkal hozott tapasztalatokra.

2. A velülnkszületettség jelensége összetett, számos területre kiterjed. Elmeműködésünket jellemző, magunkkal hozott, kódolt, kollektív tudatalatti ismeretről van szó, mely anyanyelv-elsajátításunkat, egyéb ismeretszerző eljárásunkat befolyásolja, s jelen van az emberi kultúra alapszerveződéseiben. Ezért föltehetőleg tudatosan is kell erre építeni.

3. De van egy ennél is fontosabb dolog, mégpedig az emberi agy fejlődési plaszticitása, egyszerűbben: az agyi plaszticitás. Ennek kifejtésére itt nincs lehetőség (lásd például Hámori, 1988, p. 72–76), de annyi talán nyilvánvaló, hogy az agyi plaszticitás az anyanyelv-elsajátításon túl minden további ismeretszerzési területre kiterjed, és erős befolyással van rá az életkor. Gondoljunk csak a gyermekkorban elkezdett zene-, nyelv- vagy valamilyen kézművestechnika-tanulásra. Témánk szempontjából ez azért fontos, mert ezek szerint a velülnkszületettség felhasználhatósága, mozgásba lendítése, fejlesztése összefügg az életkorral. Talán ezért beszélhetünk anyanyelv mellett zenei anyanyelvről, sőt kézműves vagy tárgyi anyanyelvről is. A megfelelő (fiatal) korban szerzett, tanult hatások egy életre befolyásolják, determinálják az embert. Hogy szójátékkal fejezzem be: a predetermináltság egy lehetőség, ami vagy elvész, vagy valódi determináltság alapja lesz.

## Irodalom

- Balázs, G. (2020). Szimmetria a művészetben és a nyelvben. In Balázs, G., Imrényi, A. & Simon, G. (Eds.), *Hálózat-kutatás. Hálózatok a nyelvben* (pp. 7–31). Magyar Szemiotikai Társaság.
- Balázs, G. & H. Varga, Gy. (2008, Eds.). *Az abdukció. Az abdukció logikája, szemiotikája*. Magyar Szemiotikai Társaság – Líceum kiadó.
- Chomsky, N. (1968/1995). *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó.
- Faragó, J. & Fábíán, I. (1982, Eds.). *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion Könyvkiadó.
- Fónagy, I. (1990). *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. Linguistica, Series C, Relationes 3. MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Gállné Gróh, I. (2008). Zenei nevelés az óvodáskor előtt: "Ringató" - kisgyermekkor zenei nevelés a kodályi elvek alapján. *Ringató*, 50(3), 47–49.

- Haffner-Kiss, A. (2017). Zenei hatások kutatása a magzati időszakról az óvodáskorig (0–7 éves kor). *Köztes-Európa*, 9(1–2), 343–349. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekke/article/view/12771>
- Hámori, J. (1988). *A veszélyeztetett értelem*. Kozmosz könyvek.
- Katona, I. & Szendrey, J. (1977) Bölcsődál. In Ortutay, Gy. (Ed.), *Magyar néprajzi lexikon*. A–E. (pp. 365). Akadémiai Kiadó.
- Katona, I. (1992). Az európai népek bölcsődalai. In Katona, I., *Utak a néprajzhoz – a néprajz útjai. Alapozó tanulmányok a népről és a néprajztudományról* (pp. 99–110). Budapesti Művelődési Központ.
- Kodály, Z. (1975). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. (1993). *Magyar zene, magyar nyelv, magyar vers*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Márkus, J. (2011, Ed.). *Zenei anekdoták, aforizmák és viccek*. Rózsavölgyi.
- Németh, L. (1973). *A kísérletező ember*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Szívós, M. (2017). *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezéstörténetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. MSZT – Loisir Könyvkiadó.
- Sommerfeldt, K. E. (1973). Satzsemantik und Modalität. (Mondatszematika és modalitás.) *ZPhSK*. 26. 3(4). 284–296.
- Tolcsvai Nagy, G. (2007). *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó.
- Várkonyi, N. (2009). *Az elveszett Paradicsom*. Széphalom Könyvműhely.
- Voigt, V. (2014). *A folklórisztika alapfogalmai. Szócikkek*. Argumentum – Equinter.



**Balázs, G.****What are we born with? Innateness: language and childlore**

This paper is an attempt to contribute to our understanding of what the child is born with, and how this relates to language, practice and arts (including, in particular, folklore and, to a lesser extent, literature). My hypothesis is that innateness is manifested not only in our conceptual and linguistic world and in the realm of knowledge acquisition, but also in the collective conscious and the preformed (predetermined), inherited structures that are constant sources of inspiration for folklore and literature. Childlore ought to have a privileged place in the study of innateness. The finest children's literature builds on the fundamental structures and characteristics of childlore. This notion, which is rooted in C. S. Peirce's theory of abduction, as revived and further developed by Chomsky, has already been discussed in some of my former papers on abduction. I have also tried to show that the works of Freud, Jung and Chomsky, are related in terms of the history of science. However, my arguments on innateness and its presence in childlore, are merely hypothetical. The method used in this paper basically derives from anthropological linguistics, but incorporate certain psychological and semiotic considerations.

Keywords: innateness, language and knowledge acquisition, collective unconscious, preformed and inherited structures, childlore, children's literature, brain plasticity



Balázs Géza: <https://orcid.org/0000-0003-3440-2959>



---

# Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben

## A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában

Pölcz Ádám

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

### *Absztrakt*

A gyermekirodalom a pedagógia egyik legfontosabb eszköze az anyanyelvi nevelésben. Jelen tanulmány a gyermekirodalmat mint jelközvetítő közeget vizsgálja – szemiotikai elméleti keretben. A tanulmány célja, hogy bemutassa a jelelmélet gyermekirodalomra vonatkozó működését, és szemléltesse, hogyan használja a pedagógia az anyanyelvi hallgatólagos tudás explicitté tételére. Mivel különösen az általános iskola első tagozatán fontosak a komplexen megtervezett tanulási folyamatok, ezért a tanulmányban egy olvasás-előkészítő óra jelentésteremtéssel kapcsolatos feladat-sorát elemzem. A gondolatmenet végére bebizonyosodik, hogy a szemiotika által használt jeltípusok (ikon, index, szimbólum) mindegyikéhez kapcsolható valamilyen tevékenység, amely segíti a nyelvi jelek tudatosítását.

**Kulcsszavak:** gyermekirodalom, szemiotika, hallgatólagos tudás, nyelvi jel, jelentésteremtés

### **Bevezetés**

A tanulmányban szemiotikai elméleti keretben vizsgálom, hogy a Polányi Mihály által felvázolt és Szívós Mihály (2017) által továbbgondolt hallgatólagos-tudás-elmélet hogyan érhető tetten a kisgyermekes intézményes anyanyelvi nevelésében. Vizsgálódásom során kitérek a gyermekirodalom szerepével és eredetével kapcsolatos elgondolások mellett a gyermekirodalomnak az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi tudatosság kialakításában játszott szerepére az úgynevezett RWCT-technika (*Readig and Writing for Critical Thinking*) RJR-modelljének (Ráhangelés, Jelentésteremtés, Reflektálás) vizsgálatával. A tanulmányban a gyermekirodalomra mint közvetítő közeget tekintek, amely



magában hordozza a nyelv természetességét, és amely kommunikációs szempontból igazodik a megcélzott korosztály nyelvezetéhez, vagyis – szemiotikai szempontból – a jelértelmezők jelfeldolgozó képességéhez. A gyermekirodalmi kommentárok és az anyanyelvi módszertanokat tanulmányozva láthatjuk, hogy az anyanyelvi hallgatólagos tudás tudatosítása során fontos szerephez jutnak a gyermekirodalomnak a jelértelmezőkre – a gyermekekre – szabott korosztályi jellegzetességei: a szövegek ritmikussága, a rímek, az alliterációk, a hangszimbolika stb.

Ha elfogadjuk azt, hogy „az irodalom kommunikációs folyamat” és „a kommunikációnak a korosztályra jellemzőnek kell lennie” (Komáromi, 1999, p. 9), akkor felmerül a kérdés, hogy hogyan kell a kommunikáció jeleit a gyermekekhez igazítani. Mit javasolnak a módszertanok, mit tesznek a gyermekeket tanító pedagógusok, hogy a jelentésteremtés a megfelelő szinten, a megfelelő jelekkel történjen? Hipotézisem szerint a nyelvi tudatosságot úgy érjük el, hogy a nyelvi jeleket a gyermekek kommunikációjának megfelelően formáljuk, és az alapvető gondolkodási sémák (például a rész-egész viszonyok felismerése) alkalmazásával rögzítjük. Mindebben fontos szerepet játszik a gyermekirodalom, amelyből a forrásszövegeket választjuk, és maga a kiválasztott szöveg, amelynek a tanórai feldolgozása szemiotikai elemzésnek vethető alá.

### Nézőpontváltás a jelértelmezésben

Ferdinand de Saussure elmélete szerint a jelnek két összetevője van: a jelölő és a jelölt. A szavak esetében a jelölő a hangsor, a jelölt pedig az a fogalom, amire a hangsor vonatkozik (Adamikné, 2007, p. 16). Kognitív megközelítésben a hangsor a fonológiai pólusnak, a fogalom pedig a szemantikai pólusnak felel meg – a kettő viszonya szimbolikus, motivált (Tolcsvai, 2018, p. 209). A hagyományos nyelvtanok kevés szót ejtenek arról (vagy egyáltalán nem is említik), hogy a pólusok együttműködéséből alakuló jelentés nem csak úgy önmagától létezik, hiszen jellege a feladó és a vevő (címezett, jelértelmező) közötti kommunikációs helyzetből adódik: befolyásolja a kontextus, a csatorna, az életkor és más, a kommunikációt alakító tényező. Ha elfogadjuk, hogy „minden emberi közlés egyik legfőbb célja valamilyen értelem, jelentés elmebeli előállítás és a mások számára hozzáférhetővé tétele” (Tolcsvai, 2018, p. 207), akkor foglalkoznunk kell azzal, hogy hogyan tesszük hozzáférhetővé az egyes jelentéseket a vevők (címezettek, jelértelmezők) számára.

A problémára a szemiotika is fölfigyelt. Az MTA Szemiotikai Munkabizottságának 2017. évi első szemiotikaoktatási konferenciáján merült föl elsőként a szemiotika taníthatóságának kérdése és a jelközpontú gondolkodás megváltoztatásának szükségessége (Szívós, 2019). Szívós Mihály a jelviszony újraértelmezésének középpontba helyezését sürgette:

„Az első és legfontosabb elszakadási útvonal a jelközpontú mindennapi szemlélettől az, hogy tisztázzuk a jelhordozó és a jeltárgy kapcsolatát, de ehhez persze meg kell találni a jeltárgyat. [...] A jelviszonyon belül a jelcentrikus szemlélet leküzdésének másik útja a jelértelmező meghatározása, nevezetesen hogy kinek szól a jelentés, kinek a számára van, vagy készült a jel (és benne a jelhordozó)” (Szívós, 2019, p. 24).<sup>1</sup>

Jelen vizsgálódás szempontjából az idézet zárómondata érdekes számunkra. Amellett ugyanis, hogy a jelértelmező fontosságára hívja föl a figyelmet, implikálja a jelhasználójának (és létrehozójának) felelősségét is. A jelentés megtalálása ugyanis egy folyamat (az úgynevezett szemiózis) része, amelynek az eredménye maga a jelentés: amikor valami jellé válik, jelként működik és jelként fogják fel (Voigt, 2008, p. 25). Ha azonban valaki nem ismeri a jelek rendszerét, akkor nem tudja interpretálni azt, félreérti, vagy rosszul használja (Voigt, 1997).

A probléma a nyelvhasználatot is érinti, és már az ókori retorika egyik alapproblémája is ez volt: Arisztotelész szerint nem hagyhatjuk figyelmen kívül a közönségünket, mert 1. a beszéd nekik szól, őket igyekszünk meggyőzni; 2. „nem elég azt tudni, hogy mit kell mondanunk, azt is tudni kell, hogyan aduk elő. És ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy beszédünket ilyen vagy olyan jellegűnek tüntessük fel” (Arisztotelész, 1999. 1403b). Mindezek mellett a klasszikus retorika – Arisztotelésztől Quintilianusig – a világosság stílusereje mellett is lándzsát tört: érthetőnek, világosnak kell lennie az üzenetnek, mert ha homályosságba vész, felesleges. Arisztotelész szemiotikai szempontból is pontosan fogalmazott:

„... a beszéd egyfajta jel, úgyhogy ha nem tesz világossá valamit, nem tölti be a funkcióját. És ne legyen tárgyánál sem egyszerűbb, sem szárnyalóbb, hanem hozzá illő legyen.” (Arisztotelész, 1999, p. 1404).

S bár az elmúlt évszázadok során sokszor elfelejtették ezeket az alapvetéseket, a retorika a 20. századra visszatérni látszott önmagához. Chaim Perelman jutott el arra a felismerésre, hogy a szónok érvelésének azon a hiten vagy felfogáson kell alapulnia, amit a hallgatóság a magáénak érez, azaz: az érvelés értéke nemcsak az érvelés hatékonyságától függ, hanem a hallgatóság milyenségétől is (Adamik, 2010, p. 928). Perelman ezt „a lelkek összekapcsolódásának” hívja, amely a társadalomban többféleképpen jöhet létre (például misék, gyűlések, parlamenti ülések útján), de az összekapcsolódás csak akkor élő, ha – Szent Ágostonnal szólva – a hallgatóságunk szereti is, amit mondunk (Perelman, 2018, p. 24–27).

A szavakat, kifejezéseket szimbolikus nyelvi jeleknek tekintjük, amelyeket a beszélő, azaz a jelhasználó és -létrehozó állít össze a megfelelő rendbe. Ezáltal a jelhasználónak és -létrehozónak tudnia kell jól megválasztania a

<sup>1</sup> A magyar nyelvű szemiotikában többféle terminológia él: például jelölt – jeltárgy, jelölő – jelhordozó. A tanulmány során az egyes forrásokban használt terminusokat alkalmazom.

rendelkezésre álló jelkészlet darabjait, majd azokat a megfelelő módon kell tudnia megszerkeszteni, hogy üzenete célba érjen.

Az ideális nyelvjel-szerkesztéssel a retorikák stílustana foglalkozik, míg a nyelvjel-használattal (annak leírásával) a pragmatika. Természetesen az is kérdés, hogy mi van akkor, ha a jelhasználó nem tudja, hogyan szerkessze össze a megfelelő rendbe az adott jeleket, mert nincsen birtokában a kellő nyelvi gyakorlottságnak. Ennek a problémának a tárgyalásától most azonban eltekintünk, és figyelmünket a gyermekirodalom mint jelközvetítő közeg felé fordítjuk. A gyermekirodalomban ugyanis – speciális közönségéből adódóan – fontos a megfelelő jelviszony kialakítása.

### A gyermekirodalom mint jelközvetítő közeg

Amikor gyermekirodalomról beszélünk, fontos tisztázni: nem „lebutított” műfajokat elemzünk – szemiotikailag sem. A gyermekirodalom a „nagy irodalom” egyenrangú része, a gyermekkor irodalmi igényeinek letéteményese. Úgy is mondhatnánk:

„A gyermekirodalmi műfajoknak (gyermekversnek, mesének, gyermektörténetnek, ifjúsági regénynek) nincs külön poétikai sajátosságuk. A gyermekvers az vers. Lírai vagy epikus, azaz verses mese. Csak a »címzettje« (költői szándékkal vagy szándék nélkül) a gyerek. Ugyanez igaz a többi műfajról is. A gyermeknovella – novella, az ifjúsági regény – regény. A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével.” (Komáromi, 1999, 9).

A gyermekirodalmat a romantika kora árasztotta el mesékkel: a Grimm testvérek történetei Európa-szerte ismertek lettek, Charles Perrault meséi pedig Angliában lettek népszerűek. De az európai népek sorra fordították saját nyelvükre az *Ezeregyéjszaka meséit* is. Ez azt eredményezte, hogy lassan kezdett mindenhol kialakulni a nemzeti gyermekkultúra, és azon belül a nemzeti gyermekirodalom, amely már a gyermekek képzelőerejét is számításba vette, és elhagyta a kontraproduktív, didaktikus fogalommagyarázatokat. Ezzel az irodalomban lezárult az úgynevezett rousseau-i fordulat, amely nagy hatással volt a gyermekkiadványok sorsának alakulására is (Komáromi, 1999, p. 24).

Kommunikációs szempontból megközelítve: ha létrejön a kommunikáció a gyerekek és a műalkotás között, akkor az ő könyvükről van szó. Azaz a kommunikációnak a korosztályra jellemzőnek kell lennie (Komáromi, 1999, p. 9). Ebből következően vannak nyelvi követelményei is a gyermekirodalmi műveknek, hiszen ha a gyermek verset, mesét hallgat vagy olvas, közben az anyanyelvét is tanulja: a szövegnek szabatosnak, világosnak és magyarosnak kell lennie. A gyermekirodalom szövegvilága, mondatstruktúrái, leírásai nem véthetnek az anyanyelv szabályai ellen, ezért fontos, hogy őrzi-e a gyermek- és ifjúsági irodalom a gyermek és ifjúsági nyelv sajátosságait. (Emlékez-

zünk Arisztotelész szavaira: a beszéd egyfajta jel, amely ha nem tesz világosá valamit, nem tölti be a funkcióját!). A gyerek ugyanakkor megtanulhat rég feledésbe merült szavakat, amiket máskor sosem hallana, bővíti a szókincsét (Komáromi, 1999, p. 11). A gyermekirodalom ezáltal válik olyan jelközlő és -előállító közeggé, amely az életkorhoz igazodva hozzájárul a mindennapi életben való hatékonyabb boldoguláshoz.

Jó példaként szolgálnak erre a kisgyermekek mondókái, amelyek akkor válnak jellemzővé, amikor a világ már kitágult a gyermek számára, és a figyelme a saját testéről áttevődött a környezetére (Borbély & Rigó, 1999, p. 35). A mondóka ugyanis az első irodalmi műfaj, amellyel egy kisgyermek találkozik, jellemzője pedig, hogy olyan, a gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglejtésű vagy sokszor énekelt kis vers mindegyik, amelyeknek a témaköre kiterjed a gyermekélet minden mozzanatára (Ortutay, 1977), s így a mondókák megfelelhetnek például egy 0–3 éves gyermek nyelvi-életkori sajátosságainak, képességeinek. A gyermeknyelvnek sajátos elemei ugyanis ennek a korszaknak az elején a dajkanyelvi és gyermeknyelvi szavak, amelyek a világ megismerése mellett az anyanyelv elsajátítását is megkönnyítik, és könnyen kiejthetőek, ritmikusak (baba, boci, dádá, paci – vö. Albertné Herbszt, 2007, p. 693). A mondókák ehhez a nyelvi sajátossághoz-képességhez alkalmazkodnak, főként a nyelvi jelek indexikus tulajdonságait kihasználva – azaz a szupraszegmentális jegyek dominanciája az elsődleges bennük: többségük ritmikus, dallamos, és játékoságuk miatt anyanyelvi fejlesztésre, szókincsbővítésre is megfelelő (ringatók, höcögtetők stb.)<sup>2</sup>. A mondókák típusait Katona Krisztina tárgyalta részletesen (Katona, 2015), és az ELTE TÓK-on szakdolgozat is született az egyes mondókatípusok, valamint a klasszikus és kortárs mondókák anyanyelvi nevelésben való alkalmazhatóságáról (Oleksza, 2020).

A gyermekirodalmi művek (legyenek azok mesék, versek vagy mondókák) korosztályhoz igazodó nyelvezetét, tartalmát, fantáziagazdagságát a gyermek lélektani fejlődése is befolyásolja. A művek értékorientáltsága szinte szükségszerű: a gyermek helyett ugyanis a szülő választja ki az olvasnivalót, éppen ezért nem véletlen, hogy a gyermekirodalomban több az eredeti mű, mint az adaptáció (Komáromi, 1999). Magyarország gyermekirodalmi „nagy hatalom”, elég csak a 20. század elején lezajlott történelmi jelentőségű korszakra gondolnunk. A gyermek- és ifjúsági irodalom két jeles képviselőjét, *A Pál utcai fiúkat* és a *Tanár úr kérem*-et a mai napig forgatják az iskolások, de Gárdonyi Géza, Móra Ferenc, Krúdy Gyula, Móricz Zsigmond vagy éppen Kaffka Margit művei is számot tartanak az érdeklődésre. (Kaffka Margit – talán kevésbé figyelt és elemzett – gyermekirodalmi munkáival az ELTE TÓK-on elindult mesekutatási projekt keretében foglalkoztunk – vö. Merényi, 2020).

<sup>2</sup> Nem is beszélve arról, hogy hozzájárulnak a nyelvi fonémák szelekciójához: megerősítik azokat a hangokat, amelyek például a magyarban relevánsak, és gyengítik azokat, amelyek nem azok. Bizonyos felfogás (behaviorista elméletek) szerint ugyanis a gyermek rendelkezik az összes lehetséges fonéma repertoárjával, de azt, hogy mely fonémákat fogja realizálni a beszédeben, a nyelvi környezet határozza meg (Pléh, 2006, p. 756).

Korunkban, a 21. században persze már nem az az elsődleges törekvés, hogy felfedezzük: miként lehet a történetet a gyermek képzelőerejére alapozva és az általa kezelhető nyelvezettel megfogalmazni – bár tény, hogy mindig frissítenünk kell az ezzel kapcsolatos tudásunkat. Óriási hangsúlyt kap viszont az a közvetítő közeg, azaz a jelhordozó, amelyen a gyermek a meséket, verseket kapja. Egy szakdolgozóm (Monostory, 2020) hívta föl a figyelmet Johannes Merkel német nyelvű munkájára, amelyben a szerző azt is vizsgálja, hogy hogyan változott a gyermekirodalomról alkotott kép – és ezáltal a szemiotikai környezet – az évszázadok során. A 19. század elején a gyermekirodalom elterjedését még fenyegetőnek tekintették, mert úgy vélték, hogy a gyermekkiadványok okozta „olvasási örület” túlzott fantáziáláshoz vezet, és hiú ábrándokat ébreszt a fiatalokban. Később hasonló félelmet gerjesztett az audiovizuális média megjelenése, mert egyesek úgy vélték, hogy a kisgyermek képzelőerejét korlátozza, és képtelenné teszi őket önálló fantáziálásra. Ezzel szemben mások felfogása szerint ez a médiahasználat korlátlan tanulási lehetőséget biztosít a gyermekeknek. Mindenesetre a mai gyermekkor „médiagyermekornak” nevezhető és a nevelési intézményeknek – úgymint az óvodáknak és iskoláknak – nem szabad szemet hunyniuk e fölé, hanem el kell fogadniuk, hogy az új technológia a gyermeki világ részévé vált (Merkel, 2005, p. 227).

A technológiai fejlődésben napjainkra eljutottunk az interaktív könyvekig, amelyek módszerének, struktúrájának kidolgozásában a szemiotikai szempontok (például a jel és a jelentés összekapcsolása) fontos szerepet játszottak (Ruttkay et al., 2018). Mindezek fölvetik az érzékszerveken keresztüli jeltovábbítási módszertanának kérdését is. Céлом, hogy a következő alponatokban az egyes érzékszervek közül a fülre, vagyis a hallásra irányítsam a figyelmet, és megvizsgáljam a tanulásban betöltött szerepét.

### **Az érzékszervi ingerek és az anyanyelvi hallgatólagos tudás**

Napjainkban, az ikonikus fordulat korában a képi ingerek kerültek a tanulási módszerek gyújtópontjába. Elterjedt és működő nézet, hogy az ismeretek hatékony rögzítéséhez nélkülözhetetlen az illusztrációk használata a tankönyvekben, a gyermekkönyvekben pedig – összetettebb okokból – kötelező. Mindazonáltal például a nyomtatott könyvek és az ezek digitális másolatának tekinthető e-könyvek statikusak, kizárólag a vizualitás-olvasás irányából hatnak a befogadóra, hiszen csak olvasni lehet őket. Az interaktív könyvek túllépnek ezen: a verbális és vizuális elemek összetett viszonyát képezik le, és sokkal jobban ösztönzik a gyerekeket az olvasásra, ráadásul vizsgálatok igazolták, hogy a gyerekek jobban fel tudták idézni az interaktívkönyv-vizsgálatban szereplő történetet (Ruttkay et al., 2018). Mindez azt is jelenti, hogy

„[...] amint a kép meg tud mozdulni, sőt, az alkalmazás hanghatásokra is képes, a két, illetve három médium jel és jelentés szintű kapcsolatának lehe-



tősege kibővül. A megjelenítésen túl a mozgás és a hang – narráció, zörejek, esetleg zene – időzítése, azok előhívásának módja és ismételhetősége is szerepet kap, mind az »olvasói« értelmzés, mind az interaktív használat szintjén.” (Ruttkay et al., 2018, p. 22).

A hanghatásoknak tehát fontos szerepük van a vizualitás kísérőiként mint az „olvasás” élményének kiegészítői. Érdemes azonban megvizsgálni, hogy az akusztikai hatások szerepe változott-e, gyengült-e a képi fordulat korában. Ha az anyanyelvi módszertanokat vizsgáljuk, a válasz egyértelműen: nem. Azt ugyanis, hogy a hangoztatásnak és az élőbeszédnek a tanulásban elsődleges szerepe van, az iskolai-óvodai anyanyelvi módszertanok hangsúlyos helyre teszik, hiszen alapvető fontosságú például a betűtanításhoz a helyes fonematikus hallás megléte: azt a gyereket lehet írni tanítani, akinek a beszéde és nyelvi tudatossága a korának megfelelő szinten van és fejleszthető (Adamikné, 2008, p. 158).

Ha kitágítjuk a vizsgálódás kereteit, megállapíthatjuk: a beszédalapú tanuláshoz retorikai gyökerei is vannak. Ahogyan Szívós Mihály (2017, p. 264) felhívja rá a figyelmet, már Quintilianus is leszögezte, hogy „a legmegbízhatóbb ítéletet a beszédéről a fül mondja ki.” Szívós azzal magyarázza ennek a kijelentésnek az érvényességét, hogy a beszéd- és hangos olvasásbeli tévesztéseinket önmonitorozással, vagyis saját magunk beszédének-olvasásának egyidejű hallgatásával tudjuk korrigálni. Néma olvasás esetén pedig nagyobb a tévesztés lehetősége. Mindezek ellenére – írja Szívós – még a filozófiában is inkább a látószerv befogadóképességére koncentráltak, és kevés figyelmet fordítottak a hallószerv vizsgálatára, pedig az anyanyelvet is elsősorban hallás útján tanuljuk meg, anélkül, hogy a szabályait expliciten tudnánk – ez az ún. „(anya)nyelvi hallgatólagos tudás” (Szívós, 2017, p. 277), amelynek az elmélete a Polányi-féle hallgatólagostudás-elméletbe illeszthető<sup>3</sup>. Szívós ezután részletesen vizsgálja, hogy az egyes érzékek (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés) hányféle érzékelési réteget képesek elkülöníteni, és mit helyeznek a figyelem fokális és disztális szintjére<sup>4</sup>. Következtetése szerint a fokális figyelem eredménye a direkt anyanyelvtanulás, míg a hallás disztális szintjein hallgatólagos módon sajátítjuk el a nyelvet (például hallunk másokat beszélni játék vagy utazás közben, a lakásba beszűrődő utcazajban emberi hangok is megjelennek) (Szívós, 2017). Az ismeretelsajátítás ilyen szempontú megközelítésével a Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat jelen lapszámában Balázs Géza tanulmánya is foglalkozik (vö. Balázs, 2021).

A jelen tanulmánynak nem célja az előző, filozófiai alapú állításoknak az igazát vizsgálni vagy filozófiailag-szemiotikailag továbbgondolni. Alapvetésnek azonban megfelelnek: a hallgatólagosan megszerzett anyanyelvi tudás tudatossá tételében szerepet játszó folyamatok feltérképezésében továbbgondolkodásra sarkallnak.

<sup>3</sup> Erről részletesebben lásd Szívós, 2017, p. 21–63.

<sup>4</sup> Ezekről részletesebben lásd Szívós, 2017, p. 272–287.



## Az RWCT-technika és a gyermekirodalom mint az anyanyelvi hallgatólagos tudás jelentésteremtő aspektusai

Az eddigiekben vázlatosan áttekintettem a jelentésteremtés gyermekirodalomra vonatkozó folyamatát: megállapítottam, hogy a kommunikáció jeleit a jelértelmező és -előállító sajátosságaihoz kell igazítani, ha el akarjuk érni a célunkat. Szó esett arról, hogy a gyermekirodalomban – éppen a sajátos korosztály miatt – több az eredeti, kifejezetten az érintett korosztálynak készült mű, amely ezt a szempontot is szem előtt tartja. Szóltam arról, hogy a különböző jelentésteremtő technológiák (például interaktív könyv) létezése mellett továbbra is kiemelt szerepe van az anyanyelv hangzó oldalának: a nyelv elsődleges megnyilvánulása a hallgatólagos tudás elemi hordozója. Kérdés, hogy miként használja ezt a tudást az anyanyelv-pedagógia.

### *A jelentésteremtés módszertana*

A jelentés fogalmát a pedagógia és az anyanyelvi módszertanok is használják a kulcskompetenciák elsajátításához. A nyelvi tudatosság fogalma is megjelenik a módszertanokban, amelynek lényege – az előző, filozófiai meglátásokat kiegészítendő –, hogy a gyermek elkezd megfigyelni a beszédét és a környezetét, észrevesz bennük bizonyos törvényszerűségeket, szabályokat, és anélkül, hogy nyelvtani terminusokat használna, kialakul benne valamiféle meglátás. Ez még nem grammatika, hanem csak sejtelem a nyelvről (mondatokról, szavakról, hangokról), ugyanakkor előképe az alapvető gondolkodási műveleteknek, amelyeket tudatosan is végezhet az ember: a felosztásnak és a részekre bontásnak, vagy például az egész-rész viszonyának (Adamikné, 2008). Ezek a műveletek elengedhetetlenek a megfelelő jelentésteremtéshez, amelyek – implicit vagy explicit módon, de – megjelennek az anyanyelvi módszertanban. Ezek változatainak részletes vizsgálatára itt nincs lehetőség, ezért csak egyet emelek ki közülük: az úgynevezett RWCT-technikát (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért).

Az RWCT-technika egyik komponense a RJR-modell (ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás) (Nemoda, 2008), amelyben – ahogyan a mozaikszó feloldása is mutatja – fontos szerepet kap a jelentésteremtés, méghozzá – főként az irodalomórakon – a gyermekirodalmon keresztül. A jelentésteremtés a tanóra középponti részét képezi, hiszen a ráhangolás és a reflektálás között helyezkedik el, és „ebben a fázisban kerül sor az új ismeret befogadására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására, strukturálására” (Nemoda, 2008).

A következőkben egy tanórai példát mutatok be annak kapcsán, hogy hogyan zajlik az anyanyelvi hallgatólagos tudás akusztikai ingerekkel történő tudatosítása, és hogyan kapcsolódik ehhez a jelentésteremtés (vagy jelentésképzés) folyamata. Emellett megvizsgálom a tanóra egyéb szemiotikai vonatkozásait is (például, hogy miként tudatosítja a pedagógus a gyermekekben a jelek működését, azaz a jelzést). Itt szükséges megjegyezni, hogy az anya-

nyelvi módszertanok vizsgálata azért ideális, mert alapvetően a jelértelmezőre, vagyis a gyermekre összpontosítanak, és az életkorának, anyanyelvi szintjének megfelelő jelstruktúrákon keresztül igyekeznek explicit tudást kialakítani benne. Ezzel követik az előzőekben lefektetett alapelveket, és megfelelnek annak az elvárásnak is, hogy kapcsolatot teremtsenek a gyermekek mindennapi életével, olvasmányaikkal, kedvenc témáikkal (Adamikné, 2008).

### ***Jelentésteremtés az anyanyelvi órákon***

A következőkben az a célom, hogy valós példákon keresztül is szemléltessem az elméleti keretet, amelyben az egész mondanivalómat elhelyeztem. Ezért az alsó tagozatos tanítói gyakorlatból hozok példát a jelentésteremtésre és a jel funkciójának bemutatására. A bemutatandó példák egy megvalósult anyanyelvi óra vázlatából lettek kiemelve. Az óra 1. osztályban, a tanév elején, a tanítás második hetében zajlott, tehát a gyermekek még nem tanultak sem olvasni, sem írni. Elemzésemhez egy olyan órát választottam, ahol a felhasznált szöveg formája vers. Ennek oka, hogy a versben meglévő dallamosság, ritmikusság, a rímek, a hangkészlet lehetővé teszik a játékos-interaktív tanulást, ezáltal az elemzést is könnyebbé, látványosabbá teszi. Úgy is mondhatnám, a gyerekköltészetnek nyelvi stratégiája van: a feltételezett befogadó fokozatos terhelésén alapuló folyamatos előrenyomulás (Borbély & Rigó, 1999).

A vizsgált óravázlat az RJR-modell alapján épült fel. A ráhangolódással és a reflektálással – bár jelalkalmazási és -tanítási szempontból hordoznak érdekességeket – terjedelmi okokból most nem foglalkozom.

### **Az anyanyelvi tanóra (olvasásóra) az 1. osztályban – Az olvasástanulás előkészítése a Macskaházi Benedek című vers több szempontú feldolgozásán keresztül<sup>5</sup>**

*Macskaházi Benedek  
megfogott egy egeret.  
De az egér ravasz volt,  
és a macska eliszkol.*

Az első órán fontos szerepet kapott az élőbeszéd és a – szegmentális és szupraszegmentális – nyelvi elemek, tényezők hangoztatása. A megfogalmazott célok között a beszédbátorság fejlesztése, az önkifejezés fejlesztése, a tolerancia mások gondolatainak meghallgatásán keresztüli formálása, a hangadás, a helyes hangsúly és hangerő bemutatása és gyakoroltatása, valamint a ritmusérzék fejlesztése szerepeltek.

Az anyanyelvi hallgatólagos tudás és annak tudatosítása az összes tevékenységben megjelent, az óra jelentésteremtéssel foglalkozó része alapvető-

<sup>5</sup> A tanulmányhoz fölhasznált óravázlatokat Pölczné Csernus Ildikó (Grassalkovich Antal Általános Iskola, Budapest, XXIII.) bocsátotta rendelkezésemre, amit ezúton is hálásan köszönök.

en az éloszóbeli megnyilatkozásokra épített – lévén a gyermekek az olvasástanulás előtt álltak. A jelentésteremtéssel kapcsolatos feladatokat három szakaszban vizsgálhatjuk: a) a szupraszegmentális nyelvi elemek gyakorlása (1–3. pont), b) az alapvető gondolkodási műveletek felhasználása a jelentésteremtéshez (4–5. pont), c) a jelértelmezést segítő, a jel funkcióját bemutató tevékenység (6. pont).

- a) A pedagógus folyamatosan tevékenykedtetni a gyerekeket: először a verset tapsolással és lépegetéssel kísérve kört alakítanak, és leülnek a szőnyegre. Ezt követően a pedagógus az életkoruknak megfelelő téma kapcsán beszélgeti őket (beszélgetőkör), hogy saját anyanyelvi szintjüknek megfelelően járuljanak hozzá az óra menetéhez, gyakorolják az önálló nyelvjel-alkotást. Ezt követően légzőgyakorlatot végeznek, és a verset fölhasználva a nyelv szupraszegmentális elemeit gyakorolják. (1. táblázat)

### 1. táblázat

#### *A jelentésteremtés első fázisa*

A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége
1. Új ismeretek felfedeztetése, gyakoroltatása  Versmondás közben egyenletesen tapsolva és lépegetve elfoglalják a helyüket a szőnyegen	A gyerekekkel mondja a verset, és leül közéjük.
2. Beszélgetőkör  Aki kéri a babzsákot, az beszélhet.	Kérdés: Kinek van cicája? Mondj el egy gondolatot a cicádról!
3. Légzőgyakorlat  A tanulók felállnak A verset soronként mondják hangerőcsökkentéssel, fokozatos leguggolással érzékeltetve a hangerő csökkenését.	A gyerekekkel végzi a gyakorlatot, a kezét vízszintesen emeli, érzékeltetve a sorokat.

Jelentésteremtés és jelalkotás szempontjából a tevékenységek ikonikus, indexikus és szimbolikus elemeket is tartalmaznak:

- ikonikus elemek: *Kör alakítása*. Összezáró közösség, mindenki lát mindenkit, a gyerekek figyelnek egymásra; *Fokozatos guggolás a hangerő csökkenésének és növelésének illusztrálására*. A gyerekek összekapcsolják a le-föl guggolást a hangerő intenzitásának változásával. *A pedagógus kéztartásának fokozatos emelése/süllyesztése*. Lásd a guggolás példáját.

- indexikus elemek: *A taps és a lépegetés összekapcsolása a versmondással.* A ritmuskészség fejlesztéséhez a három gesztus együttes alkalmazása fontos: egy szótag – egy taps – egy lépés). *A hangerő csökkentésének és növelésének összekapcsolása a verssel.* A nyelvhasználat szupraszegmentális szintjeinek bemutatása, gyakoroltatása.
- szimbolikus elem: *A babzsák irányított átadása.* Az beszélhet, akinél a babzsák van. A babzsák ezáltal egyfajta szimbólummá válik: a pedagógus által kialakított és a gyermekek által elfogadott jelzés arra, hogy az adott pillanatban ki az, aki jogot kapott a megszólalásra.

b) A babzsákadogatás során csapatmunkában dolgozik az osztály: a versmondás során a gyerekek minden szónál továbbadják a babzsákot, majd ugyanezt megisméltik „robotnyelven” és „titkos nyelven” is.<sup>6</sup> Mindeközben a szöveg élnyelviségére is törekedniük kell, a lüktetést ugyanis a térd ütögetésével jelzik. Ehhez hasonló az 5. pontban végzendő szabályfelismerő feladat, amelyben hangokra és szótagokra kell bontani a kiválasztott szavakat.

## 2. táblázat

### *A jelentésteremtés második fázisa*

A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége
4. Babzsákadogatás: <ul style="list-style-type: none"> <li>• szavanként (amíg körbe nem ér)</li> <li>• robotnyelven</li> <li>• titkos nyelven</li> </ul> Egyenletes lüktetés érzékeltetése a térd ütögetésével.	A két babzsák nem érheti utol egymást.  Közös munka a tanulókkal.
5. Én mondom, te mondog!  A gyerekek csak kézfeltartással jelzik, ha rájöttek a szabályra  A kitalált szabály szerint folytatják mindig a feladatot addig, míg egyre többen rá nem jönnek. A végén mindig elmondjuk, hogy mi volt a szabály	Én mondom: Benedek Te mondog: e-e-e  Ki tudja már a szabályt? Én mondom: a-a Te mondog: macs-ka Ki tudja már a szabályt? Én mondom: B-e-n-e-d-e-k Te mondog: Benedek

Ebben a fázisban szintén megtalálható mindhárom jeltípus alkalmazása, de a rész-egész felbontás műveletének túlsúlya miatt az indexikus elemek

<sup>6</sup> A robotnyelv a szótagolást, a titkos nyelv a csak magánhangzókkal való elmondást jelenti.

alkotják a fázis gerincét. (A rész-egész viszony az érintkezésen alapuló – azaz metonimikus – gondolkodás alfajának a sajátja: a benne kifejezett hierarchiát szinekdochikus viszonyoknak nevezhetjük<sup>7</sup>).

- ikonikus elemek: *A „robotnyelv” és „titkos nyelv”*. A két kifejezés segít a gyermekeknek elképzelni és rögzíteni a feladat jellegét: úgy beszéljétek, mint a robotok, vagy nehezen megfejthető nyelvet használva adjatok feladatot a másoknak.
- indexikus elemek: *A szavak egész-rész felbontása*. Benedek – e-e-e → a magánhangzók kiemelése a szavakból anélkül, hogy nyelvtani terminussal nevesítenék őket. a-a – macs-ka → a szótagok érzékeltetése B-e-n-e-d-e-k – Benedek, vagy egér – e-g-é-r → a szónak mint jelnek a hangokra mint jelelemekre történő teljes felbontása. Ezeknek a tevékenységeknek a célja a szabályalkotó és -felismerő készség fejlesztése, a szabálykövetésre való nevelés. A módszer induktív: a gyerekek az elhangzó példákbl vonják el a szabályt, amelyet a végén közösen fogalmaznak meg a pedagógussal.
- szimbolikus elemek: *A babzsák továbbadása, kézfeltartás*. Ezek a jelek szükségesek ahhoz, hogy valaki szót kapjon. A babzsák továbbadása egyúttal a szóláshoz való jogról történő lemondást is jelenti.

c) A 6. pontban szereplő hangdifferenciálás a jelentésteremtési folyamat legkomplexebb eleme: a pedagógus által adott jelzés (taps) megvárása és értelmezése, az egyes szavak hangösszetételének átgondolása, majd az ennek megfelelő jelzések leadása jellemzi ezt a tevékenységet. A cél a magánhangzók jellegzetességeinek felismerése és a hangok elkülönítése.

### 3. táblázat

#### *A jelentésteremtés harmadik fázisa*

<p>6. Hangdifferenciálás</p> <p style="text-align: center;"><b>a-á</b></p> <p>A pedagógus jele: taps, ekkor végezheti el a feladatot a gyermek – rövid gondolkodás után.</p>	<p>Szavak bemutatása, melyekben csak “a” (dobbantás), csak “á” (taps) vagy mindkét hang (dobbantás + taps) hallható.</p> <p>Szájartatás, ajakállás, ejtési időtartam, zöngéesség megfigyeltetése a tenyérnek a torokra helyzetetésével.</p>
--	---

<sup>7</sup> Van azonban olyan felfogás is, amely szerint a szinekdoché a metonímiától független: míg a metonímiában az érintkezés kvázi egyenrangúsága (külrokonása), addig a szinekdochében a rész-egész viszony hierarchikussága (belrokonása) ölt testet. A klasszikus retorika a metonímiát és a szinekdochét a négy mestertropus között tartja számon két, egymástól elválasztandó fogalomként (vö. Adamik, 2010).

- ikonikus elemek: *A szájtartás és az ajakállás kialakítása.* Annak érzékel-tetése, hogy különbség van az „a” és az „á” hangok képzése között.
- indexikus elemek: *A zöngésség megfigyeltetése a tenyérnek a torokra helyeztetésével, az időtartam megfigyeltetése.* Annak érzékel-tetése, hogy a magánhangzók képzésének jellegzetessége a zöngé, amely a torokban (gégében) rezgéssel párosul. A rezgés = zöngés hang képzése.
- szimbolikus elemek: *A pedagógus iránymutatása alapján kialakított jelek működtetése: taps, dobantás, vagy mindkettő együttes használata.* A különböző jelekhez különböző jelentés társul, amelyek célja a beszédhangok elkülönítése és helyes alkalmazása, a beszédhanghallás fejlesztése.

Az előzőekben bemutatott három tanórai fázis egy rövid, jól megválasztott gyermekirodalmi szöveg (vers) alkalmazhatóságának komplexitását mutatják: a gyermekekben természetesen meglévő anyanyelvérzéklet és -tudást a bemutatott feladatokkal lehet explicitté tenni – úgy is, hogy a pedagógus nem alkalmaz nyelvtani terminusokat. Az elemzett fázisokban – a gyermekek életkori sajátosságaiból fakadóan – az akusztikai ingerek voltak az elsődlegesek, amelyeket különböző – ikonikus, indexikus és szimbolikus – jelekkel kísérték. Világossá vált az is, hogy a gondolkodási műveletekre építő feladatrészekben az indexikus jelek domináltak, amely a rész-egész viszony metonimikus (szinekdochikus) jellegének köszönhető.

### Összegzés

Tanulmányomban az anyanyelvi hallgatólagos tudás és a gyermekirodalom kapcsolatát kerestem és elemeztem. Áttekintettem a gyermekirodalom mint közvetítő közeg szerepét a nyelvi-kommunikációs folyamatokban, és tisztáztam a nyelvi jelekkel és azok hordozóival való szemiotikai szempontú összekapcsolódását. Emellett az anyanyelvi hallgatólagos tudás fogalmáról is szót ejtettem, valószínűsítve, hogy erre a tudásra nagyban építünk, amikor gyermekeinket írni-olvasni és az anyanyelvüket tudatosan használni tanítjuk. Világossá vált az is, hogy az anyanyelvtanítás folyamatában nagy szerepe van a szemiotikának: a szavak részekre bontása, a részekre bontás különböző tevékenységekkel való összekapcsolása az ikon-index-szimbólum jelhármás aktív alkalmazására alapoz.

A bemutatott gondolatmenet és az elemzett óra kapcsán kijelenthető, hogy valóban fontos a gyermekirodalomnak a megcélzott korosztály jellegzetességeit figyelembe vennie, hiszen az irodalom *kommunikációs folyamat*, azaz jelközvetítés, jelértelmezés és jelelőállítás. A jól megválasztott nyelvi jelek sikeres kommunikációt eredményeznek, és lehetővé teszik a nyelvi kreativitás megélésén túl az örömteli, élményalapú tanulást is.



## Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2007). Általános ismeretek a nyelvről és a nyelvtudományról. In Adamikné Jászó, A. (Ed.), *A magyar nyelv könyve* (pp. 11–71). Trezor Kiadó.
- Adamik, T. (2010, Ed.): *Retorikai lexikon*. Kalligram.
- Albertné Herbszt, M. (2007). Gyermeknyelv. In Adamikné Jászó, A. (Ed.). *A magyar nyelv könyve* (pp. 687–704). Trezor Kiadó.
- Arisztotelész (1999). *Rétorika*. Telosz Kiadó.
- Balázs, G (2021). Mi születik velünk? Velünk születettség: nyelv, gyermekfolklor. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 87–98. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.87.98>
- Borbély, S. & Rigó, B. (1999). A gyermekvers. In Komáromi, G. (Ed.), *Gyermekirodalom* (pp. 32–45). Helikon Kiadó.
- Katona, K. (2015). Mondókák, gyermekversek a bölcsődében. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 487–544). Dialóg Campus Kiadó.
- Komáromi, G. (1999). Mi a gyermekirodalom? In Komáromi, G. (Ed.), *Gyermekirodalom* (pp. 7–15). Helikon Kiadó.
- Merényi, H. (2020). Csoda és valóság: Kaffka Margit meséiről. Kaffka Margit halálának 100. évfordulójára emlékezve. In Lózsi, T. & Pölcz, Á. (Eds.), *Disciplina in fabula. Közelítések a meséhez* (pp. 70–80). ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit*. Edition Lumière.
- Monostory, K. (2020). *A média hatása az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlődésére*. BA-szakdolgozat. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Nemoda, J. (2008). Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Oleksza, B. (2020). *Klasszikus és kortárs mondókák a bölcsődében*. BA-szakdolgozat. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Ortutay, Gy. (1977, Ed.). *Magyar Néprajzi Lexikon. III. kötet*. Akadémiai Kiadó.
- Perelman, Ch. (2018). *A retorika birodalma*. Tinta Könyvkiadó.
- Pléh, Cs. (2006). A gyermeknyelv. In Kiefer, F. (Ed.), *Magyar nyelv* (pp. 753–782). Akadémiai Kiadó.
- Quintilianus, M. F. (2008). *Szónoklattan*. Kalligram.
- Ruttkay, Zs. & Varga, E. & Daróczi, G. (2018). Az interaktív könyv definíciója, típusai, használata és példái. In Boldog, A. & Daróczi, G. & Horváth, D. & Horváth, D. & Ruttkay, Zs. & Varga, E. (Eds.), *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival* (pp. 9–55). Móra – BOOKR Kids.

- Szívós, M. (2017). *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezéstörténetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Magyar Szemiotikai Társaság – Loisir Kiadó.
- Szívós, M. (2019). A tudományos és a mindennapi jelfelfogás konfliktusai. A szemiotikai elemzés módszere IV. In Szívós, M. (Ed.), *Jeltudós a katedrán. Tanulmányok a szemiotika oktatásáról* (pp. 21–26). Magyar Szemiotikai Társaság.
- Tolcsvai Nagy, G. (2018). Jelentéstan. In Tolcsvai Nagy, G. (Ed.), *Nyelvtan* (pp. 207–215). Osiris Kiadó.
- Voigt, V. (1997). Jelek és jelrendszerek. In *Pannon enciklopédia*. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelv-alapjai-3249/jelek-es-jelrendszerek-voigt-vilmos-3262/>
- Voigt, V. (2008). *Bevezetés a szemiotikába*. Loisir Kiadó.

### Források

- Pölczné Csernus, I. (2017). Magyar nyelv és irodalom – 1. b osztály, tanóravázlatok.



**Pölcz, Á.**

**Tacit knowledge in mother tongue education. The role of children's literature in the development of language awareness**

Children's literature is one of the most important tools of pedagogy in mother-tongue education. This paper examines children's literature as a signal-transmitting medium in a semiotic theoretical framework. Its aim is to present the operation of linguistic semiotics in children's literature and to illustrate how pedagogy can use it to make explicit tacit knowledge in the mother tongue. Complex learning processes are especially important in the lower grades of primary school: in this study I analyse the report-making tasks of a reading preparation class. In conclusion, it is shown that each of the sign types used by semiotics (icon, index, symbol) can be associated with some activity that helps to raise awareness of linguistic signs.

Keywords: children's literature, semiotics, tacit knowledge, language sign, creation of meaning



*Pölcz Ádám: <https://orcid.org/0000-0001-7039-8323>*



---

# Hisztiretorika

Lócsi Tamás

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

## *Absztrakt*

Jelen tanulmány Berg Judit *Hisztimesék* (2005) című kötetében szereplő öt írás közül három, közvetlenül a témához kapcsolódó, azaz tényleges „hisztimese” retorikai elemzése, amely elsősorban a meggyőzésre koncentrál. A tanulmányban megfogalmazott kutatási kérdés: *Milyen retorikai eszközöket használnak, hogyan érvelnek ezek a mesék a kisgyermek meggyőzése érdekében*. A tanulmány célja rámutatni a retorika interdiszciplinaritására olyan, a mindennapos nevelési és/vagy pedagógiai gyakorlatban is jól használható példák segítségével, melyekben a gyermekirodalmi művekben (is) felbukkanó meggyőzési módszerek, érvelési technikák kerülnek bemutatásra.

**Kulcsszavak:** kortárs gyermekirodalom, retorikai elemzés, meggyőzés és érvelési technikák

## Retorika mindenhol

### *A retorika természete*

A retorika egyik legkorábbi meghatározása Platóntól származik, aki szerint az a lelkek irányítása beszédek révén (Platón, 2004). További ókori meghatározások: „a retorika olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit” (Arisztotelész, 1999. p. 1355), „a retorika a jól beszélés tudománya” (Quintilianus, 2009, p. 34).

A 20. századi és a napjainkat jellemző felfogás Quintilianus tágabb meghatározásához kapcsolódik, e szerint a retorika az a tudományág, amely a diskurzus működésével foglalkozik, legyen az írott vagy beszélt. A diskurzus célja pedig informálni, meggyőzni vagy motiválni egy hallgatóságot, amely lehet egy ember vagy emberek csoportja is (Corbett & Connors, 1999, p. 1). Wacha Imre (2000, p. 54) megfogalmazásában a retorika a) műfajismeret, b) a meggyőző nyilvános beszéd, c) a prózai ékesszólás, a választékos stílus tana és d) szerkesztéstan.

Douglas Ehninger (1968) esszéjében a retorika három történelmi korszakát különíti el: a klasszikus periódust, a késői 18. századot, és a modern retorikát. Meghatározása szerint a retorika egy szervezett, konzisztens és koherens módja a gyakorlati diskurzus vizsgálatának.



A klasszikus retorika alapvetően grammatikai természetű és pedagógiai orientációjú volt, mivel leírta a beszéd nyelvtanát, elkülönítve a részeit és feltárva ezek kapcsolatát. A klasszikus szerzők megkülönböztették a retorika módszereit a grammatikától vagy a logikától, másrészt felfedezték a retorika politikai és etikai összefüggéseit. Elvégezték a beszéd részein kívül a szónok feladatainak, a beszédfajtáknak, a bizonyítékok típusainak, a stílus jellegzetességeinek a felosztását. Emellett olyan mintákba rendezték ezt a nyelvtant, amely lehetővé tette azok oktatását.

A 18. századi brit „új retorika” pszichológiai természetű, mivel a beszéd és a hallgató elméje közötti kapcsolatra helyezte a hangsúlyt. Napjaink retorikája pedig szociológiai természetű, mivel úgy tekint a retorikára mint a megértés és az emberi kapcsolatok fejlesztésének eszközére.

Ha visszatekintünk a platóni meghatározásra, azt látjuk, hogy már ott előrevetíti a pszichológiai és szociológiai (sőt szociálpszichológiai) nézőpontot: „a lelkek irányítása beszédek révén”. Az arisztotelészi definícióból szintén következik, hogy ahol emberek meggyőzése szóba kerül, ott a retorika is szerepet kap. A 20. század egyik legeredetibb retorikai gondolkodója, Kenneth Burke ezt így fogalmazta meg: „Ahol meggyőzés van, ott retorika is, és ahol szöveg (jelentés) van, ott meggyőzés is van (1966, p. 305)”

A retorika és a szociálpszichológia erős kapcsolata nyilvánvaló, de emellett a retorikának köze van a nyelvészethez, a nyelvműveléshez, az igazságszolgáltatáshoz és a természettudományokhoz (legalábbis a tudománykommunikációhoz), a pedagógiához és a média tanulmányozásához is (vö. Pölcz, 2020).

### ***A retorika területei***

A klasszikus retorika a szónok (az író, a szövegalkotó; az üzenet feladója) öt feladatát különíti el :

1. a feltalálás (*inventio*),
2. az elrendezés (*dispositio*),
3. a kidolgozás vagy stílus (*elocutio*),
4. az emlékezetbe vésés (*memoria*)
5. az előadásmód (*pronuntiatio, actio*).

A fejezet egészéhez használt és ajánlott szakirodalmak: Adamikné, 2013; Adamik & A. Jászó & Aczél, 2004; Barthes, 1997; Corbett & Connors, 1999; Plett, 1988, 2000, 2001.

A szöveg (bármilyen szöveg, sőt bármilyen kommunikációs aktus) műfajairól és szerkezetéről a retorikai tanítás az első. A beszéd-fajok tana a kiinduló pontja a szövegtípusok és műfajok elkülönítésének. Az alábbi összefoglaló táblázat a beszéd-fajok ókori rendszerét mutatja (Arisztotelész, 1999; Knape 2000, p. 36–37). Láthatjuk, hogy a mai sajtó, illetve média szövegfajtái ugyanúgy visszavezethetők erre a három beszéd-fajra, akár az irodalmi műfajok.

## 1. táblázat

*A mai sajtó és média műfajai és a beszédfajok*

Beszéd faj	Célja	Ideje	Érvei
<b>Tanácsadó</b>	rábeszélés/lebeszélés	jövő	hasznos/káros
<b>Törvényszéki</b>	vádbeszéd/védőbeszéd	múlt	jogos/jogtalan
<b>Bemutató</b>	dicséret/feddés	jelen	szép/rút

Az általános iskolában fogalmazásórákon az elsők között tanuljuk meg, hogy egy jó szövegnek három főbb része van: a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés. Ezt a felismerést, illetve a szövegszerkezet általános jellegzetességeit szintén a retorika vizsgálódásainak köszönhetjük. Ez a szónok második feladata: a *dispositio*, vagyis az elrendezés. A beszéd részeiről először Korax gondolkodott, tőle származik a bevezetés – tárgyalás – befejezés hármas felosztás, amelyhez Teisziasz hozzákapcsolta negyedik beszédrészként a bizonyítást. Arisztotelész (1414) a tételt és a bizonyítást tekintette egy beszéd kötelező részeinek, az összes rész pedig így alakult nála: bevezetés, tétel, bizonyítás (ennek része a cáfolás), befejezés. Cornificius (2011, p. 1) hat beszédrészt különít el: bevezetés, elbeszélés, tétel, bizonyítás, cáfolás, befejezés. Quintilianus Szónoklattanában (2009) hozzátesz egy hetedik részt is, a kitérést, amely bárhol előfordulhat a beszédben. Azt is láthatjuk, hogy a szerkesztett szövegek alkotói a mai napig tartják magukat a retorika által lefektetett szabályokhoz, s ezért az irodalmi, a tudományos és a sajtó szövegei felépítésükben a hat-, illetve hétrészes sémát, de legalább a hármas tagolást követik, amely tetten érhető akár a Verdi-operaáriákban vagy a James Bond-filmekben is. Természetesen nem minden szövegben kötelező az összes résznek benne lennie, s a sorrendjük sem szigorúan kötött.

A feltalálás nemcsak az anyaggyűjtést jelenti, hanem az érvelés megtervezését is. Ahogy az elrendezés vonatkozik az érvek rendjének a kialakítására is. Már az ókorban Arisztotelész (1999), majd Quintilianus kétféle bizonyítékot különböztet meg az érvelés során: külső és belső bizonyítékokat. A retorikán kívüli bizonyítékok a beszédetől függetlenül léteznek, ilyenek a törvények, az előítéletek, a pletykák, a szerződések, a tanúk, az eskük, a statisztika. A retorikán belüli bizonyítékokat a szónok hozza létre a beszéd során, ezek adódhatnak a beszélő személyéből, szándékából (éthosz), az általa kiváltott hatásból (*pathosz*), illetve magából az üzenetből, a logikából (*logosz*).

A logikai érvek lehetnek deduktívák vagy induktívák. A logikában a deduktív bizonyítás a szillogizmusok (kategorikus, hipotetikus, diszjunktív) használatával történik. A szillogizmusban mindig három kijelentés van: a nagyobb premissza, a kisebb premissza és az ezekből következő konklúzió. A szillogizmusban a premisszák igazságából következik a konklúzió igazsága, s ezeknek minden esetben igaznak kell lenniük, hogy logikailag helyes legyen



a következtetés. A mindennapi életben, így a retorikában azonban általában nem használhatunk százszerű igazságokat a meggyőzésben, hiszen érvelésre akkor van szükség, ha véleménykülönbség áll fenn.

A retorikai dedukció az *enthüméma*. Egyrészt az *enthüméma* premiszái nem feltétlenül igazak, csak valószínűek. Másrészt az *enthüméma* legtöbbször csonka a szillogizmushoz képest: kimondatlanul marad vagy az egyik premissza, vagy a konklúzió. A görög *en thümo* kifejezés jelentése: ami a gondolatban van. Az *enthümémát* tehát a hallgatóságnak kell kiegészítenie, miáltal a hallgatóság is bevonódik az érvelésbe.

A retorikai indukció a példa. A logikában akkor járunk el helyesen az indukció során, ha az összes esetet felsoroljuk, s azokból általánosítunk. A hétköznapi érvelésben azonban egy-egy jól megválasztott példa meggyőző ereje sokszor nagyobb. A példa mindig a hasonlóságon alapul, lehet kitalált vagy megtörtént eset.

Az etikus és patetikus érvek inkább az érzelmekre hatnak, a hétköznapi meggyőzés folyamatában nagyon nagy szerepük van. A beszélő éthosza tulajdonképpen a hitelessége, az, hogy mennyire lehet hinni neki. Az éthoszt is a beszéddel lehet létrehozni, például ha azt mutatjuk, hogy magunk is hiszünk abban, amiről szeretnénk meggyőzni a hallgatóságot. A pathosz kifejezetten a hallgatóság érzelmeinek felkorbácsolását jelenti, például amikor egy ügyvéd szánalmat akar ébreszteni a bíróban a védenca irányában („csak az éhség vette rá a lopásra”), vagy az orvos félelmet kelt („ha nem változtat az életmódján, rövidesen meghal”).

A szónok harmadik feladata a kifejezésmód vagy stílus (*elocutio*) kidolgozása. A stílus az illőség erényére épül: a megfelelő szavaknak és mondatoknak a feltalálása (Quintilianus, 2009). Quintilianus megfogalmazásában a stílus feladata a dolgokat, érveket odavinni a hallgatóhoz. Ez a gondolat nagyon hasonló Perelman (1977/2018) jelenlét-teóriájához: a stílus segítségével tudjuk a dolgokat jelenlévővé tenni befogadók számára, s ez az érvelés alapja.

## A hiszti, az irodalom és a retorika

A hiszti szó a hisztériából keletkezett elvonással, illetve az elvonás kicsinyítő képzővel történő továbbképzésével. Eredeti jelentésben „nagyfokú ingerlékenységben, indulatos kitörésekben, szorongásban (...) megnyilvánuló idegállapot, betegség” (ÉKsz<sup>2</sup>, p. 524). Speciálisan a dackorszakban bekövetkező indulatkitöréseket szokás hisztinek nevezni, amely a kisgyermek fejlődésének természetes velejárója (vö. Vida, 2011).

A hiszti vagy dacreakció a kisgyermek önállóvá válásának, az én-élménynek, a saját akaratnak a megnyilvánulása. Az én-élmény gyakorlása során óhatatlanul bekövetkező frusztrációs feszültségből ered (Mérei & V. Binét, 1970/1997). Erikson (1997, p. 33–34) szerint az autonómia szakaszába a kisgyermeket sebesen kifejlődő teljesítményei, mint a mozgás, a beszéd és a megkülönböztetés képessége juttatják el, ugyanakkor megtapasztalja a moz-

gástér határait is; a korszak pszichoszociális konfliktusa az autonómia vagy szégyen, illetve kétség között húzódik.

A hiszti közvetlen kiváltó oka legtöbbször a gyermek és a felnőtt akaratának ütközése, amikor a gyereket önállóságában korlátozzák, illetve amikor egy számára érthetetlen cselekedetre parancsolják (Fazakas, 2014).

A dacreakció, a hiszti kezelésére több különféle módszert javasolnak a szülőknek szóló tanácsadó írások. Ezek között rendre szerepelnek a következők, illetve ezek kombinációja: kiemelni a gyermeket az adott helyzetből, elterelni a figyelmét (tágítani a kontextust), humort alkalmazni (Deliága & Lovász, 2017).

Mindhárom említett módszert segíti a mese, a megfelelő gyermekirodalom. Sokszor a „gyere, elmondok/olvasok neked egy mesét” önmagában elterelheti a gyermek figyelmét a hiszti kiváltó vágyról, a mesemondás/meseolvasás helyzetének megteremtése pedig kiemeli abból a helyzetből, amelyben a hiszti keletkezett. Ha pedig a mese (vagy éppen vers) úgy szól róla és a hisztiről, hogy közben egyszerre megnevevetti és megnyugtatja, az igazán csodás eredmény.

A mese katalizátorként működik a gyermek érzelmi intelligenciájának fejlesztésében. A mese megtestesíti a gyermek lelki világát. A negatív szereplők pedig éppen megfelelőek arra, hogy a kisgyermek beléjük vetíthesse a megzabolázhatatlan indulatait. „Egy jó mese komolyan veszi a nehézségeket, nem ad tanácsot, nem oktat ki, hanem szimbolikus úton nyújt megoldást a gyermek problémáira úgy, hogy az érzelmi fejlettségének szintjén fejt ki a hatását, megmozgatva a gyermek képzeletét és érzelmeit, segítve őt a félelmei és vágyai megszelídítésében” (Kádár, 2013, p. 56).

Kádár Annamária (2014) a *Mesepszichológia 2.* című kötetében témák szerint válogatott meseajánló is van. A témák egyike a hiszti és a dackorszak.

Az irodalom, amit kisgyermekkorban alapvetően a mese képvisel, tehát szerepet játszik a dackitörések „kezelésében”. A retorika olyannyira az európai kultúra integráns része (az iskolai oktatást évszázadokig meghatározó *septem artes liberales* egyike), hogy az irodalmi műveket szándékosan vagy akaratlanul a retorikai szabályok szerint hozták létre. Ha egy művet legalább részben retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor a retorika ismerete segít a megértésében is (Adamikné, 2009).

A mese nem csak gyönyörködtetni akar, hanem nevelni/tanítani is. A nevelés pedig nem más, mint meggyőzés. A meggyőzés pedig a retorika kompetenciája (vö. Lózsai, 2020).

Természetesen az irodalom nem közvetlen érvelés, a kisgyermekeknek szóló mese különösen nem a logikai érvek felsorakoztatásával győzi meg az befogadóját, hanem érzelmek kiváltásával.

Arisztotelész (1999) szerint „döntés végett van a retorika” és „az érzelmek azok a tényezők, melyek megváltoztatják az emberek ítéleteit”.

Quintilianus (2009) rögzíti az érzelmek felkeltésének eljárásait. Az egyik eljárás a deinószisz (nagyítás, túlzás), amely korábban nem létező érzelmet

kelt a döntéshozóban (jelen esetben a befogadóban), vagy a meglévő érzelmeit felnagyítja. A másik eljárás a phantazia (képzelet), melynek segítségével a távol lévő dolgok képmásai úgy jelennek meg, mintha jelen lennének és a szemünkkel látnánk őket (vö. Perelman jelenlévőségfogalmával).

Külön ír a nevetésről, nevetetésről, amely megszünteti a bíróban (itt a mese hallgatójában) a nyomasztó érzéseket, oldhatja a feszült figyelmet, vagy kikölkentheti a fásultságból (Quintilianus, 2009).

### Anyag és módszer

Jelen elemzés anyaga Berg Judit Hisztimesék (Ecovit Kiadó Kft., Budapest, 2005/2013) című kötetében szereplő mesék. A kötetben öt írás található, amelyek közül három kapcsolódik közvetlenül a témánkhoz, azaz tényleges „hisztimese”: a Hiszti manó, A csupasz kislány és a Rendrakós mese.

A vizsgálat módja a retorikai elemzés, amely elsősorban a meggyőzésre koncentrál. A kutatási kérdés: Milyen retorikai eszközöket használnak, hogyan érvelnek ezek a mesék a kisgyermek meggyőzése érdekében?

A retorikai kritika is elsősorban a szövegre összpontosít, de figyelembe veszi a szerzőt és a közönséget is, a művet a szerző és a befogadók közötti kommunikáció hordozójának tekinti. A szerzőre vonatkozó benyomásokat is a szövegből gyűjti össze (vö. az éthosz mint a szónok jelleme, ahogyan az a beszédben megnyilvánul), azt a magatartást akarja kideríteni, amelyet a szerző azért hozott létre a szövegben, hogy hatást gyakoroljon a befogadóra. Az irodalomtudományban lényegében retorikai alapú a hermeneutika *explication de texte* (szövegmagyarázat) módszere, valamint a lehetséges hatást (is) vizsgáló reader response irányzat. A retorikai elemzés alkalmas mindenféle szöveg vizsgálatára a reklámokon, dalszövegeken át a meséig (Corbett, 1969; Lózi, 2012, 2020; Tóth, 2020).

A retorikai elemzés szempontsora lényegében követi a szónok feladatait, amelyek meghatározzák a retorika rendszerét, tehát tulajdonképpen hat fő szempontot különíthetünk el (Adamikné, 2012; Cooper, 1989), melyek a következők:

- A retorikai szituáció megállapítása.
- A műfaj (beszédfaj) meghatározása.
- A szerkezet feltárása.
- Az érvelés vizsgálata.
- A stílus vizsgálata.
- Az előadásmód vizsgálata.

Természetesen az elemzés sajátos szempontjai, valamint az elemzett szöveg jellege alapján egyes szempontok hangsúlyosabbak lehetnek, mások akár ki is hagyhatók. Jelen esetben a meséknek a „hisztikezelésben” betöltött szerepére, a befogadó kisgyermek meggyőzésének eszközeire koncentrálok az elemzés folyamán.

## Az elemzés eredményei

### *A retorikai szituáció*

A retorikai szituáció „személyek, események, tárgyak, viszonyok szövevénye, és az a kényszer, amely határozottan megnyilatkozásra késztet” (Bitzer, 1968, p. 1–2). A retorikai szituáció fő összetevői a szükséglet, a hallgatóság és kényszer (Bitzer, 1968).

A mesemondás és mesehallgatás vagy meseolvasás szituációjában a személyek a mesemondó (a narrátor) és a hallgató vagy olvasó, bár a 2–4 éves gyerekeknek szóló mesék esetében hallgató. Természetesen az elsődleges „szónok” a szerző, s a mesét egy gyermeknek felolvasó felnőtt először befo gadó, aki a saját értelmezését is közvetíti a felolvasás során. A szituációkban viszont a felolvasó jelenik meg szónokként, a partikuláris hallgatóság pedig az(ok) a kisgyermek(ek), aki(k)nek előadja a mesét.

A szónokot (író, a mesemondót, előadót) az a szükséglet készteni meg szólalásra, hogy valamilyen hiányosságot vél felfedezni, amelyet a beszéd segítségével képes kijavítani. A hisztimesék esetében ez a szükséglet, a dackorszakát élő gyermek viselkedése, illetve maga az aktuális dackitörés, a hiszti. Berg Judit, a *Hisztimesék* szerzője maga beszélt el, hogy a saját gyermeke megnyugtatóra találta ki ezeket a meséket (lásd a *Felnőttmese: Egy nagyon hisztis pici lányról* című írást a kötetben). A szerzőt mesemondásra készte tő szükségletet ebben az esetben ismerjük. Feltehetően hasonló szükséglet készteni a mesék felolvasására a dackorszakukat élő gyermekek szüleit is (sa ját tapasztalatom is ez).

A harmadik „szónok” a mese belső narrátorra, aki nem azonos a mese alkotójával, s természetesen a konkrét előadóval sem. Retorikai szempontból ennek a szövegben lévő „szónoknak” a szándékait (és éthosát) tudjuk vizsgálni, bár azok valószínűleg nem különböznek jelentősen a szerző, illetve a fizikai mesemondó szándékaitól.

A *Hiszti manó* című mese bevezetése tulajdonképpen a szükséglet leírása: „Volt egyszer egy Zsófi nevű kislány. Nagyon szeretett hisztizni. Mindenre azt mondta: nem akarom, és még kiabált is hozzá.”

A *Csupasz kislány* című történet egy kislányról szól, aki egy nap nem akart felöltözni, hanem egész nap meztelenül szeretne volna a szokásos életét élni, például a játszótérre menni. Ez ismét egy tipikusnak tekinthető „hisztihelyzet”: a gyermek nem tartja magát a konvenciókhoz, lázad. A *Rendrakós* mese egy újabb általános helyzetet mutat be: a főszereplő gyermek nem akarja elraknia játékait. A mesék belső szituációjában és a mesélés helyzetében is hasonló szükségletet vesz észre a szónok: fel kell oldani a felnőtt és a gyermek akarata közötti feszültséget, el kell érni például, hogy a gyermek felöltözzön vagy segítsen rendet rakni.

A retorikai szituáció elméletében a hallgatóság (vagy ahogyan a mai meggyőző kommunikációban hívják a célcsoport) azokból áll, akik befolyásolha-

tók a beszéddel és képesek döntést hozni az ügyben. A hisztimesék esetben a dacoló/hisztiző kisgyermek az, akit a szónok (a meseolvasó szülő) szeretne befolyásolni, s végső soron ő az, aki döntést hoz: abbahagyja a hisztit, s magáévá teszi (interiorizálja) a szülői akaratot.

A retorikai szituáció harmadik összetevője a kényszer vagy korlát minden olyan megszorítás, (személyek, események, tárgyak és kapcsolatok), amelyek részei a helyzetnek, és hatalmukban áll korlátozni a beszélőt a szükséglet felismerésében, módosításában. A korlátok két fő osztálya megegyezik a bizonyítékok két fő típusával: vannak olyanok, amelyek a megnyilatkozótól és az ő módszereitől függenek (Arisztotelész (1999): művészetben belüli bizonyítékok), illetve vannak, amelyeket a szónok csak felhasználhat (művészetben kívüli bizonyítékok; Bitzer, 1968). A mesék belső világában részletesen kidolgozott korlátokkal találkozunk: ezek azok az elemek, amelyek előrevizik a cselekményt (akár a szereplők jelleme, a segítő vagy éppen hátráltató elemek). A meseolvasás, -mondás szituációjában a legfőbb korlátot a valós és a mesebeli helyzet hasonlósága és különbsége jelenti.

### *A műfaj*

A retorikai beszédformák közül a mesét mint az egyik legősibb irodalmi műfajt leginkább a bemutató beszédhez tartozónak vélhetnénk, hiszen bemutat egy történetet, hogy a jelenben gyönyörködtesse a hallgatóságát. Ugyanakkor a meséknek általában, s a vizsgált hisztimeséknek különösen nem csak a gyönyörködtetés a célja, hanem a hallgatóság jövőbeli viselkedésének a befolyásolása is, ezért ilyen szempontból tanácsadó beszédnek tekinthetjük.

A mese epikus műfaja a fentiekén kívül még kétféleképpen kapcsolódik a retorikához: 1. az elbeszélés az egyik beszédrészt, amely bizonyító erővel bír; 2. a mese mint (kitalált) példa, az érvelés eszköze. Az utóbbival kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy a példabeszéd, példázat műfaja a meggyőzésért jött létre. A hisztimesék valójában a dackitörések kezelésére megalkotott példázatok (vö. Lózsi, 2020).

### *A szerkezet*

Ahogy fentebb már láthattuk, a retorika a beszédrészek tanával alapozta meg a szövegek szerkezeti elemzését, illetve ebből származik a szövegalkotás tanulásakor elsajátított hagyományos szerkezet is. A szónoki beszéd részei a bevezetés, az elbeszélés, a tétel és felosztása, a bizonyítás, a cáfolás, valamint a befejezés, esetleg a kitérés. A 20. századi szerzők erre építették megállapításait: Kenneth Burke (1931/1968) öt típusát határozta meg a szerkezeti formáknak (szillogisztikus haladás, kvalitatív haladás, konvencionális forma, ismétlődő forma, alkalmi vagy kisebb formák), Cooper (1989,) pedig a szöveg szerkezetének három szintjét különítette el (nagy, közepes és kis struktúrák). A három megközelítés összefüggését a 2. táblázat mutatja.

## 2. táblázat

*Szerkezeti típusok*

<b>klasszikus:</b>	<b>a beszéd fő részei</b>	<b>az elrendezés logikája: időrend, ok-okozat stb.</b>	<b>alakzatok, fordulatok, érvek, párbeszéd, fordulói</b>
Burke (1931/1968):	szillogisztikus haladás	konvencionális formák	alkalmi vagy kisebb formák
Cooper (1989):	nagy struktúrák	közepes struktúrák	kis struktúrák

A hagyományos beszédrészek elsősorban a törvényszéki beszédre alapoztak, amelyből az elbeszélés az eset ismertetését jelentette. A mese önmagában elbeszélés, természetesen belső szerkezettel. Bevezetés, elbeszélés (fő rész, avagy tárgyalás) és a befejezés biztosan van minden mesében, így a három elemzett hisztimesében is. Példaként mindhárom mese egészében a bizonyítás része (különösen ha azokat a nevelési helyzeteket vesszük figyelembe, amelyekben valószínűleg elhangzik vagy utalás történik rá), de emellett a belső szerkezetükben is található bizonyítás, illetve cáfolás.

A szerkezetnek (ahogy a stílusnak is) nagy szerepe van a meggyőzésben. A mesék szerkezetét az időrend mellett az ok-okozati elrendezés is jellemzi, így mindhárom mese egy-egy érv. Általános szerkezetük így ragadható meg: 1. a főszereplő gyermek ellenszegül a szülőnek vagy az általános konvenciónak, azaz dacol, hisztizik, 2. az ellenszegülésből valamilyen negatív hatás következik, 3. a negatív következmény megszüntetése érdekében a gyermek abbahagyja a dacolást. A szerkezet és az érvelés szempontjából is fontos, hogy a negatív hatás nem a szülőktől származó büntetés, hanem magának a hisztinek a (természetesen mesei) következménye. Nézzük a három mese szerkezetét ebből a szempontból. (3. táblázat)



## 3. táblázat

*A mesék szerkezete*

	<b>Hiszti</b>	<b>Negatív következmény</b>	<b>Megoldás</b>
Hiszti manó	Zsófi hisztizik, nem akar hazamenni, reggelizni stb.	Megjelenik Hiszti manó, kineveti és a barátjának nevezi.	Zsófinak nem tetszik Hiszti manó, ezért nem hisztizik többet.
A csupasz kislány	Kati nem öltözik fel, hanem egész nap meztelen marad.	A meztelensége miatt nem tud kimenni a barátaihoz játszani (a gyerekek nem hívják).	Végül mégis felöltözik, a gyerekek örömmel fogadják a homokozóban.
Rendrakós mese	Peti nem akar rendet rakni vacsora után.	A játékaik sorban elhagyják, mert úgy érzik, nincs helyük Peti szobájában.	A véletlenül ott maradt mackót Peti a helyére teszi, ezért visszatérnek a játékok, Peti rendben el is pakolja őket.

A mesékben a tétel a mese tanulsága. A kortárs mesékben nincs didaktikusan kimondva a tanulság, hanem vagy a befejezésben jelenik meg, vagy implicit marad.

A Hiszti manó című mese befejezése az alábbiakban fogalmazódik meg: „És Zsófi soha többé nem hisztizett, mert nem szerette volna, hogy visszajöjjön Hiszti manó, és újra kinevesse őt.” A tételt szimbolikusan, ugyanakkor a gyermekek számára érthetően és elfogadhatóan közvetíti ez a befejezés: a hisztiző gyerek nevetséges. Nagyon fontos motívum, hogy nem a szülő neveti ki a gyereket, hanem egy mesebeli lény, akire a felelősséget is át lehet hárítani hisztiért (összhangban a kisgyermek mágikus gondolkodásával).

A csupasz kislány meséjében a címszereplő barátai mondják ki a tételt, természetesen nem általános megállapításként, hanem a konkrét helyzetre vonatkozóan: „Előbb öltözz fel, mert ruha nélkül nem jöhetsz ki a ház elé!”

A Rendrakós mese tétele (tanulsága) teljesen implicit, a teljes történet ismeretében fogalmazhatjuk meg.

A részben vagy teljesen implicit tétel rokonságot mutat az enthümémával, ezáltal a meggyőzés eszköze, mivel a gyermeknek magának kell levonni a tanulságot a mesékből, saját magát győzheti meg, s nem szülői parancsra cselekszik.

***Az érvelés és a stílus***

Ahogy eddig is láthattuk, az érvelés a meggyöző szövegek minden szintjét áthatja, s végső soron minden nyelvi megnyilvánulásban feltételezhetjük a meggyőzésre irányuló szándékot (vö. az idézett burke-i megállapítást).

A stílus maga is a meggyőzést szolgálja, egyrészt felkelti és ébren tartja a hallgatóság figyelmét, másrészt segíti a jelenlévőség megteremtését. Jelen

mesék hallgatóságát a dackorszakukat élő két-három éves kisgyermek, így a mesék stílusa is hozzájuk alkalmazkodik. A stílusnemek (egyszerű, középső, fennkölt) közül leginkább a középsőhöz sorolhatnánk: alapvetően a mai magyar köznyelvet használja, de előfordulnak benne a műfajhoz kötődő fordulatok („Volt egyszer...”), ritkább szavak (selyembugyogó, csengettyűs), a hallgatóság életkorához kapcsolódó szavak, kifejezésmódok (mamája, lábacskaím, toporzékol, kikukucska). Mivel jelen elemzés célja elsősorban a meggyőzés vizsgálata, önmagában a stílust nem elemzem részletesebben.

A jelenlét fogalma Perelman (1977/2018) érvelésteóriájának fontos eleme: a szónok által irányíthatja a hallgatóság figyelmét, hogy bizonyos elemeket tudatosan tesz jelenlévővé és jelentőssé. A jelenlétet megteremtheti egy tárgy bemutatása, vagy az előadás technikája, azaz a stílusesszók megfelelő használata. Az egyik technika az amplifikáció, amely jelentőssé tételt jelent, ezt ismétléssel, a részletek halmozásával, bizonyos részek hangsúlyozásával, alakzatokkal és szóképekkel érik el. A másik eljárás pedig a *hypotyposis* vagy szemléletesség, amely úgy ábrázolja a dolgot, mintha a szemünk előtt lennének.

A hisztimeséket hallgató kisgyermek olyan események, helyzetek elbeszélésével találkozik, amelyek a saját életében is gyakran megeshetnek. Az, hogy róla (is) szól a mese egyrészt jelentőssé teszi a mesében leírt helyzetet és a felkínált megoldást, másrészt segíti a mese főszereplőjével való azonosulást, amely azonosulás szintén hozzájárul a meggyőzéshez.

A szemléletesség persze műfaji sajátosság is, ugyanakkor az azonosulást és a meggyőzést is szolgálja. A Hiszti manó című történet második mondatából megtudjuk, hogy a főszereplő Zsófi nevű kislány „nagyon szeretett hisztizni”, majd ezt az állítást szemléletes példák követik (amelyek közül több ismerős lehet a mese hallgatójának is). A csupasz kislány címszereplőjét háromszor hívják a gyerekek, s ő háromszor nem tud velük menni a meztelensége miatt. Ebben fokozást is megfigyelhetünk, mivel egyre kívánatosabb a kislány számára, hogy a gyerekekkel menjen. A Rendrakós mesében részletesen megismerhetjük, hogyan hagyták el Petit a játéka: először a kisautó, aztán a kockák, majd a bohóc, a dömper, a kisvonat, a labda, végül a mesekönyv. Ezek a részletezések megfelelnek annak, amit a szónoki beszédben a tétel felosztásának hívunk. Ez a tétel természetesen nem ugyanaz, amiről meggyőzni kívánja a hallgatóságot az elbeszélő (a kimondott vagy implicit tanulság), hanem egyfajta témamegjelölés.

A fentebb említett stílusesszók, mint a gyermeknyelvi szavak használata szintén a jelenlét és az azonosulás létrehozását segítik elő.

A meggyőzéshez a szónok használhat külső és belső érveket, a belső érvelés történhet észszel (*logosz*), erkölccsel (*éthosz*) és érzelmek keltésével (*pathosz*). Mivel az érvelőnek tekintettel kell lennie a hallgatóságára, amely jelen esetben 2–3 éves kisgyermekből áll, a logikai érvelés haszna kérdéses. Ezzel együtt ezek a mesék nem nélkülözik a kvázilogikai érveket. Tulajdonképpen mindhárom mese története visszavezethető egy-egy hipotetikus szillogizmusra, illetve enthümémára. (4. táblázat)

## 4. táblázat

*Mesei szillogizmusok*

	<b>Premissza 1.</b>	<b>Premissza 2.</b>	<b>Konklúzió</b>
Hiszti manó	Ha valaki folyton hisztizik, nevetséges lesz.	Zsófi nem akarta, hogy kinevessék.	Zsófi abbahagyta a hisztizést.
A csupasz kislány	Ha valaki ki akar menni a lakásból, fel kell öltöznie.	Kati ki akart menni játszani.	Kati felöltözött.
Rendrakós mese	Ha egy gyermek szeretné, hogy a játéakai meglegyenek, el kell pakolnia őket.	Peti meg akarta tartani a játékeit.	Ezért végül helyére tette őket.

A hallgatóság és a műfaj jellegzetességei miatt ezek a premisszák nem felelnek meg a formális logika szigorú feltételeinek, ahogy persze a hétköznapi érvelés premisszái is inkább valószínűségek, s nem bizonyosságok. Észrevehető, hogy a nagy premissza mindhárom mesében egy-egy társadalmi konvención alapszik, milyen viselkedést vár el a felnőtt társadalom egy kisgyermektől. A premissza első fele pedig megmagyarázza a gyermeknek, hogy miért is érdemes betartani a konvenciót.

Tovább is lehet bontani a szillogizmust, azaz a mesék érvrendszere végeredményben egy ok-okozati viszonyra épülő polyszillogizmus. A Hiszti manó meséjében a teljes lánc így írható le: Zsófi sokszor hisztizett → Megjelent Hiszti manó, és kinevette Zsófit → Zsófinak nem tetszett a manó, s az sem, hogy kinevette → Nem hisztizett többé → Hiszti manó mérges lett emiatt, s ő kezdett hisztizni → Zsófi nevette ki a manót.

A retorikai érvelés talán legfontosabb eszköze a példa. A példa a hasonlóság érvforrásán alapul. A példa nem egy szabályra, hanem egy másik partikuláris esetre utal. A mesemondás szituációjában mindegyik mese (kitalált) példaként, azaz parabolaként működik: mutat a mesét hallgató kisgyerekeknek egy hasonló esetet. Ha már elfogadott szabályra hozunk példát, azt illusztrációnak nevezhetjük. Mivel ezek a mesék valamilyen elfogadott konvenció mellett érvelnek, tekinthetők illusztrációnak.

Szintén a példa altípusa a modell és az antimodell. A modell valamilyen utánzandó viselkedést mutat be, ezért rokonítható a tekintéllyel, amely ha a szónok tekintélye, akkor az éthosz része. A gyerekeknek ezek a mesék modellt is adnak: hogyan kerülhetik el a nevetségessé válást, a veszteséget (a játékoktól, a barátoktól), illetve olyan gyerekekről hallanak, akik sikeresen kezelték a hisztit. Hiszti manó, és a mesék kezdetén a főszereplő gyerekek még az antimodell kategóriájába sorolhatók, a történetek végére azonban Zsófi, Kati és Peti egyértelműen modell lesz: sikeresen felülkerekedtek a hisztin (vö. Perelman, 1977/2018).

További példákat is találunk a mesékben, amelyek részei az adott mese érvrendszerének: példák a hisztis viselkedésre, az ellenállásra Hiszti manó buzdításával szemben stb.

A nem formális bizonyításban, azaz a hétköznapi érvelésben fontos szerepe van az éthosznak. Az éthosz a beszédben megjelenő én, a jellem szavakkal történő ábrázolása, bemutatása, az éthosz azzal járul hozzá a bizonyítás erejéhez, hogy megbízhatónak, hitelt érdemlőnek mutatja a beszélőt a hallgatósága előtt (Arisztotelész, 1999; Ueding, 2011. p. 35).

A mesemondás folyamatában a mesét mondó, mesétolvasó felnőtt (a szülő) és a mese narrátorának éthosza egymással összefonódva jelenik meg. A felolvasó ismeri a konkrét hallgatóságot, s hozzá igazíthatja a mesemondást, leginkább az előadásmód megválasztásával, közbevetésekkel, sőt akár a történet módosításával is (e sorok írója például sokszor a főszereplő neve helyett a saját gyermekének a nevét mondja), illetve a jóakarátát is kimutatja már a meseolvasással. A szereplőkben a mesét hallgató gyermek saját magára ismerhet, ahogy az elbeszélte események is ismerősek lehetnek a számára, ez kiválthatja az azonosulást, s ezáltal sikeresebbé teheti a(z ön)meggyőzést. Az adja a narrátor éthoszáét, hogy szakértőként mutatkozik meg: érti a hallgató lelkivilágát. A mesemondó és a narrátor közös éthosza tehát a bölcsességből és a jóakaratóból táplálkozik (vö. Arisztotelész, 1999).

A belső érvek harmadik típusa a pathosz, vagyis az érzelmek kiváltása. Az érzelmek felkeltésében fontos szerepe van a jelenlét megteremtésének és a stílusnak.

Az elemzett mesékben a legfontosabb érzelem a nevetés. Quintilianus (2009) szerint ha a szónok megneveteti a bírót, megszünteti benne a nyomasztó érzéseket és kiküzdheti az unalomból, fásultságból. A mesét hallgató gyermek (aki itt a bíró) esetében a nyomasztó érzés a dacreakciót, hisztit kiváltó frusztráció. Emellett őt is ki kell zökkenteni, csak nem az unalomból, hanem a dac önmagát gerjesztő folyamatából (a hisztiző kisgyermek kissé a Kis herceg izákosára emlékeztet: a frusztráció miatt hisztizik, a hisztitől pedig frusztrált lesz). A nevetéstől nem áll messze a kinevetés, amely csak akkor jó eszköz a meggyőzésben, ha egy harmadik félre irányul (tulajdonképpen az antimodellre), nem a szónokra vagy a hallgatóságára. Jelen mesékben Hiszti manó az, akit ki lehet (sőt kell) nevetni. A nevetségessé tételét szolgálja a megjelenése és a viselkedése is (amelyet a rajzos illusztráció is segít), a főszereplő ki is neveti.

További meggyőzést szolgáló érzelmek a szomorúság, a szánalom és a félelem is. A mesehallgató gyermek szánalmat érezhet a csupasz kislány iránt, akivel nem játszik senki, és Peti iránt is, akit elhagytak a játékaik. Ezek a példák az attól való félelmet is felkelthetik benne, hogy ő is így járhat. A félelemkeltés persze csak akkor hatásos, ha a hallgató képes a félelem tárgya ellen tenni valamit. A mesék ezt a megoldást is felkínálják: fel kell öltözni, illetve a helyükre kell tenni a játékokat.

Perelman (1977/2018) érvelésméletének egyik fontos újdonsága, amit a fogalmak disszociációjáról mond. A disszociatív érveléskor szétválasztjuk

a valóság elemeit egymástól, s újrendezzük őket, elkülönítjük a valóságot a látszattól. A látszat szerint a hisztiző kisgyermek rossz, valójában viszont nem ő a hibás a viselkedéséért, hanem Hiszti manó. Hiszti manó tehát a dacot kiváltó életkori jellemzők szimbólumává válik.

### Összegzés

A retorika, amelyet a 16. századtól sokszor leszűkítettek, valójában egy holisztikus tudomány, avagy művészet. A retorika elemei mindenhol felfedezhetők, ahol emberek közötti kommunikáció zajlik. És ahol kommunikáció zajlik, ott mindenképpen jele van a meggyőzés is. A nevelés pedig nagyrészt meggyőzés, hiszen az általunk elfogadott értékek hasznosságáról szeretnénk meggyőzni a gyermekeket. A nevelésben (= meggyőzésben) fontos szerepet tölt be az irodalom (amely maga is érték), kisgyermekes esetében különösen a mese.

A Hisztimesék mellett, hogy gyönyörködtetnek, nevelnek is. A Hisztimesékben olvasható három történet nem más, mint egy-egy összetett érv a szülők által közvetített társadalmi konvenciók mellett.

### Irodalom

- A. Jászó, A. (2012). A retorikai elemzésről. In Markó, A. (Ed.), *Beszédtudomány. Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngelkedési időig* (pp. 171–191). ELTE Bölcsészettudományi Kar, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Adamik, T., A. Jászó, A. & Aczél, P. (2004). *Retorika*. Osiris Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2009). Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I-II. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(3/4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185>; <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221>
- Adamikné Jászó, A. (2013). *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Holnap Kiadó.
- Arisztotelész (1999). *Rétorika*. Telosz Kiadó.
- Barthes, R. (1997). A régi retorika. In Thomka B. (Ed.), *Az irodalom elméletei III.* (pp. 69–178). Jelenkor Kiadó.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Burke, K. (1968). *Counter-statement*. University of California Press
- Burke, K. (1966). Rhetoric and Poetics. In Burke, K. *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520340664-020>
- Cooper, M. (1989). *Analyzing Public Discourse*. Waveland Press.
- Corbett, E. P. J. & Connors, R. R. J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Oxford University Press.

- Corbett, E. P. J. (Ed., 1969). *Rhetorical analyses of literary works*. Oxford University Press.
- Cornificius (2001). *A szóközi mesterség. A C. Herenniusnak ajánlott retorika* (Ret. Her.). Magyar Könyvklub.
- Deliága, É. & Lovász, H. (2017). *Mit kezdjünk az akaratosággal? Pszichológiai útmutató + dacszelidítő mesék*. Kulcslyuk Kiadó.
- Ehninger, D. (1968). On Systems of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 131–144.
- Erikson, E. H. (1997). Az emberi életciklus. In Bernáth, L. & Solymosi, K. (Eds.), *Fejlődéslelektan olvasókönyv* (pp. 27–42). Tertia Kiadó.
- Fazakas, I. M. (2014). A dackorszak és a hiszti. *Magiszter*, 12(3), 61–66. <https://doi.org/10.1365/s35128-014-0788-6>
- Kádár, A. (2013). Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkal. *Magiszter* 11(1). 55–66. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/tavasz/9.pdf>
- Kádár, A. (2014). *Mesepszichológia 2. - Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Kulcslyuk Kiadó.
- Knape, J. (2000). *Allgemeine Rhetorik. Stationen der Theoriegeschichte*. Philipp Reclam jun. GmbH & Co.
- Lócsi, T. (2012). A mosógépszerező érvei – a reklám retorikai elemzése. In Raátz, J. & Tóthfalussy, Zs. (Eds.), *A retorikai elemzés* (pp. 27–39). ELTE BTK.
- Lócsi, T. (2020). Mesebeszéd. A mese retorikai elemzése. In Lócsi, T. & Pölcz, Á. (Eds.), *Disciplina in fabula – Közelítések a meséhez* (pp. 91–104). ELTE Eötvös Kiadó.
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (1997). *Gyermeklelektan*. Gondolat–Medicina.
- Perelman, Ch. (2018). *A retorika birodalma. Retorika és érvelés*. Tinta Könyvkiadó.
- Platón (2005). *Phaidrosz* (Platón összes művei kommentárokkal). Atlantisz Könyvkiadó.
- Plett, H. (1988). Retorika és stilisztika. In Kanyó, Z. & Síklaki, I. (Eds.), *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből* (pp. 131–167). Tankönyvkiadó.
- Plett, H. (2000). *Systematische Rhetorik*. Wilhem Fink Verlag.
- Plett, H. (2001). *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Helmut Buske Verlag.
- Pölcz, Á. (2020). Retorika minden tárgyban. *Magyaróra*, 2(1–2), 6–14.
- Quintilianus, M. F. (2009). *Szónoklattan*. Kalligram Kiadó.
- Tóth, M. Zs. (2020). Amikor Petőfi a húrok közé szorul. *Magyaróra*, 2(1–2), 85–94.
- Vida, Á. (2011). *Babapszichológia. Lélek, viselkedés, fejlődés kétéves korig*. Kulcslyuk Kiadó.
- Wacha, I. (2000). A retorika kompetenciái. In A. Jászó, A. & L. Aczél, P. (Eds.), *A régi új retorika* (pp. 53–88). Trezor Kiadó.





**Lózsi, T.****Hysteria-rhetoric**

The study contains rhetorical analyses of three tales focusing on persuasion from Judit Berg's book *Hisztimesék /Hysteria tales/* (2005). The main question posed by the research is: What kind of rhetorical devices and techniques of argumentation are used in the persuasion of young children? The aim of the study is to highlight the interdisciplinarity of rhetoric with examples that can be used in everyday educational and/or pedagogical practice, and in which the methods of persuasion and techniques of argumentation are also presented (that also appear in children's literature).

Keywords: contemporary children's literature, rhetorical analysis, persuasion and argumentation techniques



Lózsi Tamás: <https://orcid.org/0000-0002-0773-5283>



---

# Baranya megyei német népmesék a nemzetiségi oktatásban

## Az *Ördögcsúcs* című mesekötet

Márkus Éva

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

### *Absztrakt*

A tanulmány bevezetőjében bemutatja a magyarországi németek népmeseköteteit (Korb Angéla, Josef Michaelis, Herger Ede, Elli Zenker-Starzacher), majd behatóbban foglalkozik baranyai német népmesékkal, az *Ördögcsúcs* (Teufelsgipfel) című mesekötet bemutatásán keresztül. Kiemel egyes népmesei motívumokat, bemutatja többek között a mesék jellemző szereplőit és színtereit. Ezek után a népmesék nemzetiségi oktatásban betöltött szerepét ábrázolja, elemezve azokat a dokumentumokat, amelyek a hazai németiség oktatásában-nevelésében szerepet játszanak (Gyökörek és szárnyak, tanmenetek és kerettantervek, 17/2013. EMMI rendelet). Végezetül utal a mesék korszerű, általános iskolai módszertani feldolgozási módjaira.

Kulcsszavak: magyarországi németek, népmese, mesekötet, nemzetiségi oktatás, Baranya

### **Bevezetés**

A mese az irodalom legősibb és legfantasztikusabb műfaja. A 20. században pszichológusok a mese fejlesztő, fejlődést segítő hatásait hangsúlyozták. Ez alapozta meg a mesepedagógiát, ami a mese személyiségfejlesztő hatását is elismeri (Geister, 2014, p. 6–7). A romantika fedezte fel a mesét, amely a mai napig az olvasókönyvek és iskolai tankönyvek szerves része. A 19. század végén Tuiskon Ziller (1817–1882) volt nagy hatással a meseoktatásra, ő dolgozta fel először didaktikusan a meséket az iskolai oktatás számára. Aból indult ki, hogy a gyermeknek fejlődése során az emberiség történetének kultúrtörténeti szakaszait be kell járnia. Ezen szakaszok egyike a mesék világa (Geister, 2014, p. 55). A 20. században a tanárok a reformpedagógiai törekvések, a művészeti nevelési mozgalom kapcsán a mesét műalkotásnak tekintették, esztétikai értelemben, nemcsak tanító-moralizáló értelemben

közvetítették diákjaik felé. A Waldorf-pedagógiában például fontosnak tartják, hogy a meséket nem kell megmagyarázni, inkább hagyni kell őket hatni a gyermekekre (Geister, 2014 p. 58–59). Bruno Bettelheim (1903–1990) számára a mesék főképpen jellemző emberi problémákról szóló történetek, melyek azt ábrázolják, hogy az emberek hogyan szembesülnek a fejlődésük feladataival, és hogyan küzdi le ezeket. És mivel a meséknek majdnem mindig jó a végük, a fiatal mesehallgatók bátorságot merítenek a saját fejlődésük feladataival való megbirkózáshoz. A meséket az idegennyelvi, célnyelvi fejlesztésben is jól lehet használni: az érzelmi, művészeti neveléssel kiváló eredményeket érhetünk el, használjuk bátran a gyermekek kreativitását (bővebben lásd Márkus, 2017a).

### A magyarországi német népmesekötetéről

Magyarok és németek a Kárpát-medencében már ezer éve élnek együtt, a németek a magyar államalapítás óta jelen vannak az országban. A 10. században István király felesége, Gizella bajor hercegnő német lovagok, papok és parasztok kíséretében jött az országba, akik részt vállaltak a kereszténység elterjesztésében, a központi királyi hatalom megszilárdításában, és a nyugati minták alapján püspökségekre és vármegyékre épülő egyházi és világi közigazgatási struktúra létrehozásában. A 13. század elejére kialakultak az erdélyi és a szepességi szász települések. A 18. században a török háborúk befejezése után több hullámban települtek be németek Magyarországra. A földművelő német parasztok felszántották a parlagon heverő síkságokat, meghonosították a gabona-váltógazdálkodást, a trágyázást, az istálló állattartást és új kultúrnövények termesztését. A második világháború után a kollektív bűnösség elve alapján eldöntötték a németek Magyarországról való „kitelepitését”. 220 000 németnek mennie kellett, körülbelül ugyanennyi maradhatott. 1946-ban 120 000 embert űztek el Magyarországról az amerikai megszállási övezetbe, Baden-Württembergbe, Bajorországba és Hessenbe, 1947–1948-ban pedig újabb ötvenezret a szovjet megszállási övezetbe. Az elűzés, az azzal járó jogfosztás, kisajátítás, diszkrimináció és demoralizálás a legtöbb faluban és városban teljesen szétrombolta az etnikai együttélés hagyományos formáit (Seewann, 2013). A magyarországi németek jelenleg az ország második legnagyobb nemzetisége.

Több olyan gyűjteményes mesekötet is megjelent (nemcsak Magyarországon), amely a magyarországi németek népmesekincsét tartalmazza. Elsőként egy nyelvjárásban íródottat, egyben a legfrissebben megjelentet említem: *A szomorúfűz gazdagsága* (Reigöd vum Weidepam) címűt. A 2011-ben a Neue Zeitung Stiftung gondozásában megjelent 80 oldalas, 24 mesét tartalmazó mesekötet káni (Baranya megye) nyelvjárási szövegeket tartalmaz, melyeket Korb Angéla gyűjtött a nagymamájától, Mathilde Geiskopftól. A könyv melléklete egy CD, amin az eredeti hangfelvételek hallgathatók meg. A kötet végén pár oldalas nyelvjárási szótár is található.

Josef Michaelis, villányi tanár és író 2008-ban adta ki magánkiadásban *Az elveszett kincs: mesék és mondák* (Der verlorene Schatz: Märchen und Sagen) címen a villányi (Baranya megye) népmeséket, mondákat és legendákat. A 177 oldalas kötet kétnyelvű, magyar és német nyelven olvashatjuk a meséket. A kötet elején a szerző saját állatmeséit olvashatjuk, majd a 70. oldaltól találhatóak a mondák, például a villányi kőcsigákról, a Csillagvölgyről, a Remete-dűlőről, a Törökdombról vagy a Rabló-rétről. A címadó *Az elveszett kincs* egy török időkről szóló mondát dolgoz fel, melyet a szerző édesapja elmeséléséből ismert meg. A kötetet Bruszt Nóra villányi diáklány illusztrációi színesítik.

1984-ben, Budapesten jelent meg az Ördögcsúcs (Teufelsgipfel) című mesekötet. Herger Ede palkonyai (Baranya megye) német nyelvű népmeséket gyűjtött benne össze. A gyűjtemény 2000-ben kétnyelvű (magyar és német) kiadásban is megjelent Pécssett, 20 mesét tartalmaz. Ezt a kötetet a következő fejezetben ismertetjük részletesebben.

Karl Vargha és Rónai Béla *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)* címmel Budapesten adta közre 1973-ban a Baranya megyei bányászok meséit és mondáit. Ezekben a mesékben a földalatti világ, a sziklák, a barlangok, földalatti vízfolyások és bányák a mesék helyszíne, melyeket gazdagon népesítenek be a fantázia szülte mesehősök. Bepillantást engednek a kemény bányászletbe, bemutatják a gondokat, vágyakat, a megvívott harcokat és az örömeiket is. A mesék között vannak eredetmagyarázó és a településnevek eredetét magyarázó mesék is. A meséket Pécsbányatelepen, Alsó- és Felsőbánomon, Mecsekszabolcson, Vasason, Hosszúhetényben, Nagymányokon, Komlón és Szászváron gyűjtötték.

Elli Zenker-Starzacher osztrák mesekutatónő a Vértes-hegység és a Bakony eldugott sváb falvaiban (többek között Kozma, Kecskéd, Bakonykopány, Gánt, Alsógalla, Balinka településeken) kutatott a múlt század első felében, népmeséket gyűjtött. Kutatásai eredményeként a következő mesekötetek jelentek meg Németországban, illetve Ausztriában:

- Elli Zenker-Starzacher (1941). *Eine deutsche Märchenerzählerin aus Ungarn*. Hoheneichen-Verlag, München.
- Elli Zenker-Starzacher (1956). *Es war einmal. Deutsche Märchen aus dem Schildgebirge und dem Buchenwald*. Prodomo-Verlag, Wien.
- Elli Zenker-Starzacher (1986). *Märchen aus dem Schildgebirge. Deutsches Erzählgut aus Ungarn*. Carinthia, Klagenfurt.

Az 1941-ben megjelent könyv kizárólag egy adatközlő meséit közli. Az 1956-ban megjelent kötetet Erna Moser-Piffl illusztrálta, aki Bécsben festészetet tanult, és a tanulmányi szünetekben Elli Zenker-Starzacherrel együtt látogatott Magyarországra. Míg Elli meséket jegyzetelt, addig Erna lerajzolta az embereket, akik akkor még a Vértes-hegység és a Bakony eldugott sváb falvaiban hagyományos népviseletet hordtak. Mind az itt hallott régies nyelvjárás, mind az itt látott népviselet régmúlt idők kincsét jelentette a bécsi hall-

gatónők számára. Míg az 1941-es kötet egyetlen mesemondó asszony meséit tartalmazza, addig az 1956-os kötetben több mesemondó meséi is megjelennek. A kötet különlegessége, hogy nem csupán a meséket írja le Zenker-Starzacher, hanem a mesemondókat is egyenként, részletesen bemutatja, mert azt vallja, hogy a mese élőszóban elmondva az igazi, leírt formájában nem tudja ugyanazt az érzést visszaadni, mint amikor hallhatjuk is, és az élősavas mesélés élményét kísérelte meg némiképp visszaadni az olvasó számára. Meséltek neki gyerekek és idősek, férfiak és asszonyok, foglalkozásuk szerint cipész, éjjeli őr, kisbíró, bányász, szőlőcsősz és gyári munkás. Az 1956-ban megjelent kötet összesen 30 mesét tartalmaz. Az 1986-ban megjelent harmadik kötet kizárólag a Vértes-hegység falvainak meséivel foglalkozik.

### ***Az Ördögcsúcs (Teufelsgipfel) című mesekötet***

A következőkben az Ördögcsúcs című kötet meséit mutatjuk be részletesebben. A meséket a Baranya megyei Palkonyán gyűjtötték. Palkonya a Villányi-hegységtől északra fekszik, dombos vidéken. A település a múlt században egyetlen utcából állt, melynek két oldalán jellegzetes sváb parasztházak álltak. Lakói mezőgazdasággal és állattenyésztéssel foglalkoztak. 1296-ból származik a település első okleveles említése. Miután a török-kor végével nagyon megfogyatkozott a lakók száma, 1746-ban német telepések érkeztek a faluba. Ők bajor-frank keveréknyelvjárást beszélnek. A második világháború előtti idő-kig ők laktak többségében a településen, jellegzetes sváb népviseletet hordtak (Herger, 1984). A második világháború utáni kitelepítések nyomán ez jelentősen megváltozott. Ma már nem járnak népviseletben és 2001-ben már csak a lakosság 6,2%-a vallotta magát német nemzetiségűnek. Ez a szám 2011-ben 23%-ra nőtt. Palkonya pincésora 53, műemlékké nyilvánított présházából áll. Herger Ede, a mesék gyűjtője palkonyai származású tanár, szőlősgazda. A helyi német nyelvjárás kutatásával is foglalkozik, a 18. században bevándorolt német lakosság nyelvjárásának hangtanát elemezte diplomamunkájában<sup>1</sup>

Az Ördögcsúcs című kötet meséi általában falusi környezetben játszód-  
nak, és a szegény emberek életéről szólnak, sokszor tréfával, humorral fűsze-  
rezve. A fiúgyermekek sokszor útra kelnek benne, elmennek szerencsét pró-  
bálni, eközben eljutnak messzi városokba, országokba is, és ott nem ritkán  
király lesz belőlük, miután számos, nehéz próbát kiálltak, például legyőzték  
a hétfejű sárkányt. Találkozunk rablóbandával is, akik a sűrű, sötét erdőben  
tanyáznak, és varázslatos kincseik vannak, úgy mint egy vörös nadrág (ame-  
lyet, ha megráznak, arany hullik belőle), hétmérőföldes csizma, egy olyan sap-  
ka, ami mindenfelé lő, ha megforgatják, vagy egy szurony, amit, ha a földre  
szúrnak, akkor katonai ezredek masíroznak elő a földből.

Egyéb varázslatos tárgyak is szerepelnek a mesékben, mint például egy  
erszény, amiből soha nem fogy ki a pénz, egy arany gyűrű, amelyet, ha elfor-

<sup>1</sup> <https://hu.wikipedia.org/wiki/Palkonya>

dítanak, kívánhatnak bármit a világon, vagy egy körtefa, amely gyümölcséből, ha eszik, szarva nő az embernek, és az almafa, amely gyümölcséből, ha fogyasztanak, eltűnik a körte által növesztett szarv az ember fejéről.

A gonosz fogadós (és a felesége, valamint a lánya) is megjelenik a mesékben, aki leitatja a gyanútlan vendéget, általában a legkisebb fiút, majd ellopja a varázskincseit. Ezeket a legkisebb fiú hiába kéri vissza, csak egy újabb varázslatos tárgy segítségével sikerül visszaszereznie. A fogadós( feleség) természetesen megfizet a mese végén, elnyeri méltó büntetését.

Egy másik mese hőse a molnárfiú, aki olyan erős, hogy tálca híján egy malomkövön kínálja az arra járó királynak a pohár vizet. A király meghívja őt a seregébe harcolni, majd miután győz a sereg, jutalmul neki adja a lányát feleségül. Találkozunk a szegény és a gazdag paraszt szembenállásával is. A gazdag paraszt irigy és kapzsi, és természetesen pórul jár a mese végén, míg a jóságos, melegsívvű szegényember elnyeri méltó jutalmát, mesés aranykincs formájában.

Boszorkányokkal is találkozunk, akik a sűrű, sötét erdő mélyén élnek. Hőseink néha szolgálatukba szegődnek. A legkisebb fiúk mesehősként lelepleznek, sőt megölnék rablóvezéreket is, majd a rengeteg felfedezett kincset jelentik a hatóságoknak, akik bátorságukért és becsületességükért busásan megjutalmazzák őket. A legkisebb fiút fivérei sokszor kihasználják, maguk helyett dolgoztatják, de elnyerik méltó büntetésüket, a legkisebb pedig jutalmat kap a mese végén és győzedelmeskedik.

Az engedetlen Andriskáról szóló mesében az elkószáló Andriskát az erdőben rablók fogják el, és arra használják a kistermetű fiút, hogy a rablásaik során bemásson kis ablakokon, és lopjon a házakból – jellemzően például stifolder nevű kolbászt, ami a Baranya megyei svábok jellegzetes és hagyományos étele. Természetesen felteszi magának a kérdést a fiú, hogy miért is volt olyan engedetlen. Mikor egyszer a saját házába küldik Andrist rabolni, felismeri a családja, és így szerencsésen megmenekül. Jelentik a rendőröknek a rablóbandát, akiket letartóztatnak, és ezután már Andris is engedelmes fiúként viselkedik egész életében.

Fantasztikus mesékkel is találkozunk a kötetben, például egy repülő lóval, aki miután kimúlik és lenyúzzák a bőrét, bekenik libazsírral, tollakat és szárnyakat növeszt, majd repülni kezd. A mesehős pedig egy alkalommal olyan mélyen fúródik a földre, hogy nem tud kimászni, ezért hazamegy, hoz egy ásót, majd azzal kiássa magát.

Királyokról, királynékról és királyfikről szóló mesék is vannak a gyűjteményben, akik kastélyban laknak. Az egyik mesében a gonosz királyné kicseréli fiatal menyé hetesikreit kiskutyákra. A gyerekeket az erdőben egy remete nevelte fel. A lányok később hattyúvá változnak. A mese végén fény derül az igazságra, és a gonosz királynét halálra ítélik, majd máglyán elégetik. Egy, a büszke királyról szóló másik mesében a király nem akarja, hogy lányai férjhez menjenek. A lányok természetesen nagyon szeretnének férjhez menni, lányfejú hallá változnak, és csak udvarlók segítségével sikerül visszaváltozniuk leánnyá. A büszke királynak megbocsátanak a mese végén.



A csodahegedúról szóló mese hőse a cigányember, a felesége és a gyerekek. A cigányember az ördögtől kapja a csodálatos hegedűt, amellyel megbünteti a legkisebb fia a fukar grófot, aki nem akart a muzikaszóért fizetni. A körtefából faragott varázshegedű egy másik mesében emberi hangon énekel, és a segítségével lepleződik le a gonosz királyné, aki megölte a mostohalányát. Őt is elégetik a máglyán, a megölt királykisasszony pedig feltámad, és boldogan él apjával tovább.

A favigócsalád is megjelenik szereplőként a mesékben, ők egy magas hegyen élnek. Miután meghal az édesanya, az apa egyedül marad a két fiával. Egy napon, mikor a nagyobbik fiúnak kell vigyáznia a kisebbre, kitör egy zivatar, és a kisfiú eltűnik. Egy grófnő talál rá, akinek nincs saját gyermeke, ezért magához veszi és felneveli. Évek múlva a fiú újra találkozik elveszett családjával, és magához veszi őket a grófi palotába.

A kötetet a *Menyasszonytánc* című tréfás mese zárja, amiben az idős házaspár rájön, hogy még nem táncolták el a menyasszonytáncot. Mikor ezt megteszik, találnak egy erszényt. Az arra járó grófnő rákérdez, hogy nem találtak-e egy erszényt, mire ők azt válaszolják, hogy találtak, mikor a menyasszonytáncot járták el. Erre a grófnő csak legyint, hogy az biztos már nagyon régen lehetett, és tovább hajt. A szegény, sokgyermekes házaspár így megtartja az erszényt, és attól fogva gazdagok lesznek.

### Népmesék a német nemzetiségi oktatásban

A magyarországi németek nyelvjárási népköltészete lírai és prózai művekből áll. Nélkülözhetetlen, hogy e népköltészeti alkotások a német nemzetiség közoktatásában és -nevelésében is megjelenjenek. Módszertani szempontból a lírai népköltészeti alkotások vannak előnyben, hiszen egy néhány strófából álló népdal, kiszámoló, mondóka a nemzetiségi irodalom- vagy népismeret órán kompaktabb módon és rövidebb idő alatt dolgozható fel, mint egy bonyolultabb dramaturgiával, összetett szociális hálóval bíró népmese. Nem csoda, ha a magyarországi német nyelvjárások tanórai felbukkanásával, a nyelvjárási lírai művek interpretációjával, tantárgypedagógiai lehetőségeivel több tanulmány foglalkozott, mint népmesék hasonló felhasználásával (lásd például Kerekes, 2013; 2017, 2019)

A következőkben először számba vesszük, hogy a hivatalos oktatási dokumentumok milyen ajánlásokat fogalmaznak meg a népmesék tanításával kapcsolatban. A *Gyökerek és szárnyak, kompetenciamodell a német nemzetiségi oktatás számára* című dokumentumban a mesék az országismereti-interkulturális kompetenciaterületen belül jutnak szerephez (Árendásné et al., 2011).

A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról című dokumentum az 5–8. évfolyamon ajánlja a következő szerzőket és műveket feldolgozásra – köztük a német népmeséket is, például a tanulmányban korábban említett Herger Ede és Josef Michaelis szerzők meseköteteit:

## “6.9. Szerzők és művek.

– Epika: magyarországi német és német népmesék, műmesék, mondák (pl. Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*; *Märchen von Janosch*, Ede Herger, Karl Varga, Josef Michaelis); hazudós történetek (pl. *Münchhausen*<sup>2</sup>).”

A közműveltségi tartalmak között a fent említett EMMI rendelet az 1–4. évfolyamon a tanulási képesség fejlesztése okán a népmesék hangos könyveit ajánlja, 5–8. évfolyamon pedig a következő szerzőket és műveket – köztük a népmeséket is, például a *Teufelsgipfel* (Ördögcsúcs) című kötetet:

## “6.2. Irodalom

– Népköltészet: német és magyarországi német mondókák, népdalok, népi játékok, népmesék, mondák, közmondások.

– Magyarországi német szerzők versei, meséi, elbeszélései. Szerzők: pl. Erika Áts, Georg Fath, Josef Michaelis, Engelbert Rittinger, Valeria Koch. Gyűjtemények: Igele-Bigele, Zauberhut, Jahresringe, *Teufelsgipfel*<sup>3</sup>.”

A *tanterveket, tanmeneteket* elemezve feltűnik, hogy a Magyarországi Németek Pedagógiai Intézete honlapján (UDPI) a német népismeret tárgy 1–4. osztály számára készült tanulási tartalmai között nem említik a népmeséket. A nyelvoktató iskolák számára az 5. osztályban ajánlják a helyi tantervben a *Der arme und der reiche Bauer* című népmese feldolgozását, amely a szegény és a gazdag parasztról szól, a korábbiakban ejtettünk szót róla. A tanulónak ezzel kapcsolatban a következő kompetenciákat kell elsajátítania: tudnia kell meséket olvasni, előadni, kreatív írásos feladatokat végrehajtani, és egy hagyományos meséről képregényt készíteni/rajzolni<sup>4</sup>.

A 2020-ban életbe lépett új Nemzeti alaptantervhez az illeszkedő tartalmi szabályozók, az új kerettantervek is megszülettek, vizsgálódásunk szempontjából most a német nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei<sup>5</sup> az érdekesek. Az anyanyelvű és kétnyelvű iskolák számára kiadott német nyelv és irodalom tantárgy kerettanterve alsó tagozaton nem tartalmazza a népmeséket. 5–6. osztályban kerülnek elő először a népmesék, a *Grimm: Kinder- und Hausmärchen*-t, vagyis a Grimm-meséket és a *Der überlistete Teufel* (In Herger Ede: *Der Teufelsgipfel*), a friss, 2020-ban megjelent kerettanterv pedig *A rászedett ördög* című mondát ajánlja feldolgozásra.

A német nemzetiségi pedagógusképzés hallgatói számára megjelent német gyermekirodalmi jegyzetben (Márkus, 2007) is megtaláljuk a népmeséket. A 4. fejezet foglalkozik a *Teufelsgipfel*. *Ungarndeutsche Volksmärchen*

<sup>2</sup> <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13035.pdf>

<sup>3</sup> <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13035.pdf>

<sup>4</sup> <http://www.udpi.hu/de/tantervek>

<sup>5</sup> <http://www.udpi.hu/hu/tantervek>; [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/nemzetisegi\\_nevelés\\_oktatás\\_kerettantervei/nemet](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_nevelés_oktatás_kerettantervei/nemet)

*für Kinder* című kötettel, annak néhány meséjét mutatja be, didaktizált formában, módszertani ajánlásokkal; az 5. fejezet pedig a *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya* címet viseli, ez Baranya megyei bányászmeséket és mondákat közöl.

A magyarországi német nyelvű gyermekirodalom történelméről, annak kialakulásáról nyújt részletes áttekintést Klein Ágnes (2013) tanulmánya. A mesék felhasználásához az oktatásban kaphatunk módszertani segédletet, konkrét ötleteket, például Klein Ágnes és Márkus Éva 2017-es kötetének cikkei, tanulmányai között. Juhász Márta (2017b) egy nyelvjárási mese feldolgozási lehetőségeiről és nehézségeiről ír, ám mindenképpen a nyelvjárás használta mellett érvel az oktatásban (2017a). Márkus Éva (2017b) ugyanebben a kötetben az e tanulmány bevezetőjében említett Baranya megyei, káni nyelvjárásban írt mesék iskolai feldolgozási lehetőségeiről ír. Juhász Márta (2017b) felhívja a figyelmet a magyarországi német nyelvjárások visszaszorulására, ami megnehezíti a nyelvjárási szövegekkel való foglalkozást az iskolában, óvodában. Ráadásul egyes szülők hátrányként is értékeli a nyelvjárással való foglalkozást az iskolában, óvodában. Juhász az érzékenyítést tartja fontosnak, nem a dialektus megtanítását. A magyarországi német nyelvjárások jelenkori, közösségi szintű revitalizációjának lehetőségeivel és korlátaival empirikus szempontból Müller Márta (2010) foglalkozott. A nyelvjárásokkal való foglalkozás az identitás része, azt hivatalos oktatási dokumentumok elő is írják, így nem hagyható el, különösen izgalmas a népismeret tárgyval, a hagyományápolással való összekapcsolása. Módszertani ötletekért: (lásd Erb & Márkus, 2020). A nemzetiségi német közoktatás körülményeihez lásd Müller (2012), valamint Knipf-Komlósi Erzsébet és Müller Márta (2018.) tanulmányait, a nyelvjárások közelmúltbéli státuszát a nemzetiségi közoktatási dokumentumokban és relevanciájukat az oktatástervezés szempontjából Müller Márta és Knipf-Komlósi Erzsébet 2012-es tanulmánya (2012) elemzi.

Ötleteket meríthetünk a népmesékkal való foglalkozáshoz a többi nemzetiségi nyelv, például a szlovák (vö. Bereczkiné Záluszkai, 2014, 2016) vagy akár más idegen nyelv módszertanából (Fehér, 2014; Márkus & Trentinné Benkő, 2014; Mewald, Klein & Wallner, 2019; Morvai, 2014; Sárvári, 2014; Szepesi, 2014; Trentinné Benkő & Szepesi, 2006) is. Az idegennyelvi és kétnyelvi pedagógusképzésben, illetve -kutatásban is fontos szerephez jutnak a mesék (Kovács & Trentinné, 2003; Trentinné, 2014, 2019).

## Összegzés

A tanulmány röviden bemutatta a magyarországi németek főbb népmeseköteit, és elemezte ezek megjelenését, szerepét a nemzetiségi nevelésben-oktatásban. Részletesebben került bemutatásra az Ördögcsúcs című népmese-gyűjteményes kötet. A magyarországi németek több száz éve élnek együtt a magyarokkal a Kárpát-medencében, történelmük és kultúrájuk több ponton összefonódott. Sokszor hívják őket sváboknak, de az elnevezés nem pontos, mert származásukat tekintve nem azonosak a mai Németország területén

elő svábokkal. A magyarországi németek száma a második világháború után jelentősen csökkent, anyanyelvüket, nyelvjárásukat sokáig nem használhatták, így a mai, fiatal, iskolába járó generáció a német anyanyelvet és a sváb hagyományokat sokszor az iskolában sajátítja el. Ennek terepei a nemzetiségi iskolák. Ahogy a *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020* megfogalmazza: „A német nyelv és kultúra a magyarországi német identitás fenntartásának és megerősödésének alapvető és elengedhetetlen feltétele. Mi, magyarországi németek, nyelvi kisebbségnek tekintjük magunkat. A német nyelv magas szintű ismerete, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, az ismeretek és eszmecserék a magyarországi németek történetéről és jelenéről a német nyelvterület modernkori kultúrájának ismeretével együtt a magyarországi német identitás nélkülözhetetlen részét képezi. Ezt – a nyelvhez és kultúrához hasonlóan – nem lehet statikus rendszerként definiálni. Az identitás folyamatosan, a résztvevők kreatív közreműködésével, valamint a társadalmilag adott lehetőségek kiaknázásával teremődik újra. A magyarországi német identitás kialakításában, fenntartásában és erősítésében a szülői háttér továbbra is döntő fontosságú, de e folyamatban a nevelési-oktatási intézmények is meghatározó szerepet játszanak.”

## Irodalom

- Árendásné Huj, K., Fodorné Szöllösi, D., Györiné Meiszter, K., Hock-Englender, I., Nagy, K., Rainer, P., Steckné Boldizsár, K., Steindl, A. & Tutti, G. (2011). *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, [http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln\\_und\\_fluegel/wuf-kompetenz-modell-nationalitaten.pdf](http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-kompetenz-modell-nationalitaten.pdf)
- Bereczkiné Zaluszki, A. (2014). Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 158–163). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bereczkiné Zaluszki, A. (2016). Művészeti nevelés és hagyományápolás a tótkomlói szlovák nemzetiségi óvodában. *Gyermeknevelés*, 4(1), 172–176. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.172.176>
- Bettelheim, B. (1997). *Kinder brauchen Märchen*. 20. Auflage..
- Erb, M., Englenderné Hock, I., Heltainé Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knáb, E., Manz, A., Manzné, Jäger, M., Müller, M., Rainer, P., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Budapest.
- Erb, D. & Márkus, É. (2020). Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárád. Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad. In Vitályos, G. Á. (Ed.), *Mester és tanítvány VI*. (pp. 21–34). ELTE Eötvös Kiadó. [http://www.eltereader.hu/media/2020/04/MesterEsTanitvanyVI\\_webre.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2020/04/MesterEsTanitvanyVI_webre.pdf)

- Fehér, J. (2014). A British Council Családi Angol programja Magyarországon. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 107–116). ELTE Eötvös Kiadó.
- Geister, O. (2014). *Kleine Pädagogik des Märchens. Begriff – Geschichte – Ideen für Erziehung und Unterricht*. Schneider Verlag.
- Herger, E. (2000). Ördögcsúcs. Veranda.
- Herger, E. (1984, Ed.). *Teufels Gipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder*. Gesammelt in Palgan/Palkonya (Kom. Branau) von Ede Herger. Tankönyvkiadó.
- Juhász, M. (2017a). Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?! In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog\_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 20–28). Bolko-Print Kft.
- Juhász, M. (2017b). Möglichkeiten zur sprachlichen Bearbeitung eines Mundartmärchens. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog\_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 50–57). Bolko-Print Kft.
- Kerekes, G. (2013). Rolle und Funktion der Mundart in der ungarndeutschen Literatur. In Knipf-Komlósi, E., Öhl, P., Péteri, A. & V. Rada, R. (Eds.), *Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest* (pp. 127–133). ELTE Germanisztikai Intézet.
- Kerekes, G. (2017). Im Widerstreit der Traditionen: Die Rolle des Dialekts in der ungarndeutschen Literatur. In Philipp, H. & Ströbel, A. (Eds.) *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung* (pp. 347–360). Verlag Friedrich Pustet.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. In Bordás, S. (Ed.) *Módszerek és teóriák* (pp. 163–176). Eötvös József Főiskola.
- Klein, Á. (2013). Német nyelvű gyermekirodalom Magyarországon. In Fekete, R., Kurucz, R. & Nagy, J. T. (Eds.) „Szépet, jót, igazat akarva” *Tanulmányok N. Horváth Béla 60. születésnapjára* (pp. 86–99). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Klein, Á. & Márkus, É. (2017, Eds.). *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog\_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Bolko-Print Kft., <http://udpi.hu/hu/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis-pdf/file>
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2018). Zwischen Vitalität und Aufgabe: Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In Meier, J. & Weber, M. (Eds.), *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*. Band 26. Sprache (pp. 51–67). de Gruyter.



- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2003/2011/2013). *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature: For Students of Primary Teacher Training = Módszertani és gyermekirodalmi szöveg- és feladatgyűjtemény*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus, É. (2017a). A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkor idegennyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In Márkus, É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció* (pp. 36–49). ELTE TÓK.
- Márkus, É. (2017b). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung *Reigöd vum Weidepam*. In Márkus É. & Klein Á. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog\_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 58–71). Bolko-Print Kft.
- Márkus, É. (2007). „Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was.” *Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen und -grundschullehrerInnenbildung*. Trezor Verlag, <http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf>
- Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (2014, Eds.). *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó. [http://pedagogusképzés.elte.hu/letoltesek/1\\_markus\\_trentinne\\_korai\\_idegennyelvi\\_fejlesztés.pdf](http://pedagogusképzés.elte.hu/letoltesek/1_markus_trentinne_korai_idegennyelvi_fejlesztés.pdf)
- Mewald, C., Klein, Á. & Sabine, W. (2019). Are you sitting comfortably? About the value of stories in the development of multilingualism and multiliteracies. *R&E-SOURCE, 11*, 1–19, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/30>
- Michaelis, J. (2008). *Der verlorene Schatz: Märchen und Sagen*. J. Michaelis.
- Michaelis, J. (1991). *Zauberhut / Varázscylinder*. Tankönyvkiadó.
- Morvai, E. (2014). Jókedvvel németül. Tanártovábbképzés és tananyagfejlesztés a budapesti Goethe Intézetben különös tekintettel a kisgyermekkorai nyelvvoktatás területére. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 214–226). ELTE Eötvös Kiadó.
- Müller, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde. In Zimányi, Á. (Ed.), *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya* (pp. 651–658). MANYE – Eszterházy Károly Főiskola.
- Müller, M. (2012). Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts. In Kerekes, G. & Müller, M. (Eds.) *Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert* (pp. 99–116). Ad librum. (= Neue-Zeitung Bücher, Reihe Wissenschaft Bd. 1).
- Müller, M. & Knipf-Komlósi, E. (2012). Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen. In Glauning, M. & Barabas, B. (Eds.), *Wortschatz*



- und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln. Werner Bauer zum 70. Geburtstag & Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen* (pp. 209–222).
- Sárvári, T. (2014). A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 286–306). ELTE Eötvös Kiadó.
- Schuth, J. & Korb, A. (2011, Eds.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzahlstickr von Mathilde Geiszkopf* (A szomorúfűz gazdagsága. Káni elbeszélések Mathilde Geiszkopftól). Neue Zeitung Stiftung.
- Seewann, G. (2013). A magyarországi németek történetének vázlatos áttekintése. *Hitel*, 26(8), 84–92. [http://epa.oszk.hu/01300/01343/00139/pdf/EPA01343\\_hitel\\_2013\\_08-084-092.pdf](http://epa.oszk.hu/01300/01343/00139/pdf/EPA01343_hitel_2013_08-084-092.pdf)
- Szepesi, J. (2014). A multikulturalitásra, interkulturalitásra nevelés megjelenése az angolórákon 1–6. osztályig. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.) *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 255–271). ELTE Eötvös Kiadó.
- Trentinné Benkő, É. (2014). Meseelemzés a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógushallgatói nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények feltárására. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 390–411). ELTE Eötvös Kiadó.
- Trentinné Benkő, É. (2019). And They Taught Happily Ever After. In Camps-Casals, N., Canals Botines, M. & Casanovas, N. M. (Eds.), *Storytelling Revisited 2018: Gender, Language, Music, Cinema* (pp. 87–94). Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.
- Trentinné Benkő, É. & Szepesi, J. (2006). Programtanterv a „Mesemondóka“ című programcsomaghoz az 1–6. évfolyamra. In *Idegen nyelvi kompetenciaterület: Konceptiók és programtervek* (pp. 31–78). Sulinova Kht.
- Vargha, K. & Rónai, B. (1973). *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Süüdungarn)*. Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn .
- Zenker-Starzacher, E. (1941). *Eine deutsche Märchenerzählerin aus Ungarn*. Hoheneichen-Verlag.
- Zenker-Starzacher, E. (1956). *Es war einmal / Deutsche Märchen aus dem Schildgebirge und dem Buchenwald*. Prodomo-Verlag.
- Zenker-Starzacher, E. (1986). *Märchen aus dem Schildgebirge. Deutsches Erzählgut aus Ungarn*. Carinthia.

### Internetes források

*Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020.*  
Budapest. <http://www.ldu.hu/attachments/file/573d8e26ce468a18540001c9>

17/2013. (III. 1.) EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13035.pdf>

*A német nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei.* [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/nemzetisegi\\_neveles\\_oktatas\\_kerettantervei/nemet](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_neveles_oktatas_kerettantervei/nemet)

*Tantervek, tanmenetek.* <http://www.udpi.hu/hu/tantervek>, <http://www.udpi.hu/de/tantervek>

*Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, www.udpi.hu*

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Palkonya>



**Márkus, É.****The use of German folk tales from Baranya county in education**

The study introduces the volumes of folk tales of the Germans in Hungary (Angéla Korb, Josef Michaelis, Ede Herger, Elli Zenker-Starzacher), and then delves deeper into the German folk tales of Baranya county through the presentation of the storybook Devil's Peak (Teufelsgipfel). It highlights some of the motifs of the folk tales, introducing, inter alia, typical characters and scenes from the tales. It goes on to outline the role of folk tales in ethnic minority education, analysing the documents that play a role in the education of Hungarian Germans (Roots and Wings, Curricula and Framework Curricula, EMMI Decree 17/2013). Finally, the study also discussed the modern methodology of teaching tales in primary school.

Keywords: German minority in Hungary, folk tale, minority education, Baranya county



*Márkus Éva: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>*



---

# Ungarndeutsche Kinderliteratur: Josef Michaelis' *Zauberhut*

**Kerekes, Gábor**

*ELTE Bölcsészettudományi Kar Germanisztikai Intézet Német Nyelvű Irodalmak Tanszéke*

---

## *Absztrakt*

The study deals with the most successful book of the Germans in Hungary, with Josef Michaelis' *Zauberhut* [Magic Hat], a book that contains poems and tales for children. It is presented in several contexts, so in the context of the Hungarian bookmarket as well as in respect of its birth and the international literary context of some poems.

Keywords: children's literature, literature of the Germans of Hungary, Josef Michaelis

## **Der Autor**

Josef Michaelis ist der erfolgreichste ungarndeutsche Autor der Gegenwart. Er erblickte als Michelisz József 1955 als Sohn einer ungarndeutschen Mittelbauernfamilie in Schomberg/Somberek in der Branau/Baranya das Licht der Welt. Nach Schule und Mittelschule studierte er an der Hochschule für Lehrerbildung in Frankenstadt/Baja Deutsche Sprache und Literatur, danach Geschichte an der Janus-Pannonius-Universität in Fünfkirchen. 1999 absolvierte er einen Fortbildungslehrgang an der ELTE und wurde Lehrplanexperte für Deutsch als Nationalitätensprache. Seit 1977 arbeitete er als Lehrer für Deutsch und Geschichte in Willand/Villány (Márkus, 2009) und war seit 1991 stellvertretender Schulleiter in der Grundschule (Kerekes, 2015). Seit 2020 ist er in Rente.

Zu schreiben begann er zunächst in ungarischer Sprache, den Weg zum deutschsprachigen Schreiben ebnete ihm der Fünfkirchener Hochschulgermanist Béla Szende, wobei eine wichtige Initialzündung ein Fortbildungskurs in Potsdam war, zu dessen literarischem Ertrag ein Gedicht (*Mädchen aus Potsdam*) gehört, das später in seinem Gedichtband *Sturmvolle Zeiten* erschien. Eine besonders wichtige Person war für Michaelis der als Lektor tätige Jochen Haufe (1928–2014), an den sich Michaelis mit viel Liebe erinnert: „Jochen Haufe war aber die Person, die mich in eine andere Welt und Richtung der Dichtkunst einführte, [...] Jochen war für mich ein ‚literarischer Wegweiser‘ auf den unwegsamen und unbekanntem Wegen der

modernen Dichtung. Seine Meinung zu den Werken habe ich immer akzeptiert [...]. Und von ihm konnte man in jeder Hinsicht sehr viel lernen.“<sup>1</sup> Eine weitere, für die Formung seines literarischen Schaffens wichtige Person war der 2007 verstorbene Helmut Rudolf, über den der Dichter sagt: „er war jahrelang treuer Lektor meiner Gedichte“.<sup>2</sup> Nachdem sich Michaelis dem deutschsprachigen Schreiben zugewandt hatte, wurde sein Talent offenkundig und er war bald mit seinen Gedichten in den verschiedenen Publikationen der Ungarndeutschen (*Neue Zeitung, Signale, Deutscher Kalender*, diverse Anthologien) im In- und Ausland zu lesen (Szabó, 2001).

Die Bedeutung, die er im Laufe der Zeit für die Volksgruppe und ihre Literatur gewonnen hat, unterstreicht auch die Tatsache, dass 1992 mit seinem Gedichtband *Sturmvolle Zeiten* die Veröffentlichungsreihe der VUDAK-Bücher, der bis heute einzigen Reihe, die sich der Publikation ungarndeutscher Literatur widmet, ihren Auftakt nahm.

Selbständige Bände besitzen nicht viele ungarndeutsche Autoren, Josef Michaelis kann aber über die erwähnte erste VUDAK-Veröffentlichung sowie den hier zur Betrachtung im Mittelpunkt stehenden Band hinaus auch noch auf die Gedichtsammlungen *Treibsand* (2004) und *Symbiose* (2015) sowie die zweisprachige Veröffentlichung *Der verlorene Schatz / Az elveszett kincs* (2008), die mit Märchen und Sagen aufwartet, verweisen.

Seine Werke zeugen nicht nur von einer tiefen Verbundenheit mit der Sagen- und Märchenwelt der Ungarndeutschen, sondern auch mit der Geschichte und dem Schicksal der Volksgruppe. Josef Michaelis hat sich zu keiner Zeit dem ungarndeutschen Schicksal gegenüber indifferent gezeigt, sondern mit mehreren seiner Gedichte eindrucksvolle, intelligente und den Lesern ob ihres Wahrheitsgehaltes bestürzende Werke verfasst, die sich unauslöschlich in die Geschichte der ungarndeutschen Literatur eingeschrieben haben. So kann man zum Beispiel die Gedichte *Agonie, Die Räder rattern, Branauer Schwäbin, Mein Ungarndeutschtum* (um nur einige dieser Werke zu erwähnen) durchaus als Klassiker der ungarndeutschen Literatur bezeichnen. Er hat immer wieder seine Meinung zu grundsätzlichen Fragen des öffentlichen Lebens und der Politik artikuliert, darüber hinaus spannt sich der Bogen seiner Lyrik über weite historische Perspektiven zu Erinnerungs- und Stimmungsbildern besuchter bzw. bekannter Orte sowie zu intim-sensiblen Gefühlsregungen sowohl emotionaler als auch philosophischer Art, die auf zarteste Weise eingefangen worden sind. Sein Gedicht *Mein Ungarndeutschtum* ist ein die Identität der Ungarndeutschen bei aller Verbundenheit zur deutschen Sprache und mit dem Erbe der aus Deutschland stammenden Vorfahren als eine auch sehr deutlich auf den in der ungarischen Heimat entstandenen neuen Traditionen und Sitten fußende Selbstbestimmung zeichnendes Werk, das die einzigartigen Züge der Volksgruppe vor Augen führt.

<sup>1</sup> Mitteilung von Josef Michaelis in einer E-Mail an mich vom 20. Mai 2020.

<sup>2</sup> Mitteilung von Josef Michaelis in einer E-Mail an mich vom 11. Juni 2020.

Ein besonders wichtiges Element der ungarndeutschen Identität von Josef Michaelis ist die Sprache, die Muttersprache, mit der die deutsche Sprache gemeint ist, die in einer Reihe seiner Gedichte als Thema eine zentrale Rolle spielt. Zu den Umständen des Sprachgebrauchs der Ungarndeutschen vgl. Knipf-Komlósi (2011), und Knipf-Komlósi & Müller (2019). Zu der Sprachlandschaft (linguistic landscape), die die Ungarndeutschen umgeben s. und Knipf-Komlósi & Müller (2018) sowie Müller (2013).

Das lyrische Werk Michaelis' ist über die thematische Vielseitigkeit hinaus auch gekennzeichnet von einem formalen Reichtum. Neben Gedichten, die in ihrer klaren, abgeklärt-gleichmäßigen Form den jahrhundertealten Dichtungstraditionen der deutschsprachigen Literatur entsprechen, finden sich in seinem Lebenswerk auch eine Reihe von Gedichten in freier Form, freiem Rhythmus und freien Strophen, dann auch spielerische, graphische Elemente aufweisende Bildgedichte, mit unübersehbaren Anleihen an die konkrete Poesie. Besonders bemerkenswert ist dabei, wie sich in jeder formalen Gestaltungsweise ansprechende Gedichte finden. Überhaupt ist es ein Zug von Michaelis, sich nicht in unverständlich verklausuliert-nebelige Formulierungen zurückzuziehen, sondern ein Dichter für Leser zu bleiben, ohne dabei in plakativ-plumpe Direktheit abzurutschen.

Seinen literarischen Rang verdeutlicht auch der Umstand der Übertragungen seiner Gedichte ins Ungarische, Englische und Slowakische.

## Das Buch

### Veröffentlichung und Auflagenhöhe

Das für Kinder gedachte Buch *Zauberhut* erlebte bis heute insgesamt fünf Auflagen, drei ausschließlich in deutscher Sprache (1991, 1994 und erweitert 2001) und zwei weitere Auflagen zweisprachig als *Zauberhut / Varázscylinder* (2005 und 2008), womit es das am häufigsten veröffentlichte Buch der ungarndeutschen Literatur bis dato ist. Die Erstausgabe und jene von 1994 besitzen 102 Seiten, während die 3. Ausgabe von 2001 insgesamt 106 Seiten umfasst. In dieser letzteren befinden sich neu nunmehr zusätzlich auf S. 41–42 das Gedicht *Drachenabenteuer* und auf S. 47–48 *Die Nik(olau)smaus*, weshalb der Band auch als „erweiterte Ausgabe“ bezeichnet wurde. Herausgegeben wurde die erste Ausgabe von dem ungarischen Schulbuchverlag *Tankönyvkiadó*, die zweite Auflage von dem *Verband der Ungarndeutschen* und die dritte von der *Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen*, was deutlich die Veränderungen ausdrückt, die sich in den Jahren nach der politischen Wende in Ungarn abgespielt haben.

Mit einer Auflagenzahl von insgesamt 8.000 Tausend Exemplaren (1. Auflage: 2.000 Exemplare; 2. Auflage: 3.000 Exemplare; 3. Auflage: 3.000 Exemplare) hat das Buch eine bemerkenswert hohe Auflagenzahl erreicht, die



– wenn man die beiden zweisprachigen Ausgaben noch hinzurechnet – um weitere 4.100 Exemplare zunimmt. Diese 12.100 Exemplare stellen eine beachtliche Zahl an Büchern dar, vor allem wenn man bedenkt, dass in Ungarn heutzutage als nur sehr selten anzutreffende Spitzenwerte im Buchhandel Auflagen von 30.000 Exemplaren gewertet werden, die aber auch nur von ausgesprochen dem Bereich der Unterhaltungs- und Trivilliteratur angehörenden Werken erreicht werden, wie jene des auch unter dem Pseudonym L.L.Lawrence erscheinenden Bücher von László L. Lőrincz oder die Verschwörungsthiller von Dan Brown (STAT 2015). 2018 etwa gab es in Ungarn nur ca. 20 Bücher, die überhaupt eine Auflagenzahl von über 10 Tausend Exemplaren erreichten.<sup>3</sup> Setzt man dies nun in Relation zu dem *Zauberhut* und seinen Auflagenzahlen, so darf man natürlich nicht übersehen, dass das Michaelissche Buch für die Kinder einer nationalen Minderheit in Ungarn gedacht ist, die – grob gerechnet – etwa aus 200.000 Angehörigen besteht. Zu den statistischen Angaben der deutschen Minderheit in Ungarn vgl. Knipf-Komlósi & Müller (2018), zum Sprachaneignungsprozess von Kindern der deutschen Minderheit in Ungarn vgl. Márkus & Gölcz (2018). (Als Gegenprobe, um diesen Umstand zu unterstreichen: Den 1982 erschienenen und damals sehr begehrten, so gut wie gar nicht zu erhaltenden Doppelband mit den Theaterstücken *Equus* und *Amadeus* des damals in Ungarn wegen der Aufführungen dieser Werke am *Vígszínház* und *Pesti Színház* äußerst populären Peter Shaffer, der in etwa die Auflagenhöhe von *Zauberhut* aufweist und bis heute nicht noch einmal auf Ungarisch veröffentlicht worden ist, kann man heute ohne Weiteres auf beinahe allen der obengenannten Portale erhalten.) Natürlich sollte man nicht vergessen, dass das Buch auch kleine Leser unter das Deutsche erlernenden, nicht zur ungarndeutschen Minderheit gehörenden ungarischen Kindern gefunden haben mag, doch auch dann noch ist die Diskrepanz zwischen dem rund 10 Millionen Menschen ausmachenden Markt für ungarische Bücher und den 200.000 Personen der Ungarndeutschen immens, und diese Zahlen zueinander in Relation setzend wird erst wirklich ersichtlich, wie hoch die Auflagenzahlen von *Zauberhut* sind und welche Bedeutung das Buch für das Ungarndeutschtum besitzt. Trotz dieser hohen Auflagenzahl ist das Buch im antiquarischen Bereich (auch online unter antikva.hu; antikvarium.hu; bookline.hu; regikonyvek.hu; vatera.hu etc.) so gut wie gar nicht zu erhalten, und wenn ein Exemplar angeboten wird, so ist es schnell vergriffen – was deutlich zeigt, wie stark die emotionale Beziehung der Besitzer von *Zauberhut* zu ihrem Exemplar des Kinderbuches ist. Die lobenden Worte von Helmut Rudolf (1991) nach dem Erscheinen der ersten Auflage sowie jene von Ingmar Brantsch (1994) nach der Veröffentlichung der zweiten Auflage haben sich im Laufe der Jahrzehnte als vollkommen berechtigt erwiesen.

<sup>3</sup> <https://forbes.hu/uzlet/mutatjuk-igy-olvas-a-magyar-de-hogy-keresnek-idehaza-az-irok/> (15. Mai 2020)

Diese Popularität des *Zauberhut* unterstreicht nicht nur, wie gut Josef Michaelis die Sprache und die Vorstellungswelt der Kinder getroffen hat – was an sich schon eine nicht zu unterschätzende Leistung ist, denn gerade sie sind insofern besonders ehrliche und kritische Leser, als dass sie sich von Texten und Verfassern, die sie nicht ernst nehmen, schnell abwenden. Vielmehr besteht die Stärke und so auch die Grundlage des Erfolgs des *Zauberhut* gerade darin, dass Michaelis den Kindern die Achtung und Empathie entgegenbringt, die sie verdienen. Seine kleinen Leser spüren das und sind ihm auch dementsprechend dankbar.

## 2.2. Die Entstehung des Buches

Solch eine auf die Bedürfnisse und Kenntnisse der Kinder eingehende Lektüre entsteht nicht durch Zufall. Durch die eigene tagtägliche Arbeit an der Schule war Michaelis zu jeder Zeit in Kontakt mit seiner potenziellen Leserguppe, für die es in der ungarndeutschen Literatur durchaus schon Texte und Publikationen gab, allen voran die Kinderanthologie *Igele-Bigele* aus dem Jahr 1980. Doch waren viele der für Kinder verfassten Texte problematisch. Michaelis erkannte: „Die Texte der damaligen Schulbücher für Nationalitätenschüler waren sprachlich vielmal schwer, manchmal politisch gesinnt und viele Geschichten hatten mit dem Ungarndeutschtum, mit unseren Traditionen nichts zu tun.“<sup>4</sup> Bei Lesungen ungarndeutscher Autoren an Schulen wurde deutlich, welche Schwierigkeiten die Schüler mit dem Verständnis von einer Reihe für sie geschriebenen Texten hatten, da weder die Sprache noch die dargestellten Themen für sie nachvollziehbar waren. So kam Josef Michaelis zu dem Entschluss, selber für Kinder zu schreiben, wobei er sich als auslösendes Moment an eine Lesung in Tarian/Tarján an der Grundschule erinnert, wo die erwähnten Probleme deutlich zu Tage traten. Die damalige Deutschlehrerin an der Schule, Theresia Klinger, die selbst Verfasserin zahlreicher Deutschbücher war, empfahl den Anwesenden, speziell für Kinder zu schreiben. Michaelis beherzigte diesen Vorschlag und begann seine den Kindern gewidmete literarische Tätigkeit, die auch heute noch, beinahe dreißig Jahre später nicht abgeschlossen ist, wie das sein Kindergedicht *Regenbogen* aus dem Jahr 2018 unterstreicht.

Als grundlegend wichtig ist die Bestrebung hervorzuheben, wie Michaelis die Vermittlung, die Förderung der deutschen Sprache als eine Aufgabe, ja als eine Mission ansieht, der er sich nicht verschließen kann. Die tiefe Verbundenheit zur deutschen Sprache möchte er auch in seinen Lesern erwecken. Über sein Verhältnis zur deutschen Sprache schrieb er:

Meine Muttersprache ist eine fränkische Mischmundart, die ich von meinen Eltern als Säugling in meine Wiege als größtes Geschenk meines Lebens bekommen habe. Bis zu meinem sechsten Lebensjahr beherrschte ich

<sup>4</sup> Mitteilung von Josef Michaelis in einer E-Mail an mich vom 4. Mai 2020.

nur diesen eigenartigen Dialekt. In dieser Mundart wuchs ich auf, in dieser sprach ich mit meiner Urgroßmutter, mit meinen Großmüttern, Großvätern, mit Verwandten und mit meinen Eltern bis zu ihrem Tod. In dieser Mundart erklangen die ersten Kinderreime und Kinderlieder aus dem Mund meiner lieben Mutter.

Den Kindergarten besuchte ich nicht, so musste ich eigentlich die ungarische Sprache in der Grundschule erlernen. Es war gar nicht so leicht, aber nach zwei-drei Monaten sprach ich schon fast fehlerlos ungarisch. In der Dorfschule studierte ich auch Deutsch, und dort erfuhr ich bald, dass die Hochsprache (Standardsprache?) nicht immer so klingt wie zu Hause meine Mundart, aber sie half mir immer – damals im Kindesalter, später als Student und Lehrer, und auch heute noch als Autor. Ohne meine Mundart, meine Muttersprache wäre ich nur ein Bettler auf dieser Welt (ebenda).<sup>5</sup>

Die Texte für den *Zauberhut* entstanden im Laufe der Zeit, wobei die Schüler vom Michaelis die jeweils entstandenen neuen Texte zuerst kennenlernten. Ihre Reaktionen und Bemerkungen halfen dabei, die Texte immer weiter zu verfeinern, dem sprachlichen Niveau und der allgemeinen Sichtweise der Kinder anzunähern.

## 2.3. Der Aufbau des Buches

Das Buch besteht aus drei Teilen, die *Reimschnitzerei*, *Jahreszeiten* und *Zauberhut* betitelt sind.

### 2.3.1. *Reimschnitzerei*

Der erste Teil des Buches enthält – ebenso wie auch Teil zwei – nur Gedichte, die sprachlich einfach gehalten sind, damit sie für die Kinder verständlich sind. Zugleich wird auf diese Weise in den Texten den Lesern unverkrampft ein neuer Wortschatz vermittelt, etwa im Auftaktgedicht *Reimschnitzerei* durch die Aufzählung von Berufen und den Tätigkeiten, die die einzelnen Vertreter dieser Professionen ausüben (Michaelis 1994, p. 13, im Weiteren: ZH):

---

<sup>5</sup> Näheres zur Einstellung der Vertreter der älteren Generation der Ungarndeutschen zur deutschen Sprache findet man in Miskei & Müller (2020, pp. 327–343).

## Reimschnitzerei

Der Drechsler tut drehen,  
der Bauer tut mähen,  
der Gärtner tut gießen,  
der Jäger tut schießen,  
der Doktor tut heilen,  
der Schlosser tut feilen,  
der Maler tut malen,  
der Müller tut mahlen,  
der Lehrer tut lehren,  
der Schäfer tut scheren,  
der Schuster tut flicken,  
der Stricker tut stricken,  
der Steinmetz tut hauen,  
der Maurer tut bauen,  
der Dichter tut schreiben,  
der Tschikosch tut treiben,  
der Sänger tut singen  
die Glocke tut klingen –  
das hören sie alle  
und gehen nach Haus,  
sie essen, sie trinken,  
sie ruhen sich aus.

Ähnlich werden einige Seiten weiter auch im Gedicht *Wenn der Schneider...* Berufe (Schneider, Schuster, Schmied, Maurer, Maler, Bäcker, Fleischer) von Michaelis vorgestellt. In beiden Fällen ist der Tonfall ein freundlich-beruhigender, dem auch Ironie nicht fremd ist, was dem Umfeld des Kinderbuches angemessen ist. Diese Art der Aufzählung von Berufen und Tätigkeiten scheint vielleicht auf den ersten Blick als ein nur für die Kinderliteratur zweckmäßiges Schema zu sein, doch findet es sich in der modernen deutschsprachigen Lyrik auch an anderer Stelle: Der als Lyriker seine Laufbahn beginnende österreichische Autor Thomas Bernhard – der hinsichtlich des Zielpublikums und der Thematik seiner Werke nichts mit Kindern zu tun hatte, sondern in den meisten seiner Werke die Vergänglichkeit und die scheinbare Sinnlosigkeit des Lebens bedauerte – nutzte in seinem eine ganz andere Zielsetzung besitzenden Gedicht *Ahnenkult* aus dem Jahr 1977 das gleiche aufzählende Verfahren wie Michaelis, und auch bei ihm erscheint der Dichter im Text (Bernhard 1977, pp. 21-23):

Es steigt der Steiger  
bis er nicht mehr steigt  
es schweigt der Schweiger  
bis er nicht mehr schweigt

es lacht der Lacher  
bis er nicht mehr lacht  
es macht der Macher  
bis er nicht mehr macht

es kocht der Kocher  
bis er nicht mehr kocht  
es locht der Locher  
bis er nicht mehr locht

es tötet der Töter  
bis er nicht mehr tötet  
es flötet er Flöter  
bis er nicht mehr flötet

es taucht der Taucher  
bis er nicht mehr taucht  
es raucht der Raucher  
bis er nicht mehr raucht

es singt der Singer  
bis er nicht mehr singt  
es springt der Springer  
bis er nicht mehr springt

es hurt die Hure  
bis sie nicht mehr hurt  
es murt die Mure  
bis sie nicht mehr murt

es mahnt der Mahner  
bis er nicht mehr mahnt  
es wahnt der Wahner  
bis er nicht mehr wahnt

es nörgelt der Nörgler  
bis er nicht mehr nörgelt  
es wörgelt der Wörgler  
bis er nicht mehr wörgelt

es raubt der Rauber  
bis er nicht mehr raubt  
es glaubt der Glauber  
bis er nichts mehr glaubt

es heizt der Heizer  
bis er nicht mehr heizt  
es reizt der Reizer  
bis er nicht mehr reizt

es genießt der Genießer  
bis er nichts mehr genießt  
es beschließt der Beschließer  
bis er nichts mehr beschließt

es verkehrt der Verkehrer  
bis er nicht mehr verkehrt  
es verehrt der Verehrer  
bis er nicht mehr verehrt

es germanistelt der Germanist  
bis er nicht mehr germanistelt  
es slawistelt der Slawist  
bis er nicht mehr slawistelt

es verlegt der Verleger  
bis er nicht mehr verlegt  
es erregt der Erreger  
bis er nicht mehr erregt

es regiert der Regierer  
bis er nicht mehr regiert  
es verliert der Verlierer  
bis er nicht mehr verliert

es erhebt der Erhebende  
bis er nicht mehr erhebt  
es lebt der Lebende  
bis er nicht mehr lebt

es richtet der Richter  
bis er nicht mehr richtet  
es dichtet der Dichter  
bis er nicht mehr dichtet.

Abgesehen von der trotz des ironischen Untertitels mitschwingenden düsteren Andeutung von Tod und Vergänglichkeit ist der Bernhardsche Text auch wegen seiner ironisch benutzten sprachlichen Inkorrektheiten (z.B. „es raubt der Rauber“, „es glaubt der Glauber“) und des Gebrauchs nicht existenter Worte (z.B. „es murt die Mure“, „es wörgelt der Wörgler“) nur für Leser geeignet, die im Deutschen sprachlich sicher sind. Darüber hinaus dürfte die Erwähnung von Hure, Germanist und Slawist Leser im Kindesalter überfordern. Jedoch zeigt dieser Vergleich, wie modern und nutzbar das Schema und Verfahren ist, das Michaelis – sicherlich mit einer anderen Intention – benutzt hat.

Die Gedichte in diesem Teil des Buches *Zauberhut* sind fast alle insofern traditioneller Art, da sie über Reime und Strophen, über ein festes Reim- und Strophenchema verfügen. Sie erinnern an Reime, Sprüche, Abzählreime und Gedichte der ungarndeutschen Volksüberlieferung, sind sprachlich einfach gehalten, man kann sie mit Hilfe der Reime und des Rhythmus' leicht erlernen. Jedoch findet sich schon hier eine Ausnahme von der herkömmlichen Art des Dichtens in der Gestalt des Figurengedichtes *Unsere Fahne*, das sich deutlich an der Verfahrensweise der so genannten konkreten Poesie orientiert, indem der Text nicht nur die Beschreibung eines Sachverhaltes, Lebewesens oder Gegenstandes liefert, sondern der Text selber, die gedruckten Grapheme eine graphische Darstellung andeuten, wie hier der Text die Umrisse einer Fahne ergibt (ZH, S. 28):

Rot wie Schönheit  
Rot wie Rose

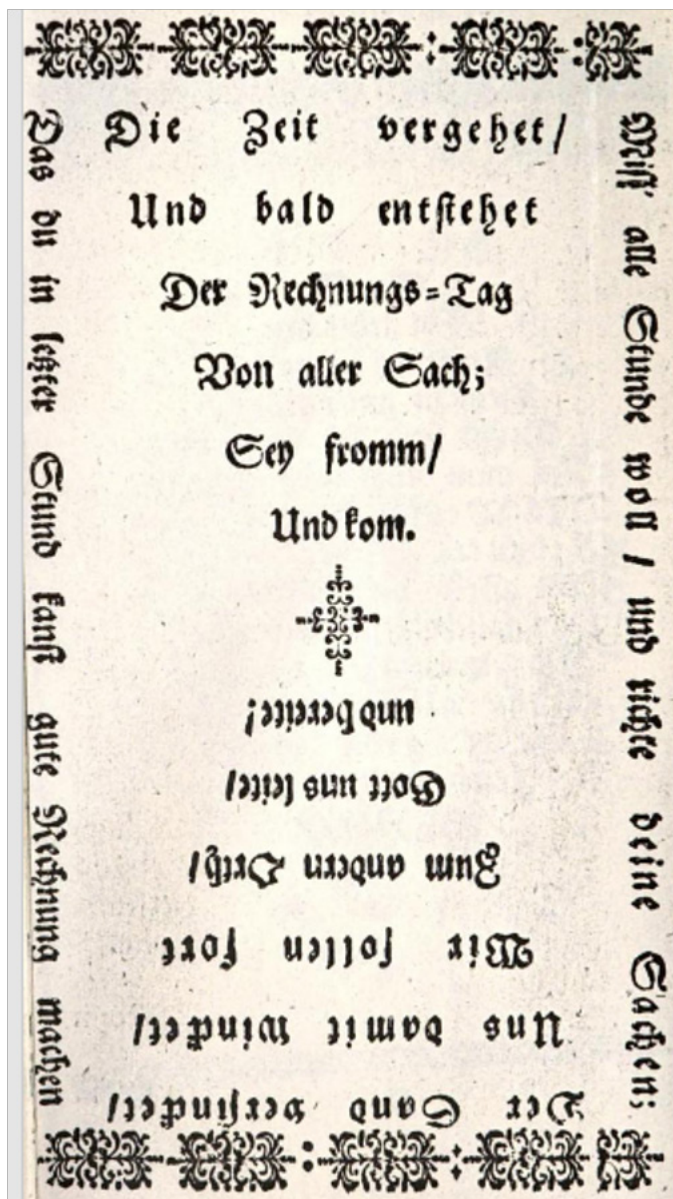
Weiß wie Weisheit  
Weiß wie Nelke

Grün wie Freiheit  
Grün wie Knospe

So ist  
unsre  
bunte  
Fahne

Dabei ist die Tradition des Figurengedichtes bis in die barocke Literatur im 17. Jahrhundert zurückzuverfolgen, wobei allerdings auffällt, dass ironischerweise in der Barockliteratur viel kompliziertere typographische Anordnungen anzutreffen sind als in der konkreten Poesie, was deutlich im Vergleich des barocken Gedichtes *Sanduhr* von Theodor Kornfeld (1636-1698, Kornfeld 1685, p. 83) mit Eugen Gomringers (1977, p. 77) berühmten Gedicht *schweigen* auffällt:





schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen

Über den Umstand der Vermittlung neuen Wortschatzes an die Kinder ist gerade der Aspekt des Buches hervorhebenswert, dass er behutsam mit verschiedenen Formen, so auch mit modernen Formen der Literatur bekannt macht.

### 2.3.2. Jahreszeiten

Im Abschnitt *Jahreszeiten* finden die bereits erwähnten Anknüpfungen sowohl an die Formen der ungarndeutschen Überlieferungen als auch an die literarischen Traditionen der früheren Jahrhunderte wie Zählreime (*Sieben schlimme Kameraden*), Kinderlieder (*ABC*) und konkrete Poesie (*Sprühregen, Tropfen, Winter*) statt. Ohne an dieser Stelle auf alle Beispiele eingehen zu können, sollen zwei Aspekte genannt werden:

1. Im Vergleich zum ersten Teil sind die hier angeführten Texte schon etwas komplizierter, sie erwarten bereits Leser aus der Oberstufe der Volksschule, wie das aus dem Titel von *Liebesbrief. (Aus der 6. Klasse)* auch deutlich hervorgeht.

2. Die hier benutzten Schemata der Kinderliteratur sind bis heute lebendig und sie leben im Bereich der populären Kultur weiter. Auffällig ist wie gerne in der modernen Unterhaltungsmusik die von Michaelis genutzten Schemata der Kinderliteratur aufgegriffen werden, man denke nur an das an Kinderlieder anknüpfende Lied *All together now* (Lennon / McCartney, 1969, 1/3) der *Beatles* oder das sich deutlich als Zählreim entpuppende Lied *Zehn kleine Jägermeister* (Rohde, Frege & Müller, 1996, p. 18) der deutschen Rockgruppe *Die Toten Hosen*. Dabei greifen beide Seiten – also Michaelis (ZH, S. 44 und 39) und die Komponisten – auf die gleichen Traditionen zurück:

Michaelis:

ABC – am Morgen trink' ich heißen Tee,  
 DEF – um neun Uhr kommt mein Freund, Detlef.

Lennon-McCartney:

A B C D – Can I bring my friend to tea?  
 E F G H I J – I love you

Michaelis:

Sieben schlimme Kameraden,  
 sie kletterten aufs Dach,

da brach die Latte unter einem,  
nur sechs schrien auf: „Ach!“

Rohde / Frege / Müller:  
Zehn kleine Jägermeister  
rauchten einen Joint.  
Den einen hat es umgehauen,  
da waren's nur noch neun.

Insofern kann man keinesfalls davon sprechen, dass diese Formen veraltet, ausgestorben wären und heute keine Rolle mehr spielen würden, wobei allerdings eingeräumt werden muss, im Gegensatz zu der traditionell reinen Art wie Michaelis mit diesen Formen umgeht, sind in den beiden Beispielen aus der populären Musik die Kinderliteraturschemata textlich jeweils durch einen Refrain ergänzt worden, der außerhalb des traditionellen Aufbaus steht.

### 2.3.3. Zauberhut

Der dritte Teil des Buches enthält Gedichte und Prosastücke, wobei zunächst die Gedichte folgen, wodurch sich bei der Lektüre erst einmal die Kontinuität des Lyrischen fortsetzt, doch ist dieser Teil durch das Einführen der märchenhaften Elemente anders als die vorhergehenden Teile des Buches. In diesen Gedichten erscheint ein Zauberer (*Zauberhut*) und immer wieder Tiere (z.B. *Tierkonzert*, *Tierische Gewohnheiten*, *Theofil und Krokodil*), dabei sind sie geeignet, den Kindern die Benennung der Laute näherzubringen, die die einzelnen Tiere von sich geben („Grillen zirpen, Käfer surren, / Igel schnaufen, Tauben gurren“ heißt es in *Tierkonzert* [ZH, S. 52]), entbehren aber auch nicht einer Ironie, die für Kinder als solche erkennbar ist („Die Strauße, die Strauße, / sie trinken gerne Brause.“ in *Tierische Gewohnheiten* [ZH, S. 57]). Alle Gedichte sind hier auf traditionelle Art aufgebaut und verfügen auch dementsprechend über Reime.

Den Gedichten folgen dann acht Märchen und eine Sage aus dem Jahr 1526, als in der Zeit der Türkenkriege von vor den Türken flüchtenden ungarischen Kriegerern ein Schatz in der Gegend von Schomberg verborgen wird, der später nicht mehr gefunden werden kann: „Der Schatz des Königs schimmert heute noch in den Truhen des Nána-Kellers irgendwo in der Flur von Schomberg und wartet darauf, jemanden zu bereichern“ (ZH, S. 97). Dieser Text ist sprachlich auf einem höherem Niveau als die anderen, weshalb er nicht zufällig am Ende des Buches angeordnet worden ist.

Den Übergang zwischen den Märchen und der Sage stellt der märchenhafte Text *Die Steinschnecken von Wieland* (ZH, S. 89–92) dar, in dem mit den Märchen eigenen Elementen, aber auf einen konkreten Ort in Südungarn bezogen die Entstehung der Gegend um den Jungfraugipfel bei Wieland erzählt wird, was natürlich für Leser mit Ortskenntnissen eine besonders interessante Lektüre darstellt.

Die restlichen sieben Märchen weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. In allen sind die auch bereits im Titel vorkommenden Hauptfiguren Tiere (*Der Maulwurf und die Feldmaus, Der Elefant und die Kobra, Der Hirsch und der Wolf, Das Igelmädchen, Der Fuchs und der Hase, Der Papagei, Der Fisch und der Frosch*), wobei bis auf die exotischen Beispiele Elefant, Kobra und Papagei alle anderen Tiere der heimatischen Fauna angehören und so auf für den kindlichen Lesern Bekanntes verweisen. In den Texten geht es darum, wie bestimmte körperliche Eigenschaften (z.B. der kurze Schwanz des Hasen und der lange des Fuchses) und Verhaltensweisen (z.B. das Wühlen der Feldmäuse und Maulwürfe in der Erde, das Röhren des Hirsches, das Quaken des Frosches) der Tiere entstanden sind. Auffällig ist dabei einerseits das Fehlen jeglicher übernatürlicher Elemente und andererseits das Nichtvorhandensein der in vielen traditionellen Märchen anzutreffenden Gewalt, Missgunst und negativen Gestalten, die durch die einfache Typologie der Gattung Märchen, in der keine Differenzierung der Gestalten möglich ist, in ihrer Bösartigkeit für Kinder besonders furchteinflößend erscheinen können, weshalb häufig klassische Märchenbücher für Kinder nur bearbeitete Versionen der Texte bieten, die von den Grausamkeiten des Originals befreit worden sind. Die Michaelisschen Märchen sind in dieser Hinsicht zivilisierter und kindgerechter, sie kommen ohne die Darstellung von niederen Instinkten, Gewalt und Bösartigkeit aus.

Im Späteren hat Michaelis die Prosatexte dieses Bandes in sein zweisprachiges Buch *Der verlorene Schatz / Az elveszett kincs*<sup>6</sup> (2008, 2016) aufgenommen, in dem auch noch eine weitere Reihe von Sagen zu finden ist.

## 2.4. Anwendung im Unterricht

Bei der Verwendung literarischer Texte im Unterricht gibt es spezielle Regeln und Gesichtspunkte zu befolgen, bei der Benutzung von der Literatur einer nationalen Minderheit ist das nicht anders (zur Vermittlung von Sprache durch ungarndeutsche literarische Werke vgl.: Kerekes, 2019, Müller & Balázs-Lukács, 2017). Das Buch von Josef Michaelis ist in Ungarn von den sich mit den Fragen des Deutschunterrichts Beschäftigenden mehrfach untersucht worden und es sind auch konkrete Aufgaben ausgearbeitet worden, die im Unterricht mit Hilfe der Texte von Michaelis genutzt werden können.

Ein besonders gutes Beispiel stellen die Aufgaben dar, die Éva Márkus (2007) in ihrem Band *„Ene bene Tintenfass geh' zur Schul' und lerne was!“* vorstellt. Alle durch die Texte von Michaelis gebotenen Möglichkeiten werden hier genutzt, so wird zum Beispiel in der das bereits zitierte Gedicht *Reimschnitzerei* nutzenden Aufgabe die Benennung der einzelnen Berufe Ausübenden weggelassen und nach diesen gefragt. Das Prosamärchen *Der Maulwurf und die Feldmaus* wird auf die Weise zur Kontrolle der Fähigkeiten der Kinder im Textverständnis genutzt, indem die einzelnen Absätze

<sup>6</sup> Insgesamt 2.000 Exemplare.

nicht in ihrer ursprünglichen Reihenfolge erscheinen und die Aufgabe der Kinder es ist, diese Reihenfolge zu rekonstruieren.

Ebenfalls sehr kreative Beispiele der Benutzung der Michaelisschen Texte aus *Zauberhut* finden sich in der mit vielen Fotografien präsentierten Beschreibung der Literaturwerkstatt mit Josef Michaelis in dem Band *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (Klein & Márkus, 2017).

*Zauberhut* von Michaelis wird auch als Perle der ungarndeutschen Kinderliteratur in Márkus (2016) erwähnt.

### 3. Fazit

Das Buch *Zauberhut* von Josef Michaelis ist ein Buch für Kinder und ist bis heute das erfolgreichste ungarndeutsche Buch, was angesichts seiner Vorzüge, die in der nicht aufdringlich dargebotenen Didaktik, der durchaus vorhandenen ironisch-lustigen Darstellungsweise und der seine Leser über das rein Sprachliche hinaus behutsam auf verschiedenste Arten von Literatur vorbereitenden Intention liegen, nicht überraschen kann. Nicht zufällig ist es trotz der hohen Auflagenzahl, in der es erschienen ist, vergriffen, da nicht nur die Fachleute für Didaktik und Literatur es schätzen, sondern auch seine kleinen Leser.

### Literatur

- Bernhard, T. (1977). Ahnenkult. Ein Gedicht für Höherstehende oder wie man sich einer hohen Aufgabe auf die kürzeste Zeit (zehn Minuten) entledigt, vollkommen gereimt und noch einmal durchgesehen von Thomas Bernhard. In *Almanach auf das Jahr 1977* (pp. 21–23), Residenz.
- Brantsch, I. (1994). Zauberhut. Märchen und Gedichte für Kinder. *Unsere Post*, 59(3), 13.
- Gomringer, E. (1977). schweigen. In Gomringer, E. *Konstellationen, Ideogramme, Stundenbuch*. Reclam, 77.
- Hermann, I. (2017). Mutatjuk, így olvas a magyar – de hogy keresnek idehaza az írók? forbes.hu, 2017.06.11. <https://forbes.hu/uzlet/mutatjuk-igy-olvas-a-magyar-de-hogy-keresnek-idehaza-az-irok/> (15. 05. 2020)
- Kerekes, G. (2015). Ungarndeutsche Dichterportäts. *Werischwarer Zeitung*, 21(10), 23.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. In Bordás, S. (Ed.) *Módszerek és teóriák* (=Methoden und Theorien) (pp. 163–176), Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Klein, Á. & Márkus, É. (2017, Eds.). *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis*. Pécsi Tudományegyetem.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2018). Zwischen Vitalität und Aufgabe: Dynamische



- Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In Meier, J. (Ed.) *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa* 26. (pp. 51–67), De Gruyter.
- Knipf-Komlósi, E. (2011). *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn*. Franz Steiner Verlag. (= ZDL-Beihefte, Bd. 145)
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2018). Deutsche Sprache im öffentlichen Raum einer ungarndeutschen Siedlung. In Philipp, H., Ströbl, A., Weber, B. & Wellner, J (Eds.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa: DiMOS-Füllhorn Nr. 3*. (pp. 319–341), Universitätsverlag Regensburg.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2019). Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn. In Ammon, U. & Schmidt, G. (Eds.) *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (pp. 483–500), De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232-030>
- Kornfeld, T. (1685). Ein Sand-Uhr. In Kornfeld, Theodor *Selbst-lehrende alt-neue Poesie oder Vers-Kunst* (p. 83).
- Lennon, J. & McCartney, P. (1969). All together now. Auf der Beatles-LP: *Yellow Submarine*, Seite 1 Lied Nr. 3. Apple Records PCS 7070 UK.
- Márkus, É. (2007). „Ene bene Tintenfass geh' zur Schul' und lerne was!“ *Eine Text- und Aufgabensammlung zur ungarndeutschen Kinderliteratur für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen- und grundschullehrerInnenbildung*. Trezor Kiadó.
- Márkus, É. (2009). *Meine zwei Sprachen*. Trezor Kiadó.
- Márkus, É. (2016). A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. (= Die Perlen der ungarndeutschen Kinderliteratur) In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 164–173). Komáromi Nyomda. [http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura\\_ebook.pdf](http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf)
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvsajátítási szokásai. (= Der Sprachaneignungsprozess der Ungarndeutschen). *Gyermeknevelés*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Michaelis, J. (1994). Reimschnitzerei. In Michaelis, J. *Zauberhut*. Verband der Ungarndeutschen, 13.
- Michaelis, J. (2008). *Der verlorene Schatz / Az elveszett kincs*. (Zweitaufgabe 2016)
- Miskei, R. & Müller, M. (2020). Einstellungen von jüngeren und älteren Ungarndeutschen zur deutschen Sprache und zu ihren Sprechern. In Földes, Cs. (Ed.): *Beiträge zur interkulturellen Germanistik* (327–343). Narr.
- Müller, M. (2013). Bajor utcanévek egy magyarországi német településen (=Bairische Gassennamen in einer ungarndeutschen Siedlung). *Névtani Értesítő*, 35, 97–107.
- Müller, M. & Balázs-Lukács, K. (2017). Lyrikdidaktik und Mundarttexte. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis: Didaktische Handreichung für Pädagogen\_innen zum Unterricht der*



*ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 42–49). Pécsi Tudományegyetem.

Rohde, W., Frege, A. & Müller, H. Ch. (1996). *Zehn kleine Jägermeister*. Auf der Toten Hosen-CD: Opium fürs Volk 1996, Lied Nr. 18. JKP 03, EastWest – 0630-13829-2.

Rudolf, H. (1991). Neu für Kinder: „Zauberhut“ von Josef Michaelis. *Signale*, 8(16).

STAT = Statisztikai Tükör. Könyvkiadás 2014 (=Statistischer Spiegel. Buchpublikationen 2014). Központi Statisztikai Hivatal 80(13). November 2015, 2.

Szabó, D. B. (2001). *Zwischen Utopie und Realität. Deutsch-ungarische Literaturbeziehungen im Wandel*. Budapesti Beiträge zur Germanistik. ELTE.



**Kerekes, G.**

**Children's literature of the Germans in Hungary:  
Josef Michaelis' Magic Hat**

The study deals with the most successful book of the Germans in Hungary, with Josef Michaelis' Zauberhut [Magic Hat], a book that contains poems and tales for children. It is presented in several contexts, so in the context of the Hungarian book-market as well as in respect of its birth and the international literary context of some poems.

Keywords: children's literature, literature of the Germans of Hungary, Josef Michaelis



*Kerekes Gábor: <https://orcid.org/0000-0001-9943-747X>*



---

# Neil Gaiman *Coraline* című regényének komparatiztikai vizsgálata<sup>1</sup>

## A gyermeki lélek vágyai fantázia és valóság határán

Mukics Júlia

---

### *Absztrakt*

Jelen tanulmány elsődleges célja az, hogy Neil Gaiman *Coraline* című alkotását összehasonlítva más világirodalmi, illetve filmes alkotásokkal feltárjam a regény, valamint a történetben megtalálható motívumok értelmezési lehetőségeit. Továbbá célom amellet érvelni, hogy a történet megegyezik a beavatási, valamint az átmeneti rítusok szertartásának folyamatával, szerkezetével. A tanulmányban a regény fontosabb alapmotívumai kerültek kiemelésre: az ajtó, és annak a történetben betöltött funkciója – mint a különböző világok között átjárási lehetőséget biztosító poétikai eljárás; a köd és a tükör motívuma – melyek a látással állnak szoros kapcsolatban; továbbá a macska és az egér irodalomban betöltött szerepe. A dolgozat utolsó fejezetében a regény és a filmes adaptáció közötti eltérésekre keresem a válaszokat. A történet olvasható gyermekeknek szóló meseként, azonban a felnőtt olvasók számára is mély jelentéssel bír, ezért a művet a gyermeki és a felnőtt nézőpont közötti átmenetiség tükrében elemzem.

Kulcsszavak: Coraline, rítus, ajtó, tükör, felnőtté válás

### **Bevezető**

Tanulmányom témaválasztását – Neil Gaiman *Coraline* (Gaiman, 2002) című regényének összehasonlító elemzését – a mű iránti fokozott érdeklődésem indokolta. A kötetajánló rövid ismertetőjében Neil Gaiman korábbi szerzőtársa, Terry Pratchett így nyilatkozik a műről: „*Ettől a könyvtől borzongás szalad végig a gerinceden, kisurran cipődből, és taxival a reptérre hajt. Megvan benne a legjobb tündérmesék finom rettegése: egy igazi remekmű.*” (Gaiman, 2002). A regény megjelenését követő években több díjat is elnyert, többek közt a Hugo-díjat, a Nebula-díjat, valamint a Bram Stoker-díjat. A történet rövid ismertetője alapján a fiatalabb korosztály meséjének tűnhet,

azonban – ahogyan Gaiman sok más alkotása – a *Coraline* is szinte minden korosztály számára érdekes lehet. Ez a történet néhol egészen humoros, olykor rémisztő, ugyanakkor rendkívül fontos tanulságokat tartalmazó, összességében szívet-lelket megmozgató, elgondolkoztató alkotás.

A regény műfaja „fantasy”, így a művet elsősorban fantasztikus irodalom alapjául szolgáló mítoszokon keresztül vizsgálom. Tanulmányom első fejezetében összefüggéseket tárok fel a rítusok szerkezete és célja, valamint a *Coraline* története között. A következő fejezetben a regény egyik legfontosabb eleme, a világok közötti átjárhatóságban kiemelt szerepű ajtó kerül középpontba. Ezt követően a félelem és bátorság megjelenését elemzem a műben, majd a történet egy másik fontos elemét, a „látást”, valamint a Gaiman által kedvelt, s alkotásaiban is gyakran fellelhető motívumokat: a tükör, a köd, valamint az egér és a macska irodalmi funkcióját vizsgálom. Az utolsó fejezetben a regény, továbbá a *Coraline és a titkos ajtó* (Selick, 2009) című filmes adaptáció közötti hasonlóságokat, különbségeket tárom fel.

A rítusok vizsgálatához Arnold van Gennep *Átmeneti rítusok* (Van Gennep, 2007) című vallásantropológiai értekezését, valamint Mircea Eliade *Misztikus születések* (Eliade, 1999) című könyvét használtam fel. A regény szerkezeti felépítését mesepoétikai megközelítésből Vladimir Propp *A mese morfológiája* (Propp, 1995) című könyve alapján vizsgáltam. A mese lélektani gondolatait Bruno Bettelheim *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek* (Bettelheim, 2011), Richard C. Atkinson és Ernest Hilgard *Pszichológia* (Atkinson & Hilgard, 2007) Rajna Péter *Az életkor csapdái* (Rajna, 2007) valamint Sigmund Freud *Álomfejtés* (Freud, 2003) című könyve alapján értelmeztem. A történet feldolgozásánál egyaránt használtam a 2002-ben a HarperCollins Kiadó által megjelentetett angol kötetet, valamint a 2009-ben Pék Zoltán fordításában kiadott magyar nyelvű változatot. A magyar nyelvű fordítás megismerése után fordításkritikai szempontból nem tartottam szükségesnek a regény vizsgálatát. A történetben számos motívum megtalálható, a következőkben azonban csak a regény fontosabb alapmotívumait emeltem ki: az ajtót, a ködöt, a tükröt, a látást, a macskát és az egereket.

Óvodapedagógusként fontosnak véltem, hogy olyan irodalmi alkotást válasszak elemzésem alapjául, amely olvasható gyermekeknek szóló meseként, azonban a felnőtt olvasók számára is mély jelentéssel bír. Neil Gaiman *Coraline* című regénye szó szoros értelemben fantasztikusan építi fel a gyermeki lélek vágyainak képét, ezáltal a regény olvasása közben egy csodálatos mesei világ tárul elénk, mindeközben világirodalmi beágyazottsága és saját átmeneti rítusra utaló motívumkincsei miatt a felnőtt irodalomban is nagy sikerrel szert.

## **A *Coraline* vizsgálata a rítusok, valamint a mesei funkciók alapján**

Neil Gaiman *Coraline* című alkotásának műfaja több szempont alapján is meghatározható. A kiadó a könyv borítóján fantasyként jelölte meg a szöveg műfaját. A fantasztikus irodalom műfajának egyik legfontosabb jellemzője a mitikus jellegű tartalom, ez a regények esetében olyan történet, amely szerkezetében, cselekményében, szimbólumaiban az archaikus mítoszok és a vallási narratívák világára is hasonlít. A *Coraline* című regény vizsgálatánál a mitikus eredetű rítusok több típusát is felfedezhetjük. Az elemzéshez jó kiindulás az Arnold van Gennepe nevéhez fűződő átmeneti rítus fogalmának tudományos kidolgozása. A rituális szertartások formai jegyeit vizsgálta, megfigyelve a cselekmények folyamatát, valamint egymással összehasonlított különféle rítusokat. Van Gennepe szóhasználata kezdeti kutatásain alapul, melyekben azokat a rítusokat vizsgálta, amikor az adott ember egy ajtót, küszöböt vagy határt lép át, s mindeközben rítusokat végez. Továbbá megfigyelte azt is, hogy a rítusok nemcsak időbeli, hanem térbeli változásokat is mutatnak. „(...) az emberek elindulnak valahonnan, eltávolodnak eredeti kiindulási pontjuktól, s mielőtt egy másik helyre érnének, egy határon, egy küszöbnél, az egyik helyről a másikra való »átmenéssel« kapcsolatban »átmeneti rítusokat« végeznek.” (Van Gennepe, 2007, p. 26) Innen ered az „átmeneti” kifejezés. A rítusokon belül elkülönített osztályt *átmeneti rítusoknak* nevezte el, és ezen belül további három osztályt hozott létre: a preliminális, azaz a határ átlépése előtti szakaszt, melynek következménye az elválasztás, amely kivezeti az egyént adott állapotából, a megszokott világából; liminális, azaz határhelyzeti rítusokat, végül posztliminális, azaz a határ átlépése miatt bekövetkező rítusokat, amelyek lehetővé teszik a más állapotban visszatért egyén társadalmi beilleszkedését (Van Gennepe, 2007, p. 26) Átmeneti rítus a születés, a házasság, a temetés, a magasabb társadalmi rangba kerülés, valamint a mesékre jellemző a gyermekkor-felnőttkor közötti átmenet.

*Coraline* egy kamaszodó lány, aki unja már a hétköznapi szürkeségét, a szülei ridegségét, egy szebb, izgalmasabb világról álmodozik. Ez a világ elérhetővé válik *Coraline* számára, azonban miután megismeri a másik világ árnyoldalát, visszavágyódik igazi életébe, a szüleihez. *Coraline* személyiségfejlődése, a szülőktől való elszakadás vágya testesítheti meg a műben a serdülőkori változásokat, az életszemléletet. Hazatérése után más szemmel tekint már családjára, a megpróbáltatások során megtanulta értékelni azt, ami van, és nem vágyik már többre. „Aztán megölelte édesanyját, olyan szorosán, hogy belesajdult a karja. Anyja viszonzta az ölelést.” (Gaiman, 2009, p. 113) „Odaosont és megpusztilta kopaszodó tarkóját (...) apja megfordult és rámosolygott. – Ezt miért kaptam? – Csak úgy. Néha hiányzol.” (Gaiman, 2009, p. 114)

A különböző életszakaszokba történő átlépés a rítusokban gyakran egy kapun vagy ajtón keresztül haladva megy végbe. Számos olyan történetet

létezik, melyben az ajtó, kapu vagy valamilyen átjáró kap kiemelt szerepet, és az ezeken történő átlépés által találja magát az egyén a másik világban, ahol a beavatása elkezdődik. Nemcsak *Coraline* az egyetlen, aki az ajtó segítségével másik világban találja magát, Lewis Carroll *Aliz Csodaországban* című könyvében a főhős szintén egy kis ajtón keresztül jut el a próbatételek helyszínére (Carroll, 2009) Clive Staples Lewis *Narnia krónikái* című fantáziaregény-sorozatában a szereplők egy ruhásszekrénybe bújtatott átjárót használnak, hogy a másik világba léphessenek (Lewis, 2005).

Több szerző munkája alapján megvizsgáltam a regény és a rítusok közötti hasonlóságokat, így a történetet mint beavatási rítust Mircea Eliade *Misztikus születések* (1999) című könyve alapján is elemeztem. Eliade a beavatási rítusokat három kategóriába sorolta. Az első a gyermekkorból felnőttkorba történő átmenet, a második a titkos társaságokba vagy vallási csoportokba történő belépés, a harmadik pedig a misztikus elhivatottsággal kapcsolatos sámánbeavatások. A beavatási rítusok között felfedezhetőek ugyan különbségek céljukban, megnyilvánulásaikban, azonban felépítését tekintve Eliade szerint minden beavatási szertartás sematikus hasonlóságokat mutat. Az avatás szerkezetére hármasság jellemző: az első lépés, hogy a beavatandónak ki kell szakadnia a mindennapokból, mert az átmenet nem mehet végbe az általa ismert világban. Ez a kiszakadás számos irodalmi műben és műfajban megfigyelhető. Lazarillo de Tormes (Hurtado de Mendoza, 1958) történetében a fiú már gyermekként kikerül a családjából: apját elítélik, így neki egy vak koldus szolgálatába kell állnia. Ebben a műben azonban nemcsak a gyermekkorban történő kiszakadás figyelhető meg: a főszereplő a regény minden fejezetében új élethelyzetbe kerül a társadalom különböző rétegeit képviselő gazdák szolgálatában. Szabó Magda *Abigél* (Szabó, 2009) című regényének főszereplője Vitay Georgina, egy serdülőkorban lévő lány – akárcsak *Coraline* – megszokott, nyugalmas élete a II. világháború miatt változik meg: a lány elszakad szüleitől, otthonától, egy bentlakásos intézménybe kerül. Ha a népmeséket tekintjük példának, a kiszakadás mozzanata abban valósul meg, amikor a szegény legény elmegy világot látni. A népmeséktől kissé eltávolodva a Grimm testvérek *Hófehérke* (Grimm, 2009) című meséjében is teljes mértékben észlelhető a megszokott életből való kiszakadás, amikor Hófehérke az erdőben rátalál a törpék kunyhójára. Andersen *A kis hableány* (Andersen, 2000) című meséjében az egyén társadalomtól való eltávolodásának történetére lehetünk figyelmesek, hiszen a főhős elválik a sellőktől, a víztől, és az emberek szárazföldi világába szeretne beilleszkedni, ez szintén a mindennapokból való kiszakadást jelképezi. Az avatás második lépésében az avatandó a határvidékeken tartózkodik.

A *Coraline*-ban a határvidékeken való tartózkodást akár szó szerint is értelmezhetjük: a határ megfelel az átjárónak, *Coraline* többször is használja az átjárót, először csak kíváncsiságból, másodsorra pedig azért, hogy szüleit megmentse. Végül, a harmadik lépésben történik meg maga az avatási szertartás. A mesékben ez az avatási szertartás van jelen a próbatételek for-



májában, melyet a mesék főszereplőjének ki kell állnia, hogy fizikailag vagy szellemileg új státusba kerülhessen. Ezt mutatja a népmesékben az a cselekmény, amikor a szegénylegényt próbatételek, feladatok elé állítják, hogy elnyerhesse a királykisasszony szívét, miután kiállja a próbatételeket, társadalmilag kerül új helyzetbe, hiszen elveszi a királylányt feleségül, véget ér szegénysége, meggazdagodik.

Az általam vizsgált regényben a beavatás mindhárom lépése megtalálható, először a főhős megtalálja az átjárót, majd ezután megismeri a másik a világot, és csak próbatételek árán juthat vissza a valódi világba. Ezekre a próbatételekre, csakúgy, mint a népmesékre, jellemző a hármas szám kitüntetett szerepe. A másik anya három gyermeket édesgetett már magához korábban, akik most szellemként találkoztak Coraline-nal a tükör mögött, Coraline-nak a próbatétel során nemcsak a szüleit, hanem ennek a három gyermekeknek a lelkét is meg kell találnia. A regény filmes adaptációjában a másik anya a három gyermek lelkét a Coraline-nak ajándékozott három csodába rejti el, az egyiket a felső szomszéd, Bobo úr egércirkuszába, a másikat az alsó szomszédok, Spink és Forcible kisasszony színházába, a harmadikat pedig a gombszemű apa által készített kerti virágágyásokba.

Más szemszögből vizsgálva a *Coraline*-t, arra a következtetésre jutottam, hogy ha nem az egész történet egységét, és annak lélektani hátterét vizsgáljuk rítusként, hanem a leírt, és kimondott tényeket azok részleteiben, akkor a regényben fellelhető egy másik – befejezetlenül maradó – beavatási rítus is. Ennek a rítusnak a befejezetlensége, sikertelensége vezet az előzőekben összefoglalt gyermekkori-serdülőkori rítus sikerességéhez. Amikor Coraline kinyitja az ajtót, átlép a másik világba, ekkor történik meg a beavatási rítusokra jellemző elválasztás szakasza, valamint a határhelyzeti szakasz. Az átjárón történő oda-vissza járkálás során, már csak egy próbatétel hiányzik ahhoz, hogy a közösség – a másik világbeli családja – befogadja, így teljes mértékben megtörténjen az elszakadás az addigi megszokott életétől. Ottani anyjának célja, hogy rávegye őt, maradjon abban a világban, hiszen ott mindent megkaphat, amit csak akar, mindent, amire a valóságos életében nincs lehetősége. Elsőre csábítóan hangozhat az ajánlat, azonban mindennek ára van. A teljes befogadáshoz szükséges lenne a próbatétel, az, hogy gombot varrjanak Coraline szemére is. A főhős ezt nem hagyja, ráeszmél arra, hogy nem minden olyan, mint amilyenek elsőre látszik. Ebben a történetben véleményem szerint a gombok felvarrása a beavatási szertartás befejező szakasza lehetne. Coraline megghiúsítja a befogadásnak ezt a szakaszát. Ekkor kezdődnek számára a próbatételek, minél több próbát áll ki, a varázsvilág annál jobban kezd szétesni körülötte. Ezen próbatételek révén megújult értékrendszerrel térhet vissza igazi világába.

Vladimir Jakovlevics Propp orosz folklorista *A varázsmese történeti gyökerei* (Propp, 2006) című monográfiájában nem a rítusokat, hanem meséket vizsgálva fedezte fel az összefüggéseket mítoszok és a mesék felépítése, cselekményeik sorrendisége, valamint a beavatási szertartások eseményeinek

sorrendje között. Úgy vélte, hogy a mesék felépítése a múlt történeteiből, annak valóságából fakad és bontakozik ki. „A mesei motívumok zöme különböző szociális intézményekre vezethető vissza. Ezek között különleges helyet foglal el a beavatás rítusa. Látjuk továbbá, hogy nagy szerepet játszanak a túlvilágról, a túlvilágba tett utazásokról alkotott elképzelések.” (Propp, 2006, p. 351).

V. J. Propp *A mese morfológiája* (Propp, 1995) című könyvében azt írja le, hogy minden mese ugyanazon elemekből, vagy elemtípusokból épül fel, s ezeket csoportosítja, valamint szedi pontokba. A *Coraline*-ban számos elem megtalálható a Propp által rendszerezettekből. Propp szerint a mese előkészítő szakaszának az egyik eleme lehet az eltávozás (Propp, 1995), például, amikor a szülők elmennek otthonról: a konfliktus kibontakozása előtt Coraline édesanyja elmegy otthonról vásárolni, édesapja pedig Londonba utazik. Ugyancsak a kiindulási szakasz része, hogy a főhős kap egy tiltást, amelyet a későbbiekben megszeg (Propp, 1995). Coraline-nak Bobo úr átadja ugyan az egerek üzenetét, hogy ne menjen át az ajtón, azonban a kislány mégis megteszi azt, így jut el a másik világba.

A tilalom megszegésével újabb szereplő jelenik meg a történetekben, aki a hős ellenfele: ez Coraline történetében nem más, mint a másik anyja. Az ellenfél felderíti a terepet (Propp, 1995), azaz kideríti a számára fontos dolgokat, a filmes adaptációban a másik anyja egy baba szemein keresztül figyel meg Coraline-t. Propp cselvetésnek (Propp, 1995) nevezi, amikor a hős ellenfele megpróbálja becsapni, hatalmába keríteni az áldozatát. A *Coraline*-ban a másik anyja látszatszeretete, illetve a valódi szülők a tükörben történő megmutatása is ilyen, de Coraline kiállja ezt a próbát. A másik anyja – a Propp által leírtakhoz hasonlóan (Propp, 1995) – idegen alakot ölt, ami látszatra az igazi anyja teste, és megpróbál elvenni Coraline-től valami értékeset, amely nem más, mint a kislány személyisége, az igazi élete.

A *Coraline*-ban megfigyelhető a károkozás is (Propp, 1995). A hős ellenfele valamilyen kárt okoz a hősnek, elrabol, eltüntet, megcsonkít valakit vagy valamit, így akarja magához csalogatni az áldozatát. A másik anyja Coraline-t a saját világába csábítja, a valódi világból már korábban elcsábított, és saját bezárt három gyermeket, akiknek szellemét a tükör mögött tartja fogva, valamint elrabolja és bezárja Coraline igazi szüleit is. Az igazi szülők a hógömbben, egy harmadik világban tartózkodnak a fogva tartás ideje alatt. Nem érzékelik azt, hogy hol vannak, nem tűnnek boldogtalannak zárt világukban. A szülők hógömbje nemcsak térben, de időben is elhatárolódik a valóságtól, mert amikor kiszabadulnak, nem emlékeznek arra, hogy mi történt. Ennek fontos szerepe lehet az értelmezésben, hiszen Coraline tette és bátorsága felértékelődik azáltal, hogy a szülei nem is tudnak arról, hogy mit köszönhetnek lányuknak. A megcsonkítás (Propp proppi szimbóluma is megjelenik a történetben: a másik apa a pincében testileg és lelkileg is csonka, illetve a tükör mögé bezárt gyerekek is tulajdonképpen megcsonkítottak, hiszen elválasztották őket a lelküktől, amely nélkül nem léphetnek tovább,

így a másik anya és a tükör foglyai maradtak. A tükör kiemelt szerepét írássom ötödik fejezetében vizsgálom meg részletesebben.

Propp a hiány megnevezéssel látja el azt, amikor a hős szeretne megszerezni valamit, általában egy varázstárgy segítségével (Propp, 1995). Coraline a szüleit szeretné visszakapni, illetve a bezárt gyerekek lelkét keresi. A történetben szereplő varázstárgy egy lyukas kő, amit szomszédjaitól, Spink és Forcible kisasszonyoktól kapott ajándékba, amelyen keresztül meglátja a fénylő lelkeket a másik világ ködös szürkeségében. Ehhez a szakaszhoz kapcsolódik továbbá az is, hogy a hős szabadon engedi a foglyokat (Propp, 1995) – azaz Coraline a szüleit, valamint a gyerekeket –, és ennek következtében megszűnik a gond vagy a hiány. Gaiman egy csavart tesz a történetbe. Amikor Coraline rádobja a macskát a másik anyára, így végül sikerül bezárnia maga mögött az ajtót, kiszabadítania a szüleit és a gyerekeket, a probléma megoldódni látszik. Látszólag győzelemmel zárul a küzdelem, azonban akkor jelenik meg a pókszerű, karmos kéz. Ez a Propp által üldözésnek nevezett fázis (Propp, 1995). Ebben a történetben ez a szakasz azért ijesztőbb egy nyílt üldözésnél, mert a kéz kiismerhetetlen, alattomosan üldözi Coraline-t. A megmenekülés ismét egy olyan megoldással sikerül, amiben nem az erőnek, hanem az észnek van nagyobb szerepe: Coraline cselled bedobja a kezét a kútba, így szabadul meg véglegesen a másik anyától és a másik világtól.

Propp könyve alapján tehát sok olyan elemet megtalálhatunk a *Coraline*-ban, amely a legtöbb mesének is sajátja. Neil Gaiman *Coraline* című regénye ez alapján akár lehetne a gyermekek korosztályának meséje is, hiszen a szerző beleilleszti alkotásába a mesék műfaji jellemzőit, azonban a történet mindeközben el is különül a mesei hagyomány műfaji sajátosságaitól. A boldog befejezés eltér a mesékben megszokottól, miszerint a jó elnyeri jutalmát, a gonosz pedig megkapja büntetését. A másik világ, ezáltal a másik anya valóban megszűnik létezni, Coraline élete azonban látszólag nem változik ahhoz képest, amilyen a regény elején volt. Ebben a mesében nem kézzelfogható a főhős jutalma, élete sem vesz nagy fordulatot. A történet során Coraline értékrendszere, a világhoz, a szüleihez való viszonya változik meg, így vágyálmok keresése helyett megtanulja értékelni a valóságban is fontos dolgokat. A regény félelmetes elemei mellett – mint például a köd és a gombszemek – a mesébe ágyazott mélyebb tartalom miatt tekinthetünk a *Coraline*-ra felnőttmeseként is.

### **Az ajtó mint kulcsfontosságú tényező a világok közötti átjárhatóságban**

Az előző fejezetben az átmeneti rítusok révén már felmerült az ajtók funkciója a műben. Neil Gaiman *Coraline* című regényében fontos szerep jut az ajtóknak. Az ajtó szót a regény átlagosan minden harmadik oldalán olvashatjuk. A történetből készült animációs film Henry Selick rendezésében (2009) magyar adaptációjában a *Coraline és a titkos ajtó* címet kapta. Az ajtók, ka-

puk, átjárók különböző funkciókban tűnnek fel az irodalmi művekben. Jelölhetik a belépés helyét egy olyan szimbolikus világba, ami valamilyen szempontból különleges, más szabályok szerint működik és más értékrenddel bír, mint az a hely, ahol a főhős korábbi fázisában tartózkodott.

Dante *Isteni színjátékában* a Pokol kapuja így figyelmeztet Babits Mihály fordításában: „*Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel!*” (Dante, 1994, p. 66) Aki azon a kapun belép, olyan világba jut, amelyet addig nem tapasztalt, a belépés tehát egy szimbolikus döntés. A mű három helyszíne: a pokol, a purgatórium és a paradicsom. Dante *Isteni színjátékából* több filmes adaptáció is készült. Sean Meredith rendezésében *Dante pokla* (Meredith, 2007) címmel 2007-ben jelent meg animációs film, amely hasonlóan a *Coraline és a titkos ajtó* című filmhez, stop-motion animációs technikával készült. Ennek lényege, hogy képkockánként beállítják a filmben szereplő alakokat, formákat, tárgyakat, majd azokat fényképezőgéppel rögzítik, ezután számítógépes eljárás segítségével a képek sorba rendezésével létrehozzák a mozgóképet. A film érdekessége, hogy kézzel rajzolt papírbábokkal és kézzel készített effektek segítségével jelenítik meg a történetet. „Sean Meredith munkáját nem elsősorban az aktualizálás heveny igénye teszi emlékezetessé (Dantéhoz hasonlóan a legtöbbször zsúfolt metropoliszok képében megjelenő bugyrok Meredith többnyire közismert kortárs figurákkal népesíti be, politikusokon és színészeken át egyéb közszereplőig), hanem a megjelenítéshez választott technika.” (Sepsi, 2010/ p. 61).

A kapuknak, ajtóknak nemcsak az átjárásban lehet szerepük, hanem titkokat is elzárhatnak. Bartók operájában, *A kékszakállú herceg várában* (Bartók, 1988) a vár nem egy valóságos építmény, hanem a herceg lelkét szimbolizálja, az ajtók pedig a titkait rejtik el felesége, Judit elől. A két világ nem keveredhet egymással, ezért választják el őket ajtók, ahogy az ajtók sorra kinyílnak, úgy nyílik a látszatvilágból átjáró a herceg lelkének egyre mélyebb rétegeibe.

Az átjáró lehet egy próbatétel része is, feladat elé állítja azt, aki át akar kelni. Michael Ende *Végtelen történetében* (Ende, 1993) Barnabásnak ki kell állnia a Déli Jósda három kapujának próbáit, hogy tovább tudjon haladni. Elsőként a Nagy Rejtély Kapun, majd a Varázstükör Kapun, végül pedig a Kulcsnélküli Kapun áthaladva juthat el Jajulálához. A kapuk neve utal a próbatételekre, az első kaput két szfinx őrzi, akik egymás szemébe néznek, mert szemükben rejlik a világ minden rejtélye, aki belép a két szfinx közé, az csak úgy haladhat tovább, ha megoldotta az összes létező rejtélyt. A második kapuban az ember a tükörben önmagát látja, azonban nem a külsejét, hanem belső lényét, így csak akkor tud tovább haladni, ha elfogadja, vagy legyőzi önmagát. A harmadik kapuhoz nem tartozik se kilincs, se zár, itt csak úgy juthat át bárki is, ha elfelejti szándékait, mert hiába is vágyik egyre erősebben az ember arra, hogy kitáruljon a kapu, az nem fog kinyílni, azonban ha alárendeli magát, és elfelejti szándékait, a kapu rögtön kinyílik.

A Gyűrű Szövetségének tagjai pedig J. R. R. Tolkien *A gyűrűk ura* (Tolkien, 2014) című trilógiájának első részében csak úgy jutnak be Móriába, a tör-

pök hegy alatti városállamába, ha megfejtik a jelszót, amely a kaput nyitja. J. R. R. Tolkien *A hobbit* (Tolkien, 2006) című regényében Tölgypajzsos Thorin, Bilbó, és a törpök a Magányos hegyen bolyonganak, napokba telik megtalálni az ösvényt és a titkos ajtót, amely azonban sem kulccsal, sem erőszakkal nem nyílik. Csak úgy juthatnak el a hegy mélyén pihenő sárkányig és a kincsig, ha megfejtik a rejtvényt, és ennek eredményeképpen kinyílik előttük az ajtó.

Hétköznapi értelemben véve az ajtó egy kinyitható és bezárható nyílás, mely a közlekedésre szolgál, a két tér közötti átmenetet teszi lehetővé. Hasonlóképpen vélekedhetünk az ajtóról Neil Gaiman *Coraline* című művében, bár ebben az esetben az ajtó nemcsak a hétköznapi jelentéssel és jelentőséggel bír, ez az ajtó a valóságos világot választja el egy másik, fantasztikumokkal teli világtól. A regényben fontos szerepe van az ajtónak, hiszen anélkül a cselekmény nem tudna kibontakozni, a bonyodalom nem valósulhatna meg. Coraline a családjával egy számukra új, ámbár korát tekintve régi házba költözik. A háznak csak egy része az övék, alattuk-felettük furcsa kinézetű és személyiségű szomszédok laknak, a házban a mellettük lévő lakás pedig üres, eladásra szánták. Kíváncsiságából adódóan a főhős felfedezőútra indul, először a ház környékét járja körbe, majd egy esős napon, a házban maradva, ott barangolva rátalál egy ajtóra, ami magától nem nyílik. Ezt az ajtót édesanyja, valamint egy kulcs segítségével sikerül kinyitni, de Coraline bánatára csak téglafal van mögötte. A főhős biztos abban, hogy régen vezetett valahová a nyílás, csak befelelték, amikor a házat több részre osztották. Míg apja Londonba megy üzleti útra, anyja pedig a vásárlást intézi, Coraline újból kinyitja az ajtót, akkor azonban már nincsenek ott a téglák, csak egy sötét, hosszú folyosó. Szokatlan módon a folyosó végére érve nem a másik, eladó lakásban találja magát, hanem egy olyanban, ami pont ugyanúgy néz ki, mint a sajátjuk. A másik világban megtalálható szüleinek szinte pontos mása, néhány különbséggel: édesanyja magasabb, soványabb, bőre fehérebb, abban a világban szülei szeme helyén gombok találhatóak. Ez a világ elsöre megnyerő, vonzó, ám kis idő elteltével háborzongatóvá válik. A cselekmény ekkor kezd izgalmassá válni, bonyolódni, kibontakozni.

A *Coraline* című műben a titkos ajtó Coraline-ék új lakásában található. Neil Gaiman az Előszóban leírja, hogy annak a háznak az egyik ajtaja ihlette, ahol egykor a családjával lakott. Az az ajtó nem vezetett sehová, befelelték, hogy így elválasszanak két lakást. Coraline történetében pedig nemcsak két teret különít el az ajtó, hanem két világot: a valóságot a csodákkal telitől. „(...) a történetet a házunkba helyeztem. (...) Pár dolgot megváltoztattam (...) Aztán beletettem még egy zárt tölgyfaajtót, ami téglafalra nyílt, és beleoltottam azt az érzést, ami annak a háznak a társalgójában fogott el, ahol felnőttem.” (Gaiman, 2009, p. 9). Ebben a műben nem esik szó rejtvényekről vagy feliratokról, és tiltás sincs jelen, csak egy enyhe figyelmeztetés, amit Bobo úr közvetít: „Az öreg lehajolt hozzá, olyan közel, hogy a bajsza csiklandozta Coraline fülét. – Az egerrek üzenetet küldtek neked – suttogta. Erre Coraline nem tudott mit mondani. – Az üzenet így szól: Ne menj át az ajtón. – Az öreg hallgatott egy sort. – Mond



ez *neked valamit?*” (Gaiman, 2009, p. 24). Igaz ugyan, ha Coraline nem nyitotta volna ki az ajtót, s nem ment volna át a másik világba, a másik lakásba, akkor nem keveredett volna bonyodalmakba, és nem kellett volna legyőznie a másik anyját. Az ajtó Coraline történetében tehát két különböző világot választ el. Hasonlóképpen történik meg az angol fantasztikus irodalomnak egy korábbi alkotásában Lewis Carroll *Aliz Csodaországban* (Carroll, 2009) című művében is. Aliz, aki mintha kicsit unná egy hétköznapi kislány életét – akár Coraline –, egy csodás világba kerül, ahol más szabályok érvényesek, mint amiket ő a saját életében, a saját világában megszokott. Aliz szintén egy átjárón, valamint egy varázsajtón keresztül jut el a másik világba.

A két világ között, amiket az ajtók, kapuk elválasztanak, általában létezik átjárhatóság, de nem minden esetben, és nem mindenkinek. Ezek az átjárók a történetekben nem is mindenki számára láthatóak. A Harry Potter-regényekben a 9 és  $\frac{3}{4}$  -ik vágány létezése a muglik, azaz a varázstalan emberek előtt titok; a falon, ami odavezet, csak a varázslók juthatnak át (Rowling, 2015). Ugyanígy titok az átjáró a *Coraline*-ban a lány szülei számára is, hiszen édesanyja az ajtót kinyitva csak téglafalat lát mögötte. Ransom Riggs *Vándorsólyom kisasszony különleges gyermekei* (Riggs, 2016) című regényében a barlangszerű átjáró nem mindig visz át a másik térbe és időbe, azaz a másik világba. A *Coraline*-ban sem mindig működik az ajtó. „Coraline hátrálni kezdett. Aztán megfordult és sietve átment a társalgóba, ahol kitérte az ajtót a sarokban. Nem volt ott téglafal... csak sötétség, éjfekete földalatti sötétség, amiben mintha dolgok mozogtak volna. (...) Mögötte a nyitott ajtót durva piros téglafal zárta le. Hazatért” (Gaiman, 2009, p. 47) A C. S. Lewis *Narnia krónikái* regénysorozat *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* (Lewis, 2005) című kötetében a gyerekek világából egy nagy szekrényen keresztül lehet eljutni Narniába, de ez nem mindig és nem mindenkinek sikerül. Elsőként a legkisebb gyermeknek, Lucy-nek sikerül átjutni a másik világba, idősebb testvérei előtt azonban először zárva van ez az átjáró, ezért nem is hisznek Lucy-nek. Coraline-nak sem hisz a rendőr, amikor mesél neki a másik világról, és bejelenti szülei elrablását. A filmben Coraline barátja, Mikél először nem hiszi el a lánynak a másik világ létezését, az átjárót ő sem látja, azonban miután megtalálja a nagymamája testvérének gyermekkori fényképét, amely pont ugyanúgy néz ki, mint a tükör mögötti szellemlány, akiről Coraline mesélt neki, többé már nem kérdőjelezi meg a lány történetét. Philip Pullman *Az úr sötét anyagai* trilógiájának második részében, *A titokzatos kés* (Pulmann, 2017) című kötetben Lyra Belaqua megismeri Tonyt, akinek – a regény címét is adó – titokzatos késével átjárókat lehet vágni a világok megfelelő pontjain, és át lehet rajtuk jutni másik világokba: másik térbe és időbe. A *Coraline*-ban ennek a késnek a megfelelője az ajtóhoz tartozó fekete kulcs, amely megnehezíti az átjárást: csak egyetlen kulcs van az ajtóhoz. Akinek a birtokában van a kulcs, azé a hatalom az ajtó, a világok közötti kapcsolat felett.

Az ajtó tehát nem csak egyszerűen tereket, hanem különböző világokat választ el, illetve egyidejűleg köt össze egymással. Alizt Csodaországban ki-



hívások és csodás, a hétköznapi világban nem tapasztalt jelenségek, lények várják, habár a hétköznapi világban ő ugyanolyan ember, mint bárki más, a varázsvilágban kiemelt szerepe van. A bátor, de alapjában véve hétköznapi kislány története nem ritka a világirodalomban. Aliznak próbákat kell kiállnia, hogy megmenthesse a világot, majd azután hazamehessen, illetve bizonyítania kell a bátorságát. Ugyanígy juthat vissza a valódi életéhez Coraline is, vagy Dorothy Gale Lyman Frank Baum *Oz, a nagy varázsló* (Baum, 1976) című meseregényében. Mindhárom lánynak vannak segítői. Dorothynek az oroszlán, a madárijesztő, a bádogember, illetve vele tart otthonról Totó, a kutya. Alizt néha a hol eltűnő, hol megjelenő Cheshire Cat látja el tanácsokkal, aki nagyon hasonlít Coraline és a másik világban beszélő, de a valódiban is ugyanúgy létező macska kapcsolatára.

A világok között tehát van átjárás. Vagy ajtókon, átjárókon vagy valamilyen tárgy, cselekvés segítségével. A világok közötti átjárhatóság azonban nem jelenti azt, hogy aki képes átjárni közöttük, az mindkettőhöz egyszerre tartozhat. A bonyodalmat minden esetben az okozza, hogy a főhősnek választania kell a kétféle élet, a kétféle világ között, illetve vissza kell jutnia abba a világba, amelyikbe tartozik vagy tartozni szeretne.

A művekben szereplő hősök különböző okokból kerülhetnek egyik világból egy másikba. Lehet ez véletlen eredménye, például Dorothy (Baum, 1976) esetében, akit felkap egy tornádó, amely ebben a történetben olyan funkciót tölt be, mint Coraline esetében az ajtó. Hajthatja a főhóst a kíváncsiság, mint a Pevensie-testvéreket (Lewis, 2005), hogy megismerjék Narnia világát, de akár egy feladat vagy rejtély megoldását is kereshetik, mint Lyra (Pullman, 2017) és Jacob (Riggs, 2016). A kíváncsiságuknak engedő hősök is előbbutóbb egy megoldandó feladat közepén találják magukat.

A különleges világok többféle szerepet tölthetnek be az irodalmi alkotásokban. Az egyértelmű, hogy az ajtón átlépve egy másik világba jutunk, de ez sokszor másik időt is jelent. Lyra és Tony (Pullman, 2017) átjárnak a korok között, Vándorsólyom kisasszony (Riggs, 2016) világa pedig egy időhurokban van. Nem csak egyszerűen másik korban élnek a különleges gyerekek, de náluk nem is telik az idő, mindennap ugyanazt az egy napot élék meg. A másik világ létezését indokolhatja az elrejtőzés, elkülönülés igénye is. Vándorsólyom kisasszony, illetve Harry Potter varázsvilága a hétköznapi világban is jelen van, de az emberek szeme elől rejtve marad, rejtőzködés nélkül csak az átjárókon túl mutatkozhat meg. A *Coraline*-ban a másik világot csak a főhős láthatja, a szüleit csak ő szabadíthatja ki a hógömbből, a gyermekek lelkét csak ő találhatja meg, valamint a másik világot az összes félelmet keltő tényezőjével csak ő semmisítheti meg. Ha a gyermekorból felnőttkorba átvezető folyamatként vizsgáljuk a történetet, akkor Coraline nemcsak szülei megmentésében, és a másik világ lerombolásában van magára hagyva, hanem saját magának kell kiállnia a serdülőkor próbatételeit, nehézségeit is. Ha a másik világra Coraline fantáziájának szüleményeként tekintünk, akkor pedig saját vágyaival, álmaival kell szembeszállnia.

## Vágyak, félelem és bátorság az ajtó mindkét oldalán

Az emberi agy képes arra, hogy megkettőzze a világot: érzékszerveinkkel a körülöttünk lévő valóságot érzékeljük, azonban agyunkban olykor átformáljuk az észlelt történéseket, ezáltal saját világot teremtünk magunknak. Gyermekek és felnőttek egyaránt gyakran azért menekülnek ebbe, az agy által létrehozott belső világba, mert az igazi világgal elégedetlenek, vagy valamilyen tényező miatt nem érzik jól magukat (Rajna, 2007) *Coraline*-t az ajtó átlépésére eleinte a kíváncsiság motiválta. Unatkozik, és a szülei, akiktől azt várná, hogy foglalkozzanak vele, mintha csak azért törődnének vele, hogy hagyja békén őket hosszabb távon. *Coraline* problémája azonban nemcsak az unalom, hanem a szülei hozzá való viszonya is. Amikor átlépi az ajtót, nem kizárólag a kalandvágy és a kíváncsiság hajtja, hanem egy másik család, egy másik, izgalmasabb, jobb élet utáni vágy is, a másik anyában és apában *Coraline* vágya ölt testet, csakhogy ebben a vágyban kidolgozatlanok maradtak a részletek, nem számolt azzal, hogy a ki nem mondott kívánságai akár rosszra is fordulhatnak. Az ajtón túli világ tehát ebben az értelmezésben felfogható úgy is, mint a *Coraline* lelki történéseinek, törekvéseinek, beteljesületlen vágyainak világa. A másik család tükörképe és ellentéte is a valódinak. A másik anya fő feladatának azt tekinti, hogy szórakoztassa a kislányát – amire *Coraline* tulajdonképpen vágyott. Ám ezen a tulajdonságon kívül – ami ilyen formában az igazi anyából hiányzott – az összes jellemvonása egyértelműen negatív hőssé teszi a másik anyát. Ezek a negatív tulajdonságok megfigyelhetők az anya külső megjelenésében: „Tényleg hasonlított az anyjára. Csak éppen a bőre fehér volt, akár a papír. Csak éppen magasabb volt, és soványabb. Csak éppen az ujjai voltak túlságosan hosszúak, és állandóan mozogtak, végükön az íves, éles, bordóra festett körmökkel. (...) És akkor megfordult. A szeme két nagy fekete gomb volt.” (Gaiman, 2009, p. 33). A másik anya igaz szeretetének hiánya is érzékelhető a testi kontaktusokban: „(...) érezte is másik anyja hideg ölelését” (Gaiman, 2009, p. 60), valamint a másik anya kiismerése által *Coraline* ráeszmél, hogy az anya állandóan hangsúlyozott szeretete nem más, mint birtoklási vágy. „Igaz: másik anyja szereti. De úgy szereti, ahogyan uzsorás a pénzét, sárkány az aranyát. *Coraline* tudta, hogy másik anyja gombszemében ő csak egy tulajdontárgy, semmi több.” (Gaiman, 2009, p. 89–91).

*Coraline* épp abban az életkorban jár, amikor elkezdődnek a gyermekorból felnőttkorba lépés, azaz a serdülőkor testi és pszichológiai változásai. Erre az időszakra jellemzőek a belső zűrzavarok, a hullámzó hangulat, az identitás kialakításának folyamata, önmagunk megkeresése és megtalálása iránti vágyakozás, valamint a gyermekkortól való elszakadás vágya (Atkinson & Hilgard, 2005) Ez az elszakadás nemcsak – az első fejezetben már említett – a gyermekkorból felnőttkorba történő átvezetés rítusát jelentheti, a regény – mint felnőttmese – is értelmezhető határátlépésként. A történet magában hordozza a mesék szerkezeti felépítését, a tündérmesékre jellemző

csodás elemeket, azonban a másik világ félelmet keltő tényezői a gyermekekben valójában szorongást kelthetnek. Felnőttként azonban mélyebb értelmet nyerhet Coraline története, ha az ajtón túli történésekre a gyermeki fantázia által megalkotott világgént tekintünk. Ebben az értelmezésben a másik világ Coraline képzeletének alkotása, így feltehető, hogy Coraline azért ruházta fel negatív tulajdonságokkal másik szüleit, mert tudat alatt még fél a változástól, az igazi szülei elvesztésétől, és így próbálja megátolni a tényleges elszakadást. Ahogyan a cselekmény halad előre, úgy fejlődik Coraline személyisége is, tudat alatti gondolatai tudatossá válnak, nemcsak cselekedeteiből, hanem szavaiból is következtethetünk erre: „Te tényleg nem érted, ugye? Én nem akarom, amit akarok. Senki se akarja. Igazából nem. Mi lenne abban a jó, ha csak úgy megkapnék mindent, amit akarok? Nem jelentene semmit. Mit érne akkor?” (Gaiman, 2009, p. 100). Ebben az értelmezésben a másik anya birtoklási vágya mellett egy erős életösztön is felfedezhető, hiszen ha ez mind a fantázia szüleménye, akkor ő csak úgy tud létezni, ha Coraline ott marad, saját fantáziájának világában, mert amint a lány gondolataiban megszűnik a másik világról alkotott képe, azáltal megszűnnek a benne létező élő- és élettelen dolgok is. Ez az értelmezés a másik világ széthullásának megértésében is fontos szerepet játszik. „(...) a ház egyre változik, mind jobban elmosódik és kilapul. Már nem is házra hasonlított, hanem egy ház fényképére.” (Gaiman, 2009, p. 101). A másik világ azért szűnhet meg létezni, mert Coraline értékrendszere megváltozik, ahogy egyre közelebb kerül a szellemgyermek lelkének, valamint szüleinek megtalálásához, úgy kerül egyre közelebb lélekben is szüleihez, valamint a valósághoz, így már nincs szükség a képzelete alkotta izgalmasabb világra.

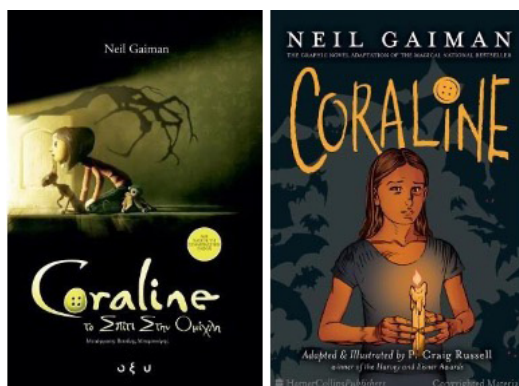
Ha valóságként tekintünk a másik világra is, akkor abban a családban az anya az uralkodó. Coraline és a másik apa is csak játékszerek a másik anya számára, csak arra kellene neki, hogy hatalmát gyakorolja, birtoklási vágyát kielégítse. „Csak ennyit csinált: a házat, a kertet és az embereket a házban. Megcsinálta, aztán várt. Szégyenlős képet vágott, és ujját megint az ajkára tette, mintha már így is túl sokat árult volna el” (Gaiman, 2009, p. 65). Ő változtatja meg a dolgokat, hiszen teremteni nem tud, a regényben sem szerepel, hogy miként jött létre az a világ, amiben a másik család él. Az apa tulajdonképpen az anya gonosz uralma alatt áll. Nem mondhatja azt, amit szeretne, és így a pincébe kerül összetörve, masszaszerű lényként. „A bőre ragadós volt, akár a megkelt tészta.– Szegény. Te is csak egy dolog vagy, amit megcsinált, aztán eldobott.” (Gaiman, 2009, p. 94). Ez a másik, gyáva apa az ellentéte a valódinak, aki megvédte a lányát a darazsaktól azon az áron is, hogy őt csípjék meg. „A levegő telis-tele volt sárga darazsakkal. Biztos ráléptünk egy darazsfészekre. És amíg én menekültem, apu ott maradt, és hagyta, hogy megcsípjék, csak hogy én el tudjak menekülni.” (Gaiman, 2009, p. 55). Coraline-nak tehát szembe kell néznie a saját vágyaival, és számolnia kell ezeknek a titkos vágyaknak a következményeivel, valamint újra kell értelmeznie a szülei vel való kapcsolatát. Rájön arra, hogy a valódi szülei szeretete

milyen értéket jelent számára, és rájön arra is, hogy ezért az értékért neki is harcolnia kell. Azért vállalja a harcot, mert felidézi magában, hogy az apja is bármit megtenne érte. Amikor megmenti a szüleit, ugyanúgy tesz, ahogy az apja tett. Ezáltal „felnőtté” válik, hiszen most ő menti meg a szüleit, ő gondoskodik róluk, ezáltal megfordul ez a szerep.

A regény egyik kulcsszava, ezen értelmezés másik fontos ösvénye a bátorság. „Mert amikor félsz és mégis megteszel valamit, az a bátorság.” (Gaiman, 2009, p. 56). Neil Gaiman számos alkotásában jelenik meg a félelem alakok, szereplők, állatok, tárgyak, vagy a lélek különféle félelmeinek formájában. A gótikus irodalomban – amely előzménye a tudományos-fantasztikus irodalomnak, a horrornak, a kriminek, valamint a fantasztikus irodalomnak is – kiemelt szerepe van a félelemnek. A gótikus irodalom rémtörténetei – mint például a *Frankeinsten* (Shelley, 2007) vagy a *Drakula* (Stoker, 2006) – félelmet, rettegést kiváltó elemek segítségével a világ sötét oldalát mutatják be. Gaiman szövege is szinte minden olyan ijesztő elemet felsorakoztat Coraline történetében, amiktől egy gyermek félhet: sötétség, patkányok, pókszerű, önálló életet élő kéz karmokkal, arctalan, alakatlan, nyöszörgő lények, de nevérszerű állatok, rejtélyes pince. A legnagyobb félelmeket azonban nem ezek a látszatra fizikai valójukban létező dolgok idézik elő: félelemre ad okot a bizonytalanság, hogy nem tudni, hol vannak a szülők; szorongást idézhetnek elő a furcsa hangok a magányos csendben, rémületet idézhetnek elő a tükörképben megjelenő hamis képek is. Coraline legnagyobb félelme azonban a tudat, hogy kihívás előtt áll, hogy szembe kell szállnia a másik anyával, viszont ehhez először önmagát kell legyőznie. Saját gondolatait kell leküzdenie, vágyain kell, hogy felülkerekedjen ahhoz, hogy kiszabadítsa a szüleit, és hogy a három gyermek lelke is szabad lehessen, hogy megtanulja szeretni és értékelni az életét. Míg a másik anya legyőzésében a macska és az idős hölgyek segítenek, önmaga legyőzésében Coraline csak önmagára számíthat. Sokszor ismételteti is, hogy bátor, így biztatja saját magát. „Bátor leszek, gondolta Coraline. Nem is, bátor vagyok, az bizony.” (Gaiman, 2009, p. 57).

### Látás és érzékelés szívvel és a gombszemeken keresztül, a ködben és a tükörben

Neil Gaiman *Coraline* című kisregényét számos olyan motívum szövi át, amely gazdag jelentéssel bír más világirodalmi alkotásokban is. A regényben fellelhető motívumok közül a legtöbb a látáshoz, a láthatósághoz kapcsolható. Szinte alig található olyan *Coraline*-kiadás, amelynek borítóján ne szerepelne egy gomb. Legtöbbször a Coraline névben szereplő „o” helyett, vagy az „i” betűn lévő pont helyett használják a gomb szimbólumát (1. és 2. ábra). A gombszem így textuális és vizuális védjegyévé vált a szüleit és önmagát megmentő kislány történetének.



1–2. ábra

*A „gombok” szerepe a Coraline-kiadásokban<sup>2</sup>*

Az irodalomban a látás nem kizárólag a szemmel való érzékelést jelenti. Saint-Exupéry sokat idézett gondolata, miszerint „Jól csak a szívével lát az ember. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.” (Saint-Exupéry, 2006, p. 75). Ez a gondolat mondanivalóját tekintve nemcsak *A kis herceg*-be, hanem számos egyéb irodalmi alkotásba is könnyedén beleilleszthető. A lényeges dolgok pusztán a szemünkkel nem foghatók fel, sőt, a szemmel való érzékelés gyakran el is téríthet arról az útról, hogy meglássuk az igazságot vagy azokat a tényeket, amelyek legfontosabbak számunkra. Éppen ezért a vakság, azaz a fizikális látás hiánya olykor segít észrevenni azt, ami fontosabb a szemmel látható világnál. Ezért lehet vak Teiresziász az *Antigonéban* (Bolonyai, 2004), egyedül ő „látja”, azaz érzékeli az igazságot. Shakespeare *Lear királyában* (Shakespeare, 2017) Gloster csak akkor érti meg, mi fontos számára, amikor már megvakult. Platón barlang hasonlatában (Platón, 1989) a megkötözött emberek hasonlóképpen elvakultak, mint Neil Gaiman regényében Coraline. A barlang bejáratának háttal ülnek megkötözve, s csak a barlang falára kivetülő árnyékokat látják, ezeket az árnyképeket gondolják a valóságnak, azonban csak akkor láthatnák meg az igazi világot, ha kiszakadnának a számukra ismert, közvetlen érzékszerveikkel tapasztalható világból. Ha a másik világra Coraline képzeletének alkotásaként tekintünk, akkor azért találhatók gombszemű élőlények abban a világban, mert Coraline az igazi életében elvakult, nem ismeri fel a számára igazán fontos dolgokat, a másik világban ez a vakság a gombszemek által fejeződik ki. Így csak a másik világ vaksága által értékelheti valóságos életét Coraline, azonban neki nem kell megvakulnia ahhoz, hogy felismerje az igazságot, az igazi értékeket az életben.

<sup>2</sup> forrás: [https://www.neilgaiman.com/works/Books/Coraline/ed/317/?type=Books&work=Coraline&edition\\_id=317](https://www.neilgaiman.com/works/Books/Coraline/ed/317/?type=Books&work=Coraline&edition_id=317); <https://www.harpercollins.com/9780060825430/coraline-graphic-novel>



A művészetekben gyakori, hogy a szem a hatalmat, a világot figyelő felsőbb erőt jelképezi. Például ilyen *A gyűrűk urában* Szauron (Tolkien, 2014), vagy a *Tükörálarc* (McKean, 2005) című filmben – amelynek forgatókönyvét Gaiman írta – a póklábakon járó szemgolyó, amely végigkíséri a főhőst a történet során. A *Coraline*-ből készült animációs filmben a másik anya egy Coraline-ról mintázott babán keresztül figyeli meg a lányt. A regényben azonban nincs közvetlen kapcsolat a gombszem és a hatalom között, hiába uralja a másik világot a másik anya, a másik apának ott nincs semmiféle hatalma. A szemnek lehet szerepe abban is, hogy jelezze a különféle társadalmi csoportokhoz való tartozást. Ilyen George R. R. Martin sorozata *A tűz és jég dala* (Martin, 2008), melyben a Lannisterek zöld, a Starkok szürke, a Targaryenek lila, a Martellek pedig fekete szeműek. Ehhez hasonló jelentéssel bírnak a szemszínek Thomas Mann *Tonio Krögerében* (Mann, 2013) is, a szereplők szemszínének kiemelésével és különbségeivel érzékelteti a világhoz fűződő kapcsolatukat, állítja szembe egymással a polgárlétet a művészléttel. (Almási, s.a.) A csoporthoz való tartozás fontos a *Coraline*-t vizsgálva is, hiszen a másik világ tagjainak mind gombszemük van, a valós világban ilyen formájukban azonban nem létezhetnek. A szemek hiánya és gombszemekkel való helyettesítése az egyik legfontosabb különbség a két világ között. A szem szivárványhártyájának színe genetikai alapon öröklődik, ezzel magyarázható, hogy a másik világ gombszemű lényei nem valóságos emberek, csak teremtmények, valamint az is, hogy Coraline a gombszemek felvarrásával nemcsak lelkét és szüleit veszítené el, hanem szüleivel való kapcsolatának egyik legszembetűnőbb örökletes jegyét, a szemszínét is.

Másféle szempontból nézve a regényt, a gombszemeknek további jelentését vélhetjük felfedezni: felhívják a figyelmet arra, hogy a másik anya nem igazi, élő szemekkel nézi a világot, így nem is láthatja mindazt, ami igazi, azaz abban a világban senki, és semmi sem az, aminek látszik. A gombszemekben nem láthatók érzelmek, a szemek hiánya és helyettesítése egy élettelen tárggyal a lelki tulajdonságok hiányára utal. A gomb hétköznapi használatban a ruházat összekapcsolására szolgáló eszköz. A történetben a gomb kapcsolja össze a másik világot az ott „létezőkkel”. A másik világ lényei a gombszemek miatt pedig játékbabák érzetét kelthetik az olvasókban – valamint a film esetén a nézőkben egyaránt. A játékbaba mint tárgy pedig ugyancsak az élet nélküliséget jelképezheti.

A Bibliában a következőt olvashatjuk: „A test lámpása a szem. Ha a te szemed tiszta, a te egész tested világos lesz. Ha pedig a te szemed gonosz, a te egész tested sötét lesz. Ha azért a benned lévő világosság sötétség: mekkora akkor a sötétség?” (Biblia<sup>3</sup>, 1990) A keresztény kultúrkörben elterjedt metaforikus megközelítés – miszerint a szem a lélek tükré – úgy értelmezhető a másik szülőkre vetítve, hogy mivel nincs valódi, emberi szemük, nincsenek valódi emberi érzéseik és tulajdonságaik sem. „(...) fekete gombszeme sem-

<sup>3</sup> <https://szentiras.hu/UF/Mt6,19-34.1Tim;6,9>



miféle érzelmet nem mutatott.” (Gaiman, 2009, p. 71.). Bár kétségtelen, hogy a gyávaság vagy a birtoklási vágy, habár negatív tartalmú, de emberi tulajdonság. Ebben a műben elsősorban a szülői tulajdonságokat kell figyelembe venni, mert az anya és apa személyiségéből Coraline szempontjából csak az fontos, hogy ők, mint szülők milyenek.

Ahhoz, hogy Coraline teljesen a másik világ része lehessen, vállalnia kellene, hogy szeme helyére gombszemeket varrjanak. Ez az ő esetében sem csak különbség, és nem csak a fizikális látás hiánya rémisztő a számára. „– Ha maradni akarsz – vette át a szót a másik apja –, csak egy apróságot kell tennünk, és itt maradhatsz örökkön-örökké. Bementek a konyhába. Az asztalon fekete vászontekercs volt, egy hosszú ezüsttű, és két nagy fekete gomb. – Azt már nem – szólalt meg Coraline.” (Gaiman, 2009, p. 46). A népmesei a próbatételek során vagy a műmesékben – például Andersen *A kis hableány* (Andersen, 2000) című meséjében –, de egyéb irodalmi alkotásokban is – például Goethe *Faustjában* (Goethe, 1986) – gyakori, hogy a főhős egy számára fontos dolgot áldoz fel egy másik fontos dologért. A kis hableány hangját adja a lábakért cserébe, Faust pedig Mefisztónak ígéri a lelkét, ha az minden vágyát teljesíti. Coraline a gombszemek elfogadásával lemondana a lelkéről cserébe azért a világért, amelyre korábban vágyott, ahol minden sokkal izgalmasabb számára, ahol az ételek finomak, a játékok életre kelnek, ahol szüleinek a legfontosabb az ő szórakoztatása. Idejében rájön azonban, hogy amit korábban jónak hitt, az mégsem az ő javát szolgálja.

A szem nemcsak a lélek mélységeinek ábrázolása miatt lehet fontos. A látás szerve is, és ezáltal tulajdonképpen – az ajtók mellett – egy átjárót fejez ki, amely segítségével bejuthatunk a dolgok látható világába. Coraline szeme és személyisége különleges, mert látja a valós világot, amelyben él, és az ajtón túli másik világot is képes látni; továbbá azt, a másik anya által kivetített világot is, amely a tükörben jelenik meg. „A tükörben már nappal volt. Coraline a folyosót látta, egész a bejárati ajtóig. Az kinyílt, és Coraline szülei léptek be. Bőrönd volt náluk. – Ez kellemes pihenés volt – mondta Coraline édesapja. – Milyen jó, hogy Coraline nincs már a nyakunkon – mondta az édesanyja boldog mosollyal” (Gaiman, 2009, p. 58).

A szülei nem látják a többi világot, a veszélyből semmit sem érzékelnek, azt sem veszik észre, hogy be vannak zárva egy hógömbbe. „Coraline szülei a jelek szerint nem emlékeztek a hógömbben töltött időre. Legalábbis egy szót se szóltak róla, és Coraline sem hozta elő.” (Gaiman, 2009, p. 119). A hógömb formáját tekintve nagyon hasonlít a szemhez, valamint ahogyan a szemben tükröződhet a látott világ, úgy tükröződhet a hógömb üvegén is. Coraline tehát olyan dolgokat lát, amiket nem mindenki, a másik világban még a macskával is tud beszélni, ami az ő világában egyszerű, hétköznapi macskaként viselkedik. Ez a különleges látás fakadhat abból, hogy ő még gyerek, és nem veszítette el azt a képességét, hogy a világban meglásson olyan dolgokat is, amiket egy felnőtt szeme már nem képes észrevenni.

A másik magyarázat arra, hogy Coraline látja azt, amit a szülei nem, hogy a másik világ az ő fantáziájának, vágyainak szüleménye, amely valóra vál-

va mégsem olyan lett, mint azt szeretete volna, mert nem minden részletre figyelt, s amikor a vágyai önálló életre keltek, rossz irányba fordultak. Ebben az értelmezésben Coraline nem a valóságot látja, a másik világ csak a fantáziájában, vagy az álmában létezik. Ezt megerősítené, hogy miután rádobja a macskát a másik anyjára és rácsapja az ajtót visszazárva őt a másik világba, elalszik, majd szülei ébresztik fel. „Arra ébredt, hogy édesanyja rázogatója gyengéden. – Coraline? Drágám, pont itt aludtál el? Milyen furcsa. Az egész házat tűvé tettük érted. Coraline nyújtózott és pislogott. – Sajnálom, elaludtam. – Azt látom. És honnét jött az a macska? Az ajtóban várt, amikor hazajöttem. Amint kinyitottam, elszaladt, akárha puskából lőtték volna ki. (...) És ez a pizsamanadrág! Mit csináltál szegény térdével? – Elestem.” (Gaiman, 2009, p. 113). Bruno Bettelheim *A mese bűvölete* (2011) című könyvében rávilágít arra, hogy mítoszok és a mesék fantasztikus elemei, eseményei bizonyos tulajdonságaikban hasonlítanak az emberi álmokhoz. A mesék és mítoszok álmokban is megjelenő eleme lehet az ellenségek feletti győzelem, a konfliktus s annak megoldása, ezáltal a feszültség oldása, és így vágyak kielégítése. A történetben ezek az elemek mind jelen vannak. Freud szerint az álmok komoly jelentőséggel bíró tartalmat hordoznak, egyfajta utat képezve a tudatalattink felé (Freud, 2003). Ez az értelmezés megmagyarázza Coraline belső konfliktusainak álmában történő kivetülését.

Bár néhány apró jel, mint például a macska a lakásban, a lehorzolt térd arra utalnak, hogy az addigi kalandok valóban megtörténtek, és nem csupán egy álom részei voltak, a történetnek eddig a pontjáig mégsem zárhatjuk ki, hogy Coraline mindezt csak álmodta. Ha így lenne, talán kicsit közhelyes lenne a cselekmény: egy kalandos álom, amely megváltoztatja azt, ahogyan a főhős látja utána az életét és a világot, amelyre ébred. Gaiman azon kívül, hogy apró jelekkel sejteti, hogy talán mégsem álom volt mindez, csavar egyet a történeten, és amikor már az olvasó azt hiheti, hogy minden rendben, akkor megjelenik a másik anya pókszerű keze. „Túl sokszor látta már az elmúlt pár napban: nyúlt, markolt, csótányt dobott engedelmesen másik anyja szájába. Ötlábú, karmazsin körmű, csontszínű. Másik anyja jobb keze. A fekete kulcsot akarta.” (Gaiman, 2009, p. 118). Habár ez csak egy kis része a másik anyának, talán mégis ijesztőbb, mert kiszámíthatatlanabb, mint a teljes másik anyja, és ráadásul nem a másik világban van, hanem követte Coraline-t a valódi világba.

*Coraline*-ban a gombszemek mellett a másik gyakran megjelenő elem a köd. A ködhez leginkább egy nyomasztó érzést, illetve a bizonytalanságot vagy a sejtelmességet kapcsoljuk. Az *Odüsszeiában* az alvilágra a „ködülte homály” (Homérosz, 2012, p. 161) jellemző, a skandináv mítoszokban a halottak országa ködbarlang, a keltáknál pedig a földet és a túlvilági szigeteket választja el a köd. Poe *A Maelström poklában* (Poe, 2006) című írásában is az alvilág tartozéka a köd. A köd tehát legtöbbször sejtelmes, éppen ezért kapcsolható az ember számára kiismerhetetlen alvilághoz. „Elveszi az életedet, mindent, ami vagy, és mindent, amit szeretsz, és nem marad más, csak

köd. (...) Üres burok leszel, ködfoszlány, ébredéskor szétfosló álom, elfeledett dolog emléke.” (Gaiman, 2009, p. 76) – ezekkel a szavakkal figyelmeztetik Coraline-t a szellemgyermek a tükör mögött. Ez a mondat arra enged következtetni, hogy ha Coraline-t sikerülne a másik anyának hamis szeretetével, figyelmével a másik világban marasztalnia, akkor ő megszűnne létezni a valóságban, az igazi életében a szülei számára ő csak egy emlék maradna. Coraline azonban nem hiszi el a másik anya szavait, nem adja oda az életét a látszatszeretetért cserébe – ellentétben Goethe Faustjával, aki boldogságáért cserébe az ördögnek ajánlja lelkét.

A *Coraline*-ban a köd a valóságot fedi el, a másik világ jellemzője, nyomasztó, sejtelmes, a barátságatlanság, élettelenység jele, azé, hogy a másik anya nem dolgozta ki a másik világ minden részletét. „A világ, amelyen átvágtam, sápadt semmi volt, egy üres papírlap vagy egy óriási üres fehér terem. Nem volt hőmérséklete, szaga, anyaga, íze.” (Gaiman, 2009, p. 66). A köd és a sötétség Gaiman *Sosehol* (Gaiman, 2008) című alkotásában megnehezíti a tájékozódást Richard számára, illetve azt jelzi, hogy nem is az a fontos, amit látunk, a lényeges az, amit a látható világon túl érzékelünk, észlelünk. Ennek legszebb példája a regényben a Night’s Bridge. „A hatalmas kőhíd magába a vaksötét éjszakába nyúlt bele: fölötte nem volt ég, alatta nem volt víz; a sötétségbe ívelt.” (Gaiman, 2008, p. 75).

A regényben a köd értelemszerűen szoros kapcsolatban áll a látással is. A korábban említett jellemvonások mind igazak rá: nyomasztó és sejtelmes. Azért nyomasztó, mert kiismerhetetlen. Mintha mindig más arcát mutatná annak a világnak, amit takar, és még azt is bizonytalanná teszi, hogy mi is valójában, köd-e egyáltalán. „*Aztán jött a köd. De nem volt nyirkos, mint a rendes köd. Nem volt se hideg, se meleg. Coraline úgy érezte, mintha a semmiben gyalogolna. (...) Ez biztos nem köd, vélte Coraline, bár, hogy akkor mi, arról fogalma se volt. Egy pillanatig az is eszébe jutott, hogy talán megvakult.*” (Gaiman, 2009, p. 66). „*(...) megkerülte a házat a sötét ködben, amely igazából nem is köd volt, és elindult a lépcső felé.*” (Gaiman, 2009, p. 96).

A köd tehát a bizonytalansággeltés egyik eszköze a *Coraline*-ban. Elrejti a dolgokat, illetve kétségessé teszi azt, hogy valódiak-e, vagy léteznek-e egyáltalán. Ahogy a köd a szemet csaphatja be, ugyanúgy a tükör is képes erre. Gaiman több írásában is előkerülnek a szemünket becsapó, a valóságot eltorzító dolgok: a tükör, a köd, a füst, a homály, a sötétség. Megváltoztatják a valóság képét, de talán éppen így látjuk meg az igazságot. „A tükör csodálatos találmány. Első látásra az igazat mondja, visszatükrözi nekünk az életet; ám ha megfelelőképpen állítjuk be, olyan meggyőzően fog hazudni (...) megmutat mindent, amit el tudsz képzelni, s talán olyasmit is, amit nem.” (Gaiman, 2011, p. 17).

Bár Gaiman a *Tükör és füst* előszavában a tükröket a történetek metaforájaként említi, nem a novellák részeként. „Így vagy úgy, de a történetek is tükrök. (...)A fantázia – márpedig ilyen vagy olyan értelemben minden történet fantázia – szintén tükör.” (Gaiman, 2011, p. 17). Több művében is megjelenik

a tükör, például *Hó, tükör, almák* (Gaiman, 2011) című novellájában, amelyet az ismert Hófehérke-történet kifordított változataként értelmezhetünk. A tükör a *Coraline*-ban segít a kislánynak meglátni olyan dolgokat, amiket szabad szemmel nem látna. A tükör segítségével érti meg, hogy amit lát, az nem mindig látható abban a világban, ahonnan érkezett, illetve azt is, hogy nem minden igaz, amit lát az ember. A másik anya egy jelenetet mutat neki a tükörben, amiben a szülei örülnek, hogy megszabadultak tőle. De Coraline nem a szemének hisz, hanem az érzéseinek és az eszének. Úgy is értelmezhetjük a történet ezen részét, hogy a kislány a saját félelmével szembesül a tükörben: azzal, hogy már nem kell a szüleinek, nem szeretik többé.

A tükör és a tükörkép más irodalmi művekben is gyakran tölti be azt a szerepet, hogy szembesíti a főhóst önmagával. Harry Potter Edevis tükrében (Rowling, 2005) a vágyait látja, szembesül azzal, hogy mit szeretne, ezáltal tudatosul benne, hogy nem lehet az álmai rabja, mert akkor elveszítheti a valódi életét. Michael Ende *Végtelen történetében* (Ende, 1993) Barnabás is magáról lát képeket a Betemetett képek bányájában. Neki is önmagát kellene jobban ismernie ahhoz, hogy felismerje a képeket és megállítsa a feledést. A felsorakoztatott példákhoz hasonlóan Coraline is önmagával szembesül a tükörben, de a tükör átjáróként is funkcionál a történetben. A tükör mögött raboskodik a három gyerek, akik lelkét Coraline menti meg. A tükörhöz kulcs is tartozik, amit a másik anya oda is ad Coraline-nak, ezzel jelezve, hogy szeretné, ha belépne és csatlakozna ehhez a másik világhoz. Ugyancsak átjáróként működik a tükör Lewis Carroll *Aliz Tükrországban* (Carroll, 2009) című művében, hiszen a főszereplő a tükrökön keresztül jut el egyik világból a másikba.

A *Coraline* történetében a másik világ egy tükörkép, pontosabban egy fordított tükörkép. Az ajtón túli világban minden megvan, ami a valódiában, de mégis, mintha mindennek az ellentéte vagy tükörképe lenne, a tükröződés tengelye pedig az ajtó. A két világ szereplői, tárgyai, helyszínei mintha egymás tükörképei lennének, mintha a másik világ Coraline világának mása lenne egy olyan tükörben, ami úgy van beállítva, hogy egy kicsit torz képet mutat, s így fedi fel az igazságot – ahogy Gaiman a *Tükör és füst* bevezetőjében írta. Neil Gaiman ugyanígy tükrözi a világokat *Sosehol* (Gaiman, 2008) című regényében. London valóságban, térben és időben is létező város, ahol Richard, a főhős, teljesen hétköznapi életét éli. Találkozik azonban Ajtóval, egy lánnyal, aki szülei gyilkosát szeretné felkutatni, s aki megmutatja neki a másik Londont, ami soha és sehol, azaz „sosehol” nincs, de mégis létezik odalent, a fenti London életének visszatükröződéseként. Ajtó neve szimbolikus, általa jut el Richard a lenti Londonba, ahol dönteni kell végül, melyik Londonhoz tartozzon.

A *Sosehol* és a *Coraline* másik világában sok a hasonlóság. Mindkét helyen megjelenik a félelmetes hatást tompítva egy humoros páros: a *Coraline*-ban Spink és Forcible kisasszonyok, a *Sosehol*-ban pedig Mr. Croup és Mr. Vandemar. Mindkét műben a másik világ fontos kellékei a patkányok, illetve a köd.

Coraline történetében négyféle állat szerepel. Forcible és Spink kisasszonyok kutyákat tartanak, amelyek a valós életben skót terrierek, a másik világ színházában azonban furcsa, denevérszerű állatként jelennek meg. Bobo úr az emeleten egereket tart, amikről teljes meggyőződéssel állítja, hogy cirkuszi egerek, tudnak zenélni, a másik világban pedig a felső szomszéd egerei helyett patkányok élnek. Ezekből az állatokból több is van, és egyik sem hasonlít viselkedésében annyira az emberhez, mint a macska, amelyik egyedül kószál.

Egyes mitológiai képzetek szerint az egerek hasonlóságot mutatnak a görög mitológia múzsáival. A görög mitológiában az egereket Apollón szent állatai között tartották számon, a múzsák karának vezetője úgyszintén Apollón volt. Az egerek szülője a villámisten és a földanya, a múzsák atyja a villámszóró Zeusz, anyja pedig Mnémoszüné, születési és lakóhelyük a hegy, valamint szervezeti formájuk a körtánc. Az egerek és a művészet kapcsolata a *Coraline*-ban összeér, hiszen Apollón tanította meg az embereket a művészetekre, az irodalom – ebben az esetben Neil Gaiman *Coraline* című regénye – pedig a művészet egyik ágazata. Az egerek és a művészet kapcsolatára utalhat az is, hogy az egerek a műben Coraline-ék felső szomszédjához tartoznak, aki zenés-táncos cirkuszi mutatványokra tanítja az állatokat. Bár az egerek és a patkányok hasonló állatok, a mesékben és más műalkotásokban is nagy különbség van közöttük. Az egér általában egy kedves, aranyos kisállat, míg a patkány a sötétséghez tartozik, az alvilághoz, a lopáshoz, a piszokhoz és a betegségekhez kapcsolják. Például Camus *A pestis* (Camus, 2001) vagy József Attila *Ős patkány terjeszt kórt* (József, 1937) című művében.

Az egerek közismert ellensége a macska. A regényben a fekete kisállat Coraline segítőtársa. Az irodalmi alkotásokban a macskák megjelenése rendkívül sokszínű képet mutat, hiszen az egyiptomi kultúrában még nagy becsben tartották és tisztelték a macskákat, a középkorban viszont a sátán társának tekintették. A macskákhoz, különösen a fekete macskákhoz napjainkban sok jelentés társul. A fekete macska megjelenéséhez legtöbbször a balszerencsét kapcsolják, a néphit szerint, aki előtt fekete macska megy át az úton, azt szerencsétlenség éri. Mihail Bulgakov művében, a *Mester és Margaritában* (Bulgakov, 2012) Behemót, a fekete macska Woland segítője, aki tulajdonképpen maga a sátán.

Poe *A fekete macska* (Poe, 1843) című elbeszélésében is a macskához kapcsolódik a démoniség, a szerencsétlenség és a halál. Bár gazdája kegyetlenségéről az állat nem tehet, azonban mint a rossz lelkiismeret, folyamatosan kísérti a férfit. Az új macska – mintha kísértet lenne – nagyon hasonló a régihez, végül ő árulja el, hogy gazdája megölte a feleségét. A macska neve Pluto, egy beszélő név, hiszen Pluto Hádésznek, az alvilág urának megfelelője a római mitológiában.

Coraline macskája nem ijesztő, sátáni figura, inkább olyan, mint az *Aliz Csodaországban* (Carroll, 2009) előző fejezetekben említett Cheshire Catje. A főhős segítőtársa a kalandja során, ez a macska különleges képességekkel



bír: tud beszélni, nem kell neki az átjárót használnia, hogy a világok között mozoghasson, néha eltűnik, tanácsokkal szolgál, eligazítja Coraline-t a másik világban. Coraline-nak nagy szüksége van saját bátorságán kívül erre a segítségre is. A történetben végig ott lapul a lehetőség, hogy a macska lecsap az egerekre vagy a patkányokra, és egy fontos pillanatban ez meg is történik: a macska menti meg a patkánytól az egyik üveggolyót, azaz a tükör mögé bezárt gyermek lelkét. „A lefejezett patkány mellett elégedett képpel a fekete macska állt. Egyik mancsát az üveggolyón nyugtatta.” (Gaiman, 2009, p. 102). További érdekesség, hogy ennek a macskának nincs neve. „A macskának nincs nevük – közölte. – Nincs? – Nincs. Nektek, embereknek van nevetek. Méghozzá azért, mert fogalmatok sincs, kik vagytok. Mi tudjuk, kik vagyunk, ezért nincs is szükségünk névre.” (Gaiman, 2009, p. 40). Kissé ironikus, hogy Coraline nevét a szomszédok nehezen tudják megjegyezni, mindig Caroline-nak mondják, ezt a lány többször szóvá is teszi, a macska pedig úgy vélekedik, hogy az embereknek azért van szükségük névre, hogy tudják, valójában kicsodák. A tükör mögé zárt szellemgyermek szavai is arra engednek következtetni, hogy nem a név határozza meg azt, hogy kik vagyunk az életben, hanem cselekedeteink, emlékeink. „– Nevek, nevek, nevek – mondta egy másik hang, nagyon távoli és nagyon elveszett. – Először a nevek foszlanak el, miután elmúlik a lélegzet és a szív dobogása. Az emlékeink tovább megmaradnak, mint a neveink.” (Gaiman, 2009, p. 74). Ez a gondolat azért rendkívül fontos a cselekmény szempontjából, mivel Coraline a megpróbáltatások végett jön rá arra, hogy ő igazából milyen ember, milyen értékek is fontosak számára. A Coraline név különlegességét és jelentését a filmmel összekapcsolva írásom követő fejezetében vizsgálom.

### A regény és a filmes adaptáció közötti eltérések

Neil Gaiman *Coraline* című regényét 2002-ben adták ki angol nyelven, majd 2009-ben magyar fordításban is megjelent. Az író képregényeivel vált ismertté, valamint őt tartják a kortárs fantasztikus irodalom műfaj egyik legmeghatározóbb alakjának. A regényből készült filmadaptációt 2009 februárjában mutatták be Amerikában, majd egy hónappal később, márciusban Magyarországon is vászonra került *Coraline és a titkos ajtó* (Selick, 2009) címmel. A film Henry Selick rendezésében készült, aki ugyanolyan stop-motion animációs technikával dolgozott, mint a *Karácsonyi lidércnyomás* (1993) esetében. Utóbbi filmet eredetileg Tim Burton rendezte volna, de figyelme és ideje a *Batman visszatér* (1992) és az *Ed Wood* (1994) című filmek megrendezése felé irányult, ezért ő ötleteivel, valamint produceri munkájával segítette a film megalkotásában, és így a rendezői széket végül Henry Selick kapta meg. Feltehető, hogy a két rendező korábbi együttműködése, valamint a filmjeikben megjelenő varázslatos látványvilág és a mindkettőjük által kedvelt, olykor morbid és horrorisztikus elemek, valamint a mesei motívumok mindkettőjükre jellemző gyakori használata miatt jelenhetett meg egy cikk a *Coraline*



*és a titkos ajtó* című filmről a *Szépirodalmi Figyelő* (Csepregi, 2009) folyóiratban azzal a téves információval, hogy a film rendezője Tim Burton.

Mindkét film a már előző fejezetekben is említett stop-motion animációs technikával készült. Az ilyen eljárással készült filmekben a bábokat kézzel készítik, azonban a bábok arcát és mimikáját számítógépes program segítségével hozzák létre. A megalkotott bábokat, tárgyakat, díszleteket képkockáról képkockára fényképezik le, majd ezeket számítógépes programmal animálják, így a filmben egyetlen másodperce huszonnégy képkockát tartalmaz. A *Coraline és a titkos ajtó* című filmben mindent, amit a képernyőn láthatunk, emberi kéz készített: a miniatűr bábokat, a fákat, a virágokat, még a fűszálakat is. Egy Coraline-baba megalkotásán akár tíz ember is dolgozott, összesen megközelítőleg harminc baba készült csak a főszereplőről. A film talán legerősebb oldala a szürreális képi látványvilág, a magával ragadó, varázslatos hangulat – a történet részletgazdagsága, és pszichológiai mélységei mellett –, amely a díszletek aprólékos, finom megalkotottságával, valamint a bábok egészen életszerű mozgásával jön létre.

A film a legtöbb helyen hű marad a regényhez, azonban néhány jelentősebb változtatás könnyedén megfigyelhető. Fontos pillanat a regényben, amikor Coraline apja hőstettére emlékezik vissza, hogy megmentette őt kis korában a darazsaktól, és ez ad neki erőt, hogy ne adja fel, és kiszabadítsa szüleit. Ezt a mozzanatot a filmből teljesen kihagyták. A filmben Coraline célja ugyanúgy a gyermekek lelkének megmentése, valamint szüleinek kiszabadítása az elvarázsolt hógömbből, viszont itt személyes belső motiváció nem szerepel, ezen a ponton a film a nézőre bízva a karakter belső fejlődésének megértését.

A film azonban nemcsak elvett, de hozzá is adott a történethez. A film kezdőjelenetében az látható, hogy egy nyitott ablakon keresztül egy baba repül be egy szobába, ahol egy pókszerű kéz átformálja azt, új ruhát, arcot, hajat varr neki, majd kiengedi a babát az ablakon. Ezután nem sokkal tűnik fel Coraline, aki – a gombszemek kivételével – ugyanúgy néz ki, mint az a baba. Ez a történetyszál, a babán keresztül történő megfigyelés a film sajátossága. Így a filmben az ajtón kívül az ablak és a baba is eszköze a két világ közötti átjárhatóságnak, átláthatóságnak, hiszen a baba gombszemei által áll kapcsolatban a másik anya a valóságos világgal. Továbbá a jelenet, ahogyan a másik anya keze átalakítja a babát Coraline formájára, azt a gondolatot erősíti meg, hogy a másik anya csak átalakítja az anyagokat, de teremteni ő maga nem képes. „– Szóval ő csinálta ezt a helyet? – Csinálta, találta. Van különbség? A lényeg, hogy nagyon régóta az övé.” (Gaiman, 2009, p. 67–68).

A filmben szereplő emberek és állatok a regényhez képest csak apró változtatásokon mentek keresztül. A regényben Többször is olvasható, hogy a macskának zöld szeme van, ezzel szemben a filmben kék szemekkel ábrázták. A regényben szereplő felső szomszédot, angol és magyar kiadásban is csak Mr. Bobónak, illetve Bobo úrnak emlegetik, a filmben pedig Mr. Bobinsky nevet kapta. Ezek ugyan apró különbségek, de film hozzáadott egy új szereplőt a

történethez. Az ő neve Mikél Lovat, aki a regényben egyáltalán nincs jelen, de a filmben kiemelt szerepet kap. Ő találja meg a nagymamájánál, majd adja oda Coraline-nak a róla mintázott babát, amelynek gombszemein keresztül a másik anya megfigyeli a lányt. A fiú azért kulcsfontosságú a filmben, mert ő testesíti meg Coraline tudat alatti gondolatait, így a lánynak nem kell magában beszélnie. A regényben van egy pillanat, amikor Coraline megkérdőjelezi a másik világ létezését, elgondolkozik azon, hogy ha a másik világban minden és mindenki megtalálható, aki az igazi világban is létezik, akkor lehetséges-e, hogy neki is van egy mása. „Egy pillanatig teljes zűrzavar uralkodott a fejében. Fogalma sem volt, hol van; abban sem volt egészen biztos, hogy kicsoda. (...) összerendezve, és a másodperc tört része alatt emlékeznie kellett arra, kicsoda, mi a neve, és hogy egyáltalán ott van-e, ahol van.(...) Van másik Coraline is? Nincs, döntötte el. Csak ő van.” (Gaiman, 2009, p. 63). Ennek megfelelője a filmben, amikor Mikél úgy gondolja, hogy a lány megőrült, amikor mesél neki a másik világról, arról, hogy találkozott nagymamája hűgának szellemével, a fiú nem hisz neki. Mikélnak az ajtón túli világban a másik anya bevarrja a száját, ezzel szinte már el is kezdődik a konfliktus, miszerint a másik anya azt szeretné, hogy Coraline az ő világához tartozzon, így próbálja megvonni Coraline-t a gondolataitól. Ha a már korábban említett értelmezési lehetőség – miszerint a másik világ csak Coraline fantáziaszüleménye – szempontjából vizsgáljuk ezt a mozzanatot, akkor ebben az esetben ismételt az anya életösztone tör felszínre, hiszen ha a másik anya csak Coraline gondolataiban létezik, akkor a lány bármikor ki is törölheti őt fantáziavilágából, ha azonban megakadályozza az önálló gondolkodását, akkor ő is életben maradhat. Továbbá azért fontos a fiú beszédétől és hangtól való megfosztottsága, mert az igazi világban figyelmezteti a főhőst a veszélyre, nagymamája testvéreinek gyermekkorban történő eltűnésére. Angol nyelven a fiú neve Wyborne Lovat, mely egy beszélő név, fontos információt ad át a karakterről, hiszen a „*why born?*” kérdés magyarrá fordítva a következőt jelenti: „*miért születél?*”. Erre utal az a jelenet, amikor mamája szólítja távolról Mikélt, és Coraline megkérdézi tőle „Mikél (...) Minek élsz te?” A fiú – csakúgy, mint a többi szomszéd – rosszul mondja Coraline nevét, valamint a neve alapján kérdőjelezi meg a lány különlegességét. „(...) Azt mondják, egy átlagos név, mint a Caroline, átlagos elvárásokat támaszt a viselőjével szemben.” (Selick, 2009). A regény előszavában olvashatjuk, hogy Gaiman eredetileg a Caroline nevet szeretete volna adni főhősének, azonban egy gépelési hiba miatt lett a lány neve Coraline, az író honlapján azt is közzétette, hogy azért nem javította ki ezt az elgépelést, mert megszerette a Coraline nevet. A szó a korall szóból származik, mely Gaiman szerint illik főhőséhez, hiszen gyönyörű, erős és rejtett. Ez a szerző által kiemelt rejtettség utalhat akár Coraline gondolataira, fantáziájára, vagy akár a történet rejtett mélységeire is – mint a serdülőkori belső konfliktusok megjelenésére.

További érdekesség, hogy amikor Coraline először lép át a másik világba, észrevesz egy fényképet a falon, ami egy kisfiút ábrázol, ugyanez a kép megtalálható az igazi lakásukban is egy kis különbséggel: „A náluk lógó képen egy

régimódi ruhát viselő fiú buborékokat néz. Ennek a fiúnak az arca viszont mást mutatott, úgy nézte a buborékokat, mintha valami nagyon - nagyon csúnya fondorlatot tervezne ellenük. És volt valami különös a szemében is.” (Gaiman, 2009, p. 33). Ez a megállapítás már rossz érzéseket kelt az olvasóban az ajtón túli világgal kapcsolatban. A filmben pont ellenkezőleg történik mindez, míg Coraline-ék igazi lakásában a képen egy kisfiú látható, szomorú arckifejezéssel, aki fagyaltot nyal, vagyis csak nyalna, mert az éppen kiesik a kezéből, a másik világban lévő képen pedig egy boldogan fagyaltozó kisfiú van. A kisfiút a képen – a másik világ lakóival ellentétben – gombszemek nélkül ábrázolták. Ez azzal magyarázható, hogy a film azt szeretné sejtetni a nézővel, hogy az ajtón túli világ boldogabb, mint az igazi.

A film és a könyv között találhatóak még apróbb eltérések. Ilyen különbség a szellemgyermek lelkének megtalálási helye. A regényben kettő a szomszédoknál, a harmadik pedig Coraline szobájában található. A filmben két gyermek lelkét szintén a szomszédok színházában és egércirkuszában találja meg a főhős, a harmadikat azonban a kertben. Ezt a kertet a másik apa Coraline arcképére mintázta – akárcsak a másik anya a babát –, s ültette be varázslatos növényekkel, virágokkal. A filmben Coraline ebben a kertben néz szembe másik apjával, míg a könyvben egy pincehelyiségben történik mindez. A pincehelyiség sejtelmesebb, félelmetesebb hangulatot kelt. A regényben a másik apa ezen a ponton már védeni szeretné Coraline-t, azonban képtelen nem engedelmeskedni a másik anya szavának. „Fuss, gyermekem. Hagyd itt ezt a helyet. Azt akarja, hogy bántsalak, örökre itt fogjalak, hogy ne fejezhed be a játékot, és ő nyerjen. Nagyon akarja, hogy bántsalak. (...) És akkor feléje vetődött, fogatlan száját szélesre tátva.” (Gaiman, 2009, p. 94). Érdemes megemlíteni, hogy a könyv legnagyobb részében a másik világban eltöltött időről szól, miközben a film hosszabb késleltetéssel építi fel a történetet. Coraline a filmben többször megy át a másik világba, az első ilyen alkalmat álomnak tekinti, édesanyjának el is meséli azt. A film befejezésében is eltér a könyvtől. Egy küzdelmet láthatunk a másik anya pókszerű keze és Coraline között, Mikél segítségével, majd végül a kéz és az ajtóhoz tartozó kulcs kútba dobásával, ezt követően pedig vidám kerti összejövetellel zárul a film. A könyvben Coraline egy csapda segítségével szabadul meg a kéztől, s így a másik anya emlékétől.

A regény sikerességét nemcsak az elnyert díjak, továbbá a kritikusok és nézők által is kiemelkedőre értékelt filmadaptáció bizonyítja: a történet alapján 2008-ban megjelent egy képregény P. Craig Russel illusztrációval, valamint 2009-ben videójáték is készült belőle.

## Összefoglalás

Írásom elkészítésének már a téma felépítése során is alapvetően két célja volt. Az egyik, hogy Neil Gaiman *Coraline* című regénye és a rítusok között fellelhető hasonlóságokat bebizonyítsam. Tanulmányom erre vonatkozó részét

vallásantropológiai témájú szakirodalom segítségével készítettem el. *Coraline* története megegyezik az általam összevetett átmeneti, illetve beavatási rítusok szerkezetével, felépítésével, céljával. Elsősorban gyermekkorból serdülőkorba átvezető rítusként tekintettem a történetre. A regényben a beavatási rítusokra jellemző hármas szerkezet – a kiszakadás, a határvidékeken való tartózkodás, az avatási szertartás – mindhárom lépése megtalálható. Kutatásaim során, a mű értelmezése közben felfedeztem, hogy ez a serdülőkori rítus a történetben csak egy másik rítus megghiúsulásával valósulhatott meg. A másik rítus *Coraline* beavatása lett volna a másik világba a gombszemek felvarrása által.

Dolgozatom másik célja a történet, valamint a történetben megtalálható motívumok értelmezési lehetőségeinek feltárása volt. A történet elemzése során két fontosabb értelmezési lehetőséget találtam: az egyik, miszerint a másik világ valóban létezik, és ténylegesen megtörténik minden, amit a regényben olvashatunk, a másik értelmezési lehetőség szerint pedig a másik világ nem létezik, csak a főhős fantáziájának szüleménye. Számos hasonlóságot találtam a regényben, valamint más világirodalmi alkotásokban fellelhető motívumok között. A tanulmány ezen részében elsősorban fantasztikus irodalmi alkotásokat vizsgálva kerestem az összefüggéseket, azonban számos más műfajban készült világirodalmi alkotást véltem felfedezni, melyeknek egyes motívumai a *Coraline*-nal párhuzamba állíthatók.

Összességében elmondható, hogy Neil Gaiman a regény megírása során rendkívül széles eszköztárat használt, a horrorisztikus és mesei elemekben bővelkedő történetet a filmadaptációban Henry Selick különleges, groteszk szürreális képi világgá varázsolta. A történet erőssége, s az, hogy miért éppen ezt az alkotást választottam épebben rejlik: egy varázslatos történet egy varázslatos világról, gyermekkori problémákról, egy bátor, önmagát kereső, törődésre vágyó lányról és az ő fantáziavilágáról.

## Irodalom

- Almási, M. (é.n.) *Tonio Kröger Handout*. <https://sites.google.com/site/almasimiklos/publications-mikls-almsi/szeminariumok/novellaszemcsik/mvsznovellk-szemcsi/tonio-krger-handout-2>
- Andersen, H. C. (2000). *A kis hableány: válogatott Andersen mesék*. Püldo Kiadó.
- Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Balázs, B. (1993). *A kékszakállú herceg vára*. Pesti Szalon Könyvkiadó.
- Bartók, B. (1988). *A kékszakállú herceg vára*. (opera) Hungaroton.
- Baum, L. F. (1976). *Oz, a nagy varázsló*. Móra Könyvkiadó.
- Bettelheim, B. (2011). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó.
- Bolonyai Gábor (2004). *Szophoklész drámái*. Osiris Kiadó.
- Bulgakov, M. (2012). *A Mester és Margarita*. Európa Könyvkiadó.

- Camus, A. (2001). *A pestis; Szisziüphosz mítosza*. Európa Könyvkiadó.
- Carroll, L. (2006). *Alice Csodaországban*. Ciceró Kiadó.
- Carroll, L. (2009). *Aliz kalandjai Csodaországban és a tükör másik oldalán*. Sziget Kiadó.
- Carroll, L. (2010). *Alice Tükörországban*. Ciceró Kiadó.
- Csepregi, J. (2009). Neil Gaiman: Coraline recenzió. *Szépirodalmi Figyelő*, 73–74.
- Dante, A. (1994). *Isteni színjáték*. Kossuth Kiadó.
- Eliade, M. (1999). *Misztikus születések*. Európa Könyvkiadó.
- Ende, M. (1993). *A Végtelen Történet*. Európa Könyvkiadó.
- Freud, S. (2003). *Álomfejtés*. Helikon Kiadó.
- Gaiman, N. (2002). *Coraline*. HarperCollins Kiadó.
- Gaiman, N. (2008). *Coraline*. HarperCollins Publishers (adapted and illustrated by P. Craig Russel).
- Gaiman, N. (2008). *Sosehol*. Agave Kiadó.
- Gaiman, N. (2009). *Coraline*. Agave Kiadó.
- Gaiman, N. (2011). *Tükör és füst*. Agave Kiadó.
- Goethe, J. W. (1986). *Faust*. Európa Könyvkiadó.
- Homérosz (2012). *Odüsszeia*. Európa Könyvkiadó.
- Hurtado de Mendoza, D. (1958). *Lazarillo de Tormes élete, jó sora és viszontagságai*. Európa Könyvkiadó.
- Grimm, J. & Grimm W. (2009). *Családi mesék*. Kalligram Könyvkiadó.
- József, A. *Ős patkány terjeszt kórt*. <http://www.mek.oszk.hu/00700/00708/html/kolto00000/kotet00001/ciklus00519/cim00522.htm>
- Lewis, C. S. (2005). *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény*. M&C Kiadó.
- Lewis, C. S. (2008). *Narnia krónikái*. M&C Kiadó.
- Mann, T. (2013). *Tonio Kröger, Halál Velencében; Mario és a varázsló*. Gabo Kiadó.
- Martin, G. R. R. (2014). *Trónok harca*. Alexandra Kiadó.
- McKean, D. (rendező, 2005). *Tükörálarc*. (film) Warner Home Video.
- Meredith, S. (rendező, 2007). *Dante's Inferno*. (film). Outpost Studios.
- Poe, E. A. (2006). *Elbeszélések*. Kossuth Kiadó.
- Poe, E. A. : *A fekete macska*. <http://mek.oszk.hu/03500/03575/html/01.htm#22>
- Propp, V. (1995). *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó.
- Propp, V. (2006). *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan Kiadó.
- Pullman, P. (2017). *A titokzatos kés*. Ciceró Kiadó.
- Rácz, I. P (2012). Ajtók, átjárók: Neil Gaiman két regényéről. *Prae*, 12–15.
- Rajna, P. (2007). *Az életkor csapdái*. MultiArt.

- Riggs, R. (2016). *Vándorsólyom kisasszony különleges gyermekei*. Kossuth Kiadó.
- Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter és a bölcsék köve*. Animus Kiadó.
- Saint-Exupéry, A. de (2006). *A kis herceg*. Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Selick, H. (rendező, 2009). *Coraline*. (film) Focus Features.
- Selick, H. (rendező, 2009). *Coraline*. (film) UIP-Duna Film.
- Sepsi, L. (2010). *Dante: Pokol*. [http://www.filmvilag.hu/xista\\_frame.php?cikk\\_id=10371](http://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=10371)
- Shakespeare, W. (2017). *Négy dráma*. Kossuth Kiadó.
- Shelley, M. W. (2007). *Frankenstein*. Ulpius-ház Kiadó.
- Stoker, B. (2006). *Drakula*. Európa Könyvkiadó.
- Szabó, M. (2009). *Abigél*. Móra Könyvkiadó.
- Tokarev, Sz. A. (1988). *Mitológiai enciklopédia*. Gondolat Kiadó.
- Tolkien, J. R. R. (2006). *A hobbit*. Ciceró Könyvstúdió.
- Tolkien, J. R. R. (2014). *A gyűrűk ura*. Európa Könyvkiadó.
- Van Gennepe, A. (2007). *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan Kiadó.





**Mukics, J.****Comparing motifs in Neil Gaiman's novel *Coraline***

The primary goal of this study is to explore the possibilities of interpreting the motifs in the Neil Gaiman's *Coraline* by comparing them with other works of literary and film fantasy. Furthermore, its aim is to argue that the story coincides with the structure and process of initiation rites and rites of passage. This study highlights the novel's most important motifs: the door and its function as a poetic technique facilitating the passage between different worlds; the motifs of the fog and the mirror which are powerfully linked to the sense of sight; and the role of the cat and the mouse in literary works. The last section of this study looks into the differences between the novel and its movie adaptation. The story can be read as a tale intended for children; nevertheless, it also has considerable significance for adult readers. Therefore I analyse the work by considering it as transitional between a child's and an adult's perspective.

Keywords: *Coraline*, rite, door, mirror, growing up





---

# Bukott tanárok történetei

**Petres Csizmadia Gabriella**

*Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara  
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet*

---

## *Absztrakt*

Tanulmányomban Komlós Aladár Néró és a VII. A c. regényének identitáskonstrukcióit vizsgálom, elsősorban egy-egy tanár karakterábrázolására fókuszálva, majd az értelmezés eredményeinek tanórai keretek közti alkalmazására vázolok fel lehetőségeket. Az 1935-ben megjelent iskolaregény egyrészt a tanár-diák kapcsolat szövevényességét mutatja be, másrészt érzékletesen ábrázolja a tanárszereplők személyes és szakmai identitásának képlékenységét. A karrierregényként is felfogható történetben nyomon kísérjük a főszereplő népszerűségvesztésének az eseményeit, amelyek mind a kollégák, mind a tanítványok körében visszafordíthatatlan folyamatként uralják a mindennapjait. Az elemzést kísérő módszertani útmutató során kooperatív oktatási módszerek segítségével kínálok alternatívát a regény napjaink irodalomoktatásában történő elhelyezésére.

**Kulcsszavak:** iskolaregény, identitáskonstrukció, tanári identitás, személyes identitás, irodalom-módszertan

*„Az a tanár, aki túl sok odaadással él az iskolának, eleve gyanús...”  
(Komlós, 1958, p. 94)*

A 20. század magyar irodalmában több olyan regényt találunk, amely a tanár-diák kapcsolat problematikusságát ábrázolja – gondoljunk csak a legismertebbekre, Kosztolányi Dezső *Aranysárkányára* (Kosztolányi, 1925), Szabó Magda *Abigéljére* (Szabó, 1970) vagy Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* (Móricz, 1920) című művére. Az iskolai milió választása azonban nem jelenti feltétlenül azt, hogy ifjúsági regényt olvasunk, hiszen a célcsoport kijelölésével megnevezett szövegtípus nem merül ki pusztán a gyermeki(nek képzelt) téma és kontextus felvetésében (Baranyai, 2003). Előfordulhat, hogy a téma alapján gyermek- és ifjúsági irodalomba tartozó szöveg nem találkozik a befogadók olvasói igényeivel, vagy a gyermekinek tűnő tematika túlmutat a korosztály befogadó-képességének határain (Kiss, 2000, p. 18), esetleg az adott témát csupán a gyermekszereplők és gyermeki kontextus minősíti gyermekirodalminak.

Komlós Aladár *Néró és a VII. A* című regénye esetében ez utóbbi lehetőséggel találkozunk, mivel az iskolás közeg csupán díszletként szerepel, mellékessé válik a történetben, és Perényi Zoltán tanáridentitása a háttérbe szorul, hiszen pedagógusi munkájáról csupán marginális adatokat szerzünk. A főhóst nem szakmai tudásának hiányosságai, pedagógiai-módszertani eljárásai, hanem a tanári és magánemberi identitásának egymásba csúsztatása, illetve felcserélése teszi nevetségessé. Elsősorban férfiként vall kudarcot – tanárként való elbukása már csak ennek a természetes folyamodványa. A szöveg ezáltal túlmutat a tanár-diák kapcsolat bemutatásán, és a tanár helyett a férfire, pontosabban az idősebb férfi fiatalabb nőkhöz való viszonyára irányítja a figyelmet. A kulcsregényként (Ujvári, 1936), lélektani regényként (Karinthy, 1936) interpretált művet ezért nem csupán a *bukott tanár*, hanem a *bukott férfi* karikatúrájaként értelmezem.

A regény helyszíne egy budapesti lánygimnázium. Az intézmény hétköznapjaiban csupán az jelent színpontot, ha egy-egy új tanár érkezik a katedrára. A lányiskola belső életét ezáltal egy ciklikusan ismétlődő folyamat határozza meg: a diákok érdeklődésének középpontjába mindig a legfiatalabb tanár kerül, aki – akaratán kívül, a lányok szeszélyének kiszolgáltatva – kiszorítja elődjét kiváltságos(nak vélt) helyzetéből. Perényi is belesodródik ebbe a szituációba, hiszen háromféle szerepkörben mutatkozik: érkezésével átveszi elődjétől a kedvenc tanár pozícióját, egy ideig élvezi a diákok érdeklődését és szeretetét, majd kegyvesztettként tovább kell adnia kiemelt státuszát egy fiatalabb kollégájának. Bukásának gyökere abban található, hogy szerepeit nem önként vállalja fel, hanem tanítványai helyezik önkényesen egyik szerepkörből a másikba. Ez nem csupán azt jelenti, hogy elveszíti uralmát saját élete felett, hanem az általa feltételezett alá-fölrendelt kapcsolat is megfordul közte és diákjai között. Perényi nem is sejti, hogy a diáklányok hatalmából kifolyólag hódító helyett behódolóvá, uralkodó helyett irányított szubjektummá, zsarnok helyett kizsákmányoltta válik.

A történet jelenében a főhős harmadik identitásával ismerkedünk meg, ahol Perényit már mint Nérót emlegetik: a lányok azonban még a kegyetlenkedés hatalmától is megfosztják, hiszen csak a tanóra ideje alatt, tanári identitásának 45 percére emelkedhet föléjük, tanórán túl csak megvetéssel és lenézéssel gondolnak rá. Esetlensége abban látható, hogy Néróval való azonosítása valójában nem az erővel és hatalommal bíró császári identitás megidézését jelenti, hanem a megtört és szárnalmas, idejétmúlt, gyenge férfiét. A Klausek által Nérókomplexumnak (Komlós, 1958) nevezett identitása tehát magában hordozza a bukást, hiszen tanári zsarnokoskodása a férfi szeretetéttségét hivatott eltakarni – azonban eltakarás helyett inkább leleplező hatást, sértett hiúságának kiszolgáltatását eredményezi.

A szemben álló felek ereje nemi identitásukból fakad: a szende szűznek, angyali tisztaságúnak képzelt lányok valójában a *femme fatale* szerepkörét öltik magukra, és szíriénként búvólik a kezük közé kaparintott férfiakat. Erotikus harc ez a javából, ahol a tanár-diák közti szeretetet szerelem váltja fel.

A kamaszlányok erotikum iránti vágyakozása olyannyira áthatja az iskola légkörét, hogy nemcsak a férfitanárok, hanem tanárnők iránt is szerelemre lobbanak (Komlós, 1958). Perényi úgy véli, magánemberi identitását áldozza fel tanársága érdekében, holott fordítva történik, hiszen tanári munkáját is az osztályokból áradó fojtott szexualitás motiválja. Tanítás helyett az erotikus légkör megteremtését és lebegtetését helyezi előtérbe, és mindent ennek rendel alá – a felettetés, magyarázat, ügyelet tevékenységét flörtölésre használja fel, és élvezetet jelent számára az előadások során használt ismeretlen kifejezések alkalmazása, melyekkel mintegy beavatja a lányokat a felnőttek világába. A diákok olyan ügyesen irányítják a köztük lévő viszonyt, hogy Perényi úgy gondolja, „csak rajta állna, s bármelyik növendéke azonnal boldogan lenne az övé” (Komlós, 1958, p. 31) Az „édes kábulat” (Komlós, 1958. 32. o.), „a burkolt erotikus érintkezés varázsa” (Komlós, 1958, p. 35) annyira megszedíti őt, hogy nem veszi észre, amikor a „fűszeres és izgató” (Komlós, 1958, p. 36) lányok szellemileg kasztrált férfit – és ezáltal tanárt – csinálnak belőle.

A diákok körében akkor szűnik meg végleg imádott tanárként funkcionálni, amikor a szöveg végén az utolsó rajongója, Erdős Aliz is kiábrándul belőle – éppen amiatt, hogy Perényi elkezd újra magánéletet élni. A nyíltan felvállalt platói szerelmével szemben ugyanis valódi testi kapcsolatát eltitkolja, ezáltal nemcsak a tanítványai, de szeretője szemében is elbukik, hiszen képtelen elfogadni, hogy a fiatalok vélt rajongása csak illúzió a valóság hétköznapiságával és szürkeségével szemben. Hús-vér szerelmi kapcsolatát alárendeli a platói szerelem érdekében, hiszen álmvilágában önmagát is idealizáltan látja kopaszodó-kövéredő testalkata és naiv-önhitt természete helyett. Perényi tragikomikumát tehát az öregedő férfi fiatal lányok utáni vágyakozása generálja, hiszen a tanár-diák kapcsolatot nemcsak a nemi, hanem az életkori különbség is bonyolítja. Az iskolát áthatják a „szerelmi és hiúsági harcok, gyermeklányok és öregedő emberek küzdelmei egymásért és egymás ellen” (Komlós, 1958, p. 72). Perényi úgy próbálja áthidalni a diáklányok és közte tátongó életkori szakadékot, hogy külsejére nevelésesen nagy gondot fordítva, kirívóan-kihívóan viselkedik tanítványai körében, méltóságteljes tanár helyett ripacs kéjenccé válva. Népszerűségének csökkenését életkorának előrehaladásával hozza összefüggésbe – valójában tehát nem a lányokba, még csak nem is az „iskola idealizált világába” (Karinthy, 1936), hanem önmaga és környezete által idealizált fiatalok énjébe szerelmes, és a tanítványokért folyó harcával saját fiatalságát próbálja visszaszerezni. Perényi narcisztikus harcot vív, a megunt és kiöregedett sztár értékvesztésének kétségbeesett csatáját. Ezzel tanári szerepkörét nem csupán alárendeli, hanem fel is számolja, mivel a tanórákon is csupán hódító férfiként kíván tetszelegni.

Azonban nem csupán Perényi az egyetlen szereplő, aki az idősödő szerelmes férfi szerepkörében mutatkozik – Glas tanár úr Erdős Aliz iránti epekedése ugyanolyan nevelésesen, mint Perényi rajongása. Kettejük tragédiája abban különbözik, hogy Glas tudatában van öregedésének, megelégedik egyetlen lány platói imádásával, és rajongása nélkülöz minden erotikát. Ennek érdekében

felvállalja önmaga megalázását, nevetségessé tételét is. Perényi azonban egy egész osztályt üldöz a szerelmével, Glasszal szemben nem hajlandó elfogadni szerelmének viszonzatlanságát, és szélmalomharcba kezd a diákok figyelméért. Glas rajongása elkerüli a nyilvánosságot, mivel nem kívánja megvédeni a sértett hiúságát, eszközeiket tekintve viszont sokban megegyeznek a hódítási kísérleteik. Egy furcsa hármas alakul ki a történetben: míg Glas tisztos távolból követi Erdőst, és a lány megnyerése érdekében feltárja a naplóját is, Erdős Aliz a saját naplóját olvasgatja, amiben Perényiről jegyez fel apróságokat, és Perényit követi, neki ír titkos leveleket. A lány rajongása Perényi leleplezésével abamarad, Glast azonban semmilyen észérv nem tudja eltántorítani tanítványa imádatától. Az idős férfi rajongása tehát lényegesen irreálisabb és kitartóbb a fiatal diáklány idősebb tanár utáni vágyánál, Perényi és Glas epekedése ezáltal az idősödő férfitanárok karikatúrájaként funkcionál.

Perényi és Glas története nem egyedülálló: ugyanez a sors vár a legfiatalabb kollégára, Faragó Aurélra is, aki egyelőre Perényi bukásának előidézőjeként szerepel, azonban a szöveg több helyen utal Faragó státuszvesztésének előjeleire. Az elbukott, megalkuvó férfi sorsát foglalja magába Knöpfler igazgató úr és Klausek szerkesztő története is. Knöpfler feltörekvő, spekulatív, helyezkedő, zsarnokoskodásra hajló, ugyanakkor félművelt és kicsinyes férfiként jelenik meg, aki a vezetői pozíciójának megőrzése érdekében feláldozza kollégája becsületét, bukása tehát erkölcsi természetű; Klausek pedig a művészek sztereotípiáját ölti magára, és az éjszakai életbe belevetve magát, a szerkesztők elképzelt életmódjához és magatartásához alkalmazkodva fanyar-gúnyos hangnemet enged meg magának.

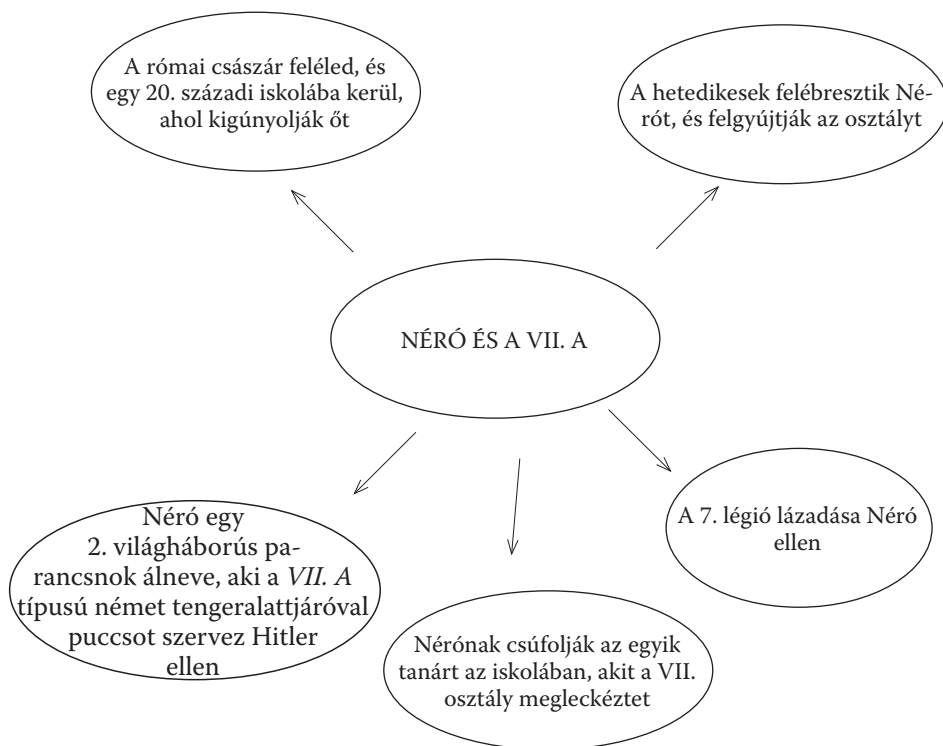
Valójában tehát valamennyi férfi egy elképzelt karaktert imitál, és hétköznapjaik azzal telnek, hogy kétségbeesetten igyekeznek felvállalt szerepkörüknek megfelelni. Perényi azonban kicsúszik saját szerepéből, és természetes énjétől megfosztva identitásavarba kerül. Karaktere mégis eltér a többitől, mivel ő az egyetlen a többi tanár között, aki végül kezébe veszi a tükret, megvizsgálja az arcát, és bevallja önmagának póza nevetségességét.

### **A *Néró és a VII. A* módszertani feldolgozása**

A regényt 15–16 éves középiskolás diákok házi olvasmányaként ajánlom. A módszertani javaslatok a kooperatív oktatás eljárásait alkalmazzák, és elsősorban a kreatív írás, illetve drámapedagógia gyakorlataiból merítenek (vö. Kaposi, 2002; Samu, 2004; Pethőné, 2005). A szöveg feldolgozása a csoport befogadóképességétől függően egy vagy két tanórát vesz igénybe.

1. *Árulkodó cím (kiscsoportos munka, jóslás, grafikus ábrázolás, frontális megbeszélés)*: A cím értelmezését már a szöveg megismerése előtt megkezdjük. A művet bevezető órán a tanár jóslásra invitálja a diákokat – kiscsoportokban fürtábrát készítenek, melyben összegyűjtik ötleteiket, szerintük mi lehet az alapcselekménye a *Néró és a VII. A* című regénynek,

milyen elvárásokat ébreszt bennük a mű címe. A kiscsoportos megbeszéléseket követően egy csomagolópapírra összegezzük az osztály elképzeléseit, majd félretesszük a házi olvasmányt feldolgozó órára. Néhány lehetséges ötlet:



1. ábra

*Jóslás fűrtábra segítségével – néhány lehetséges ötlet*

A szöveget feldolgozó tanórát a jóslatok frontális kiértékelésével kezdjük: megvitatjuk, vajon melyik jövendölés teljesült, születtek-e részben igaz jóslatok, mennyire felelt meg a mű az olvasói elvárásoknak, okozott-e (akár pozitív, akár negatív) csalódást az olvasmányélmény stb. A tapasztalatcserét végezhetjük kiscsoportban vagy frontálisan is.

2. *Ki mit tud Perényiről? (csoportfeladat, grafikus ábrázolás, frontális megbeszélés):* A szöveg a fegyelmi bizottság nyomozásával párhuzamosan mutatja be a főszereplőt. A cselekménysor felgöngyölítésével párhuzamosan fokozatosan nyerünk betekintést Perényi háromféle szerepkörébe, amiket a tanúként szólított kollégák – Knöpfler igazgató úr, Fürst Vera és Faragó



Aurél – megítélései körvonalaznak, majd a mindentudó elbeszélő visszatekintő elbeszélései egészítenek ki. A gyakorlat a konfrontálódó nézőpontok és emlékezések szubjektivitására hívja fel a figyelmet, illetve rámutat, hogy az egyes szereplők mennyire beszűkült tudással – mégis milyen markáns, megingathatatlan véleménnyel – rendelkeznek Perényiről.

A diákokat kiscsoportba rendezzük, minden csoport hűz egy szereplőnevet, majd a táblázatba feljegyezi, milyennek látja az adott szereplő a főhőst, milyen tulajdonságokat rendel hozzá, illetve hogyan ítéli meg identitásának átalakulását. Az egyes állításokat a szövegből vett indoklással támasztjuk alá. Példaként nézzük Fürst Vera véleményét:

### 1. táblázat

#### Szereplők tulajdonságai

Perényi régebben	indoklás	Perényi idén	indoklás	Perényi most	Indoklás
Kitűnő tanár: „Az osztály kedvence”	Nem mindennapi képzettségű, kiváló az előadókészsége, közvetlen a diákokkal	Súlyosan neurotikus személyiség, a 40-es férfiak krízise jellemzi: „Patologikusan szomjazza a szerelmüket”	Megbukott, elveszítette a népszerűségét – ok: Faragó érkezése. Unják a diákok, közömbösek iránta, nem törődnek vele	Zsarnok, Nérónak nevezik el: „Már nem az osztályért harcolt, hanem az osztály ellen”	Szerelme gyűlöletbe csap át, vérfagyasztó terror
	Rajonganak érte a diákok; a folyosón, udvaron körülállják, az utcán kísérik		Harc a lányok szerelméért: monokli és paróka viselése, cikkével való dicsekvés, előadás tartása		A lányok meggyűlölik, állandóan sírnak, rettegnek tőle
	Fiatal és művelt		A lányok kigúnyolják: megtapsolják, virágot adnak neki		

A gyakorlat végén frontális megbeszélésre kerül sor, ahol összevetjük az egyes szereplők nézőpontjait, megállapítjuk Perényi korszakait (hódító, megalázkodó, zsarnok), majd az elbeszélő tudósításai alapján kiegészítjük a Perényiről kialakított olvasói képünket.

3. *Kendőzetlenül (csoportmunka, kreatív írás, frontális megbeszélés):* Ebben a gyakorlatban a fegyelmi eljáráson kihallgatott tanúkon kívüli szereplőket juttatjuk szóhoz: Erdős Alizt, Gellén doktornőt, Décsy doktort, Décsy Magdát, Méreyt, Kocht és Klauseket. A diákok kiscsoportokra

osztódnak, ezúttal azonban nem kívülről, hanem a szereplő karakterét magukra öltve szólalnak meg: minden csoport megírja az adott szereplő képzelt naplóbejegyzését, melyet a fegyelmi eljárás lezárásának éjszakáján vethetett volna papírra. A naplórészletek nemcsak a szereplők Perényiről alkotott valódi véleményét tartalmazzák, hanem az egész fegyelmi eljárást is értékelik, leleplezve az esetleges hátsó szándékokat, egyéni érdekeket is. Az elkészült szövegeket frontálisan bemutatjuk, az osztály hallgatósága pedig megpróbálja kitalálni, vajon kinek a képzelt naplójából származhat az idézet. A felolvasásokat frontális beszélgetés zárja, melyben a diákok megfogalmazzák, milyen jellemvonások, szófordulatok alapján ismerték fel a naplóírókat.

4. *Vallatás (drámajáték, frontális megbeszélés):* Perényi szövegszerű és fikatív jellembrázolásának vizsgálata után a főszereplőt juttatjuk szóhoz. A gyakorlat során a forró szék nevű drámajátékot alkalmazzuk, amely a vallatás eljárását mímelő helyzetgyakorlat: a csoport egy tagja az adott szereplő bőrébe bújva az osztállyal szemben foglal helyet, és a karakter nevében válaszolnia kell a hallgatóság kérdéseire. A játék érdekessége, hogy nem csupán a Perényit megtestesítő diákok alakítanak szerepet, hanem a faggató közönség is, mivel ők a VII. A nevében beszélnek. Perényit háromféle identitásában, három különböző diák segítségével szólaltatjuk meg: először mint hódítót vallatják a diákok (itt a „hetedikesek” a tanár rajongóiként kérdezősködnek), másodsor a zsarnok Perényit vallatja ki az osztály (a diákok megpróbálhatják felszínre hozni Perényi rejtett indítékait, szeretetét), a harmadik szerepjáték pedig Perényi megtört identitását mozgósítja (az osztály kitérhet a fegyelmi eljárás következményeire).
5. *Rajongások (csoportfeladat, grafikus ábrázolás, frontális megbeszélés):* A szöveg egyik legmarkánsabb eleme a szerelem utáni vágy. Az elhallgatások, erotikus utalások ellenére azonban csupán nevetséges, szentimentális, egyoldalú szerelmek születnek; az egyetlen fizikailag is beteljesült szerelem pedig érzelmi síkon szenved hiányt. Ebben a feladatban a beteljesületlen szerelmeket térképezzük fel, és megvizsgáljuk azok bukásának okait, következményeit. A diákok csoportokba rendeződve dolgoznak – minden kiscsoport feldolgozza a regénybeli szerelmi viszonyok egyik típusát (testi, leszbikus, nárcisztikus, plátói szerelmek): megnevezik a rajongó(ka)t és az imádott személyt, összegyűjtik a hódítási eszközöket, majd megvizsgálják a rajongás hatását és következményeit. A kiscsoportos munkát követően frontálisan egy táblázatba gyűjtjük a feltérképezett kapcsolatokat, és kiemeljük a sejtetés, sugalmazás narrációs technikáinak eljárásait.

## 2. táblázat

*Rajongások formái a műben*

A szerelmi viszony típusa	A rajongó és a rajongás tárgya	A rajongás jegyei (hódítási eszköz)	Reakció a rajongásra	A rajongás hatása, következménye
Az öregedő férfi fiatal lány(ok) iránti rajongása – plátói szerelem				
Fiatal lány(ok) idősebb férfi iránti rajongása – plátói szerelem				
Testi szerelem				
Leszbikus szerelem				
Nárcisztikus szerelem				

6. *Bukott férfiak (páros munka, csoportmunka):* A félrecsúszott szerelmeiken kívül kisiklott életpályákkal, bukott férfiakkal is találkozunk a szövegben. A gyakorlat Klausek, Glas, Knöpfler és Faragó karakterét elemzi: a tanulók párban dolgoznak, ahol egy összehasonlító táblázatban összevetik az egyes szereplők jellemét, tetteit azzal, amilyenek lehettek volna. A szöveg valóságát tehát fiktív lehetőségekkel állítják szembe. A feladat azokra a fordulópontokra fókuszál, amikor az egyes karakterek vélhetőleg változtathattak volna a sorsukon, azonban elmulasztották ezt megtenni. Minden páros más szereplőt dolgoz fel, majd az egyforma karaktereket értelmező diákok kiscsoportokba tömörülve összevetik a meglátásaikat, végül egy-egy diák bemutatja az egész osztály előtt a véleménycsere eredményeit.

A szereplő neve: .....

A szereplő tettei	Mit kellett volna másképp tennie...?

7. *Osztálytalálkozó (drámajáték)*: Szituációs játékkal zárjuk a szövegfeldolgozást. A diákok szerepkártyákat húznak, és eljátsszák a 20 éves osztálytalálkozó képzelte osztályfőnöki óráját, ahová nemcsak az osztályfőnököt, hanem a fegyelmi eljárásban részt vett valamennyi résztvevőt meghívták. A feladat során elképzeljük, vajon hogyan alakult a szereplők további sorsa – és vajon hogyan emlékeznek vissza erre az incidensre két évtized távlatában a regény szereplői.

Komlós Aladár *Néró és a VII. A* című regényének elemzésvázlata és tanórai keretek közti feldolgozásának kísérlete a műben körvonalazódó személyes identitás és a nyilvánosságban felvállalt szerepek potenciális ellentmondásosságára és konfrontációjára, a tanár és diák közti kapcsolatrendszer bonyolultságára és csapdáira, a férfi és nő közötti lehetséges kötélekek szövevényességére irányítja a figyelmet. Az 1935-ben megírt regény máig aktuális kérdéseket szegez az olvasójának, hiszen arra ösztönzi, hogy a felkínált szerepmodelleket a saját életére vetítse rá. A szöveg értelmezése a tanári pálya presztízsének a kérdését is felveti, és kiváló lehetőséget biztosít a tanári pályáról alkotott személyes víziók és társadalmi elvárások megvitatására, valamint a jól működő, hatékony tanár-diák kapcsolat feltételeinek a megfogalmazására.

## Irodalom

- Baranyai, N. (2003). Személyiségfejlődés, nevelődés, költői identitás. *Hitel*, 16(4), 53–69.
- Kaposi, L. (2002). *Játékkönyv*. Kapitális Kft..
- Karinthy, F. (1936). *Néró és a VII. A*. *Nyugat*, 28(1). o.n.
- Kiss, J. (2000). *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Polis..
- Komlós, A. (1958). *Néró és a VII. A*. Magvető.
- Kosztolányi, D. (1925). *Aranysárkány*. Légrády.
- Móricz, Zs. (1920). *Légy jó mindhalálig*. Athenaeum.
- Pethőné Nagy Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona.
- Samu, Á. (2004). *Kreatív írás*. Holnap.
- Szabó, M. (1970). *Abigél*. Móra.
- Ujvári, L. (1936). Bukott tanárok. *Korunk*, 11(3), 266–269. <https://doi.org/10.1093/icesjms/11.2.266-a>



**Petres Csizmadia, G.****Stories of failed teachers**

This paper investigates the identity constructions in Aladár Komlós's novel *Néró és a VII. A* [Nero and VII/A] primarily by focusing on the character portrayal of some of the teachers, and then I attempt to apply the results of these interpretations in a classroom context. This school novel published in 1935 shows, on the one hand, how subtle is the teacher-student relationship, and on the other, it vividly depicts the malleable nature of the teacher characters' personal and professional identities. In the story, which also can be read as a novel describing the arc of a career, we follow the decline in the popularity of the main character, an irreversible process that defines the daily life of the teachers both as regards his colleagues and his students. In the methodological guidelines that follow the analysis I employ cooperative educational methods to offer an alternative way of incorporating the study of novel into contemporary classes in literature.

Keywords: school novel, identity construction, teacher identity, personal identity, methodology of literature





---

# A rettenthetetlen kiflivég-saga

## Keresztesi József: *Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza* (Rajzolta: Horváth Ildi)

**Baka L. Patrik**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

---

### *Absztrakt*

Jelen tanulmány Keresztesi József *Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza* című verses meseregényét állítja fókuszba. A munka első szakasza a modern- és a kortárs meseregények sajátosságai, különbségei és eredői felől közelít a műhöz, majd rátér Keresztesi mesevilágának narratopoétikai jellegzetességeire, kiépülésére, határaitra és határátlépéseire. Részletesen elemezzük az alkotás formai jellemzőit, nyelvének egyszerre kortárs és archaizáló vonásait, az egész művet átszövő humort, a világgelleget híven tükröző poétikát és névadási stratégiát, de kitérünk az önreflexiókra, az intertextuális kapcsolódásokra, valamint érintjük kép- és szöveg viszonyát is a kötetben.

**Kulcsszavak:** verses meseregény, formaelemzés, tipizálás, humor, önreflexiók

*„Lejjebb pedig széles vigyorba  
Fut át a hetyke kifliszáj –  
Nem is rossz Végső Szalmaszál...”  
(Keresztesi, 2018, p. 23)*

Vannak azok a történetek, amelyeket nem lehet elégszer újramesélni. Éppígy nem szükségszerűen hátrány az sem, ha már a második fejezetet olvasva sejtjük a saga végét. Bizonyos szövegcsoportokon belül a narratíva olykor egy szertartás kanonizált, láncszemekként egymásba kapcsolódó stációira hajaz, ahol az szülne hiányérzetet, ha kiiktatódná egy-egy elem. Annak ellenére azonban, hogy egy meseregény nem kíván módosítani a mesei zárt, belső szabályrendszeren és struktúráján, a megöröklött szerepkörökön és azok funkcióin, s még kevésbé a mesebeli etikán, egy újszerű forma és radikálisan módosult, átépített és újrafestett világháttér egyszerre aktualizálhatja s teheti ismét messzemenően érdekessé az adott szüzsét.



Jelen tanulmány Keresztesi József *Csücsök*, avagy a nagy pudinghajsa (Keresztesi, 2018)<sup>1</sup> című verses meseregényét állítja fókuszba, amely az imént körülhatárolt típus mintapéldája. A munka kezdeti szakasza a modern- és a kortárs meseregények sajátosságai, különbségei és eredői felől közelít a választott műhöz, majd rátér Keresztesi mesevilágának narratopoétikai jellegzetességeire, kiépülésére, határaitra és határátlépéseire. Részletesen elemezzük az alkotás formai jellemzőit, működtetett nyelvének egyszerre kortárs és archaizáló vonásait, az egész művet átszövő humort, a világjellegét híven tükröző poétikát és névadási stratégiát, de kitérünk a hangsúlyos szerzői és alkotásonreflexiókra, az intertextuális kapcsolódásokra, valamint érintjük a kötetben szereplő képek és szöveg viszonyát.

### Meseregény-tipológia

Amennyiben a regényre mint korunk legjellemzőbb műfajára tekintünk, a meseregény a mese korszerűsítésének mondható, és a gyermekirodalmi korpusznak is egyik legmeghatározóbb szeletét adja. Amint azt a *Jelen idejű holnenvolt* hasábjain Lovász Andrea megállapítja (vö. Lovász, 2007), a mesei szerkezet viszonylatában a meseregény terjedelmileg nagyobb ívű lesz, ami magával hozza a mesei elemek és motívumok halmozását, valamint újak létrehívását is. Bárdos József ezzel összhangban jegyzi, hogy a meseregényt a regényhez mindenekelőtt terjedelmi sajátosságai és cselekményének szövevényessége kapcsolja, szereplői, tipikus motívumai és mozzanatai azonban inkább a meséhez kötik (Bárdos, 2013b, p. 69). A nyelvet a szerzői stílus határozza meg – ennek okán jóval szubjektívabb mint a népmeséknél –, amelyet nagyban befolyásol a megírás korának nyelvhasználata, különös tekintettel a gyerek- és kamasznyelvre, valamint a szlengre. Az irodalmi mesékhez hasonlóan meghatározó a humor szerepe, a különféle nyelvi regiszterek keverése (hétköznapi vs. irodalmi, gyermek vs. felnőtt, szleng vs. archaizmusok), a paradoxonok (emelkedett vs. profán egymásmellettsége), az abszurd ötletek és az intertextuális kapcsolatok építése (Petres Csizmadia, 2015b, p. 213). A központi figurák – akik nagy arányban gyermek-/gyermeki szereplők – motivációi itt általában kevésbé tematikusak, a jellemük árnyaltabb, az önmegvalósítás helyett pedig inkább a másik, a család vagy épp az egész világ megmentése kerül(het) fókuszba. A világháttér sokszor kilép az idealizált, mitikus középkort idéző mesei keretek közül (vö. Jeney, 2017), és inkább lesz aktualizált. A természetfölötti kiemelt jelentőségű marad, sőt, a múlt század végi modern művek viszonylatában manapság még jelentősebb. A meseregényeket jellemzi a valóság és fikció versenye, az „ideát” és az „odaát”, tehát (legalább) két dimenzió párhuzamos jelenléte, amelyek között az átjárás viszont sokszor csak a (kiválasztott) (gyerek) szereplők számára lehetséges. Mindezen túl alapvető elvárásnak tekinthető a folytonos feszültségkeltés, a hősök lelkiállapotának hangsúlyosabb ábrázolá-

<sup>1</sup> A tanulmányban használt utalások oldalszámai a könyv 2018-as kiadására vonatkoznak.

sa, valamint a világ s az azt felépítő elemek tömörsége, feszes összetartozása (Lovász, 2007, p. 85). Mindeme jellemzők úgy körvonalazzák a szövegtípust, hogy egyszersmind Keresztesi taglalt művét is leírhatjuk velük. Eltérést csak a szereplők tekintetében figyelhetünk meg, a *Csücsök* animált – lélekkel ellátott – hősei ugyanis inkább maradnak meg a tiszta, népmesei típuskarakterek szintjén, s különösebben a lelkiviláguk sem tárul fel.

Bárdos József *A meseregény műfaji sajátosságai* című kötet fejezetében a mesére jellemző hét alapvető ismérv mentén állít egymás mellé neves meseregényeket – a műfaj első képviselőjének tartott *Pinokkiótól* kezdve az Ózon át a *Harry Potterig* –, melyek mesei erősségét így az egyes szempontok érvényre jutása határozza meg (Bárdos, 2013b, p. 71). A *Csücsök* nem szerepel az adott listán – ez már csak keltezési éve okán sem lehetséges –, ezért az egyes megközelítési pontokat úgy sorakoztatjuk fel, hogy közöljük a műben való érvényesülésüket (+) vagy annak hiányát (-) is: *csoda* (-), *mesei téridő*, tehát meghatározhatatlan helyszín és idősíki (+), *mesei hős* (+), *a főhős jellemének állandósága* (+), *mesei gonosz/ellenség* (+), *bipoláris tér*, tehát csakis a jó és a rossz oldalhoz tartozó szereplők jelenléte a műben (-), valamint a jók diadala, azaz az *eukatasztrófa* (+). A kétpólusú tér azért nem érvényesül, mert vannak állást nem foglaló szereplőink is, érdekesebb viszont a *csoda*, azaz a varázslat hiányának ténye, ami annak ellenére is igaz, hogy „[a] könyvben a gasztronómia találkozik a mesék fantáziavilágával[,] [...] [a] szerző [pedig] emberi tulajdonságokkal ruházza fel a cukrásztermékeket, miközben színes, kalandos mesevilágba vezet be minket. Lépten-nyomon belefutunk valami finomságba, így olvasó legyen a talpán, akinek nem fut össze a nyál a szájában” (Várkonyi, 2018). A bárdosi szempontrendszer kapott eredményéből jól látható (5+ vs. 2-), hogy a *Csücsök* igen közel áll a mesék világához.

A fentiek fényében Keresztesi meseregénye Boldizsár Ildikó tipológiája szerint – amely az irodalmi meséket és meseregényeket komparatív módon veti össze a népmesékkal, az azoktól való eltávolodást és adaptációjuk módját egyfajta lépcsőzetes skálaként fogva fel – a *helyettesített és inverz* (tündér) *mese* (Boldizsár, 1997, p. 196) típusába sorolható. Ennek jellemzője, hogy úgy tartja meg a (tündér)mesei elemek, motívumok, cselekedetek legjavát, hogy szabadon variálja azokat, módosítja kivitelezésüket, de mindezt szerepük, feladatuk megtartásával. A változások alapvetően a mese csodás részeit és a szereplők funkcióját érintik. Előbbiek mindinkább háttérbe szorulnak, utóbbiak helyét pedig hétköznapi emberek, gyerekek, animált állatok és tárgyak vehetik át. A típus a gyermekbefogadóval (is) számol, ezért a szöveg sokszor békaperspektívát vesz fel, és – mint alább látni fogjuk – a megcélzott korcsoport nyelvének sajátosságait ölti magára.

Fontos hangsúlyozni, hogy Keresztesi szereplői, annak ellenére, hogy animált tárgyak, nem varázsolnak és nem is szembesülnek csodával, ilyenformán ez a jellegzetesség egyfajta szakadékot teremt köztük és a klasszikus tündérmesék közt – a típus „tündér-” előtagját ezért is zárójeljeztük az előző bekezdésben –, amit viszont a fantasztikus világ kiépülése áthidal. A *Csücsök* maradéktalanul

eleget tesz a tündérmesék V. J. Propp által meghatározott alap funkciósorának is, mely a következőképp szerveződik: *a világ rendjének megbontása* hiányfelismerés, veszteség által (Vérpuding elrabolja Csokisminyon királykisasszonyt) » *a hős útnak indul* (Csücsök elhagyja Tortavárat) » *találkozás az adományozóval/segítőtől* (Csücsök találkozása Vattacukorral/Csárlival és Marcipánégérrel) » újabb helyváltoztatás (át a Rengetegen és a Fondán-folyón) » összecsapás az ellenféllel (csoportos küzdelem Vérpudinggal) » *az álhősök leleplezése* – sorrendcserével, ez a pont Keresztesinél még a tényleges hős útnak indulása előtt bekövetkezik (a Csokisminyon kiszabadítására indult, jelesebbnél jelesebb süteményhad tagjainak eltűnése/bukása) » *győzelem* (Csücsök házassága Csokisminyonnal) (vö. Propp, 1995). Az ugyancsak Propp által körvonalazott tündérmesei szerepköröknek (vö. Propp, 1995) éppúgy megfeleltethetők Keresztesi József figurái: *hős* (Csücsök), *útnak indító* (Császármorzsa), *segítőtárs* (Csárlí, Marcipánégér, papagáj), *adományozó* (Vattacukor), *ellenfél* (Vérpuding), *álhős* (a „Pompázó Habsók-hercegek” [18]) és a *királylány* (Csokisminyon). Mindezen ismérvek hathatósan igazolják, hogy Keresztesi munkája a fantasztikumtól a kalandos történet felé haladó, Lovász Andrea által meghatározott skálán cselekményessége mellett is az előbbihez áll közelebb, hiszen a proppi (tündér)mesei szerkezet hű követésével meglehetősen hagyománytartónak számít (Lovász, 2007, p. 99). Ez az eredmény összecseng a bárdosi pontrendszerrel tapasztaltakkal, s a szerző állításával is, miszerint „egy meglehetősen egyszerű alaptörténetet egészítik ki abszurd elemekkel” (Kránicz, 2018).

A meseregény szerkezetének feszességét tekintve Bárdos József három típust, a *fűzérés*, az *egy cselekményszálra felfűzött* valamint a *valódi* meseregényeket különbözteti meg (vö. Bárdos, 2013b, p. 72). A *Csücsök* ezek közül leginkább az *egy cselekményszálra felfűzött*ek korpuszát gazdagítja, amely bár a fűzéréshez hasonlóan epizódokra bomlik, vele ellentétben itt a fejezetek sorrendje kötött, hiszen a cselekmény fokozatosan halad előre a szakaszok egymásra épülése során – valamilyen módon mind a végkifejlet felé mutat, minden tett a cél elérését szolgálja. A típus tulajdonságai közül érvényes a karakterek relatíve statikus jellege – azok fejlődésére leginkább a valódi meseregények kínálnak példát –, hiszen már a bemutatkozásukkor rendelkeznek azokkal a tulajdonságokkal, amelyek révén betölthetik funkciójukat. A szöveg bátran ajánlható már kisiskolás kortól, azzal a kitételrel, hogy az intertextuális és intermediális megoldások egy részét csak a tinédzserek, illetve a felnőtt olvasók fedezik majd fel. Utóbbi a mű duplafedeles jellegét erősíti, amennyiben „a befogadó a maga számára annyit képes elsajátítani, amennyire a műveltsége, az életkora, a pillanatnyi helyzete és hangulata képessé teszi” (Bárdos, 2013a, p. 16).

A *Csücsök* a szüzsé és a szöveg funkciójából kiindulva, Petres Csizmadia Gabriella által meghatározott típusok közül mindenekelőtt a *kaland-meseregények* korpuszába sorolható (Petres Csizmadia, 2015a), hiszen a mű centrumában az a kaland- és akadálysorozat áll, melyet – első ránézésre jellegtelen és jelentéktelen, a megrajzolt világháttérből és társadalomból is legalább részlegesen kilógó – hősnünk abszolvál, bizonyítva rátermettségét.

Kiss Judit a meseregényekben kiépülő csodás világot, valamint az ott szerzett tapasztalatokat egy olyan önmagába forduló cselekményminta derékhadaként prezentálja, mely szerint a főhős előbb bár elvágódik a valóságtól, végül mégis oda tér vissza (Kiss, 2008, p. 58). Ez a mozgás Keresztesi művére is érvényes, de különös módon úgy, hogy nem a főhős, hanem a segítőként feltűnő papagáj, illetve annak gazdája, a narrátor révén megy végbe. Noha a megverselt kalandok számukra is izgalmasak lehetnek, sem jellemük kiteljesedéséhez, sem a fantáziavilág megtagadásához, de az ott átéltekkel s a különleges környezettel szembeni ellenszegülésükhöz sem járulnak hozzá, melyek a szakíró mintázatának potenciális végöltései. Megjegyezhetjük továbbá, hogy a Kiss által elemzett ciklus a népmesékre jellemző kezdő- és záróformula lenyomata is egyben, amennyiben azok is a valóságtól való eltávolodást (például „Az Óperenciás-tengeren is túl...”), majd az oda való visszatérést (például „Én is ott jártam, ittam-vigadtam az esküvőjükön, és onnan hoztam Nektek ezt a mesét.”) is hivatottak voltak jelölni (Andrásfalvy et al., 2001, p. 23). Az irodalmi mese és a meseregény előszeretettel hagyja el, vagy alakítja át ezeket a formulákat, ahogy Keresztesi is, aki a papagáj röpte révén él egy alternatív, kvázi egymásra kapcsolható kezdő- és záróformula-duóval:

“Eltűnt a sárga papagájom. / Kiszállt a konyhaablakon. / Azóta sajna nem találok: / Ki tudja, merre jár vajon? [...] Vidám volnék, elégedett, / A szívem könnyű, s azt remélem, / Hogy nemsokára hazaszáll / Hozzám a sárga papagáj.” (2018, p. 3, 93).

Nem mellesleg a papagáj a kibillentője az önfeledt, boldog befejezésnek – az eukatasztrófiának – is, ami a népmesék s az irodalmi mesék legjavának is alapvető követelménye, hiszen azt nem szögezi le a szöveg, hogy a madár végül visszatért volna gazdájához. Ilyenformán a zárlat a valósághoz közelebb álló narrátori szinten inkább marad meg csupán reménytelinek, mintsem boldognak.

A szakirodalom a kortárs mese- és ifjúsági regények általános ismérveként tartja számon a fantasztikum és az életszerűség párhuzamos felerősödését, s azt, hogy a modernekkel szemben az „idealizált, tökéletes világábrázolás helyett tabumentesen közvetíti[k] tapasztalatai[ka]t” (Petres Csizmadia, 2015a, p. 200.), az élet árnyoldalai felett sem hunyva szemet. A markánsabb tematikai változások közül azonban, mint amilyen az antiautoriter-jelleg, a krízishelyzetekkel való életszerű szembesülés, a metafizikai, erkölcsfilozófiai kérdésfelvetések vagy a zöld-jelleg, Keresztesinél eggyel sem találkozunk. A bánat taglása (p. 17, .21), Csücsök lekicsinylése (p. 22–23), sőt még az egyedül húsalapú animált főellenség is ezek nyomainak tűnhetnek, a jelzett új problémakörök ilyen arányban azonban a modern meseregényeknél is jelen voltak. Szereplők tekintetében a hős bár korántsem tekinthető idealizált hérosznak, cselekedetei motivációjaként a klasszikus párkeresés tűnik fel, s – nyilvánvaló animáltságán túl – ezért sem tekinthetünk rá gyermekszereplőként. Más viszont a helyzet a nyelvhasználat tekintetében, hiszen hathatósan jelen van a nyelvi rétegek ke-

verése – az olykor archaizáló irodalmi és a kortárs diákszlengé –, a humor, a szöveggel való játék, az intertextuális kapcsolódások, a nyelvjáték, s részben a műfaji hibridizáció is, amennyiben a mesei struktúrán alapuló kalandregény egy-egy ponton gyerekkhorrora csap át. A narrátor – aki úgy homodiegetikus, egyes szám első személyű, hogy a történet tekintetében omnipotens is – által használt monologikus formát meg-megszakítják az egyes szereplők felszólalásai, de legalább ilyen gyakran a maga önreflexiói is, például saját élményeire, ízlésére, véleményére vagy épp az írásfolyamatra vonatkozóan. Maga viszont nem helyezkedik gyermekszerembe, jóllehet, az odaértett olvasója kétségkívül az, ezért a beszédmódja is hozzá idomul (vö. Petres Csizmadia, 2015a, p. 201).

Összegzőként tehát kijelenthetjük, hogy a *Csücsök, avagy a nagy puding-hajsza* főként poétikai tekintetben hordozza magán a kortárs meseregény sajátosságait, karakterrajzai, proppi cselekményszerkezete és világlátása inkább a modern meseregény, sőt, a népmese hagyományait idézik.

### Sütilág-építés

A könyvbéli mesélés folyamata voltaképpen egy paradoxonból bontakozik ki, hisz amíg a narrátorunk épp azon kesereg, hogy megszökött a sárga papagája, s „[m]ár húzza is a csikot el” (p. 3), mi úgy követjük végig a madár útját, hogy közben az elbeszélői hang is megmarad. Mindebből rögtön arra következtethetünk, hogy a mesélő feltételezésekbe bocsátkozik.

Amint Tamkó Sirató Károly Tengerecki Pálja valós és fiktív tereket ró, a nyelv teremtő ereje által egyikből a másikba csúszva át, a mű szerint úgy szállhat (sic!) a papagáj is mind a négy égtáj felé. Rá a gibraltári szirtfokra, szemrevételelezheti a norvég böregereket, a finn kökénynyalókákat, a répasörrel koccintó Hóembereket vagy akár tudatosíthatja, hogy az Újvilág és India nem egy irányban van. Aztán a valós hirtelen elmarad, és a „térkép másik oldalán” (p. 8), Elrejtett Országokban, párhuzamos világokban találjuk magukat, amiket a mű olyan ötletekkel jellemez, melyekből újabb köteteket lehetne kibontani, s melyek poétikája már ekkor előrejelzi a meseregény nyelvet és ok-okozatiságot kifordító, nonszensz gondolkodásmódját.

“Ám vannak távolibb világok, / Van sok-sok titkos tartomány – / A térkép-  
pen nem találod, / Mert elrejtőzik mindahány. / Hírét se hallod az országnak,  
/ Hová a Kóbor Lufik szállnak, [...] Nem ismerős a Nyamnya völgye, / Ott  
Nyámnyilák vad törzse vár / (Megtévesztő név, nemdebár, / Hisz nyámnyi-  
lazznak nyakra-főre), / Sem a Boldog Krumplik Hona, / Hol szirmot hajt a  
burgonya.” (p. 6, 8).

A konkrét kalandra is e világok egyikében lelünk, számunkra most mégis a narrátor azon mérvadó önreflexiói lesznek fontosak, melyeket a már „oda-át” játszódó második fejezet nyitányán olvashatunk, a mesélésre mint cselekvésfolyamatra, és saját kvázi-étkezésére vonatkozóan:



Hát akkor... Hol is hagytam abba? / Elnézést e kis szünetért, / De bevalom, a gondolatra, / Hogy végre Sütiföldre ért / Mesémnek útja nagy sokára, / Összefutott a nyál a számba; / Hát hamm, lecsúszott egy falat – / Bekaptam semmi perc alatt / Abból a kis diós kalácsból, / Melyet családom meghagyott, / Egy falatkát, de jó nagyot, / És most aztán a folytatásról / Nyugodtan eltöprenghetek. / – – – Hol is tartottam, bikficek? (2018, p. 11).

A *Csücsök* e szöveghelye – számtalan más, a narrátor eseményeket értékelő vagy a szereplőket ösztökélő hozzászólásával megtámogatva – két világszintet feltételez: az elbeszélőét és a rettenthetetlen kiflivég-sagáét. Az előbbi első ránézésre fölérendeltje a másiknak, hisz ő mesél és kommentál – vagy pedig teremt. A mesélés-folyamat mintha az elbeszélő egyéb cselekvései által inspirálódna: az iménti diós kalács elfogyasztása után a sütiföldi Ősi Testőrgárda tagjainak, azaz a Diós Kalácsok, valamint a Vérpuding Vad Éjjelén bekövetkezett kudarcuk ecsetelésére tér rá, ami végül Csokisminyon elrablásához vezetett.

Egy másik idevágó rész, a hetedik fejezet nyitánya Irénkére, az elbeszélő nénikéjére és annak nem épp mesteri cukrászművészetére fókuszál, kinek termékei aztán hirtelen, egyik verssorról a másikra a Csücsök-kaland Rémsütijeivé lépnek elő, és épülnek be a világba:

A Rémsütik kapcsán evégett / Két törzset ismerünk tehát – / A Szétfolyó s az Odaégett / Két törzs, ámbátor egy család. / Hisz ősanjuk Irénke néni, / Ki hogyha már megunta nézni / Az érintetlen készletet, / Kidobta, s újat készített. / A Sértett Sütemények népe / Hát dülva-fúlva útra kelt, / Elvándorolt, új honra lelt: / A nagy Fondán-folyam vidéke / Kellőképpen lehangoló – / Úgy döntöttek, nekik való. (2018, p. 58).

A Rémsütik karmai közül végül – akik egyébként nem is annyira elfogyasztani, mint inkább maguk közé fogadni kívánnák Csücsököt, mondván: „Ne félj, haver, hisz jómagad / Ugyancsak furcsa forma vagy – / Tekintsük egymást rokonoknak! / Letört kis kripli-kiflivég, / Jöjj hát, nosza, és állj közénk!” (2018, p. 62) – a szöveg elején elkóborolt papagáj szabadítja ki, egyfajta alternatív deus ex machina-mentőakcióval.

A Diós Kalácsok, a Rémsütik és a sárga papagáj is jól igazolják, hogy a két világ hat egymásra, sőt, Csücsök dimenziója kis túlzással a narrátor étkezéstanapasztalatai mentén látszik felépülni – ötletszinten mindenképp. Ezt erősíti Irénke néni is, aki a hivatkozott szakaszon és az *Epilógus*ban éppúgy „Józsikámnak” szólítja az elbeszélőt, mely megoldás belebegteti azt a lehetséges olvasatot, hogy a mű szerzőjét annak elbeszélőjével azonosítsuk.

Az elbeszélő szintjének ekként körvonalazott fölérendeltsége azonban nem marad végig érvényben, a záró szakaszban ugyanis ő is résztvevője lesz a lakodalomnak: állítása szerint maga is ott hallotta a történetet, amelyet aztán megverselt (vö. 2018, p. 92–93). Kérdezhetnénk persze, hogy mégis hogyan, ha a mesét a saját cselekvései, azokból fogant ötletei vagy fikciói dinamizálják, amiként azt is



csak feltételezni tudta, hogy merre szállhatott a papagája? Nos, a kérdésre nincs egyértelmű válasz, hisz ebben az eldönthetetlen oda-vissza játékban, dimenzióversenyben rejlik a könyv mesés paradoxonja – vagy egy profánabb olvasat szerint az elbeszélő megbízhatatlansága, kinek működése akár egy szimpla műfaji követelmény betartásáért tett törekvésként is magyarázható<sup>2</sup>.

A narrátor folytonos kiszólásai a „bikficekhez”, az odaértett olvasóhoz továbbá egy vele azonos szinten lévő partnert – bennünket – is feltételeznek, aki várja a mesét. S hogy mi van akkor, ha a kötet elhintett ajánlásait megfogadva végül felolvassuk a történetet? Nos, az élőbeszédet imitáló, számos közbeékelte elbeszélői önreflexió és kiszólás által lehetőség nyílik a mesélés aktusának újratereztetésére, ami a proppi szerkezet és az újraszínezett világ tükrében egy ismert szüzsé aktualizált darabját eredményezi, annak mégis eredeti, ősi létmódjához, az oralitáshoz térve vissza<sup>3</sup>. Igaz, mindezt csak a működtethető korlátok között – a teljességhez egy elszókött papagáj, egy diós kalácsból álló lakoma és persze Irénke néni is szükségeltetne.

A modern meseregényt jellemző *példázatosság* leginkább a főszereplő és a főellenség tekintetében érvényesül. Noha mind animált lények, Sütiország evidens lakói magától értetődően a sütemények. Amíg viszont a rendbontó, főgonosz Vérpuding a pudingformába öntött véreshurka lélekkel ellátott alakja, Csücsök egy kisgyermek által megcsócsált kiflivégből avanszált főhőssé, egyszerre humoros és profán körülmények között:

“Egy kósza kifli tartozéka, / A büszke csücske voltam én, / Ám egy napon egy randa béka, / Egy Kétfogú, Otromba Lény: / Egy Négykézlábú Bébigyermek [...] Egész nap rajtam nyammogott... / Azt hittem: ez lesz mindörökre: / Elázta-tott a bébinyál, / De hát egy kifli nem rinyál, / S hogy ott maradtam földre köp-ve, / Így szóltam: lépünk hát tovább: / Hisz vár a tágas nagyvilág!” (2018, p. 24).

Amellett, hogy a szakasz retorikai és képi megoldásai jól tükrözik a meseregény nyelvi tabusértéseinek jellegét, dehonesztáló profanitásuk egyszersmind a főhős hétköznapiságának túlzó hangsúlyozása is. Vérpuding jellemző tulajdonságai közt a bűzös leheletet, valamint a gyermekbefogadó által túlnyomórészt hevesen elutasított főzelékimádatot tünteti fel („A sárga, zöld vagy barna lé / Csorgott az állán százfelé.” [2018, p. 68]), ami megmosolyogtató módja a karakterrel szembeni ellenérzés kialakításának. Ami viszont közös Csücsökben és Vérpudingban, hogy mindketten radikálisan különböznek a sütiktől, s ezáltal a normától is. A mese egyik tanulsága lehet, hogy a rendet megbontó

<sup>2</sup> „Alapvetően olyan mesét akartam írni, ami egyben verses regény is, tehát megfelel a verses regény műfaji követelményeinek. És hát ebben a műfajban a történet mesélője maga is belép az események terébe, bele-belebotyog, elveszti a fonalat vagy éppen eltereli a szót. Ezeket a részeket igyekeztem úgy kanyarítani, hogy dupla fenekűek legyenek, így a felnőtt olvasók előtt voltaképpen egy clown-figura szólaljon meg” (Gökhan, 2018).

<sup>3</sup> Az élőszóbeli mesélést jellemző változékonyság esztétikájának ismérvei kapcsán lásd: Andrásfaly et al., (2001).

szélsőség csak egy másik kívülálló segítségével lesz felszámolható, ami együtt jár a korábban lenézett, kinevetett elfogadásával és felemelkedésével is. Amiként azt az idézet messzemenően pozitív végkicsengése is sugallja: a legjelentéktelenebb előtt is nyitva áll a hőssé válás útja. A népmesei szegény legény pozícióját elfoglaló rettenthetetlen kiflivég is így nyeri el végül a maga királylányát, s hozzá természetesen egy fél királyságot is.

Érdekes karakterek még a szószátyár Aszalt Meggy Csárli és a Vadonban Robin Hood-ként feltűnő Marcipánegér. Előbbi animáltsága talán a Csücsökénél is jelentéktelenebb, hiszen Császármorzsa halásza elő tejszínhabkoronájából, hogy a kiflivég útítársa legyen. Marcipánegér a testhatár-eltolási kapcsán érdekes, hiszen az orrát jelentő rágót egyszerűen elveszíti – pontosabban a rárontó Bundáskenyér kaparintja meg tőle és rája aztán a végtelenségig –, amit viszont hamar egy „Újragondolt Orrgolyóval” helyettesít: Csárlival. E két karakter viszonya is remek példa a mű nonszensz jellegének igazolására.

Keresztesi végig a játékra, a szórakoztatásra koncentrálnak, sehol nem működtet direkt didaktikus célokat, ez azonban nem jelenti azt, hogy egyfajta háttérzöngéként ne lennének a sorok közül kiolvashatók bizonyos életigazságok és tanulságok. Az első ilyen a Tortavárra telepedő bánat sötét madárral való azonosítása, s hogy „Az undok dög nem rebben el, / Lecövekel, onnan figyel” (2018, p. 21) mindaddig, amíg Csücsök el nem hozza a reményt. A szöveg viszont nem a tétlen várakozásra, hanem a cselekvésre biztatja Császármorzsat, hogy ha kell, hirdessen „pályázatot”, amivel a merész sütilovagokat magához hívhatja. „Hát kiált rá, és kergesd messze! / Koppints rá görbe csőrre! / Elszánt, kemény hang kell ide” (2018, p. 17) – olvashatjuk, tanulságaként annak, hogy mindenkori helyzetünk és lelkiállapotunk, vagy annak megváltoztatása részben mindig rajtunk áll.

Nyomokban jelen van egyfajta multikulturalizmus is, amennyiben az érkező „tejszínhabhuszárok” (2018, p. 14) között Sir BonBon éppúgy ott van, ahogy Möszyő Franciakrémes vagy épp a Bátor Baklavák is. Mindez azt is jelzi talán, hogy amiként a különféle népek gasztronómiájának termékei békésen megférnek egymás mellett mindennapi étlapunkon, s mi magunk sem aszerint idegenkedünk egyiktől vagy másiktól, hogy melyik tájegységről való – hanem az íze, pardon, a jelleme szerint –, úgy ez lehetne az irányadó az egyes etnikumok egymás mellett élésében is.

Csokisminyon királykisasszony rabságának ecsetelésekor Vérpuding erődjében a következő napi rutinról olvashatunk: „A rücskös kőpadlót síkálja, / Mos, főz, vasal, rosszkedvű rab” (2018, p. 68), mely szakasz a sokszor elbogatellizált és szexista módon csak női házimunkaként számon tartott tevékenységekre reflektál. S mivel e „munkamegosztást” a szöveg a főgonosz sziklavárában teljesíti ki, gyakorlatilag rabszolgamunkának nevezve azt, megítélésének és egyáltalán (a szerepek) működésének/leosztásának újragondolására is ösztönöz.

Összegzésként konstatálhatjuk, hogy a *Csücsök* két világszint, az elbeszélő és a mesehősök dimenziójának versenyeként és összefonódásaként épül fel, ami felolvasva, az elbeszélő önreflexiói révén a mesék orális hagyomá-

nyát is megidézi. A nonszensz, testhatár-eltolódásokat is felvillanó animált szereplők kalandjai során a sorok között olyan kérdésekkel is szembesül az olvasó, mint a bánat elűzése, a békés egymás mellett élés és a női emancipáció, miközben a mese azt az örökérvényű igazságot visszhangozza, hogy a kitartás a legjelentéktelenebbnek tűnőt is a legmeghatározóbbá teheti.

### Meseregény-poétika

A *Csücsök* esetében, amiként a világépítést, úgy a formát is végig egyfajta ketősség, a klasszikus és a kortárs megoldások versenye jellemzi. Kétségkívül a klasszikus hagyományokat erősíti, hogy a teljes mű Anyegin-strófában íródott (rímképlete: ababccdeffegg; állandó szótagszáma: 98989988989888), amit az *Epilógus*ban – ugyancsak Irénke néniire hivatkozva – a szöveg maga is jelez, kellőképp ironikus stílusban:

„A himbilimbi rímeid... / Ajajj... Ne is kinozz. / Nem kell, hogy mindent itt nekem / Így összepuskinózz. / Törd ketté végre tolladat, / És hagyd az éneket! / Kukkants inkább a tepsibe: / Sütöttem én neked...” (2018, p. 94).

Irénke néni véleménye ellenére Keresztesi igazolja: egy klasszikus forma, új tartalommal feltöltve éppúgy működhet élettelen, sőt, a gyermekirodalom tájain is gyümölcsözően honosítható meg. Mészáros Márton szavaival élve, „[a]hhoz azonban, hogy egy ennyire klasszikus műfaj ennyire frissnek tűnjön, mint a Csücsök esetében, nem csak Keresztesi József imponáló formabiztonsága, meglepő képzettársításai, a versnyelvre való folyamatos reflexiója, önfeledt humora és játékossága, de a történetvezetés precíz megszerkesztettsége, sőt szigora kellett” (Mészáros, 2019). A jambikus lejtésű mű egésze szinte kizárólag asszonáncokkal dolgozik, az egyes versszakok utolsó rímpárja – az Anyegin-strófhhoz híven – gyakran csattanót tartalmaz<sup>4</sup>. Szavakat szinte sosem vág ketté, s ha mégis, úgy azt menten önreflexió és humor tárgyává teszi:

„Vagy ott a Príma Pókok Földje, / Hol gördeszkán jár Borcsa pók, / Kezében príma légycsapók, / Suhan-robog vele a görde- / szka. (Jó, ez itt egy lüke rím – / Elnézést érte, feleim.)” (2018, p. 7).

Az olyan rímlelemények, mint a „Borcsa pók” és a „légycsapók” összevilanása, tudatosítva, hogy a pókok tekinthetők bolygónk talán legügyesebb légyvadászainak, jól jelzik a szerző nyelvi érzékenységét. Az idézetben szereplő archaizmus, a „feleim” használata ugyancsak figyelemfelkeltő, és egyszer-

<sup>4</sup> Amint arról a szerző vall: „a könyv szereplői számomra nem sütemények, hanem szavak, sőt, időnként egyenesen szótagszerkezetek: egy verses regény figurái, akiknek meg kell találni a helyét egy olyan, egyszerre játékos és szigorú struktúrában, mint az Anyegin-strófa. Szótagszám, lejtés, rímszerkezet, és akkor még csak a strófán belül vagyunk; afölött pedig ott az elbeszélés rendje, a hangfékvés, az elbeszél világ rendje, és így tovább” (Gökhan, 2018).

mind az ironia kacsintással felérő jelölője a „görde-szka” elvágásának, szétcsapásának vonatkozásában. A meseregény mindazonáltal számos archaizmust használ (mint például „nem lelem”, „elnyelé”, „legott”, „botorkálván”, „midőn”), jóllehet, a kortárs gyermeknyelvi szleng (mint például „klafa”, „mentőexpedíció”, „nagycok”, „kispofám”, „legós”, „dedós”, „tunkol”, „hajcihó”, „nyúlcipő”) és az elsőrendű mintaolvasóhoz igazított detabuizáló törekvések (mint például „volt belőlük marhasok”, „dögnehéz”, „drabális”, „bumburnyák”, „bekrepál”, „Búzpodfájú” vagy épp a Büffök és Broák országa, a hányás sajátos jelöléseként, ami gyermeki körökben is legalább olyan elterjedt élettapasztalat, amilyen a Kóborló Lufiké) sokkal nagyobb arányban vannak jelen.

A klasszikus eljárásokat idézik továbbá a fejezetek tartalmát összefoglaló alcímek – melyek persze nem minden esetben egyértelműek: például „amelyben nem készül el a répaőzelék” (2018, p. 67) vagy „Minden Eddiginél Rémületesebb Fejezet” (2018, p. 51). Az utóbbi alcím, s a korábbi idézetekben szereplő megnevezések jó példák rá, hogy Keresztesi relatíve szabadon kezeli a kis- és nagy kezdőbetűk használatát, amivel Oscar Wilde szecessziós meséinek egy eljárását idézi meg. Ebbe a mintába illeszkedik, hogy az elnevezések a mi valóságunkhoz viszonyítva nála kevésbé statikusak – a szinonim formáik ugyanazzal a jelentéssel bírnak, például Titkos Helyek, Rejtett Országok, Elrejtett Országok, vagy Testőrség, Ősi Testőrgárda, Régi Gárda.

A versszakvégi csattanók mellett a művet jellemzik a fejezetvégi cliffhangerek is. Ezek közül a legemlékezetesebb kétségkívül az első szakasz zárlatában olvasható – „S hogy miért e csönd, e néma, döbönt: / Majd elmeséli ezeket / A Következő Fejezet” (2018, p. 9) –, amelyet egy lapozást követően aztán le is reagál az új cím: „Második, avagy Következő Fejezet” (2018, p. 11); az utolsó szakaszt leszámítva a mű nem él többet ezzel a megoldással. A második fejezetben ugyancsak érdekes zárlatot találunk: „Mint véget ér e fejezet, / Hát jó éjszakát, gyerekek...” (2018, p. 16). E rész azon túl, hogy egyértelműen azonosítja a mű célközönségét, egyszersmind felolvasási módot is javasol: esténként egy fejezetet. Ha megfogadjuk a tanácsát, a verses meseregény – Varró Dániel humoros értékelése szerint „nagyszabású hőseposz” (Varró, 2019) – andalító jambusai bizonyosan kiteljesítik az élményt. A gyermekolvasó/-hallgató kitüntetett pozíciója megjelenik az első szakaszban is, ahol a Vasvilla Lilla néni földrajztanárnő által képviselt felnőttek nem veszik komolyan a „térképen túli”, fantasztikus világokra inkább vevő gyerekek beszámolóit és olykor csak egy legyintéssel, máskor épp karóval jutalmazták azokat (vö. 2018, p. 7–8). Mindez a taglalt műfaj azon jellemzőjével villan össze, miszerint sokszor csak a gyermek tud átlépni „odaát”.

A modern, tehát 20. század végi meseregények poétikai sajátosságai közt Komáromi Gabriella (vö. Komáromi, 1999) mindenekelőtt a *játékosságot*, valamint a *nyelvi játékot* említi, melyekből az ugyancsak jellemző *humoros névadási stratégiák* is következnek. E szempontoknak Keresztesi verses meseregénye maradéktalanul megfelel, gondoljunk csak az állandósult szókapcsolatok környezethez igazított kimozdítására (például „Hol még a Madártej

se jár!” [2018, p. 46], „Ki reszket mint egy tál zselé” [2018, p. 63]), a fel-feltűnő alliterációkra (Csücsök csücsül csak [2018, p. 55]), a proppi szerepkörök mellett korábban feltüntetett szereplőnevekre, vagy még inkább a felsorakozó „Habcsók-hercegek” bemutatkozására:

“S ki handzsárját övében hordta, / *A marcona Vadalmator*t, / S kinek *haragját* retteged, / *A Zaboskeksz* is megjelent. / És jött a böhöm Rigó *János* / (Én *nem nevezném Jancsinak*, / Mert egykettőre helyrerak), [...] És jött az elszánt *Meggyes Rétes*, / *Kemény magokkal köpködő*, / És jött *Möszjő Franci*-akrémes, / *A hétróbás pudingölő*.” (2018, p. 18–19).

A névadás nem minden esetben nyelvjáték révén születik, olykor egyszerűen csak a süteménynevek transzponálódnak át szereplőnevekké az ugyancsak műfajjellemző *antropomorfizáció* során (például Csücsök, Cso-kisminyon, Vattacukor). Máskor egy tulajdonság szerinti hasonlóság (például Tortavár, hosszú Rétestészta-út, Fondán-folyam), esetleg metonimikus érintkezés (Puszedli papu) teszi az elnevezéseket indokolttá, a humor és a nyelvjáték mégis leginkább a szereplők jellemjegyekkel – mondhatni epitheton ornansokkal – ellátott bemutatkozásakor teljesedik ki. A fenti példákból kiindulva – az egyes szakaszok általunk kurziváltak – Keresztesi mindig a süteményneveket alkotó szóelemek eredeti szófajából (melléknevek, főnevek), vagy azok többértelműségéből indul ki. Így lehet a nyelvjáték alapja a másik jelentés előtérbe állítása (vadalma helyett vadság, zab helyett düh, zabosság), vagy a jelentés kiteljesítése (möszjő mint a franciaság jelölője, Császármorzsnál és Püspökkenyérnél a főnevek státusszá válása, míg az indiánerek törzssé, a medvecukrok a vadon ragadozóivá lesznek), a forma megkérdőjelezése (a rigójancsi méreteire és erejére alapozva a becézett Jancsit Jánossá alakítja vissza), annak cselekvésben való megjelenítése (magköpködés), vagy az eredő csonkítása, esetleg új forma létrehívása elemkeveréssel (ilyen lehet Vérpuding neve, melynél a véreshurka első tagja marad csak meg, mely a pudinggal párosulva horrorisztikusabb tónust kap, s a keveredés révén a karakter idegenségét is jelöli). Leszögezhető, hogy ahol csak módjában áll, Keresztesi József beszélőnevekké teszi a süteményneveket.

A mű több helyen jól beazonosítható utalásokkal, sokszor intertextuális átvételekkel fonódik rá a világ- és magyar irodalmi hagyományokra. Ezek közül az egyik legemlékezetesebb a korábban már említett fekete bánatmadárhoz kötődik:

“A mélabú otromba varja / (Vagy holló volna? Csóka tán? / Kócsagnak csak nem mondanám...) / Úgy dönt, hogy mindez nem zavarja: / Tolláskodik a nagy madár, / S nem moccan többé soha már.” (2018, p. 21).

A madár hollóval való potenciális azonosítása már elhinti a szövegközi kapcsolás magvait, a versszak csattanóként is érthető utolsó sora pedig kitel-



jesíti azt a „soha már” befejezéssel, Poe *A Holló* című versének Tóth Árpád általi fordítását idézve meg. A kapcsolatot tovább erősíti, hogy a madár Keresztési fejezetében is a veszteség, a bánat és a kilátástalanság jelölője, a megidézett műben szereplőhöz hasonlóan.

Kissé kötetlenebb, ám a kontextus által mégis felerősített a kapcsolódás a negyedik fejezet 12. versszaka („Az túlvan ott a zord Vadon / És vár terád nagyon, nagyon... / Inadba szállt a bátorságod? / Talán nem is való neked: / Veszélyes hely a Rengeteg!” [2018, p. 35]) és Dante *Isteni színjátékának* babiloni fordítása, pontosabban a mű második tercijnája közt („Ó, szörnyű elbeszélni mi van ottan, / s milyen e sűrű, kúsza, vad vadon: / már rá gondolva reszketek legottan.” [1/3–6]). A mozzanat mind Dante, mind Csücsök számára vízváltató: az első lépéseket jelenti az ismeretlenbe, az élet és a(z) életen túli veszélyek irányába, melyeket mindkét mű – és még sok más – egy sötét erdő képével tükröz le. Vérpuding elől menekülve, illetve a hazaúton aztán ugyanaz a Rengeteg Keresztésinél elveszti minden fenyegető színét, sőt a biztonságot jelentő helyé válik. Mindennek egyedüli oka pedig az ismeretlen (fenyegető) ismertté (barátságos) válása, ami a *Csücsök* egy újabb tanulsága.

Amennyiben a verses meseregények hazai, architektuális öröksége felől tekintünk a *Csücsökre*, Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen*jén túl – amellyel az Anyegin-strófa révén is rokonságban áll – a legnevesebb kvázi-elődként bizonyosan Petőfi János vitézét találjuk meg; e kettőre a hátlapszöveg is utal. Petőfi műve erős tündérmesei motívumrendszere mellett azért is evidensebb példa, mert szerzőjére a szöveg is utal:

“Hogy merre járt mint ifjú vándor / (Annyit csavargott, komolyan, / Akár egy örült kamion) / A zöldfülű Petőfi Sándor: / Hol Kecskemét, hol Debrecen – / Pontosan nem tudom ma sem. [...] De hát Petőfi nem piskóta – / Habár Mínyon kisasszonyért, / Ha piskótának szánja sorsa, / Bizonytalantontott volna vért[.]” (2018, p. 32–33).

A műfaji előd előtti sajátos, kontextushoz és sötétvilághoz igazított tisztelgésen túl („Petőfi nem piskóta”) alkotásainak heroikus szóhasználatát éppúgy megidézi („ontott volna vért”), amiként életútjának egy-egy elemét is. Vegyük észre viszont, hogy a „Pontosan nem tudom ma sem” sor pozitívista oktatásrendszerünk kritikája is<sup>5</sup>. Petőfi kapcsán a narrátor fejében keveredő életrajzi adathalmaz nagyobb hangsúllyal van jelen a szakaszban még a műveinél is, ami a sorok között bizonyosan arra ösztökéli a *Csücsököt* feldolgozó pedagógusokat, hogy újra elgondolkodjanak tantárgyuk fókuszán, vagy legalább az arányokon.

Rövidebb összevillanásokat találunk még Homérosz, Gogol, Tandori és Bereményi Géza műveivel is, amiként egy-egy kulcskifejezés a magyar me-

<sup>5</sup> Amikor explicit irodalmi utalásokkal találkozunk, akkor ez a furcsa mesélő hadovál: azt akartam, hogy a megnyilvánulásai a felnőtt olvasót is szórakoztassák (Kránicz, 2018).



seregény-hagyományt is felvillantja – a „tüskevár” (2018, p. 45) Fekete István azonos című művét, a Marcipánegér „krumpliorra” (2018, p. 47) Csukás István *Keménykalap és krumpliorrát*, míg (a) *Vérpuding* Bozsik Péter 1999-es verseskötetének címe is egyben. Az úti cél új ismerősöknek való kifejtését két sorban lerendező kommentár – „Nem ismétlem most magam, / Hisz tudjuk, mi járhatba’ van” [2018, p. 46]) – pedig mintha a klasszikus meseregények, például Baum *Oz, a nagy varázslójának* túlzásba vitt ismétléskritikája volna.

Az irodalmi kapcsolásokon túl a mű számos intermedialis utalással él. Az „Ez itt – csak annyit mondanék – / Nem Tésztának való vidék!” (46. o.) megfogalmazás a Coen fivérek világhírű filmjének kvázi állandósult szókapcsolattá lett címét, a *Nem vénnek való vidéket* idézi meg és billenti ki. Az „E kötenger oly messze tárul, / A végtelenbe és tovább” (2018, p. 60) szakasz második sora a mára többgenerációssá lett *Toy Story*-széria egyik főhősének, Buzz Lightyearnak a jelmondatát villantja fel, míg csatahelyzetben Vérpuding használja James Cameron kultikus akció-sci-fi-jének címét/mechanikus gyilkológép-megnevezését Csücsök lekicsinylésére egy sajátos szópár alkotóelemként, „Kis tésztaképző terminátor”-nak (81. o.) nevezve őt.

A műfaji hibridizációra leginkább a kötet 48–50., illetve 61–63. oldalain találunk példát, amit intermedialis utalások, képzőművészeti- és poétikai megoldások eredményeznek. Horváth Ildi egyszerre gyermekien kedves és kissé bizarr figurái, visszafogott, kontextushoz igazított süteménykrém-színekkel dolgozó rajzai hol egész oldalakat kitöltve, máskor versszakokat körbeölelve, megint máskor csak egy-egy szereplőt – vagy csupán valamely testrészt – és aktuális tevékenységét ábrázolja kísérik végig a szöveget<sup>6</sup>. Tartalmukban a textushoz igazodnak, s annak egyfajta vizualizáló tükröként funkcionálnak. A Vérpuding birodalma felé vezető úton aztán egyre felerősödik a nem tarka színek aránya, hogy a befejezésnél újra az élénkek kerüljenek túlsúlyba<sup>7</sup>. A sötét, horrorisztikus tónusok a Vadonban való éjszakai táborozás során tetőznek („Körös-körül szurokban ázik / A szellő járta Rengeteg” [2018, p. 48]), és a fehér alapon fekete szöveg elosztás is csak itt fordul meg.

Ahogy az a horror(filmek) esti táborozásaihoz dukál, Marcipánegér rémtörténeteket mesél a Fondán-folyó túloldalán bókklászó Rémsütikről, s a Csokoládés Kockasajtról, melynek látványától egy vén Indiáner is elmebajt kapott. A következő versszak a narrátor hitetlenkedő kommentárja, melyben azt bizonygatja, hogy a Csokoládés Kockasajt „idétlen vicc”, „bombasztikus, goromba tréfa csak” (2018, p. 49) – „odaát” nem is találkozunk majd ilyennel, noha tudjuk, a mi valóságunkban létezik. Ezt követően Csücsök rémálmaiba pillanthatunk bele, aki radikális testhatár-eltolásokkal jellemzett keverék-süteményeket, „Pudingpofájú Kockasajtokat”, „Kockaképző Sajtpudingokat”,

<sup>6</sup> A Hintafa felületén olvasható, gyermekbefogadó-fókuszú bemutatószoveg számos vizuális anyagot tesz közzé a műből (palinta77, 2018).

<sup>7</sup> Akad egy-egy zavart keltő megoldás is, például a sárga papagáj sárga csőrét hangsúlyozó versszak mellett feltűnő, kékeszöld-csőrű madár (8. o.), vagy Csárli felidézett – igaz – Távoli Nagynénikéje, akit viszont embernek ábrázolt a művész.

„Marcipános Vattamegyeket” és „Sajtkalácsokat” (2018, p. 49) lát maga előtt – utóbbi jelölők vizualizálása is igen nehézkes –, mígnem a könyv 61–63. oldalain aztán Irénke néni széthulló, félig sült, hörgő, csoszogva „plattyo-gó”, „bamba-báva” Rémsütijeivel, egy alternatív zombihaddal találjuk szembe magunkat. E mozzanatok mind a horror-műfaj irodalmi és filmes megoldásain alapulnak, de a humorosan játékos hangutánzó szavakkal („plattanó”), a világ keretei közé illesztett, széteső sütik neveléses, mesés ábrázolásával elveszik a megidézett zsáner korcsoportidegen élet, s domesztikálják annak eredetileg viszolygást keltő, vizuális megoldásait, a tulajdonképpeni gyerek-horrort teremtve meg. A korábbiak mellett e megoldások is jó igazolói annak, hogy a mű mennyire támaszkodik „az angolszász nonszensz költészeti tradícióra, [amennyiben] az ismert klisék meglepő, és így a felnőtt olvasó számára is élvezhető módon: ironikus fordulatokban tárulnak elénk” (Mészáros, 2019).

Keresztesi József verses meseregénye, a *Csücsök, avagy a nagy pudinghaj-sza* – amely elnyerte a 2019-es Év Gyerekkönyve Díjat a tizenkét év alattiak kategóriájában (Bookline, 2019) –, eredetileg a szerző *Mit eszik a micsoda?* című gyermekverskötetét záró, „vékony” meséből alakult át nagy ívű kalanddá (vö. Kránicz, 2018). A könyv úgy követi a hagyományos tündérmesék struktúráját, hogy közben egy édességekben gazdag sütivilágot hív életre. Úgy használ klasszikus formát, hogy azt a jelen gyerekszlengjével telíti meg. Intertextuálisan és intermediálisan rétegzett utaláshálót működtet, a gyerekek mellett az idősebbeknek is izgalmas játékot kínálva. Rendkívül önreflexív, nyelvében teremtő és kacagtatóan játékos. Olyan színfoltja a kortárs magyar gyermekirodalomnak, ami nem csak azt éri el, hogy olvasás közben az ember édességre vágyjon, de azt is – és ez sokkal nagyobb eredmény –, hogy a sütikről maga jusson az eszünkbe.

## Irodalom

- Andrásfalvy, B., Balassa, I., Égető, M., Gráfik, I., Gunda, B., Kotics, J., Paládi-Kovács, A. & Petercsák, T. (2001). *Magyar néprajz V. A magyar népköltészet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajz-magyar/adatok.html>
- Bárdos, J. (2013a). A gyermekirodalom fogalma. In Bárdos, J. & Galuska, L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 11–22), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Bárdos, J. (2013b). A meseregény műfaji sajátosságai. In Bárdos, J. & Galuska, L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 69–79). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Boldizsár, I. (1997). *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. JAK – Kijárat Kiadó.
- Év Gyerekkönyve Díj 2019. *Bookline.hu*. <https://bookline.hu/evgyerekkonyve>

- Gökhan, A. (2018). „Hiszen a könyv szereplői számomra nem sütemények...” – Interjú Keresztesi Józseffel. *061.hu*. <https://nullahategy.hu/hiszen-a-konyv-szereploi-szalomra-nem-sutemenyek-interju-keresztesi-jozseffel/>
- Jeney, Z. (2017). A népmese és a műmese határvidékei. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (Eds.), *Mesebeszéd* (pp. 223–234). FISZ.
- Keresztesi, J. (2018). *Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza*. Rajzolta: Horváth Ildi. Móra.
- Kiss, J. (2008). *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó.
- Komáromi, G. (1999). Mesék, regények, gyerektörténetek. In Komáromi, G. (Ed.), *Gyermekirodalom* (pp. 217–225). Helikon.
- Kránicz, B. (2018). „Az irodalom röhögve kibírja” [interjú]. *Magyarnarancs.hu*. <https://magyarnarancs.hu/konyv/az-irodalom-rohogve-kibirja-113419>
- Lovász, A. (2007). *Jelen idejű holnemvolt*. Krónika Nova.
- Mészáros, M. (2019). *Az Év Gyerekkönyv Írója – 2019 (12 év alatti kategória): Keresztesi József (Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza)*. Mészáros Márton irodalomtörténész laudációja. *Móra.hu*. [https://mora.hu/hir/az-ev-gyerekkonyv-iroja-12-ev-alatti-kategoria-keresztesi-jozsef-csucsok-avagy-a-nagy-pudinghajsza?utm\\_campaign=newsletter\\_2019\\_6\\_25\\_4&utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_id=7f34fabdd8ea48e](https://mora.hu/hir/az-ev-gyerekkonyv-iroja-12-ev-alatti-kategoria-keresztesi-jozsef-csucsok-avagy-a-nagy-pudinghajsza?utm_campaign=newsletter_2019_6_25_4&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_id=7f34fabdd8ea48e)
- palinta77 (2018). Vidámodjunk könyvekkel az őszbe. *Hintafa.blog.hu*. [https://hintafa.blog.hu/2018/10/16/konyvekkel\\_az\\_oszbe](https://hintafa.blog.hu/2018/10/16/konyvekkel_az_oszbe)
- Petres Csizmadia, G. (2015a). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Petres Csizmadia, G. (2015b). Kortárs irodalmi mesék. Elméleti dilemmák. In Lőrincz Ildikó (Ed.), *Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya* (pp. 211–217). Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar.
- Propp, V. J. (1995). *A mese morfológiája*. Osiris – Századvég.
- Várkonyi, Zs. (2018). Ki mondta, hogy egy kiflivégből nem lehet hős? *Librarius.hu*. <https://librarius.hu/2018/09/24/ki-mondta-hogy-egy-kiflivegbol-nem-lehet-hos/>
- Varró, D. (2019). Varró Dániel ajánlója. *Olvasóvá nevelés*, <https://olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37313459&nid=6811769>



**Baka L., P.**

### **A perspective on modern fairy tales**

The study focuses on the poetic fairy tale of József Keresztesi, *Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza*. The text is first analysed from the perspective of modern fairy tales, followed by an assessment of the specific tools Keresztesi utilises to create his fairy-tale world. The form of the work is analysed in detail: both its contemporary and archaic linguistic features, its humour and the poetic devices reflecting its strategies of world-building, as well as self-reflexive features, intertextual techniques, and the visual and textual relations of the literary work.

Keywords: poetic fairy tale novel, form analysis, typing, humour, self-reflexive features





---

# Tulajdonnevek kárpátaljai népmesékben a *Három arany nyílvesző* című népmese gyűjtemény alapján

Nagy Natália

*Ungvár Nemzeti Egyetem Magyar Filológiai Tanszék*

---

## Absztrakt

Jelen tanulmány a kárpátaljai népmeséket tartalmazó *Három arany nyílvesző* című gyűjtemény tulajdonneveinek rendszerezésével foglalkozik. Kitér a beszélő és a való nevekre, külön csoporton belül ismerteti az állat- és csillagneveket. Néhol összehasonlítást ad a magyarországi népmesék alakjaival, azok megnevezésével.

Kulcsszavak: tulajdonnevek, rendszerezés, beszélő nevek, csoportosítás

Gyermekkorunk legkedvesebb emlékei közé tartoznak azok a pillanatok, amikor a mese szárnyán elrepülhettünk a képzelet világába. Felnőttként újraolvasva ezeket a meséket megismerjük azok mélyebb tartalmát, mondanivalóját, felelevenül bennünk a gyermeki érzés „...aki mesét olvas vagy ír, kicsit kortalanná válik. A lelke biztosan megőrzött valamit a gyermekből. A játékoságból, az elfogulatlanságból, a világ sokféleségének elfogadásából...” – Tarcsai Szabó Tibor<sup>1</sup>.

Érdekes megfigyelni ezen mesékben található tulajdonneveket, s vizsgálat tárgyává tenni azokat. Az 1990-es évektől az irodalomkutatás, illetve kritika irányából megindult az érdeklődés a mesék iránt. P. Eöry Vilma szerint a névadáshoz sorolható bármilyen irodalmi mű névhasználata, akár a népköltészethez, akár a műköltészethez tartozik (P. Eöry, 1983, p. 266). Az írói névadás részterületével, amelyet népi névadásnak nevezhetnénk, kevésbé foglalkoztak a névtani kutatásokat végző nyelvészek. Bár a Magyar Névtani Dolgozatok sorozatban a *Tulajdonnevek a magyar népmesékben* (MND 1981; MND 1983; MND 1987; MND 1989) címmel megjelent 100 mesegyűjtemény (MND 1989: 6671) tulajdonneveinek tára, de a névanyag behatóbb elemzése még nem történt meg. Voigt Vilmos szerint a mesei nevek igazi

---

<sup>1</sup> <http://www.tarcsaiszabo.hu/>

elemzése még nem kezdődött el (Voigt, 1993). A magyar népmesékben előforduló mesei nevek többsége beszélő név, mely az ősi névadással hozható összefüggésbe, illetve amely köznévi jelentésénél fogva jellemzi viselőjét, bemutatja tulajdonosát (Tolnai 1931: 176). Az eddigi eredmények azt bizonyítják, hogy a mesei nevek nagy többsége személynév, melyek többnyire kitaláltak, s mesei szereplőkre vonatkoznak.

A magyar népmesék vizsgálata hiányos, de létezik, s egyre gyarapszik, a kárpátaljai magyar népmesék névtani szempontú vizsgálatával ezeddig még senki nem foglalkozott, ez motiválta témaválasztásunkat. Miért szükséges a mesei nevekkel foglalkoznunk? Véleményünk szerint elsősorban magával a mesével fontos foglalkozni, hiszen „[...]olyan manapság, mint egy elhagyott, titkos kert. Akik elhagyták, azok a gyerekek. [...] eltűnt a gyerek olvasó” (Komáromi, 1998, p. 5). Valószínűleg, mindez a technika fejlődésével magyarázható, s mindannyian egyetérthetünk abban, hogy ez az, ami rányomja bélyegét a gyerekek olvasási szokásaira is. Komáromi Gabriella a meseirodalom kutatottságát tekintve a következőket írja: „Elhagyottnak elhagyott a »kert«, de miért titkos? Kritikus, irodalomtörténész, irodalomtudós olyan ritkán teszi be ide a lábát, mintha elásták volna a kulcsot, a bejáratot pedig befutotta volna a borostyán. [...] De mintha mostanában előkerült volna az a régi, rozsdás kulcs.” (Komáromi, 1998, p. 6). Ezen hiányosságokat igyekszik enyhíteni jelen kutatás is.

Az 1960-as évek végétől megkezdődött az intézményes népköltészeti alkotások gyűjtése az Ungvári Állami Egyetem Magyar Filológiai Tanszékének vezetésével, minek eredményeként 1973-ban megjelent a *Három arany nyílvesző* című népmeseegyűjtemény. A kötetben lévő meséket az akkori tanszék tanárai gyűjtötték Kárpátalja magyaroklakta településein. A mesék változatos témákat szolgáltattak meg, a csodás elemeket tartalmazó, népi igazságszolgáltatást bemutató meséktől kezdve, a fortélyos meséken keresztül, egészen a helyi jellegű bányásztörténetekig. Kutatásunkkal a kötet meséiben található tulajdonnevek teljes körű bemutatására törekedünk.

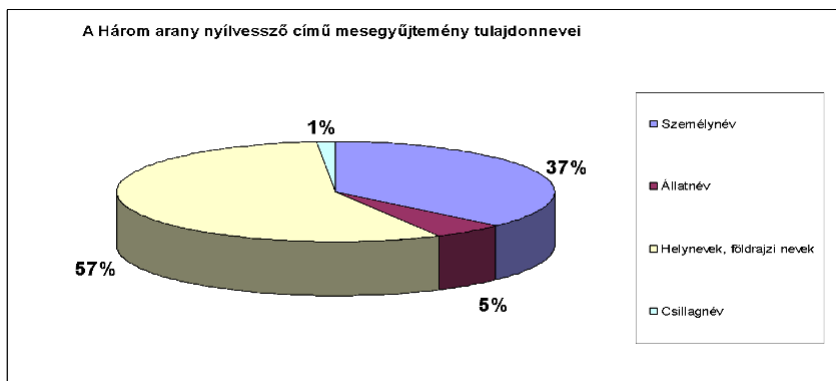
A *Három arany nyílvesző* című mesegyűjtemény mesei neveinek lejegyzésekor a nevek helyesírásán nem változtattunk, minden esetben a lejegyzett alakot használjuk, vizsgáljuk.

A fentiek mellett kísérletet teszünk egy tipológiai rendszer felállítására is. A mesei nevek csoportosításakor a Magyar grammatika című kötetben található tipológiai felosztást követtük (Keszler, 2000, p. 127–128), melyet néhol a Papp Ágnes Klára (Papp, 1995) tanulmányában megtalálható kategóriákkal ötvöztünk, teljesebb képet adva a tulajdonnevek rendszeréről. A szakirodalomban máig kérdéses helyzetű növény-, tárgy- és népnevek, s köznével jelölt csodás mesei szereplők (például háromfejű sárkány) megnevezése nem képezte jelen kutatás tárgyát.



Négy nagy típust különítettünk el:

1. Személynevek
2. Állatnevek
3. Hely-, illetve földrajzi nevek
4. Csillagnevek



1. ábra

*A Három arany nyílvesző című mesegyűjtemény tulajdonnevei*

A gyűjtött anyagban a személynevek és a hely-, illetve földrajzi nevek gyakoriak voltak, e nagy kategóriákon belül kisebb alkategóriákat is sikerült kialakítani. Az így létrejött típusok nem merevek, ugyanis sokszor nem dönthető el egyértelműen, hogy egy-egy név melyik kategóriába tartozik; akár többre is beilleszthető, vagy egyetlen megadott típusba sem. Példaként hozható a személyneveknél a beszélő név kategóriába tartozó *Lapunyiska*, mely származásra és külső tulajdonságra is utal.

A *személyneveken* belül elkülöníthetünk három nagy kategóriát, melynek részletes elemzése érdekes tanulságokkal jár.

### *Beszélő nevek*

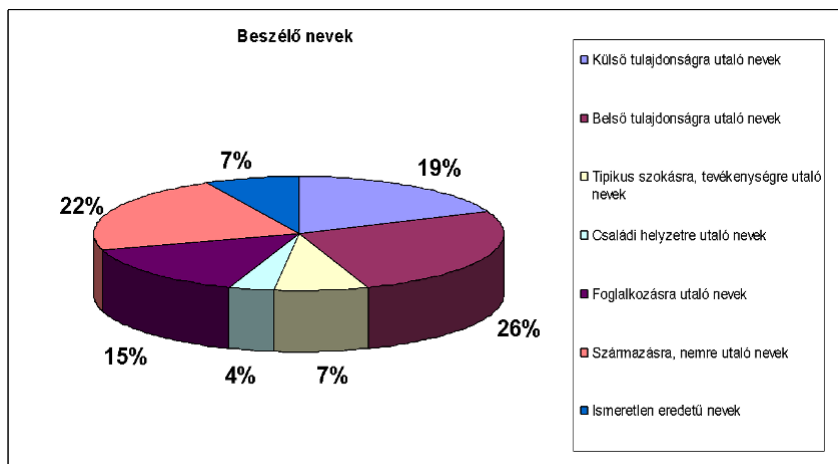
A népmesékben gyakran szerepelnek olyan tulajdonnevek, amelyek gazdag információtartalommal rendelkeznek, elárulják egy-egy mesefigura jellemző tulajdonságát. A szakirodalom ezen típusú neveket leíró- vagy beszélő nevekként említi. Lukáts János szerint „ez a figuraformázás, a nevekkal jellemzés [...] nyelvi és logikai ötletességre szoktatja olvasóit, [...] kilendíti a hagyományos névszemlélet megszokásaiból.”<sup>2</sup>

A mesei szereplők egy-egy jellemző tulajdonsággal rendelkeznek, ezzel magyarázható, hogy a legtöbb mesei név beszélő név. Bauko János a beszélő

<sup>2</sup> <http://www.tarcsaiszabo.hu/>

neveket a névadás indítéka szerint rendszerezi (Bauko, 2005, p. 104–107). E felosztást követve a *Három arany nyílvesző* című mese gyűjteményben szereplő beszélő nevek a következőképpen csoportosíthatók.

1. Külső tulajdonságra utaló nevek (termet, fej, arc, szem stb.): *Bányarém, Kormoska, Tündöklő János, Veres király, Zabszem Jankó* (5)
2. Belső tulajdonságra utaló nevek: *Április Bolondja, Bolond Istók, Együgyű Erzsók, Gonosz János, Gonosz Mariska, Málé Mári, Okos Marinka* (7)
3. Tipikus szokásra, tevékenységre utaló nevek: *Kilenc, Vashólvaló János* (2)
4. Családi helyzetre utaló nevek: *Árva Mariska* (1)
5. Foglalkozásra utaló nevek: *Aranykezü János, Patkó Bandi, Táltosvitéz, Vitéz Táltos* (4)
6. Származásra, nemre utaló nevek: *Burkus király, Kiserdő királya, Köerdő királya, Lapunyiska, Szarvasok királya, Virág János Virág Péter* (6)
7. Ismeretlen eredetű nevek: *Fekete király, Fehér király* (2)



2. ábra  
Beszélő nevek

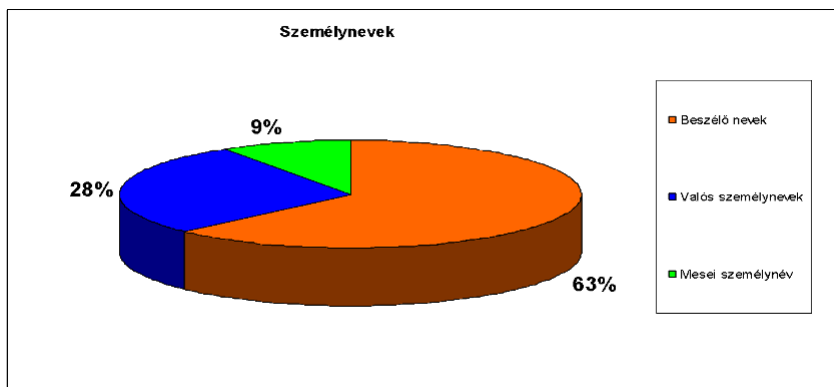
Papp Ágnes Klára említett tanulmánya alapján még két típust különíthetünk el:

#### Valós személynevek

1. Valós keresztnév, illetve keresztnévered: *Andris, Ferkó, Jankó, János, Juliska, Mari, Mariska, Palkó, Sári* (12)

#### Mesei személynév

1. Mesei keresztnév, illetve keresztnévered: *Mári, Márrika, Matykó, Petykó* (4)

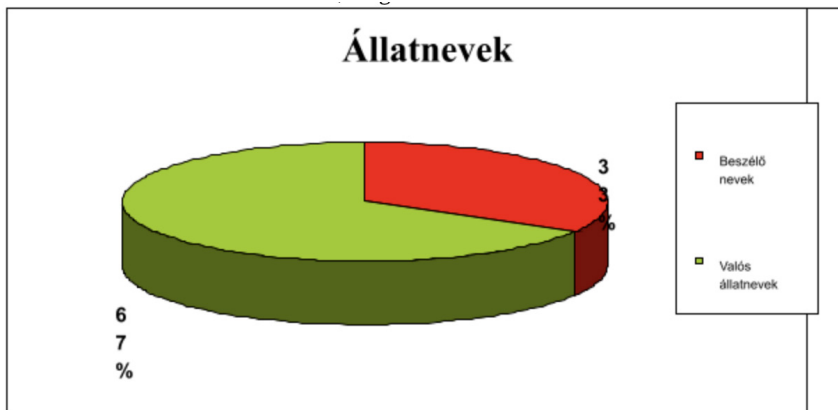


3. ábra  
*Személynevek*

A mesékben előforduló második jelentős csoport az *állatnevek*. Kutatásunk során a hagyományos értelemben vett tulajdonnevekkel foglalkoztunk, ennek alapján megállapíthatjuk, hogy az állatok tulajdonnevekkel történő megnevezése, nem jellemző az elemzett kötetben megjelenő kárpátaljai magyar népmesékre. Több állat is szerepet kap e mesékben, néhol a szereplők segítőjeként, néhol csak kísérőként, viszont tulajdonnévvel nem ruházták fel a szerzők kutya, kígyó, oroszlán köznevek jelzik jelenlétüket. E kategórián belül is elkülöníthető kategóriák:

### *Beszélő nevek*

1. Származásra utaló név: *Laboda*
2. Valós állatnevek: *Riska, Sárga*



4. ábra  
*Állatnevek*

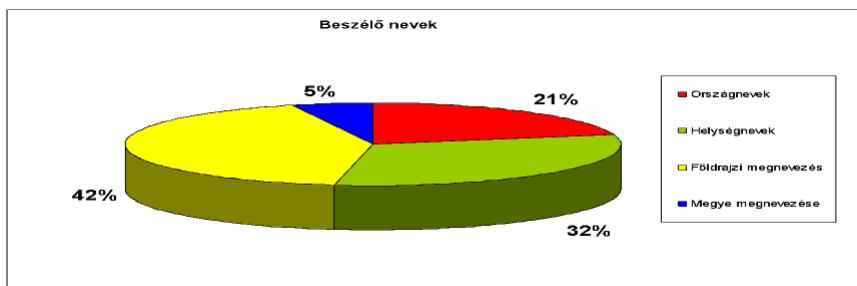
A *helynevek, földrajzi nevek* szerves részét képezik az általunk vizsgált meséknek. Kálmán Béla az irodalmi helynévadás kapcsán megkülönböztet valóságos és beszélő neveket, valamint röviden foglalkozik a titkolózó névadással és a hangulat felidéző nevekkal (Kálmán, 1996). J. Soltész a valóságos helynevek kérdését tárgyalva megállapítja, hogy azok fő stilisztikai szerepe a „couleur locale érzékeltetése” (J. Soltész, 1979, p. 156–158). A kárpátaljai népmesékben található helynevek kategorizálása során az egyértelműség kedvéért a személynevekben alkalmazott felosztást követtük.

### *Beszélő nevek*

1. Országnevek: *Hétország, Kígyóország, Sosevolt ország, Veresország* (4)

### *Helységnevek*

1. Falnevek: *Egydiós, Háromdiós, Kétdiós, Lárifári, Lárifárifalva, Nemledfalva* (6)
2. Földrajzi megnevezés: *Aranyrét, Ezüsterdő, Ezüstrét, Gyémánt-sziget, Rézhegy, Rézrét, Smaragd-tenger, Úvegvár* (8)
3. Megye megnevezése: *Nekeresd megye* (1)

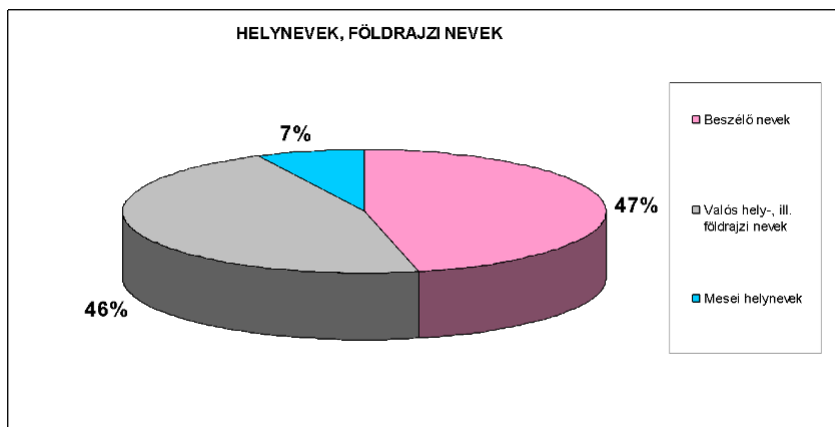


5. ábra  
Beszélő nevek

### Valós hely-, ill. földrajzi nevek

1. Helységnevek
  - Városnevek: *Bécs, Beregszász, Buda* (3)
  - Falunevek: *Batár, Jánosi, Palád, Péterfalva* (4)
2. Folyónevek: *Dráva, Duna, Száva, Tisza* (11)
3. Földrajzi megnevezés: *Piac tér* (1)

Mesei helynevek: *Kisida, Nagyida, Óperenciás-tenger* (3)



6. ábra  
Helynevek, földrajzi nevek

Megfigyelhetjük, hogy a hely- és földrajzi nevek tekintetében, a személynevekkel ellentétben arányosabb az eloszlás, hiszen közel azonos arányban találhatóak a beszélő nevek és a valós megnevezések.

A gyűjtött anyagban csupán egyetlen *csillagnév* szerepel, mely a valós név csoportjába tartozik, ez a *Hold*.

A névhangulat tekintetében is érdemes szemügyre venni a kárpátaljai népmesékben található neveket. Kovalovszky (1934) szerint szerepet játszhat a név hossza, a magán- és mássalhangzók aránya és váltakozása. A meseszereplők neveit tekintve általában a hangalak keltette asszociációk a meghatározóak. A mély magánhangzók a komolyság, komorság kifejezésére alkalmasak (*Árva Mariska, Gonosz János, Zabszem Jankó*), míg a magas hangok vidámságot, derűt fejezhetnek ki (*Együgyű Erzsók, Juliska, Virág Péter*).

Bauko János a mesei ragadványnevekkel, azok hangulatával, stílusértékével foglalkozik tanulmányában (Bauko, 2005). Szerinte a *Tillinkó (Jankó)* ragadványnév a *buta* lexéma szinonimája, sőt hangalakjával, eufemisztikus hanghatásával, a dallamos *l* ismétlődésével fokozza a negatív jelentéstartalmat (Bauko, 2005). A kárpátaljai népmesékben a *Tündöklő János* névben az előtag hangalakjával és jelentésével is valami csodálatosat fejez ki, melyet a keresztév teljes alakban való megjelenítése még jobban elmélyít.

A mesei nevek sokszor kedveskedők, minden mesei műfajban előfordulnak a kicsinyítő képzős formák (Voigt, 1985). A kárpátaljai magyar népmesékben gyakoriak a kicsinyítőképzős változatok. Jelen vannak mind a valós személynevek esetében (*Mariska, Juliska*), mind pedig a beszélő neveknél. Például a *Kormoska* személynév esetében a *-ka* kicsinyítő képző kedveskedőbbé teszi a negatív hangzású, mély magánhangzójú nevet, melynek jelentése, hogy viselője folyton kormos és koszos.

Egy másik lényeges hangulati kritérium a játékosság (ikerített formák, betű- és szótagfelcserélések), valamint a nevek jó hangzása. Ez a változat is megtalálható a gyűjtemény meséinek nevében: *Petykó, Matykó*.

Gyakoriak a népmesékben az olyan nevek, melyek a túlzás, nagyítás kifejezői, ezeket Bauko „hiperbolikus ragadványneveknek” (Bauko, 2005) nevezi. Erre vonatkozó példák is megtalálhatók a meseanyagban, például *Tündöklő János, Világszép*.

Fiktív neveket legtöbbször mesékben, romantikus eposzokban és drámákban, valamint humoros, szatirikus műfajokban találunk. A valóságos nevek és névelemek a hitelesség látszatát keltik, ezért főként a realista irányzatok kedvelik ezt a névadási módot. A népmesék legkedveltebb keresztneve a *János*, illetve annak kicsinyítő képzős változatai. A *János* név ugyanis a 19. század végéig az egyik legterheltebb férfi keresztnév volt. „A népmese a feudális paraszti társadalom közösségi terméke, s erősen tükrözi annak életmódját, lelki- és hitvilágát, valamint a névadás hagyományozó gyakorlatát.” (Rácz, 2007, p. 152). A kötött népmesei alkotóelemek mellett a nevek is vándorolhatnak egyik meséből a másikba. A kárpátaljai mesék leggyakrabban használt keresztnevei a *János* és a *Juliska*, illetve ezek alakváltozatai. A magyar népmesék *János-a*, *Jankó-ja*, *Jancsi-ja* tipikus névként jelenik meg az általunk vizsgált mesékben. Ha a főhős konkrét egyelemű vagy kételemű nevet visel, legtöbbször *János-nak* (*Tündöklő János, Az aranykezű légeny, Virág János, Marinka*) vagy *Jankó-nak* (*Zabszem Jankó, Jankó, Mári és a zsványok*) hívják.



Ugyanez megfigyelhető a Juliska név esetében is. Szerepel Julika (*Julika királyné*), és Juliska (*Mári, Sári, Juliska*) formában is.

A kárpátaljai népmesékben is megfigyelhető, hogy a hagyományozott nevek hagyományos típusokat megtestesítve újra és újra visszatérnek (*Julika királyné, Együgyű Erzsók, Zabszem Jankó*).

Jellemző sajáttság, hogy rávilágítanak, miért hívják így vagy úgy a szereplőt. *Kormoska* foglalkozása után kapta a nevét, hiszen: „Mindennap a kályhacsöveket kellett kormoznia. A sok-sok korom tetőtől-talpig belepte, ezért aztán csak Kormoskának nevezték.” (Lizanec, 1973, p. 6). *Zabszem Jankó* termetéről kapta nevét, hiszen „a zabföldön született, s soha nem nőtt nagyobbra egy zabszemnél.” (Lizanec, 1973, p. 15).

Gyakori a kis lények szerepeltetése, nemcsak a törpék ilyenek, hanem a valóban kis állatok, például a hangya, az egér, a hal vagy a madarak. Ez mintegy kicsinyítő jelleget ad a mesének, báránka /bárány helyett/, aranyhalacska /hal helyett/.

A mesében, főként annak kezdetén fiatalok, gyerekek, még nem felnőttek szerepelnek. Jellemző például, hogy az ifjú hős fiatal megment egy állatot, így tesz szert felnőttkori hőstettei segítőjére. A felcseperedő hős megnevezésére természetesebb a becenév vagy kicsinyítő név, mint a pontos személynév. Nem véletlen, hogy *Zabszem Jankó*, miután megmenti a kígyókirály lányát, *János királlyá* válik a mese végére.

Nem kevésbé fontos, de érdekes jelenség az irodalmi helynévadás. A fikatív helynevek gyakran annyira valóságosak, hogy az olvasók kételkedés nélkül elhiszik a hely létezését.

A mesékben szereplő Óperencia is reális földrajzi név emlékét őrzi. Az Óperencia valószínűleg az ausztriai Ober Enns tartomány emléke. Természetesen, ettől való eltérések is tapasztalhatók, például A lóvá varázsolt ember című mesében, hiszen a mesekezdő formula ekképpen hangzik: „Sosevolt országban Nem feled falván élt egy derék, jóra való ember.” (Lizanec, 1973, p. 65).

A mesei térszíni formák azonosak a reális térszíni formákkal: utak, folyók, rétek, legelők, hegyek. Megfigyelhető azonban, hogy némelyük el van látva előtaggal, mely a beszélő név kategóriába tartozik, például *Kőerdő, Rézrét, Üveghegy*.

A mesékben szereplő épületek azonban általában túlzott méretűek, és sokszor el vannak látva csodás elemekkel is: kacsalábon forgó vár, tetején őrt álló rézkakas<sup>3</sup> stb. Jellemző ez a földrajzi nevekre is, hiszen a Smaragd-tenger „smaragdhullámokat dobált az égre.” (Lizanec, 1973, p. 19).

A fikatív helynévvel az író az ott élő embereket kívánja jellemezni, például *Lárifárifalva*, az itt élő emberek sokat beszélnek, gyakran hasztalanul.

Előfordulnak fikatív országnevek is, itt is megfigyelhető, hogy némelyiket a lakosokról nevezte el a mese alkotója, például *Kígyóország, Szarvasország, néhány esetben véletlenszerű, megmagyarázatlan az elnevezés Feketeország, Fehérország, Sosevoltország*.

<sup>3</sup> <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/19.html>

A *Három arany nyílvesző* című gyűjtemény meséiben a hely- és földrajzi nevek többsége fiktív, a valóságtól, a mi világunktól eltávolító *Veresország, Kígyóország, Smaragd-tenger, Egydiós*.

A mesealkotók gyakran felhasználják a *-falva, -falva, -vár, -háza* helynévformánsokat, mint például *Lárifárfalva, Nemfeledfalva*.

Az általunk tanulmányozott mesékben gyakoriak a kárpátaljai vonatkozású helynevek (*Batár, Péterfalva, Beregszász*), melyek információval szolgálhatnak valamelyest a mese keletkezési helyéről, az alkotó lakóhelyéről, valamint megtalálhatók a valóságos folyónevek is (*Tisza, Duna, Dráva*).



7. ábra

*A valós és fiktív hely- és földrajzi nevek aránya*

Láthatjuk, hogy a *Három arany nyílvesző* című kárpátaljai népmeséket tartalmazó mesegyűjtemény tulajdonneveinek rendszere rendkívül gazdag, jelentésviláguk sokrétű. A hangsúlyt a nevek jelentésére helyeztük, hiszen ez rejt specifikus voltukat, amely leginkább elkülönítik ezt a szócsoportot a köznevektől.

Megállapíthatjuk, hogy a *Három arany nyílvesző* című mesegyűjteményben főleg személy-, hely- és földrajzi nevek fordulnak elő, a többi névtípusra alig, vagy egyáltalán nem találunk példát.

A mesei személyneveinkről többet tudunk, mint mesei helyneveinkről. Az kutatás során csak néhány kérdés részletes megvilágítására törekedtünk, néhányra csupán utalásszerűen. Más kérdéskörökre pedig csak hivatkozás történt a teljesség igénye nélkül. Két megjegyzést mégis tehetünk ezek alapján. Elsősorban azt, hogy a kárpátaljai népmesei nevek is a mese fiktív jellegét erősítik. Másodsorban azt, hogy a mesékben a 19. századi magyar névhasználat tükrözését látjuk, azonban igen gondosan megszerkesztett beszélőnevekkel is találkozunk.

## Irodalom

- Balázs, G. (1983). *Tulajdonnevek a magyar népmesékben* II. Magyar Névtani Dolgozatok 30., ELTE Magyar Nyelvészeti Tanszékcsoport Névkutató Munkaközössége.
- Balázs, G., Barati, A. & Wolosz, R. (1989). *Tulajdonnevek a magyar népmesékben* IV. MND. 80. ELTE Magyar Nyelvészeti Tanszékcsoport Névkutató Munkaközössége.
- Balázs, G. & Várkonyi, I. (1987). *Tulajdonnevek a magyar népmesékben* III. Magyar Névtani Dolgozatok 72. ELTE Magyar Nyelvészeti Tanszékcsoport Névkutató Munkaközössége.
- Bauko, J. (2005). Beszélő ragadványnevek a magyar népmesékben. *Névtani Értesítő*, 27, 102-110.
- J. Soltész, K. (1979). *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Akadémiai Kiadó.
- Kálmán, B. (1984). *A nevek világa*. Csokonai Kiadóvállalat.
- Komáromi, G. (1998). *A gyermekkönyvek titkos kertje. Tanulmányok, esszék, kritikák*. Pannonica Kiadó.
- Kovalovszky, M. (1934). *Az irodalmi névadás*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 34, Magyar Nyelvtudományi Társaság .
- Keszler, B. (2000, Ed.). *Magyar grammatika*. . Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Marosi, T. (1981). *Tulajdonnevek a magyar népmesékben*. Magyar Névtani Dolgozatok 13. ELTE Magyar Nyelvészeti Tanszékcsoport Névkutató Munkaközössége.
- P. Eöry, V. (1983). *A népköltészet és a népnyelv hatása az irodalmi névadásra*. *Magyartanítás*, 26(6), 266–273.
- Rácz, B. (2007). *Interjú Tarcsai Szabó Tiborral*. Kézirat.
- (sz. n.) A magyar népmesék történeti rétegződése és nemzetközi kapcsolatai. <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/19.html> In Vargyas Lajos (Ed.), *Folklór I. Magyar népköltészet*. <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/index.html>
- Tolnai, V. (1931). *Beszélő nevek*. *Magyar Nyelv*, 27(5-6), 176–179.
- Voigt, V. (1985). *A magyar mesei tulajdonnevek kis onomasztikája*. *Névtani Értesítő*, 10, 116-127.
- Voigt, V. (1993). *Tulajdonnevek a magyar népmesékben*. *Névtani Értesítő*, 15, 317-320.
- Voigt, V. (1997). Új eredmények a magyar folklorisztikai névtudományban. In B. Gergely, P. & Hajdú, M. (Eds.), *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai..* Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 209, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 519–524.

## Internetes források

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



**Nagy, N.**

**Proper names in Transcarpathian folktales**

This study offers a classification of the proper names in the collection of folktales entitled *Három nyílvesző*. [Three Arrows of Gold], in terms of speaking names, real-world names, animal names and the names of stars, with some reference to figures in Hungarian folktales.

Key words: proper names, speaking names, classification





---

# Borbáth Péter *Együtt a Pörkeföldre* című meseregényének szintaktikai jellegzetességei

Gaál-Horváth Krisztina

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

## Absztrakt

A dolgozat Borbáth Péter *Együtt a Pörkeföldre* című meseregényének szintaktikai jellemzőit mutatja be mondatgrammatikai vizsgálaton keresztül. A vizsgálat egyik fontos kérdése, hogy a szöveg párbeszédes részei mutatnak-e hasonlóságot a beszélt nyelvi dialógusokkal. A tanulmány klasszikus grammatikai keretben, a meseregény hat fejezetének felhasználásával, összesen 3205 szóból álló szövegrészletek alapján tesz megállapításokat. A vizsgálathoz kapcsolódó hipotézisek: megszakított mondatok, közbevetések főként a dialógusokban fordulnak elő; a narrációban több összetett mondat található, mint a párbeszédes részekben; a meseszöveg kevés háromnál mélyebb szintű mondatot tartalmaz; a dialógusokban több a tartalmatlan szó, és többségben vannak a rövid, tömondatok is a leíró részekhez képest.

Kulcsszavak: szintaktikai vizsgálat, mondatgrammatika, beszélt nyelv

## A tanulmány célja, a vizsgálat szempontjai

A jelen kutatás azt tűzte ki célul, hogy bemutassa, milyen szintaktikai jellemzői vannak Borbáth Péter *Együtt a Pörkeföldre* című, 2019-es meseregényének. A tanulmány célja mondatgrammatikai vizsgálaton keresztül bemutatni, milyen sajátosságokkal rendelkeznek a könyv egyszerű, összetett és többszörösen összetett mondatai, illetve hogy mely szintaktikai jelenségek gyakoriak a szövegben, és ezek milyen tulajdonságokkal írhatóak le. Emellett a vizsgálat fő kérdése, hogy a szöveg párbeszédes részei vajon mennyire állnak közel a beszélt nyelvhez. A beszélt nyelvről készült részletes szintaktikai leírás (Keszler, 1983), és érdemes lehet egy esettanulmányon keresztül bemutatni, mutat-e hasonlóságokat egy írott nyelvi meseszöveg dialogikus része a beszélt nyelvi dialógusokkal.

A jelen tanulmány klasszikus grammatikai keretben, a meseregény hat fejezetének anyaga alapján tesz megállapításokat. A vizsgálat elején már körvonalazódott, hogy érdemes elkülöníteni a mesében a narrációt és a párbeszédes részeket, ugyanis elég eltérő vonásokat mutatnak. A párbeszédes részeket cél-

szerű összevetni egyrészt Keszler Borbála vizsgálatának fent említett anyagával (Keszler, 1983), másrészt bizonyos esetekben egy úgynevezett „gazdinyelvet” vizsgáló tanulmány eredményeivel is (Horváth, 2018). Az ember-állat kommunikációt leíró anyag 2872 szót tartalmazott, ezért a jelen vizsgálat hasonló terjedelmű, összesen 3205 szóból álló szövegrészleteket használt fel.

A vizsgálathoz kapcsolódó hipotézisek a következők voltak: megszaki- tott mondatok, közbevetések főként a dialógusokban fordulnak elő; a nar- rációban több összetett mondat található, mint a párbeszédés részekben; a meseszöveg a korosztályi célcsoport miatt kevés háromnál mélyebb szintű mondatot tartalmaz (azokat is inkább a leíró részekben); a dialógusokban több a tartalmatlan szó, és többségben vannak a rövid, tőmondatok is a leíró részekhez képest.

### A beszélt és írott nyelv szintaktikai jellemzőiről

Beszélt nyelvnek nevezzük, amit a közvetlen (nem előkészített), kötetlen, személyes, nem hivatalos érintkezés során használ a beszélő; fő formája az élőszó, tartalmát, témáját tekintve nem korlátozott (Szalamin, 1978). Szabad, spontán, természetes, időhöz kötött, dinamikus és mulékony (Érsok, 2006). „Az elliptikusan szerkesztett mondatok túlsúlya, mondatátszövődések, köz- bevetett mondatok, beékelte mondatrészletek gyakori előfordulása” jellem- zi (Szalamin, 1978, p. 294). A rövid szintaktikai szerkezetek, félbemaradt mondatok írott nyelvvel szembeni gyakorisága figyelhető meg benne; sokkal gyakoribbak az egyszerű, egytagú mondatok és a megszólítások, kevesebb a többszörösen összetett mondat (Érsok, 2006.). Kevés benne a többszörösen összetett mondat sok típusa, ritkák az igeneves szerkezetek, mert egyfelől a beszédnél együttesen végezzük a beszéd és a gondolkodás műveletét, [...] másfelől takarékosági tendencia is érvényesül: fölöslegesnek érezzük, ami a beszédösszefüggésből a hallgató számára már érthető, ezért mondaniva- lónkat grammatikailag hiányosan szerkesztjük (H. Molnár, 1961, p. 53–54). A beszélt nyelvi mondatépítés lineáris, sokszor rendezetlen, következtelen, a mondatok átszövődést tartalmaznak, redundancia- és hiányjelenségekkel terhelték (Lanstyák, 2009). Az alá- és mellérendelő összetett mondatok ará- nyában nincsen lényeges különbség (Érsok, 2006). A beszélt nyelvi szöveget jellemzik az elmosódott mondatárak, a lineárisan kibomló mondat típus (Szikszainé, 2006).

Írott nyelvnek azt az érvényes normának megfelelő írásos nyelvhasznála- tot nevezzük, amely sem térhez, sem időhöz nem kötött, statikus és állandó (Érsok, 2006). Az írott szövegben kötőszóval expliciten jelölt a mondatkap- csolás és hierarchikusan rétegződő a mondatépítés (Szikszainé, 2006). A megértést a nem nyelvi kifejezőeszközök nem segítik, ezért a tartalom maxi- mális kifejtettségére kell törekedni a szövegalkotás során, tehát az írott nyelvi szövegek hosszabb, teljes mondatokból állnak, amelyek egymástól egyértel- műen elkülöníthetők (Érsok, 2006).



## Az *Együtt a Pörkeföldre* szövegrészleteinek szintaktikai jellegzetességei

### *Megszakított mondatok, közbevetések, módosító mondatrészletek*

A vizsgálathoz az *Együtt a Pörkeföldre* hat fejezetét használtam fel, ezek kiválasztását azok elektronikus formában történő elérhetősége befolyásolta. A fejezetek címei és szószámai: Második rész: Borostyánállapot (503 szó címmel együtt); Harmadik rész: Az álommángorlás előnyeiről (409 szó címmel együtt); Kilencedik rész: A zajkereskedő érkezése (751 szó címmel együtt); Tizedik rész: Mirminyó álma (569 szó címmel együtt); Tizenegyedik rész: Elhagyni bunkert, barlangot (608 szó címmel együtt) és Tizenkilencedik rész: A pörkeföldi piacon (365 szó címmel együtt). A teljes anyag 3205 szót tartalmazott. A szövegrészeket minden esetben összevettem a nyomtatott könyv anyagával (Borbáth, 2019), és ahol eltérés mutatkozott, a nyomtatott példányban szereplő változat került be a vizsgálandó anyagba. A fejezetek mondatgrammatikai vizsgálata Keszler Borbála említett tanulmányának szempontjai alapján (Keszler, 1983) készült. Az elemzés során különválasztottam a párbeszédes és a leíró részeket, ezek aránya a fejezetekben a következő: a narráció 2137 szóból (66,67%), a párbeszéd 1068 szóból (33,32%) állnak. Hasonló vizsgálatokat végzett V. Raisz Rózsa, aki például Petelei István, Kaffka Margit és Krúdy Gyula 5-5 novelláját vizsgálta hozzávetőlegesen 10 000 szövegszónyi anyag alapján, ott a narráció és a „szereplő beszédének” aránya: Petelei: 44,7% és 36,46%; Kaffka: 48,55% és 33%; Krúdy: 68,68% és 27,96% (Raisz, 1989, p. 322).

Az első vizsgálati szempont a megszakított mondatok, közbevetések, módosító mondatrészletek és „szabálytalan szerkesztésmódok” kérdésköre. Megszakított mondat összesen négy található az anyagban, mind a párbeszédes részek között, a cselekmény időrendjében az első: – *De én tudok egy helyet...* – ezt maga a beszélő fejezi aztán be kicsit más formában: – *Én tudom, hogy hova mehetnétek.* A második: – *Akkor elég csak odáig mennünk és minden gondunk megoldódik...* Itt egyrészt elgondolkodást, egy gondolatmenet végét jelzi a megszakadás, másrészt egy szereplő oldalba böki a beszélőt, amivel kizökkenti őt, és megcáfolja a mondandóját. A harmadik: – *De ide nem biztos, hogy...* Ezt a dialógus másik résztvevője fejezi be, szinte belevágva a beszélő szavába: – *Tudom, ide nem biztos, hogy visszajövünk.* A negyedik: – *Semmivel, Zazil, semmivel...* Ennél a megnyilatkozásnál a megszakadás szintén elgondolkodást jelent, a gondolatmenetet maga a beszélő folytatja más irányban.

Közbevetések és módosító mondatrészletek leginkább szintén a párbeszédes részekben találhatók, ilyenek például: – *Hát, mire kiklopfolod a fejemből az álmokat, semmi nem marad a fogsoromból meg a koponyámból;* – *Ia, azt még nem mutattam?;* – *Ha jól belegondolsz, ezzel a szippantóval és az álommángorlóval meg lehet találni a megoldást a világot minden bajára!* A

narrációban egy-két hasonló fordul elő: *És különben is, hova tegye őket majd az új otthonában?; Második: vagy inkább és főleg!* Keszler Borbála említi még a logikátlan, csapongó mondatzövést, a mondatok többszöri elkezdését és az olykor egész főmondatok kihagyását (Keszler, 1983, p. 182). A többszörös kezdés elég jellemző a párbeszédés részekre, például: – *Aztán meg, aztán meg neked nincs is túl sok problémád; – Ne mozduljatok, mindjárt, hmm, mindjárt megmutatom!; – Pörke, igen, a nagyapám is pörke volt! – Ezek, ezek nagyon sokan vannak!* Az első hipotézis tehát beigazolódtott, a dialógusokban nagyobb számban fordulnak elő megszakított mondatok, közbevetések és módosító mondatrészletek, mint a leíró részekben.

### ***Mondathosszúság és szerkesztettségi mutató***

A mondat-hosszúság vizsgálata az egyszerű és összetett mondatok számát és arányát jelenti a szövegben. A szerkesztettségi mutató Keszler Borbálánál a mondat egység (egy alany-állítmányi szerkezet, tehát egy egyszerű mondat vagy tagmondat) és a mondat egész (mondatkezdő nagybetűtől a mondatzáró írásjelig tartó egység, tehát egyszerű vagy összetett mondat) hányadosa (Keszler, 1983). A vizsgált részek az *Együtt a Pörkeföldre* című meséből összesen 302 mondatot tartalmaznak, ebből a leíró rész 179, a párbeszédés rész 123 mondatból áll, számottevő eltérés tehát arányaiban nincsen. A mondat-hosszúság a következőképpen alakul a két részben: a narráció 67 egyszerű mondatot tartalmaz, és összesen 112 összetett mondatot. Ebből a kéttagú, két tagmondatból álló összetett mondat 53, a többi 59 többszörösen összetett mondat; három tagmondatból áll 32, négy tagmondatból 19, öt tagmondatból 7 és hét tagmondatból egy. Fontos megemlíteni, hogy nem csak a párbeszédéseket bevezető (például: *Erre Bocskóján tudálékosan magyarázni kezdte.*), hanem az őket megszakító vagy lezáró idéző mondatok (például: – *szontyolodott el Mirminyó – vagy – tiltakozott Zazil*) is mind a leíró részekhez kerültek, ez lehet az egyik oka a narrációban előforduló egyszerű mondatok magas számának. A párbeszédés részek 60 egyszerű mondatot és összesen 63 összetett mondatot tartalmaznak, ebből a két tagmondatból álló összetett mondat 42. A többszörösen összetett mondatok közül három tagmondatból áll 14, négyből, ötből és hatból 2, valamint itt is van egy hét tagmondatból álló mondat.

Látjuk, hogy a narráció több összetett mondatot tartalmaz, mint a párbeszédés részek (a mondatok 62,57%-a szemben a mondatok 51,22%-ával), és a leghosszabb mondata hét tagmondatból áll: *Helyzet volt, amin úrrá kellett lenni, úgy, amit meg kellett oldani, Bocskóján, Zazil és Tivonul Buffogó önfeledten vitatkozott arról, hol lehetne elhelyezni a zajgyűjteményt, hogy mit kéne csinálni Ushguli vezetőivel.* A párbeszédés részek arányaiban több egyszerű mondatot tartalmaznak (48,8% és 37,5%), viszont itt is hét tagmondatból áll a leghosszabb összetett mondat: – *Aztán meg (...), aztán meg neked nincs is túl sok problémád, Tivonul, se házad, amit rendben kell tartanod,*

*se családod, akikről gondoskodnod kell, se munkád, amit elvégeznél!* Itt kell megemlíteni, hogy a szervesen kapcsolódó tagmondatok (mint például a fenti mondatban található megszólítás, vagy az olyan mondatok, mint *hát, ja, igen* stb.) nem kerültek be a számlált tagmondatok közé. Keszler Borbála beszélt nyelvi anyagában az egyszerű mondatok voltak túlnyomó többségben (57,40%) (Keszler, 1983, p. 189), ez jóval magasabb a párbeszéd részek százalékos adatánál.

A szerkesztettségi mutató az *Együtt a Pörkeföldre* egész vizsgált anyagában a következő: a teljes anyag 610 alany-állítmányi szerkezetből, tagmondatból áll, ezt kell elosztani a mondatok számával (302), így a szerkesztettségi mutatója 2,01. A narráció 387 alany-állítmányi szerkezetet tartalmaz, a szerkesztettségi mutatója 2,16, míg a párbeszéd részek 223 alany-állítmányi szerkezetből állnak, így ennek a szerkesztettségi mutatója 1,81. Érdekes, hogy Keszler Borbálánál a beszélt nyelv szerkesztettségi mutatója 1,86 lett (Keszler, 1983, 189). – az érték igen hasonló a párbeszéd részekéhez. Deme László vizsgálta a szépirodalmi próza mutatóját két 100 000 betűhelynyi anyag, Fejes Endre és Németh László művei alapján (kihagyva a szereplők beszéltetéseit és az ezeket bevezető, megszakító, befejező idéző mondatokat), ezekben az érték 1,90 és 3,41 lett (Deme, 1971, p. 148–149). Ez az *Együtt a Pörkeföldre* narrációjának mutatójához áll közelebb.

### ***A mellé- és alárendelő összetett mondatok aránya***

Az összetett mondatok vizsgálatakor néha nem teljesen egyértelmű, mit is tekintünk alárendelő és mellérendelő összetett mondatnak, illetve mihez kezdünk a szervesen kapcsolódó tagmondatokkal. Ez utóbbiba többek között azok a mondatok is beletartoznak, amelyek olyan előre-, közbe- és hátravetések, amelyek „nem grammatikai, hanem kommunikatív, szemantikai kapcsolatban vannak csak a mondattal” (Keszler, 2000, p. 552). Legtöbbször „a közlés egészére vagy komplexebb darabjára” vonatkoznak, és „gyakran főmondat jellegűek” (Keszler, 2000, p. 552). A funkciójuk sokféle lehet, tipizálásuk túlmutat a jelen dolgozat keretein. A vizsgálat során csak azokat a mondatokat tekintetem alárendelőnek, amelyek esetében egyértelmű volt az utalószó és a mellékmondat mondatrészkifejtése, mellérendelőnek pedig azokat, amelyekben a mellérendelő kötőszó benne volt, vagy magától értetődően lehetett vele kiegészíteni a mondatot. A semleges kapcsolások nem kerültek egyik kategóriába sem.

A jelöletlen ok-okozati kapcsolatról nehéz eldönteni, hogy magyarázó mellérendelésről vagy okhatározói alárendelésről van szó; ha nem volt utalószó a főmondatban, ezeket kivétel nélkül mellérendelésnek vettem, mert lazább kapcsolatot éreztem a tagmondatok között. Emellett nagyon sok a kettősponttal bevezetett tagmondat a szövegben; ezek besorolásakor igyekeztem nem csak a grammatikai, hanem a tagmondatok tartalma közötti logikai viszony alapján is dönteni. Ilyenek például: *És akkor Niru egyszerre*

*megértette: neki is mennie kell, hacsak nem akarja magukra hagyni a megszelídített zajokat* (tárgyas alárendelő); *Niru és Bocskoján átmentek Zazilhoz, aki nagy munkában volt: precízen összetekerte a nélkülözhetetlen találmányok tervrajzait (...)* (magyarázó mellérendelő); *Bocskoján teljesen össze volt zavarodva: Mirminyó gond nélkül hagyja itt egy élet munkáját (...)* (okhatározó alárendelő) stb.

Ezek alapján összesen az *Együtt a Pörkeföldre* vizsgált részleteiben 164 mellérendelés és 146 alárendelés található a tagmondatok között (a többszörösen összetett mondatokat is beleszámolva). A narráció 112 összetett mondata (387 tagmondata) 118 mellérendelő és 97 alárendelő tagmondatból áll. A párbeszédés részek 63 összetett mondata (223 tagmondata) 46 mellérendelő és 49 alárendelő tagmondatot tartalmaz. Látható, hogy a leíró részekben több az alárendelés, mint a mellérendelés, de a különbség nem számottevő. A párbeszédés részekben a két érték szinte azonos. Keszler Borbála azt írja, a beszélt nyelvben a mellérendelt és az alárendelt összetett mondatok gyakoriságában nincs lényeges különbség (Keszler, 1983, p. 191), és a saját vizsgálata alapján is erre a következtetésre jut. A párbeszédés anyag alapján is ezt látjuk.

### ***Mondatátszövődés az anyagban***

Az *Együtt a Pörkeföldre* hat vizsgált fejezetének anyagában (3205 szó), és valójában a teljes mesekönyvben is csupán négy mondat tartalmaz átszövődést. Ebből három az *Elhagyni bunkert, barlangot*, egy pedig *A pörkeföldi piacon* fejezetben található. A mondatok közül egy van a leíró rész mondatai között: *Itt mindennek megvolt a helye, de ott azt sem tudhatja, mi vár majd rá.* → *Itt mindennek megvolt a helye, de azt sem tudhatja, ott mi vár majd rá.* Az átszövődés kicsit kérdéses (határeset) a mondatban, ugyanis a főmondatban is lehet értelmezni az átszövődött mondatrészt. Az alárendelés tárgyas (kitett utalószóval), az alaptag a *tud*, tárgyi mellékmondatból helyhatározó szövődik át helyhatározóként, nem változik a szintaktikai szerepe.

A másik három átszövődéses mondat a párbeszédés részekben található. A mondatok: – *De ide nem biztos, hogy... [visszajövünk]* → – *De nem biztos, hogy ide... [visszajövünk]*; – *Tudom, ide nem biztos, hogy visszajövünk.* → *Tudom, nem biztos, hogy ide visszajövünk*; – *A te fantasztikus álomszipkáddal és az álommángorlóddal azonban lehet, hogy több sikerünk lenne.* → – *Azonban lehet, hogy a te fantasztikus álomszipkáddal és az álommángorlóddal több sikerünk lenne.* Az első két mondat lényegét tekintve ugyanaz; Bocskoján mondata megszakad, Mirminyó fejezi be a gondolatot. A mondatok alanyi alárendelésűek, alaptagjuk a *biztos*, alanyi mellékmondatból szövődik át helyhatározó a főmondatba, változatlan szintaktikai szerepben. A harmadik mondat szintén alanyi alárendelésű, alaptagja a *lehet*, egész szintagmabokor szövődik át benne az alanyi mellékmondatból a főmondatba (az alaptag eszközhatózó, a szintaktikai szerepe nem változik). Az ember-állat kommu-

nikációs vizsgálatban öt kísérlet lejegyzett anyagából (2872 szó) csupán egy mondat tartalmazott átszövődést: *Jó, hát ez így belement a szádba, igen, ez nem biztos, hogy ér* (Horváth, 2018, p. 284).

### **A szinteződés**

A szinteződés vizsgálata azt mutatja meg, hány szintű mondategységek fordulnak elő az anyagban. Az *Együtt a Pörkeföldre* vizsgált részeiben a mondatok nagy többsége egy-, illetve kétszintű. Összesen 20 háromszintű mondat van a teljes anyagban, négy szintű pedig csupán kettő. A leíró részekben egy szintű például: *Mindenki melán nézett maga elé, önkéntelenül mosolygott, Mirmínyó pedig pillanatokon belül elaludt.* Kétszintű: *Miközben Tivonul az utazás unalmas, praktikus részleteit tárgyalta meg Zazillal, Bocskoján azon agyalt, hogy tudna minél több demizsont meg hordót magával cipelni.* Háromszintű 17 mondat a narrációban, például: *Niru nagyon örült, hogy így együtt lehetnek, hogy most tényleg mindenki itt van, aki fontos neki.* Két négy szintű mondat van a leíró részben, ezek: *És annyira vágyott arra a tájra, arra az illatos, szagos országgra, ahol született, hogy úgy érezte, ha most nem indul neki, soha többé nem fog már eljutni oda; Megkérte Zazilt, zárja le neki valahogy a barlangját, hogy ha egyszer mégis vissza tudnának jönni, meglegyen nekik ez a hely.*

A párbeszéd részekben egy szintű mondat például: – *A tavakig eljuthatunk pár hét alatt, de nem lesz egyszerű út.* Kétszintű: – *Titeket is bosszant, amikor ébredés után összekuszálódnak az álmaik?* Háromszintű csupán három mondat volt a párbeszéd részekben, ezek: – *Ez itt az álomszipka, úgy kiszippantja az orrodon keresztül az álmaidat, mintha soha ott se lettek volna!*; – *Tudom, ide nem biztos, hogy visszajövünk;* – *Kérlek, Zazilnak van egy ilyen álomverője, amivel kiklopfolja a fejedből, ami benne van, és utána azokat össze lehet hasonlítani, például kiderült, hogy NEKEM vannak a legesleggyőztesebb álmaim.* Ez utóbbi mondat jól példázza, mennyire közel is állnak a mese párbeszéd részei a beszélt nyelvhez.

Keszler Borbála anyagában a felvételtől nem tudók beszédében ötnél mélyebb szintű mondat csak egy volt, a felvételt készítő mondatai pedig mind egy- és kétszintűek voltak (Keszler, 1983). Az interspecifikus kommunikáció során elhangzott szövegek az esetek túlnyomó többségében ugyanúgy egy- és kétszintű mondatokat tartalmaznak, mint a dialogikus szövegek, aminek oka a szövegek jellege: nagyon sok az utasítás, a kérés, parancs, szinte egyáltalán nincsenek leíró vagy narratív részek, a beszélő rövidsége, gyors információcserére törekszik (Horváth, 2018).

### **A mondattejedelem, a telítettségi mutató és az egyszerű mondat**

A mondatokban található tartalmas szavak száma mutatja a mondatok terjedelmét. Tartalmatlan szónak tekintettem mindent, ami nem alapszófajú szó, ez alapján a leíró részekben összesen 550, a párbeszéd részekben 344



tartalmatlan szó található, tehát a teljes 3205 szóból álló anyagban 894. A teljes anyagban a tartalmas szavak száma így 2311, ez a szavak 72,11%-a. A narráció 2137 szavából 1587, a párbeszédes részek 1068 szavából 724 tartalmas, ez 74,26% és 67,79%. Számmottevő különbség nincs, mégis látszik, hogy a párbeszédes részekben több a tartalmatlan szó, mint a leíró részekben.

Az egy mondatra jutó átlagos szó mennyiség adja meg a telítettségi mutatót. A teljes vizsgált anyag az *Együtt a Pörkeföldre* című meséből 302 mondatból áll, a narráció 179 mondatból, a párbeszédes részek 123 mondatból. Az egy mondategészre eső telítettségi mutató a teljes anyagban 7,65; a leíró részekben 8,86, a párbeszédes részekben 5,88. Az egy mondategységre eső telítettségi mutató a teljes vizsgált anyagban (610 tagmondat) 3,78; a narrációban (387 tagmondat) 4,10, a párbeszédes részekben (223 tagmondat) 3,24. Keszler Borbála beszélt nyelvet vizsgáló anyagában az egy mondategészre eső telítettségi mutató 5,17, az egy mondategységre eső 2,78 (Keszler, 1983). Látható, hogy ezek az értékek a párbeszédes részek értékeihez állnak közelebb. Deme László többféle prózát vizsgáló könyvében a szépirodalmi szövegek telítettségi mutatója 7,27 és 19,87. az egy mondategységre jutó átlagos szó mennyiség 3,82 és 5,80 (Deme, 1971, p. 314)..

A Keszler Borbála által vizsgált kötetlen beszélgetésekben 57,40% volt az egyszerű mondatok aránya (Keszler, 1983). Az *Együtt a Pörkeföldre* teljes vizsgált anyagában 42,05% az egyszerű mondatok aránya (127 egyszerű mondat), a leíró részben ez 37,43%, a párbeszédes részekben 48,78%. Látható, hogy a párbeszédes részek jóval több egyszerű mondatot tartalmaznak, még úgy is, hogy a narrációban elég nagy számban vannak az idéző mondatok. Keszler Borbála azt állapítja meg, hogy „a beszélt nyelvre jellemzőek az ultrarövid mondatok (vagyis az egy-, két- és háromszavas mondatok)” (Keszler, 1983, p. 200). Ez hatványozottan jellemző az ember-állat kommunikációban elhangzó szövegekre is (Horváth, 2018). Az *Együtt a Pörkeföldre* mondataira az ultrarövidség nem jellemző, viszont a nagyon hosszú egyszerű mondatok sem.

### Az eredmények összegzése

A dolgozat fő kérdése az volt, hogy milyen szintaktikai jellemzői vannak Borbáth Péter *Együtt a Pörkeföldre* című meseregényének a vizsgált hat fejezet alapján, illetve hogy a szöveg párbeszédes részei mennyire állnak közel a beszélt nyelvi dialógusokhoz. A vizsgálathoz kapcsolódó hipotézisek beigazolódtak: a dialógusokban nagyobb számban fordultak elő megszakított mondatok, közbevetések és módosító mondatrészletek, mint a leíró részekben. A narrációban több összetett mondat található, mint a párbeszédes részekben; a meseszöveg a korosztályi célcsoport miatt kevés háromnál mélyebb szintű mondatot tartalmaz, többségüket a leíró részekben. A dialógusokban több a tartalmatlan szó, mint a narrációban, és többségben vannak bennük a rövid, tömönatok is.



Megállapítható még, hogy az anyagba tartozó szövegek párbeszédesei részei sok tekintetben közel állnak a beszélt nyelvi dialógusokhoz, sokkal több jellemzőjüket mutatják, mint a leíró, narráló részek. További vizsgálatokat mindenképp érdemes lenne végezni a témában; a meseszövegek rengeteg, nyelvészeti szempontból is érdekes jellegzetességgel rendelkeznek.

### Irodalom

- Deme, L. (1971). *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Érsok, N. Á. (2006). Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*, 130(2), 165–176.
- Horváth, K. (2018). Az interspecifikus kommunikáció szintaktikai jellegzetességeiről. In Balázs, G. & Lengyel, K. (Eds.) *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések* (pp. 277–286). ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi, Tanszék és Inter (IKU) és Magyar Szemiotikai Társaság.
- H. Molnár, I. (1961). A beszéd-töltelékekről – más szempontból. *Magyar Nyelvőr*, 85(1). 51–55.
- Keszler, B. (1983). Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In Rácz, E. & Szathmári, I. (Eds.), *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből* (pp. 164–202). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keszler, B. (2000). Többszörösen összetett mondatok elemzése. In Keszler Borbála (Ed.), *Magyar grammatika* (pp. 542–554). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lanstyák, I. (2009). *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Stimul.
- Raisz Rózsa (1989). Mondatszerkezeti jellemzők gyakorisági vizsgálata Petelei-Kaffka- és Krúdy novellákban. In Fábíán, P. & Szathmári, I. (Eds.), *Tanulmányok a századforduló stílustörekvéseiből* (pp. 317–338). Tankönyvkiadó.
- Szalamín, E. (1978). A mai magyar beszélt nyelv mondattanának kérdéséhez. *Magyar Nyelv*, 74(3). 293–303.
- Szikszainé Nagy, I. (2006). *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó.



## Gaál-Horváth, K.

### **Syntactic characteristics of Péter Borbáth's *Együtt a Pörkeföldre***

The present paper analyses the syntactic features of Péter Borbáth's book for 6- to 10-year-olds *Együtt a Pörkeföldre* [Together to Scurland], including the important issue of how closely the story's dialogues resemble those of the spoken language. The paper employs a traditional grammatical framework to examine six chapters (3205 words) of the tale. Hypotheses: interrupted sentences and inset sentences occur chiefly in dialogues; the more complex sentences occur in the narrative parts; few sentences are deeper than three levels; 'empty' words and short, simple sentences occur more in the dialogues.

Keywords: syntactical analysis, sentence grammar, spoken language





---

# Jeux, apprentissage - une bonne pratique avec des contes à l'école maternelle

**Bereczkiné Záluszi, Anna**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

## Résumé

Les contes, outils quotidiens de l'enseignant, sont des ressources inépuisables en éducation littéraire. Cette étude offre quelques idées d'exploitation du conte populaire aux enseignants des écoles maternelles dans un contexte pédagogique pour encourager la communication libre et le plaisir de la création. Les bonnes pratiques donnent envie aux enfants d'écouter et de créer des histoires par épisodes et de communiquer avec les autres en apprenant la structure d'un conte populaire.

Mots-clés: littérature pour enfants, contes populaires, méthodologie, pédagogie des contes, apprentissage par jeux

Les contes traditionnels pendant des siècles ont enseigné les vertus sociales éprouvées et incontestées. De nos jours il existe un intérêt fort dans l'enseignement pour le folklore et surtout pour les contes, mais souvent un débat se crée parmi les chercheurs autour de l'actualité, de la modernité des contes. On entend des avis très différents, mais les psychologues et les éducateurs sont convaincus que les enfants ont besoin de contes authentiques, si on veut que leur vie psychique évolue d'une façon saine.

«Le passage à l'écrit des contes oraux opéra de la sorte un sauvetage paradoxal qui modifia irrémédiablement leur destination et en partie leur sens. Ce processus de déplacement et de distorsion, entamé en France par Charles Perrault, fit en effet basculer le conte dans la sphère enfantine.» (Bru, 2017) Il est le premier transcritteur qui, en France, s'est sérieusement appuyé sur la tradition orale, à la fin du XVII<sup>e</sup>. Les Contes de ma mère l'Oye sont le recueil le plus répandu et le plus célèbre, ils sont riches de poésie, de symboles et fidèles dans leur structure, ainsi ils sont particulièrement propices à la lecture par épisodes en sauvegardant l'intérêt des enfants. On peut dire que c'est lorsque les contes de Perrault ont été écrits, à ce moment précis de l'histoire où de plus en plus d'auteurs européens commençaient à s'adresser explicitement aux enfants, donnant pour la première fois, par l'écrit, une forme



concrète à des modèles, que s'amorça véritablement le développement de la littérature moderne pour enfants. Ce suspense ainsi créé permet de soutenir l'attention des enfants et de souligner en même temps les différentes fonctions du récit.

Il est essentiel d'évoquer l'importance des frères Grimm, car se sont eux qui ont rassemblé les contes populaires en Allemagne au début du XIXe siècle. Ils les ont repérés dans leur singularité et leur caractère propre d'œuvres intemporelles, anonymes, collectives, orales et par conséquent mouvantes, ils en ont ainsi senti la richesse. Ils y ont vu les restes de mythes anciens progressivement disparus et les traces de récits prestigieux dont la cohérence et l'intelligibilité se seraient peu à peu altérés dans le temps et l'espace de la transmission (Josiane Bru, 2017).

Ce genre est aujourd'hui une fiction littéraire qui aide les enfants à s'orienter dans la vie réelle tout en laissant ouvert le monde imaginaire. A travers les contes, grâce aux événements imaginaires présentés, les élèves peuvent sortir du monde quotidien, ce qui leur permet de maîtriser, dans la vie réelle, leurs propres émotions. Ce genre littéraire divertit, enseigne le bien, déclenche la peur ou, au contraire, l'apaisement, forme le caractère des élèves, et il occupe une place importante dans tout programme d'enseignement (Berezkiné Záluski, 2013).

Comme l'a souligné Bruno Bettelheim, les contes populaires, apparentés aux mythes anciens, ne sont en aucune manière remplaçables par des contes modernes. Dans son livre *Psychanalyse des contes de fées*, il nous montre que les contes répondent aux angoisses des enfants, en les informant des épreuves à venir et des efforts à accomplir. Pour que l'histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions, qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations, qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent (Bettelheim, 1976). Les contes offrent aux enfants une possibilité de mieux comprendre les obstacles, et les difficultés qu'ils affronteront dans la vie.

Les contes populaires sont des supports pédagogiques riches. Ils présentent de nombreux intérêts pédagogiques pour les enfants âgés de 3 à 7 ans, ils jouent un grand rôle dans la socialisation des enfants. Les contes favorisent de façon naturelle le développement de certaines qualités fondamentales, comme l'attention, la mémoire, l'expression, le vocabulaire et le jugement critique. Ils ont une valeur éducative au sens immédiat. L'enfant, par diverses activités autour des contes populaires développe ses capacités d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer, élargit son expérience et augmente ses connaissances. Il répète à plaisir des mots dont les sonorités le charment et des comptines qui répondent à ses propres rythmes biologiques (Christophe & Grosset-Bureau, 1994).

L'âge préscolaire est caractérisé par la prédominance des émotions chez les enfants. Leur première rencontre avec la littérature se réalise principalement à travers des œuvres courtes et rythmées, leur intérêt pour l'algorithme dans le monde extérieur se renforce sans cesse, ils apprécient la pulsation des comptines et des chansons même lorsqu'ils ne peuvent pas comprendre leur sens (Bereczkiné Záluszkai, 2013). En raison des caractéristiques d'âge, la joie de la rime et de la rythmique domine chez les tout petits enfants, andis qu'à l'âge de 5-7 ans il sont déjà plus intéressés par les contes de fées.

Aujourd'hui les contes populaires sont avant tout des textes, fixés par l'imprimé dans des livres pour enfants. Ils sont la forme la plus directe du récit, parce que les enfants sauront en repérer plus facilement la structure, les éléments communs de fabrication, mais aussi parce qu'ils les écoutent toujours avec beaucoup de plaisir. L'intérêt pour les contes populaires n'a cessé de grandir dans des établissements scolaires, les ateliers se sont multipliés dans ce domaine culturel particulièrement riche. Les pédagogues lisent aux enfants beaucoup de contes pour leur donner envie de raconter et de créer des nouveaux récits pleins d'expressions agréables, vivantes, riches, imaginatives et efficaces.

Les animations autour des contes peuvent fournir les cadres efficaces pour l'éveil aux autres langues, et aux autres cultures. Les enseignants sont intéressés aussi par l'influence du conte sur l'enfant, par sa valeur pédagogique, même dans l'apprentissage précoce des langues étrangères. Les observations de livres, et des objets dans les classes, font partie de l'apprentissage d'une langue. L'école maternelle met en présence de belles images, qui font rêver et engendrent d'autres images. Le travail avec les albums illustrés, les mimiques et les gestes, les postures de la maîtresse, démonstrations des objets dans la classe – tout aidera à la sensibilisation et à l'écoute des contes en langue étrangère, préparent à l'apprentissage de la compréhension d'un récit et de la communication structurée (Márkus & Gölcz, 2018). Avec une éducation émotionnelle et artistique, nous pouvons obtenir d'excellents résultats, en utilisons la créativité des enfants. Il est préférable de raconter des histoires librement: c'est la meilleure façon de percevoir l'humeur du public, afin que la narration puisse être adaptée à la situation (Márkus, 2017).

Dans le cadre des activités scolaires habituelles, la création d'un conte permettrait d'assurer une synthèse des activités comme l'expression orale, le vocabulaire, la conjugaison, les exercices structuraux.

Tout au long de l'école maternelle, les maîtres et les maîtresses créent les conditions bienveillantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire.

La narration interactive à la maternelle peut être un pas en avant dans le domaine de la compréhension et de la création de récits, au cours de laquelle l'enfant apprend la relation entre le mot et la chose, l'enfant se comporte comme un « lecteur », avec une attitude participative et active (Szinger, 2009). Le jeu

dramatique offre la possibilité de développer l'expression, de résoudre les problèmes, permet la découverte de l'autre et aide à la socialisation (Gönczöl, 2013). Jouer avec les textes de contes dans la classe, c'est raconter à nouveau une histoire entendue avec de nouveaux codes de communication.

Dans toutes les classifications des contes une distinction apparaît entre les contes «merveilleux» et les autres. Ce type de contes populaires est très apprécié par les enfants dans la grande section de l'école maternelle. Ils les aiment par le fait qu'ils finissent bien : «ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants». Les obstacles sont surmontés, le méchant est puni. Les contes merveilleux, tout en donnant du plaisir à l'enfant l'aident à résoudre ses problèmes, l'éclairent et développent sa personnalité.

L'entraînement à la composition d'une histoire imaginée stimulé par des activités littéraires fait l'objet d'un travail méthodique en grande section. Vue d'une perspective didactique, le conte merveilleux présente de nombreux avantages: la relative simplicité de sa structure, et surtout sa valeur symbolique. L'étude la plus intéressante concernant la créativité et la liberté du conteur se trouve dans l'ouvrage de Vladimir Propp, la Morphologie du conte. En analysant les contes russes, Propp postule que tous les contes merveilleux ont une structure du même type. Il apporte une contribution considérable à l'analyse des contes. Il montre que toute tentative de classement est arbitraire si on ne tient pas compte de la structure. Il met en évidence le fait que derrière une représentation il y a des fonctions et des liens entre les personnages et des chaînes dramatiques. Or les fonctions correspondent à l'activité imaginaire des enfants et des adultes. Propp dit que la seule question importante est de savoir ce que font les personnages.

Enthousiasmés à juste titre par ces découvertes fondamentales -«le conte est un récit»-, les animateurs, et les enseignants pourront proposer des expériences créatives dans la classe s'appuyant sur un canevas issu des recherches de Vladimir Propp. Il porte l'accent sur la notion de fonction (l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue). Il définit 31 fonctions. Celles-ci ne sont pas toutes présentes dans un conte mais, selon lui, l'ordre dans lequel elles apparaissent est toujours le même. Les recherches pédagogiques nous ont conduits à nous concentrer sur quelques méthodes pratiques autour de l'utilisation des contes basés sur l'étude de Propp.

Nous essayons d'attirer l'attention sur quelques jeux, quelques possibilités d'utilisation des contes pendant les activités à la grande section de l'école maternelle, pour que les enfants aient le plaisir eux-mêmes de créer librement des histoires merveilleuses. Nous évoquons ici quelques pratiques pour le bon usage des contes.



## **La démarche pédagogique se construit en plusieurs étapes: écouter – analyser – créer**

### **I.**

Les contes suscitent l'émotion, détendent, apportent l'émerveillement, le plaisir de la fiction. Il est important de raconter ou de lire beaucoup de contes merveilleux, particulièrement en grande section de l'école maternelle. Le conteur devra s'investir dans les descriptions, les invocations, les incantations, les formules, les dialogues, les éléments pratiques. Il est essentiel que la lecture des contes par le maître soit très attirante. Il est souhaitable qu'il récite des contes à haute voix, qu'il ne les interrompe pas, afin de maintenir l'attention des élèves tout au long de l'histoire. À travers la lecture le maître peut préparer les enfants de 6-7 ans à être dans une écoute active, en les aidant à développer leur capacité à écouter, à se projeter. Pour amener les élèves à développer ces compétences langagières, on les conduit à jouer avec les sons, la voix, les mots, les phrases. La connaissance du vocabulaire, les capacités de traitement de l'organisation textuelle sont essentielles dans la préparation pour la création d'un récit riche en expression.

### **II.**

Les contes se déroulent entre un début et une fin clairement identifiable par l'auditeur en tant qu'éléments codés d'une stratégie narrative. Il expose un récit imaginé, les événements se situent dans une chronologie et s'articulent grâce aux mots de liaison relatifs: à l'espace, au temps, à la causalité, à la comparaison, à la discordance.

Avant de se lancer dans la création des histoires il est indispensable d'analyser la structure du conte merveilleux dans le cadre des animations interactives pour que les enfants appréhendent facilement la logique des éléments des contes de fées. Parallèlement avec l'imprégnation, un travail d'analyse du fonctionnement du schéma d'un conte fournira aux enfants les éléments et le cadre qui leur permettront de créer des histoires. A travers plusieurs exercices et jeux on fait apparaître la structure des contes merveilleux, ainsi on donne des éléments narratifs communs facilement assimilables pour être réinvestis. Il est très important que la maîtresse conduise un travail spécifique sur la compréhension qui s'élabore dans les échanges des idées et dans la communication autour du texte entendu.

Il est souhaitable que les enfants comprennent les étapes du récit, le passage d'une action du conte à une autre doit être compris. Pour faire comprendre la structure des contes, on peut organiser des démonstrations à l'aide de poupées marionnettes, en examinant ce qu'est un conte de fées, quelle est sa structure et quels sont ses composants. Ces activités ont pour but de développer la sensibilité, l'écoute et l'observation et de familiariser

les enfants avec les formes artistiques les plus variées. Les élèves deviennent ainsi peu à peu sensibles aux règles qui régissent le conte et ils pourront exercer leur imagination en s'appuyant sur une structure préétablie. Ce travail d'imprégnation est essentiel avant la création de contes.

Il est très utile donc d'organiser une activité innovatrice pour préparer la création des contes. Il faut parler de l'enchaînement des éléments des contes merveilleux: sur le début de l'histoire, sur les lieux et les personnages, la succession des événements, sur la fin typique des aventures. Il est utile de montrer des formules magiques dans la conversation avec les enfants, de les inciter à jouer avec le temps grâce aux indicateurs temporels (il était une fois, il y a très longtemps, un jour ...). Il faut favoriser les questionnements des élèves sur le personnage principal, les liens avec d'autres personnages, leurs actions, leurs ressentis.

L'encouragement de la communication libre doit prendre une juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par le programme d'enseignement de l'école maternelle. Il est important de montrer l'attention que l'on porte à ce que les enfants disent, on doit solliciter l'avis des élèves, leur point de vue, leurs interprétations. Dans ces moments centrés sur la réception et la production orale, le maître devrait veiller à donner le temps nécessaire pour jouer avec le texte, stimuler la production de phrases complètes et structurées, et inviter l'élève à utiliser ses propres mots sur des sujets différents. Les enfants reprendront les contes lus et récités par le maître, inventeront des mots qui n'existent pas, joueront avec les mots usuels, les décomposeront, les recomposeront, - toutes ces expériences les aideront à inventer leurs propres histoires. Jouer avec les mots, avec des phrases développe la compréhension de messages et de textes entendus. Ce type d'enseignement produit rapidement des progrès dans la compréhension des contes traditionnels entendus.

### **III.**

#### *Le conte comme un outil de jeu*

L'étape suivante du projet est de faire dessiner des jeux de cartes par les enfants. Cette démarche est proposée aux enfants après la phase de sensibilisation à la structure des contes déjà connus, entendus. Avec la mise en forme illustrée ils retirent quelques éléments constitutifs du conte merveilleux déjà connus et en même temps ils inventent de nouvelles idées dans leur travail créatif. Nous devrions leur préciser à l'avance qu'ils peuvent inventer librement des idées inspirées de la vie quotidienne et de n'importe quels éléments venus des contes écoutés, ou de leur fantaisie. Les enfants pourront bien se servir de leurs connaissances et de leur imagination pour bâtir plusieurs histoires en respectant la structure des contes de fées. Cette activité réalisée avec l'ensemble des enfants sert à favoriser la création d'histoires, et elle permet aux enfants d'établir la progression d'un récit et de se repérer dans la structure d'un conte.

On propose en classe l'invention et la fabrication de cartes représentant un élément typique du conte de fée. Les activités requises pour mener ce projet se construisent à partir de quelques éléments constitutifs du schéma de Propp. Chaque élève réalise son propre jeu de cartes composé de huit pièces en dessinant les héros, les lieux, les obstacles, la fin de son histoire inventée etc. La création visuelle libre se compose de huit séances : les enfants créent une carte pendant chaque séance menée par le maître en suivant les étapes ci-dessous. Ils dessinent :

1. Un héros (par exemple: un prince, une princesse, un pêcheur, un enfant trouvé, etc.)
2. Le désir du héros, ou une chose qui lui manque pour être heureux (par exemple: un oiseau, une clé, une rencontre magique, un trésor, un animal magique, etc.)
3. Un conseiller-allié que le héros rencontre sur son chemin (par exemple: une fée, un magicien, un vieux sage, un voyageur, un savant, etc.)
4. Un objet magique qui permettra au héros de surmonter les épreuves qu'il subira (par exemple : un vieux document, une baguette magique, un livre, etc.)
5. Un obstacle que le héros rencontre et qu'il devra surmonter (par exemple : un ogre, une méchante reine, un dragon qui crache du feu, devinettes, duels, etc.)
6. Un ami (par exemple : un petit garçon, une princesse, un cheval) qui vient en aide au héros pour l'aider à réaliser son rêve, son désir quant il faut (par exemple: en le guérissant, en lui donnant un conseil, en le libérant d'un enchantement, en lui apprenant un secret etc.)
7. Un lieu, où se trouve ce qu'il cherche, le but final du voyage du héros, (par exemple : une forêt enchantée, des étoiles, le château, la mère, des champs, etc.).
8. La fin de l'histoire.

### **Présentation des cartes**

Dans cette nouvelle étape, puisque chaque élève a déjà son propre jeu de cartes, on dispose de plusieurs collections d'images composées de dessins différents. Chaque élève présente ses cartes, donne son interprétation en expliquant son choix, les autres peuvent lui poser des questions. Toutes les interprétations sont acceptées. On peut choisir quotidiennement la collection d'images avec laquelle on peut jouer dans la classe et même dans la cour. Le but de cette activité est d'améliorer la capacité des enfants à s'exprimer, à créer une histoire en respectant l'ordre des fonctions et la construction d'un conte merveilleux avec un support visuel.

Les jeux qui libèrent l'imaginaire – variations dans le jeu de création d'histoires

- a/ Un enfant tire une image de chaque série des autres et ensuite invente individuellement une histoire avec les huit cartes pour la classe en suivant l'ordre du canevas d'un conte merveilleux.
- b/ Chaque élève choisit une carte, un participant commence l'histoire et, à tour de rôle les joueurs la complètent en ajoutant chacun son épisode. Le conte s'élabore en laissant à chacun une possibilité de le prolonger à sa façon. Avec ces jeux de cartes créatifs fabriqués par les enfants on préserve le côté plaisir de la création d'un conte collectif, les enfants seront mis dans la même situation ludique. On donne aux enfants l'envie d'écouter des histoires créées par leurs camarades de groupe. Il est important de préserver le côté plaisir de construire des histoires par épisodes et de donner envie d'écouter la suite.

### Conclusion

Il faut encourager la communication libre et le plaisir de la création dans toutes les activités dans les écoles maternelles. Les apprentissages sont favorisés par la richesse des relations qui se développent entre les enfants eux-mêmes, et entre les enfants et le maître. Les contes, outils familiers de l'enseignant, offrent des ressources privilégiées pour conduire l'enfant vers la découverte des livres, vers la littérature enfantine. Nous avons proposé ci-dessus quelques idées, parmi plusieurs autres possibles, d'exploitation du conte populaire dans un contexte pédagogique.

### Littérature

- Bereczkiné Záluszkai, A. (2013a). Kortárs mondókák és versek az óvodai élményalapú irodalmi foglalkozásokon. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 37–50). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Bereczkiné Záluszkai, A. (2013). Une démarche pédagogique vers la compétence culturelle pour la sensibilisation à la lecture d'œuvres littéraires françaises. In Árvai, V. & Márkus, É. (Eds.), *Education and/und Forschung II.* (pp. 363–370), ELTE Eötvös Kiadó.
- Bettelheim, B. (1976). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Könyvkiadó.
- Christophe, S. & Grosset-Bureau, C. (1994). *Jeux poétiques & langue écrite,* Armand Colin.
- Bru, J. (2017). *Conte populaire français. Contes merveilleux. Supplément au Catalogue de Paul De-larue et Marie-Louise Tenèze.* Établi par Josiane Bru, édité par Bénédicte Bonne-mason, postface de Nicole Belmont. Presses Universitaires du Midi.
- Gönczöl, A. (2013). Ariadné fonala, a mesereprodukció formái. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 73–81). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

- Márkus, É. (2017). A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkorú idegennyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In Márkus, É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció* (pp. 36–49), Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvészajátítási szokásai. *Gyermeknevelés*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Propp, V. (1995). *A mese morfológiája*. Osiris–Századvég Kiadó.
- Szinger, V. (2009). Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3., [www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184)



**Bereczkiné Zálászi, A.**

**Games, learning – a good practice with storytelling  
in kindergarten**

Stories, the teacher's daily tools, are inexhaustible resources for children in literary education. This study offers some ideas for using folk tales for preschool teachers in an educational context to encourage free communication and the enjoyment of creation. Good practices make children want to listen and create episode stories and communicate with others by learning the structure of a folk tale.

Keywords: children's literature, folk tales, methodology, storytelling pedagogy, game learning



*Bereczkiné Zálászi Anna: <https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>*





---

# Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel

## A mese komplex személyiségfejlesztő hatása<sup>1</sup>

Gönczöl Andrea

*ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

### *Absztrakt*

A tanulmány fókuszában az óvodáskorú gyermekek olvasóvá nevelésének, irodalom iránti kíváncsiságuk felébresztésének kérdései állnak. A szerző célja bemutatni a drámapedagógia azon módszereit, melyek elméleti és gyakorlati segítséget nyújthatnak az óvodapedagógusoknak a gyermekek beszéd- és viselkedéskultúrájának, érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez, az alapvető etikai kategóriák, fogalmak – mint például az elfogadás, nyitottság, tolerancia – gyakorlatban történő, játékos alkalmazásához. A drámapedagógiai módszerek és a mesereprodukciós formák tudatos és szakszerű alkalmazása ösztönzi a gyermekeket a történetezés és narratívateremtés örömeinek felfedezésében, segítve szövegértésük és logikus gondolkodásuk fejlődését. Az írásban kiemelt szerepet kapnak az interaktív tevékenységi módok, a komplex személyiségfejlesztő drámajátékok, valamint a projektpedagógia elveire épülő drámaterv bemutatása.

Kulcsszavak: szövegértés, olvasóvá nevelés, mesereprodukció, történetalkotás, drámapedagógia

### **Bevezetés**

Jelen tanulmány fókuszában az óvodáskorú gyermekek olvasóvá nevelésének, irodalom iránti kíváncsiságuk felébresztésének kérdései állnak.

A szerző célja bemutatni a drámapedagógia azon módszereit, melyek elméleti és gyakorlati segítséget nyújthatnak az óvodapedagógusoknak a gyermekek beszéd- és viselkedéskultúrájának, érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez, az alapvető etikai kategóriák, fogalmak – például elfogadás, nyitottság, tolerancia – gyakorlatban történő játékos alkalmazásához. A ta-

---

<sup>1</sup> A tanulmány *Educational reading in preschool with methods of drama pedagogy. Complex personality development effect of tale* című angol nyelvű változatát lásd Gönczöl, 2019.



nulmány az olvasás és írás óvodai előkészítésének, megalapozásának – kiemelten a beszédészlelés és beszédmegértés, szövegértés, szókincsfejlesztés – gyakorlataira is kitér röviden, valamint érinti az olvasás- és írászavarok prevenciójának kérdéseit, a zene és a nyelv feldolgozási folyamatainak, kapcsolatainak rendszerét, a zene transzferhatásainak, valamint a komplex művészeti nevelés szerepének hangsúlyozását az olvasás és írás előkészítésében. A szerző az olvasóvá nevelés óvodai lehetőségeit is áttekinti, valamint azt, hogy az alapkultúrtechnikákhoz (kiemelten az olvasáshoz és az íráshoz) szükséges készségek és képességek fejlesztéséhez milyen módszerekkel tudunk – a gyerekek életkori sajátosságait szem előtt tartva – hozzájárulni.

### Beszédhallás

A beszéd és írás elsajátításához nélkülözhetetlen, hogy a beszédfeldolgozás fő területei: a beszédészlelés, a beszédmegértés, az emlékezeti működés és a vezérlés folyamatai megfelelően működjenek, mely működés alapja az ép hallás, beszédhallás. Mint ismeretes, a 20–30 dB közötti hallásküszöbnél orvosi szempontból nem jelentős, enyhe eltérés, halláskárosodás jelentkezhethet, azonban ez az érték az anyanyelv-elsajátítás során zavart okozhat a beszédpercepcióban (Gósy, 2000).

A beszédészlelés során a jelentés nélküli egységeket, a beszédhangokat és kapcsolódásaikat ismerjük fel és azonosítjuk. A beszédmegértés valójában szavak, szókapcsolatok, mondatok, illetőleg mondatok összességének, azaz egymásutániségának helyes felismerése, értelmezése és feldolgozása.

A beszédhanghallás két összetevője: a beszédhang felismerés (fonológiai észlelés) és a beszédhang kiemelés (fonológiai tudatosság) (Gósy, 2000).

A fonológiai tudatosság a szótagolást, a szó eleji és szóvégi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást, és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti. Erre jó óvodai gyakorlatok lehetnek az auditív zártságot, fonológiai kódolást, transzformációs észlelést fejlesztő anyanyelvi játékok. Ide tartozik a hang lokalizációja, auditív zártság, szeriális észlelés fejlesztése, például: *Hol hallod a kígyó hangot az asztal szoban?* –, valamint transzformációs észlelés fejlesztése, vizuális minta auditív jellel történő összekapcsolása, például: bimbós és kinyílt tulipánok vizuális mintájának letapsolása.

A beszédészleléshez kapcsolódó részfolyamatok – szeriális észlelés, beszédhang-differenciálás, transzformációs észlelés, vizuális észlelés, ritmusészlelés, szupraszegmentumok észlelése – megfelelő működése kell a további területek, a beszédmegértés, a memória fejlődéséhez. A beszédészlelés funkciója az artikulációs mozgások elsajátításában, hangsorok, szavak felismerésében, az új szavak tanulásában, az olvasástechnika elsajátításában és az írás, helyesírás, idegen nyelv tanulásában rejlik (Gósy, 2000).

Bár ezek a részfolyamatok az anyanyelv-elsajátítás során alakulnak ki, az óvodáskor végére, az iskolába lépéshez bizonyos fokú fejlettségük szükséges. Nagy felelősség hárul tehát az óvodapedagógusokra, mert az intézményes „alapozó kurzus” óvodáskorban kezdődik.

## A zene transzferhatásai

A zene és a beszéd észlelése a hallás szempontjából a két legmagasabb fokú észlelési folyamat. Az éneklés és beszéd során is ugyanazt a vokális apparátust használjuk. A csecsemő gögicsélése is zenei karaktereket tartalmaz, valamint a felnőttek csecsemőkkel folytatott kommunikációjában is az eltérő, megkülönböztetett dallamkészlet a jellemző (Réger, 2002).

Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonématermészetű, zenei hallásképeséggel is társul.

A beszéd és a zenei tartalom ugyanazon akusztikai tulajdonságok mentén szerveződik, melyek a hangmagasság, az időtartam, az intenzitás és a hangszín. Amíg azonban a zenében a hangmagasság változásainak észlelése a hangsúlyos, addig a beszédben a gyors időbeni változások észlelésére van szükség (Janurik, 2008).

Agyi képalkotó vizsgálatok alapján a zene és a nyelv feldolgozási folyamatainak közös idegi alapját feltételezik, például a hangmagasság-észlelés fejlettségének a nyelvi hangmagasság-információk dekódolására kifejtett pozitív hatását kutatásokkal igazolták (Janurik, 2008).

Ahogy a zenei hallás és zenei közlés is megfeleltethető a kommunikációs modell adó-vevő relációjának, úgy a zenei írás és olvasás is összefüggésbe hozható a nyelvi szövegek írásával, olvasásával.

A nyelv tudatformáló erővel rendelkezik, egy Japánban folytatott vizsgálatról Hámori József számol be (Bódis, 2005), és meggyőzően mutatja be a nyelv meghatározó szerepét. A japán nyelv gazdagabb a zenei elemekben, ezért a muzikális kérgi központ a jobb helyett szintén a bal féltekében alakult ki, a beszédközpont-hoz kapcsolódva. Ez nem így történt azoknál a japán gyermekeknél, akik angol nyelvi környezetben, Amerikában nőttek fel, vagyis nem genetikusan örököstől van szó. A fentiek is alátámasztják, hogy a nyelv egészen a fizikális szintig meghatározhatja a nyelvbe beleszülető egyént, kiemelkedő szerepe lehet tehát a koragyermekkorai nyelvi élményeknek, a szülői és óvodapedagógusi modellnek.

Számos kutatás kötődik a zene transzferhatásainak – többek között a nyelvi funkciókra, a szövegértésre gyakorolt hatásainak – vizsgálatához. Kutatások bizonyítják, hogy a gyerekkorukban zenei képzésben részesült felnőttek pontosabban tudják azonosítani az elhangzott mondatok érzelmi üzeneteit (Thompson, Schellenberg & Husain, 2004). Janurik Márta (2008) szerint a korai olvasás fejlettségében meghatározó szerepet játszó fonológiai tudatosság és beszédhanghallás speciális zenei képességgel fejleszthető.

Az írott szöveg olvasásakor nyelvi jeleket, kottaolvasáskor hangjegyeket fejt meg, dekódol a gyermek, mindkét művelethez fontos a vizuális és akusztikus észlelés, a térbeli helyzetek, a betűk és a hangjegyek elhelyezkedésének észlelése. Janurik Márta (2008) kifejti, hogy a zenei hangok jelei, a hangjegyek elhelyezkedése horizontális és vertikális irányban is jelentéstartalommal bír, s ily módon a kottakép dekódolása a szövegolvasásnál komplexebb, térbeli észlelési és feldolgozási képességet kíván.

A betűkép dekódolása esetén sem elhanyagolható szempont a betűk térbeli – akár horizontális, akár vertikális irányban történő – elhelyezkedésének észlelése, gondoljunk csak a diszlexiásokkal végzett látótér- vagy szemmozgás-vizsgálatokra, ugyanis a látótér akár függőleges, akár vízszintes irányú beszűkülése nehézséget okoz a betűolvasásban is (Donauer, 2016).

Más szerzők is megerősítik (Buzás & Maródi, 2018), hogy az olvasás el-sajátításához nélkülözhetetlen a téri viszonyok közötti pontos tájékozódás képessége. A kottaolvasás többdimenziós téri tájékozódást is igényel, mivel a hagyományos kottarendszerben a különböző magasságú hangok öt vonalban, négy vonalközben és további segédvonalakban jelennek meg (Fazekasné, 2006).

A zene és az olvasás egymásra gyakorolt hatását és kapcsolatát támasztja alá az is, hogy a nyelvi feldolgozás során megjelenő deficitnek a zenei feldolgozás során is jelentkeznek. A hangszerrel való ismerkedést is ajánlatos minél korábban elkezdeni, mivel a hangszeres játék a szenzoriális és motoros készségek, képességek összehangolását igényli, mely által az agyféltekék közötti összeköttetés megerősíthető (Janurik, 2008).

### Mesemondás és szövegteremtés

A beszédhanghallás minősége befolyásolja a beszédhangok képzését, a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatát, a szövegértő olvasást és a helyesírást.

Napjaink kommunikációját és a gyermekkor kultúráját meghatározza a kulturális jelölők anyaga: , a kép kiemelt szerepet kapott a gyermekirodalomban, a gyermekek számára is hozzáférhető technikai médiumokban (Daráczki, 2014). Az óvodáskori irodalmi élményt az óvodapedagógus beszéde strukturálja, az óvodások számára – olvasástudás hiányában – a pedagógus akusztikus mintázatának van óriási szerepe és felelőssége.

A képi kifejezések jelrendszere is információt közvetít, a képek jelentés-teli felületek, éppúgy „elolvashatunk” egy riportfotót, rendőrségi rajzot, piktoqramot vagy térképet is. „Elolvassuk” a hangulatjeleket (emotikonokat), sőt ezek már beépülnek/tek a gyermekek kommunikációjának eszköztárába. Ezt a tudást és ismeretet is felhasználhatjuk az óvodai irodalmi és drámatevékenységek során: az interaktív/szakaszos mesefeldolgozás módszeréhez (Szinger, 2009) jó játékötlet lehet, hogy a mese egyes szakaszainál színes hangulatkártyákkal, hangulatjelekkel fejezik ki a gyermekek az érzelmeiket (például *Hogyan érezheti most magát a mesehős? Hogyan érzed magad most a mesében?*)

A megértés minősége függ gondolkodásunk rugalmasságától, mentális „képtárunk” gazdagságától, a társadalmi konvenciók vagy szakmai jelrendszerek ismeretétől. A gyermek a hallottakhoz belső képet készít, elaborál. Ez a tevékenység szorongás- és feszültségoldó, énerősítő hatású. Ez az igazi olvasóvá nevelés kezdete, soha nem válik igazi olvasóvá az, aki nem tud bel-

ső képet készíteni az olvasott szöveghez (G. Gődény, 2014). Igazi beszélővé sem, hiszen gondolkodása képi elemekből tevődik össze.

Már az anyaméhben elkezdődik az olvasóvá vagy a nem olvasóvá nevelés: a prenatális akusztikus ingerek hiánya, az anya mozgással kapcsolatos attitűdje, az érzelmek, élmények, felnőtt-felnőtt beszéd-interakció megléte vagy hiánya mind-mind kihatnak a későbbi literációs szokásokra, az olvasásban való motiváltságra.

A technomédiumok alkalmazásának elterjedése óvodáskorban több kérdést, problémát is felvet, a gyerek nem használja a belső képteremtő képességét, kész információkat, képeket kap, így a mesehallgatás és a későbbi olvasás során nem tudja elaborálni a hallott, olvasott szövegeket, nem tud mentális képet alkotni a történethez. Csak az hallgat vagy olvas szívesen mesét, aki képes élvezni, amit hall, olvas, ehhez pedig szükség van az elaboráció képességére.

A gyermek szövegértését jól segíti a mesereprodukciós formák, az interaktív mesemondási technikák óvodai alkalmazása. Dankó Ervinné (2000) a mesereprodukció formái közé sorolja – többek között – a drámajátékot, a dramatizálást, a bábjátékot és a gyermeki elbeszélést. A gyermeki történetmondás egyedi – szinguláris – esemény: sem a beszélő hangoltsága, hangulata, sem a beszéd körülményei nem ismétlődnek meg ugyanabban a kontextusban, ugyanabban a narratív struktúrában még egyszer. A gyerek történetmondás közben különböző szövegalkotási műveleteket alkalmaz: analizál, szintetizál, sűrít, helyettesít. A sok mesét, történetet élvezettel, empátiával hallgató és értő gyermek narratíva-teremtése során a mesei forma modelljét követi: szintaktikai invariánsokat, retorikai formákat, különböző nyelvi változókat használ fel meséléskor.

Rendkívül jól lehet alkalmazni a gyermeki történetmondásra, narratíva-teremtésre a Csimota Kiadó csak képeket tartalmazó meseköteteit, a Design-sorozat darabjait (vö. Révész, 2019.). A „picture books” kicsi gyerekeknek (is) készített könyvekből áll, melyekben a képek adják a történetet. Ugyanúgy kell a képeket „olvasni”, mint a szöveget: megfigyelni a részleteket, az egymásutániséget, a történetet, az ok-okozati viszonyokat, sőt a rejtett tartalmakat is.

„A képekre ugyanúgy »válaszolhat« az »olvasó«, mint egy szövegre, kiégészítheti, folytathatja. A kép ezekben a könyvekben nem illusztráció, hanem a lényeg. Ezek a könyvek kiválóan alkalmasak az érdeklődés felkeltésére.” (Adamikné, 2001) A sorozat különlegessége, hogy egy mesét több kortárs illusztrátor is feldolgozott egyéni technikákkal, stílussal, képi világgal.

Az ELTE TÓK kiemelkedő szakdolgozója, Varga-Mukri Erika (2019) óvodáskorú gyermekek szövegalkotási képességeit vizsgálta 20 fő 5–7 év közötti gyermek bevonásával. Kutatásához a Csimota Kiadó Design-sorozatából választott ki öt – a gyerekek által ismert – mesét. A sorozat különlegessége, hogy egy mesét több illusztrátor dolgoz fel szöveg nélkül. A gyerekek a sajátos képi ábrázolás (például a képregényekre emlékeztető storyboard technikával, keresztszemes hímzéssel, lego pixel figurákkal készült képek) alapján

nem ismerték fel az egyébként jól ismert történeteket, mesealkotásuk során a képekre fókuszálva kellett megmozgatni képzeletüket, fantáziájukat és saját meseélményeikre támaszkodva dekódolni a mesék emblematikus nyelvét, előhívni mentális lexikonjukból a meseteremtéshez szükséges kifejezéseket. A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a kutatás részletes bemutatását, azonban a – nem reprezentatív, de mégis figyelemre méltó – eredmények is azt támasztják alá, hogy a gyermekkori nyelvi élmények, az otthoni és óvodai rendszeres mesélés pozitívan hat a gyermekek nyelvi fejlődésére, szövegértésére, szókincsére. A gyermekek történetalkotásaiban megjelentek meseélményeik szintaktikai, stilisztikai variánsai, a mesei retorikai formák, bevezető és záró formulák, visszatérő mesei sztereotípiák, sőt a nyelvi humor, a helyzet- és jellemkomikum elemei is. A kutatás eredményei rávilágítottak arra is, hogy a gyerekek fogékonyak az absztrakt ábrázolásmódra, történetalkotásukkal a mesemondást is aktuálissá, spontánná teszik, s a képek alapján történő meseszöveg alkalmat ad a többféle látásmód közvetítésére. A „picture books” típusú könyvek otthoni mesemondásra, szülő-gyermek interaktív játékára is kiválóak, hiszen a képekből mindenki megszöheti a saját kitalált történetét. A szülőknek nem kell idegenkedniük a szöveg nélküli mesekönyvektől: a gyerek kezébe adva hamar megszületnek az első „mesefilm-kockák”, amelyeket szülőként bekapcsolódva közös meseélménnyé tehetünk, és a végén még címet is adhatunk saját meséinknek.

### Irodalmi játékok, interaktív tevékenységi formák

A hős mítosza mindegyik kultúrában megtalálható, s a hősmítoszok között nagyfokú strukturális hasonlóság figyelhető meg. A hősök tipológiájával sok mesekutató foglalkozott (csak néhányukat említve, Nagy Olga, Jankovics Marcell, V. J. Propp, Boldizsár Ildikó), tanulmányunk következő részében a mesehősök tulajdonságaival, életútjával kapcsolatos néhány irodalmi játékot mutatunk be, melyek olyan interaktív tevékenységi formák, amelyek alkalmasak a gyermekek szövegértésének felmérésére és fejlesztésére.

Ismert mesékkel a következő mesejátékokat játszhatjuk:

#### *Szoborjáték*

Melyik mesehősnek állítanátok szobrot? Miért? Például a Benedek Elek által gyűjtött *A csúnya királyfi és a szép királykisasszony* című mesében szobrot állíthatunk a beképzelt, öntelt és hiú, de gazdag és szép királylánynak vagy a talpraesett, eszes és furfangos, de csúnyácska királyfinak (Benedek, 1989).

#### *Életúttérkép*

Nagyobbakkal megrajzolhatjuk a kiválasztott mesehős útját egy táblára rögzített vagy földre fektetett csomagolópapíron, megbeszélhetjük a hős feladatait, konfliktusait, azokat a tulajdonságait, melyek szükségesek lehettek az



adott életfeladat teljesítéséhez, néhány külső-belső tulajdonságot szoborjátékkal is megformálhatunk.

### *Körmese*

Az emberi tulajdonságok témaköréhez – akár projektjéhez – jól illeszkedik a következő körmese. Megteremtünk két gyermeket, az egyik gyermeknek a külső, míg a másiknak a belső tulajdonságait nevezzük meg körmesei formában, majd nevet adunk nekik, lerajzoljuk őket, kitalálhatunk történeteket is velük kapcsolatban, akár keresztezhetik is egymás útját (például ugyanabba az óvodai csoportba kerülnek, elmesélhetjük az első, óvodában töltött napjukat).

A fenti témához (projekthez) kapcsolódóan feldolgozhatjuk nagyobbakkal Lázár Ervin *A csodapatika* című meséjét. Rimapéntheki Rimai Péntek patikájában rossz tulajdonságainkra lehet gyógyírt kapni, azonban hatása csak akkor lesz, ha mindenki felismeri saját gyengeségeit és maga kéri a gyógyszert a patikustól. A mese drámapedagógiai feldolgozásához jól felhasználhatók az önismereti játékok.

### *Mesefolytatás, mesebefejezés*

Erre a játékra leginkább a befejezetlen vagy az úgynevezett „happy end nélküli mesék” a legalkalmasabbak, de bármelyik ismert mesét befejezhetjük másképp vagy folytathatjuk is a mese történetét. (például *Mi történt a lakodalom után Csipkerózsikával és a herceggel, hogyan éltek tovább?*) A mesebefejezés nemcsak *verbális* módon történhet, hanem drámapedagógiai munkaformákkal is: a mese befejező motívumait eljátszhatjuk állóképekkel vagy *némajátékkal*.

### *Meseátstrukturálás*

Az életúttérkép játék során beszélhetünk a hős életútjának elágazásairól, arról, hogyan folytathatta volna másképp az útját, mi lett volna, ha egy másik ösvényt választ.

### *Mesemondás másképp*

Meséljük el a történetet a boszorkány, a sárkány, a segítőtárs vagy a varázstárgy szemszögéből!

### *Mimetizálás*

Nagyobb gyermekekkel eljátszhatjuk *némajátékkal* egy szólás vagy közmondás szó szerinti és átvitt értelmű jelentését, a többieknek pedig ki kell találniuk, hogy melyik volt az eljátszott közmondás vagy szólás (például *Itatja az egereket, Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik, Ki korán kel, aranyat lel*).

### *Talált tárgyak meséje*

A gyermekek a mesékből, hallott történetekből vett szüzsékre támaszkodva és saját élménytöredékeikből, fantáziájukból merítve alkothatják meg a talált tárgyak elő- és utótörténetét, s a jól irányított kérdésfeltevéssel egy komplex drámaórát rögtönözhetünk. Beszélgetésindító ötletek: „Ezt az esernyőt, mesekönyvet, játékmackót stb. az óvoda, iskola, házam stb. előtt találtam, elhoztam magammal. Mi lehetett a legboldogabb pillanata? Mi lehetett a legszomorúbb pillanata? Hogyan kerülhetett ilyen állapotba? Hogyan lehetne megint boldoggá tenni? Hogyan segíthetnénk?” A különböző tárgyak köré alkotott történet mindig magában hordoz integrációs lehetőségeket is, így akár a vizuális, akár a zenei, akár a természet megismerésére nevelés, vagy a testi nevelés területei is bekapcsolhatók a drámajátékokba.

### *Tárgyjáték*

A tárgyjátékot jól ismert mesékkal játsszuk, fontos, hogy a tárgyak természete igazodjon a kiválasztott mese típusához, tartalmi elemeihez. (Például *A kismalac és a farkasok* – fürdőszobai eszközökkel, *A só* – konyhai eszközökkel, *A csillagszemű juhász* – sminkeszközökkel vagy világítótestekkel, *Piroska és a farkas* – zöldségekkel.)

### *Kendőjáték*

Az ismert meséket színes kendőkkel játsszuk el, a gyermekek választják ki, melyik kendő jelzi az egyes meseszereplőket, helyszíneket. A gyermekek által kiválasztott kendőket „beléptetjük” a mesébe, ahhoz hasonlóan, mikor a drámajátékba belépünk és egy szerepet magunkra vállalunk. A tárgyjátékok és kendőjátékok tulajdonképpen a bábjátékhoz tartoznak, ezek a játékok is a gyermekek belső képteremtő képességét, fantáziáját „mozgatják meg”. A gyermek ebben a játékban azt a meseszereplőt, helyszínt, varázstárgyat, amelyről korábbi meseélményei, tapasztalásai alapján mentális képe alakult ki, most behelyettesíti; itt a valóság tárgyaival való közvetlen kapcsolat és a szemléltetés összefüggése más, magasabb kognitív dimenzióban jelenik meg.

A szimbolikus gondolkodás jellemzője, hogy a gyermek képes reprezentálni mentálisan nem jelen levő képeket vagy eseményeket a szimbólumok segítségével. A szimbolikus képreprezentáció lehetősége a következő, szimultán módon előforduló magatartás megjelenésében lelhető fel: késleltetett utánpótlás (amelyik a modell hiányában történik), szimbolikus játék, rajz, mentális képalkotás (mintegy belső utánpótlás jelenik meg) és nagymértékben a nyelv, ami lehetővé teszi egy jelenség verbális felelevenítését.

A tárgyjátékokhoz és a fantázia, belső képteremtés fejlesztéséhez jól kapcsolódhat egyik kortárs szerzőnk, Finy Petra *A csodálatos szemüveg* (2011) című meséje, melyhez néhány játékötletet adunk.

A gyerekek elkészíthetik saját csodálatos szemüvegüket kartonpapírból, a keretet kiszínezhetik, kidíszíthetik, a lencse helyére betehetnek színes fóliát. Ha elkészült a szemüveg, eljátszhatjuk, hogy mivé alakulhatnak a bennünket körülvevő tárgyak (*Próbáljátok ki a szemüvegeiteket az alábbi helyszíneken!* Tornaterem: *Mivé változik a bordásfal, a mászókötel, kosárpalánk, zsámoly?* Csoportszoba: *Mivé változnak az asztalok, székek, az evőeszközök, tányérok, poharak?* Udvar: *Mivé változnak a fák, bokrok, padok, játékok?* Mosdó: *Mivé változik a csap, vécékagyló, ajtó, kilincs?*). A játék végén készíthetünk kollázst (rongyokból, színes újságokból), majd rendezhetünk egy kiállítást.

A drámapedagógia metodikájának alkalmazása a tanulásban-nevelésben többirányú nyitottságra, toleráns, demokratikus gondolkodásmódra ösztönöz, segíti a kölcsönös megértést, az empátiát. A mesereprodukció által fejlődik a gyermek reprodukzív (újraalkotó) és produktív (alkotó) fantáziája, ehhez a megfelelő légkör, a folyamatos irodalmi élménynyújtás, a gyermeki önkéntelen felfedezés, tapasztalás, a szinkretikus sémák biztosítása szükséges a pedagógus részéről.

## Összegzés

Úgy gondoljuk, hogy a drámapedagógiai módszerek és a mesereprodukciós formák tudatos és szakszerű alkalmazása ösztönzi a gyermekeket a történetezés és narratívaeremtés örömeinek felfedezésében, segítve szövegértésük és logikus gondolkodásuk fejlődését. A tanulmányban igyekeztünk példákat hozni az interaktív tevékenységi módok, a komplex személyiségfejlesztő drámajátékok, a projekt-pedagógia elveire épülő drámatervek óvodai alkalmazására. Véleményünk szerint az élménypedagógiai módszerekre épülő drámaterveknek az óvodai nevelésben-fejlesztésben kiemelt figyelmet kell szentelni, hiszen serkenthetik az óvodáskorú gyermekeket az irodalom iránti fogékonyságra, ösztönözhetik őket történetmondó tevékenységük alakításában, fejlődésében.

## Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2001). Gyermekirodalom és nemzeti azonosságtudat, *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 3. évfolyam 2. szám. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00010/cikk14.html>
- Benedek, E. (1989). *Magyar mese- és mondavilág* 3. Móra/Téka.
- Bódis, Z. (2005). Gyermek, nyelv, költészet, *Új Forrás*, 37(5), o. n. <https://epa.oszk.hu/00000/00016/00105/050509.htm>
- Boldizsár, I. (2003). *Varázslás és fogókúrá*. Didakt.
- Buzás, Z., & Maródi, Ágnes. (2018). A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 49-63. <https://doi.org/10.31074/gyn201824963>

- Csimota Kiadó Design-sorozat könyveiről: <http://csimota.hu/hu/konyvcimke/design/>
- Dankó, E. (2000). Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Okker Kiadó.
- Dankó, E. (2004). *Irodalmi nevelés az óvodában*. Okker Kiadó.
- Daróczi, G. (2014). Az óvodáskorú gyermekek kognitív művelteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval. *Könyvés Nevelés*, 26(2), o. n. [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/az\\_ovodaskoru\\_gyermekek\\_kognitiv\\_muveltei\\_fejlesztési\\_lehetosegei\\_irodalmi\\_kommunikacioval](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_ovodaskoru_gyermekek_kognitiv_muveltei_fejlesztési_lehetosegei_irodalmi_kommunikacioval)
- Donauer, N (2016). *A diszlexia mítosza – avagy az olvasás fejlesztési lehetőségei kis- és nagykiskorban*. <http://pakvim.net/watch/PF6TD6OTLfu>, (2016. április 8.)
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). Az akusztikus és vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 189–206). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Finy, P. (2011). *A csodálatos szemüveg*. Naphegy Kiadó.
- Gósy, M. (2000). *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol GMK.
- Gönczöl, A. (2019). Educational reading in preschool with methods of drama pedagogy. Complex personality development effect of tale. In Bordás, S. (Ed.), *Módszerek, művek, teóriák. A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai* (pp. 123-132). Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- G. Gödény, A. (2014). Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés*, 16(1), 32-41.
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289-301.
- Lázár, E. (2006). *Bab Berci kalandjai*. Osiris.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány*. MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Révész Emese (2019). A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Gyerekvilágok – Studia Litteraria*, 1–2, 166–193.
- Szinger, V. (2003). Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46–64. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46>
- Varga-Mukri, E. (2019). *A mese és a teremtő gyermeki képzelet. A gyermeki szövegalkotás lehetőségei* szakdolgozat. ELTE TÓK.



**Gönczöl, A.****Educational reading in preschool with methods of drama pedagogy****The complex effects of stories on the development of personality**

The focus of the study is on raising the reading skills of pre-school children and awakening their curiosity towards literature. The author's aim is to present the techniques of drama pedagogy that can be of theoretical and practical use in the promotion by kindergarten teachers of children's speech and behaviour, as well as emotional intelligence and such fundamental ethical categories and concepts as acceptance, openness, and tolerance. The professional deployment of dramatic pedagogical methods and forms of story re-telling encourages children to discover the joys of creating history and narrative, helping to improve their literacy and logical thinking. In the presentation, the introduction of interactive modes of action, complex personality development drama, and drama designs based on the principles of project pedagogy play a prominent role.

Keywords: reading comprehension, reader education, story re-telling, story making, drama pedagogy



Gönczöl Andrea: <https://orcid.org/0000-0002-5438-8528>



---

# A regényolvasás (be)vezetése – meseregények az olvasóvá válás folyamatában

Gajdóné Gődény Andrea, Koósné Sinkó Judit  
és Merényi Hajnalka

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

---

## *Absztrakt*

Tanulmányunk három rétegeből az elsőben a meseregény műfaji sajátosságait járjuk körbe, majd elemző módon megismerkedünk Kolozsi Angéla *Bódog és Szomorilla* című művével: elhelyezzük a meseregények típusai között, és röviden megismerjük a történetet. Az írás második részében az olvasóvá nevelésről, ennek eszközeiről és lehetőségeiről szólunk, valamint arról, milyen kihívást jelent, ugyanakkor milyen fontos egy regény közös feldolgozása az alsó tagozaton. Itt lehet olvasni a később bemutatandó drámapedagógiai foglalkozások elemzését. A szöveg harmadik részében pedig a meseregény drámapedagógiai eszközökkel (például néma jelenetek, tulajdonságválogató, mosolyposta, karakterépítés, kötött mondatkezdés, érzelmek kórusa) való órai feldolgozásának menetét mutatjuk be.

*Kulcsszavak:* meseregény, Bódog és Szomorilla, irodalmi szöveg feldolgozása, olvasóvá nevelés, drámapedagógiai eszközök

*„Az irodalom tökéletesen  
haszontalan: egyetlen haszna,  
hogy élni segít.”  
(Claude Roy)*

## A meseregény műfaja

Ha a meseregény műfaját próbálnánk definiálni, meglehetősen bizonytalan talajon kellene járnunk: ugyanis az ötvözött műfaj alapjául szolgáló mese és regény egyaránt a meg nem határozott (meg nem határozható) műfajok közé tartozik. Ezért érdemes a vizsgálódásunknak egyéb, nem műfajelméleti alapokat keresnünk.

Történetét tekintve a meseregény a fiatalabb műfajok közé tartozik: a 18–19. században keletkezett, amikor a mese és a regény külön-külön is a virág-



korát élte, az iskolázottság elterjedésének köszönhetően pedig Európa-szerte nagy tömegben jelentek meg a gyerekek mint olvasók (Bárdos, 2013). Az első ide sorolható művek máris ráirányítják a figyelmünket a meseregény műfaji sokszínűségére. G. A. Bürger regénye, az 1786-ban megjelent *Münchhausen báró kalandjai* a fantasztikus kaland-meseregény típusalkotó példája, az *Alice Csodaországban* Lewis Carrolltól (1865) abszurd meseregény, Carlo Collodi *Pinokkió kalandjai* című műve (1883) pedig didaktikus meseregény a pikareszk, kaland- és fejlődési regény jegyeivel (Petres Csizmadia, 2015).

Ha azt vizsgáljuk, milyen alapokból nőtt ki a meseregény, azt találjuk, hogy a műfaj részben a pikareszk regényben, részben a tündérmesében gyökerezik (Bárdos, 2013). Az előzőhöz való szerves kötődést mutat az első meseregények egyike (és talán bizonyosan az első, amelyet gyerekeknek szántak), a *Pinokkió kalandjai*. „Ez a mű, akár egy szabályos pikareszk regény, sorakoztatja egymás után a hős kalandjait, amelyek csak lazán kapcsolódnak egymáshoz, főként a főszereplő köti össze őket, míg aztán a befejezés lezárja, folytathatatlaná teszi a kalandsorozatot.” (Bárdos, 2013, p. 70).

A magyar gyermekirodalomban hasonló meseregény Sebők Zsigmond nagy sikerű, sorozattá nőtt *Mackó úr utazásai* című műve. A meseregény születésének egy másik lehetséges módja az, hogy a szerző egy többé-kevésbé szabályos (tündér)mesét duzzaszt regény méretűvé több szereplővel, több közbeékelt kalanddal. Ez utóbbinak jó példája Edith Pattou *Északfi* című meseregénye, amely egy tényleges népmese (*Keletre a Naptól, nyugatra a Holdtól*) regénnyé való átdolgozása. A tündérmesei alapot azonban legtöbbször nem egy valóban létező népmese jelenti, hanem a varázsmesék sajátos struktúrája biztosítja, ezért ide sorolható a magyar meseregények közül Szabó Magda *Tündér Lalája*, vagy a kortársak közül Kolozsi Angéla általunk tárgyalt *Bódog és Szomorilla* című műve is.

Ha azt a kérdést tesszük fel, hogy kiknek szól a meseregény, többféle választunk lehet. A műfaj számos darabja – duplafedelúsége révén – a felnőtteket is megszólítja, de gyermekirodalmi műfajként is több különböző korosztályt találunk a címzettek között. Bár a műfaj megnevezése alapján joggal gondolunk arra, hogy a már stabilan olvasó kisiskolások, kiskamaszok lesznek a meseregény olvasói, egyes altípusok (felolvasva) már az óvodás korosztályt is megszólítják. Ezek a kisebbeknek szánt meseregények jellemzően füzéres szerkezetűek, kisebb, meseszerű történetek laza láncolatai, amelyekben sem egységes cselekményes szerkezet, sem jellemfejlődés nincsen. Ugyanakkor jellemző, hogy a cselekmény egyetlen virtuális térben játszódik, és ennek a szabályai valamennyi epizódra érvényesek. Ilyen meseregény többek között A. A. Milne *Micimackója* és Lázár Ervin *Négyszögletű kerek erdője* is.

Egy kicsit nagyobbaknak szól az egy cselekményszálra fűzött meseregény, amelynek a története szintén epizódokra bomlik, de ezek már nem felcserélhetőek, hiszen ok-okozati összefüggés van köztük, a cselekmény előrehalad; hőseik ugyanakkor továbbra is statikusak, a történet folyamán nem változnak. Ilyen meseregény a világirodalomban F. L. Baumtól az *Óz*, a nagy varázsló, a magyar irodalomban pedig Bálint Ágnes műve, a *Tündér a vonaton*.

Az úgynevezett valódi meseregény az, amelyik a regény műfaji elemét leginkább integrálja, és ez szól a 10–12 éves (és nagyobb) gyermekolvasóknak: cselekménye előrehaladó-kibontakozó, a fő történeti szálak mellett mellékszálak is megjelennek, jellemei dinamikusak, idetertozikR. Kipling: *A dzsungel könyve*, Szabó Magda: *Tündér Lala című alkotása*. (Petres Csizmadia, 2015).

Ahogy már korábban említettük, a meseregényt – hasonlóan a meséhez és a regényhez – nem csupán a fent vázolt szerkezeti sokféleség jellemzi, hanem típusaiban is változatosságot mutat. Fajtái között megtaláljuk a didaktikus meseregényt (*Pinokkió kalandjai*), a kaland-meseregényt (Berg Judit: *Rumini*), a filozofikus meseregényt (A. de Saint-Exupéry: *A kis herceg*), a beavatási meseregényt (M. Ende: *A végtelen történet*), az abszurd meseregényt (Lewis Carroll: *Alice Csodaországban*), illetve a napjainkban nagyon termékeny altípusnak bizonyuló mitologikus meseregényt is (J. K. Rowling: *Harry Potter*, Szakács Eszter: *Szelek Tornya*).

### Bódog és Szomorilla

Elemzésünk és a drámafoglalkozások tárgyául egy izgalmas magyar meseregényt választottunk. Kolozsi Angéla könyve, a *Bódog és Szomorilla* ugyan a 6-12 éves korosztálynak szól, cselekménye egyvonalú és egyszerű, hősei mégis izgalmas belső átalakuláson mennek keresztül – elsősorban az utóbbi jellegzetessége miatt lehet jó anyaga a drámapedagógiai megközelítésnek. Ahhoz, hogy az elemzés és a foglalkozások leírása érthető legyen, először ismerkedjünk meg röviden a *Bódog és Szomorilla* történetével. A nyitó jelenetben Bódog magányosan vándorol az úton egy öreg bőrönddel és számos ajándékdobozzal, míg Szomorilla a másik irányból közelít egy piknikkosárral. Első találkozásuk során kiderül, hogy Bódognak ez az öreg bőrönd a birodalma (maga sem érti még, hogy ez mit jelent), és azt is megtudjuk, hogy nem tud olvasni. Szomorilla szembetűnő hiányossága az, hogy nem elég csinos, és nem is nagyon kedves, ezenkívül pedig nincsen varázsereje (legalábbis így hiszi). Ez az első találkozás indulatos szemrehányásokkal ér véget, a két főhős dühösen indul ellenkező irányokba. A második találkozás már Bódog érdeme: tanárt keres, hogy megtanuljon olvasni (mindvégig nem sejtji, hogy Szomorilla az álruhás tanítónője). Szomorilla (Gráfia kisasszony) igyekszik kedves lenni, de végül ez a találkozás is vitába és elválásba torkollik.

Ekkorra viszont Bódog megtanult olvasni és írni, és már azt szeretné bebizonyítani, hogy igenis „igazi uralkodó”, ezért megint tanárt keres, ezúttal olyat, aki mindenre megtanítja, amit az igazi uralkodónak tudnia kell. Szomorilla ekkor Didaktika kisasszonyként jön el újra, de a tanítást megint csak veszekedés követi, és a tanárnő végül szomorúan felfedi magát Bódog előtt, mielőtt ismét elindul „arról erre, azzal a szent elhatározással, hogy saját lábán, önszántából ide soha az életben többé vissza nem tér.” (Kolozsi, 2016, p. 78). A korábbi, inkább a felszínt érintő (olvasni-írni tanulás, viselkedési

szabályok megismerése) törekvéseket követően ekkor veszi kezdetét Bódog tényleges változása, az a folyamat, amelynek az eredményeképpen ezzel a hirdetéssel próbálja visszahódítani Szomorillát: „Jó útra tért vándorkirály nagyon keresi azt a diplomás tündért, aki pont annyira kedves és pont annyira csinos, amennyire azt szeretem. Varázstudás hiánya nem akadály. [...] jelentkezzen a Megfelelő Tündér Bódog Bőröndbirodalmánál, hamar!” (Koloszi, 2016, p. 88) Szomorilla pedig jelentkezik – ahogy azt egy mesében és egy meseregényben elvárjuk –, és még az is kiderül, hogy mindvégig tudott varázsolni.

A *Bódog és Szomorilla* 2016-ban meseregényként jelent meg, ugyanakkor alapja egy bábelőadásban feldolgozott mese volt,<sup>1</sup> és ez a dominánsan mesei jelleg, valamint a dramatikus ihletettséggel erősen meglátszik rajta. Bár az eredeti mese természetesen kibővült, a mű teljes formájában is inkább kamarameseregénynek tekinthető: összesen négy szereplőt mozgat, és a cselekménye néhány rövid mondatban elmesélhető.

Bódog és Szomorilla történetének mesei vonása, hogy nagy hangsúlyt kap benne az úton levés toposza: főhősei, a birodalom nélküli király (Bódog) és a varázstudomány nélküli tündér (Szomorilla) a „végenincs vándorúton” találkoznak, ahol egyikük erről tart arra, a másikuk arról tart erre. A szükségszerű találkozásból hamarosan elválás lesz, majd a szereplők sorsa újból és újból összefonódik – a meseregény voltaképpen Bódog és Szomorilla négy találkozásának története. A találkozások mindegyike ugyanazon a nem körülírt, mesei helyen játszódik, mesei időben, nincsen a történetnek ezzel párhuzamos, „valós” dimenziója, mint sok más meseregénynek. Szintén mesei jellegzetessége a *Bódog és Szomorilla*nak a szűk fókusz: a főhősök nem tekintenek messzire, nem vágnak a szűkebb-tágabb világ megváltására, a céljuk a maguk boldogságának a megtalálása. És ezt – akárcsak a tündérmesékben – méltó és küzdelemre érdemes célnak érezzük.

A domináló mesei jelleg mellett azonban a meseregénynek egy nagyon fontos regényes vonása is van, a karakterfejlődés. Bár terjedelme<sup>2</sup> és egyszerű cselekménye miatt a *Bódog és Szomorilla*t akár a legkisebbeknek szánt meseregények közé is sorolhatnánk, a jellemek árnyaltsága, az intenzív párbeszéd ereje és a bekövetkező karakterfejlődés miatt inkább a kisiskolások olvasmányának gondoljuk.<sup>3</sup> Lovász Andrea írja ezt egy helyen a meseregény műfajáról: „Elsősorban a (tündér)mesék rögzült szerkezete mentődött át struktúrabeli módosulások nélkül a (jó!) gyermekirodalmi művekben: azaz a mesei hiány megoldása a jó és gonosz szembesülésének eredményeként a jó győzelmét, jutalmazását jelenti.” (Lovász, 2002, p. 10). Ha ennek a megállapításnak a tükrében vizsgáljuk a *Bódog és Szomorilla*t, azt látjuk, hogy ebben a meseregényben a jellemek fejlődését éppen az teszi lehetővé, hogy nincs

<sup>1</sup> 2011-ben adta elő a Hepp Trupp.

<sup>2</sup> 92 oldal (sok illusztrációval).

<sup>3</sup> A kiadó jelzése (7+) szerint 7 éven felülieknek szánják.

kimondott jó és gonosz (az ilyesmi nem ritka a modern meseregényekben), legalábbis a hősök nem egy külső ellenfélben találkoznak a gonosszal, hanem saját maguk ilyen-olyan tulajdonságai ellen küzdenek, azoknak a legyőzése, átalakítása vezeti el őket a kezdeti hiány feloldásához. *Bódog a Szomorilla* által eléje tartott „tükörben” ismeri fel azokat a területeket, amelyeken változtatnia kell, ha meg akarja találni a birodalmát, és hasonlóképpen Szomorilla is a Bódoggal való perlekedés és közös tanulás folyamán kerül tudatába nemlétezőnek hitt varázserejének. Így – bár Bódognak van két szolgája a történetben (a beszédes nevű Félbehagyti és Halogati) – az igazi segítőt egymásban találják meg a főhősök, a tényleges ellenfelet pedig önmagukban, ezáltal pedig a történetük egy modern szemléletű beavatási meseregénnyé áll össze (Petres Csizmadia, 2015), amely különösen alkalmas drámapedagógiai (és egyéb élménypedagógiai) eszközök alkalmazására.

### Meseregény-feldolgozás

A regényfeldolgozás az olvasóvá nevelés egyik sarkalatos pontja, mely folyamatban a meseregényeknek kitüntetett szerepük van; mivel a regényolvasáshoz vezető út egyik állomását jelent(het)ik. Márpedig az olvasó ember fogalmába hagyományos értelemben a regényolvasás is beletartozik; az olvasókról pedig – netgenerációk ide, digitalizáció oda – aligha mondhatunk le, ha a 21. század körülményei között is szeretnénk megőrizni a lét emberi minőségét. Megértő, empátikus (individuális és társadalmi) együttlétezés irodalmi/olvasási élmény- és értelem/tapasztalat nélkül ez nehezen képzelhető el; legalább is egyelőre nem mutatkozik az ön-, világ-, emberismeret és -megértés képességének, megküzdési stratégiák kiépítésének egyéb hatékony módja, amely versenyre kelhetne a literációban való (receptív és produktív) részvétel képességfejlesztő potenciáljával.

A meseregények több vonatkozásban átmenetet képeznek a rövid(ebb) narratívák és a regények világa között. Ember- és önismeretet, világtapasztalatot kínálnak a (tündér)mesék világából kinövő gyermekek számára, akik ritkán alkalmasak még ifjúsági regények olvasására. *Bódog és Szomorilla* történetének kamara volta és a bábelőzményekben gyökerező dramatizált jellege<sup>4</sup> egyaránt híd és kapocs lehet a mesék és a regények között. A szöveg erős dramatizáltsága és a leíró szövegrészek csekély volta<sup>5</sup> nagy mértékben hozzájárul olvashatóságához; mivel a tapasztalatok azt mutatják, hogy a legkönny-

<sup>4</sup> Utóbbi egyúttal a magyar tündérmesék jellegadó sajátossága (Bárdos, 2019).

<sup>5</sup> Statikájuk szinte tolerálhatatlan a 21. század dinamizmusa, ingergazdagsága kontextusában. Rádásul valamilyen érzékszervileg felfogható jelenséget kell ilyenkor a szimbolikus (nyelvi) jelekből belső képként megalkotni, ami a képfogyasztáson szocializálódott nemzedékek sorvadó belső képalkotó képessége miatt nem csekély kihívás; már csak azért sem, mert a leírások csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák a leírás tárgyának, a kiegészítés a befogadó fantáziájára hárul, melynek fejlettsége szintén problematikus a képfogyasztó nemzedékek esetében (Benczik, 1999).

nyebben olvasható szövegforma a párbeszéd, mely legkevésbé absztrahál – tulajdonképpen egy virtuálisan elhangzó szöveg írásbeli lejegyzése (Benczik, 1999). A másodlagos szóbeliség (Ong, 2010) korában különösen ügyelni kell a szöveg választáskor elbeszélés, leírás és párbeszéd arányaira. Annak tudatában még inkább, hogy a bemutatott cselekvéssorból az elbeszélés is csak a lényeges elemeket emeli ki, és a hiányzók kiegészítését a fantáziára bízta, ami szintén absztrakciót kíván, így sokkal nagyobb olvasói aktivitást igényel, mint a párbeszéd értelmezése. Az elbeszélő szövegforma dinamizmusa mindenesetre segíti az olvasást, ám csak külső történések esetén.

A belső történéseket elbeszélő és a reflektív szövegrészek, a leíró szövegrészek nehézségével vetekszenek (Benczik, 1999). Kolozsi Angéla dramatizált jellegű szövege ezért, de terjedelménél fogva is alkalmas az első regényszerű olvasmányok egyikének. Alig több mint nyolcvan oldala 18 fejezetre tagolódik, ezek általában négy-öt oldalnyiak. Komolyabb olvasói kihívást csak a 4. és 13. fejezet tízoldalas terjedelme jelent. Az egyes fejezetek viszonylagos zártsága is hozzájárul az olvashatósághoz, hisz ily módon képesek hasonlóan funkcionálni, mint az iskolában megszokott tanórai olvasmányok – a szövegmenyiség jellemzően nem haladja meg a 3-4. osztályos gyerekek olvasási szintjét, különösen, ha nem házi olvasmányként gondolunk olvastatásukra.

### **Olvasóközpontú feldolgozás**

A regényolvasást sajnos legtöbbször önálló házi feladatként kapják a gyerekek, a szó szoros értelmében vett házi olvasmányként, az olvasás folyamatában magukra hagyva kell teljesíteniük a kötelező penzumot (többnyire a nyári szünetben); előkészítés és felkészítés nélkül, abban az életkorban is, amikor erre még nagyon sok gyerek nem alkalmas. A szövegek feldolgozásmódja általában, a regényeké különösen nem segíti az értő és élményszerű olvasást; az olvasás közben támadt gondolatok, érzések, potenciálisan szerzett élmények iránt a pedagógus kevésbé érdeklődik, nem preferálja a gondolat- és élménymegosztást, nem diákjai értelemalkotását inspirálja elsősorban, hanem saját vagy ismert jelentéskonkretizációkat közvetít (és kér számon) - úgy is mondhatnánk, hogy a hazai praxist nem termékenyítette meg kellően az olvasóközpontú olvasmányfeldolgozás (Péterfi, 2007). Probléma továbbá, hogy alig kap figyelmet a néma olvasás és a regényolvasás tanítása; a taneszközökből pedig hiányoznak a jó regényfeldolgozás-minták. Nem vezet ugyanis közvetlen, egyenes és automatikus út az egy órán feldolgozható, kerek, egész, zárt történetektől (például mesék, mondák, elbeszélések) a regényolvasáshoz; mint ahogy a(z értő) néma olvasás is fejlődés/fejlesztés eredménye, mely képesség a regényolvasás nélkülözhetetlen feltétele.

Ahogy az emberiség történetében hosszú volt az út az olvasás elnémulásáig (csak a 18. században zárult le a folyamat), úgy az individuális fejlődésben is idő kell hozzá. Benczik Vilmosnak, a néma olvasás tanításának jelentőségéről majd két évtizede írott tanulmánya máig nem termékenyítette



meg kellően az iskolai praxist; holott a kezdő/gyakorlatlan olvasó erős szubvokalizációja, amellyel segíti magát a megértésben a kimondás által, lassítja az olvasási tempót, ami nem könnyíti meg a regényszerű szövegalakulatok leküzdhetőségét. Ahogy az sem, hogy nem raktározódnak a szépirodalom élvezetéhez eminensen szükséges gazdag intonációs sémák a mai gyerekek tudatában, holott nélkülük az olvasás nem válhat élménnyé (Benczik, 2001).

A hangtalan olvasás pedagógiai problémáját az veti fel, hogy nem várható, hogy a hangos olvasás „melléktermékeként” magától kialakul, mivel nem természetes olvasási forma. Alapfeltétele a gyors dekódolás és a problémamegoldó gondolkodás fejlettsége. Előbbi feltétele az olvasási rutin megszerzése, amelynek kialakulásához sokat és sokszor kell olvasni, ehhez azonban motiválnak kell lenni, ami érdekes és optimális kihívást jelentő szövegkínálat nélkül elképzelhetetlen - utóbbi sajnos szintén nem kellően jellemzi az iskolai praxist – így a kör bezárulni látszik; annál is inkább, mivel a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésével is gyakran adós marad az iskola.

A (regény)olvasás alapfeltételeinek hiányát/gyengeségét tovább súlyosbítja – ahogy erre már Benczik Vilmos rámutatott –, hogy a néma olvasás elsajátításához nem elegendő a „követő olvasás” gyakorlata (amikor az osztályban valaki hangosan olvas, a többiek pedig némán követik a szöveget); ilyenkor ugyanis hiányzik a valódi néma olvasáshoz szükséges intim alaphelyzet. Ráadásul a tempót a hangosan olvasó diktálja, így nem alakulhat ki a néma olvasást jellemző nagyobb sebesség (Benczik, 2001).

Kétségtelen, hogy a néma olvasás tanítása és az olvasottak megértéséről való meggyőződés nem könnyű; mivel alapvetően belső, intim tevékenység. Az e célra jellemzően használt feleletválasztós tesztek, igaz/hamis állítások, Kösd össze!-típusú feladatok nem tudják kellő mértékben betölteni funkciójukat, ahogy ellenőrzésük módja sem (töbnyire kivetítőről, önálló – netán frontális – összehasonlítással történik), mert nem elég kreatívak, motiválóak, gondolkodtatóak; és nem aktivizálják valamennyi gyerek gondolkodását. Éppen ezért nagyon fontos az olvasottak megértését visszajelző értelmező beszélgetések beiktatása, a frontalitás megtörésével is (gondolatmegosztás, véleménycsere, vita párban, kiscsoportban), kreatív írásfeladatok adása, a gondolkodást fejlesztő írás korai bevezetése (Tóth L., 2001; Magnuczné, 2003; Tóth B., 2008); és maga az élményteremtő, -megosztó szövegfeldolgozás, amely figyelemmel van az élményőrzésre is.

### **Az élményszerűség szerepe**

A regényolvasást az akusztikus sémák és az olvasási rutin hiánya, a néma olvasás képességének kialakulatlansága mellett a belső képalkotó képesség sorvadása is nehezíti, mely képesség az olvasásértés és -élvezet általános alapja; ám a netgenerációk képességprofiljából egyre inkább hiányzik, hiszen képfogyasztáson szocializálódnak. A „konzerv képek” gátolják a fantázia működését és a belső képalkotást. A mesemondó, (fel)olvasó, verselgető-



mondókázó, beszélgető tevékenység kiszorulása a családok életgyakorlatából e téren (is) negatív következményekkel jár. Ilyen körülmények között egyre inkább felértékelődik az intézményi nevelés szerepe, a gyerekekkel közös, kisebb egységekben haladó, tanítói és diák olvasást váltogató olvasási mód, a szakaszos szövegfeldolgozás eljárásait (Korányi, 2012) a regényolvasásban is kamatoztató feldolgozás, a drámapedagógiai módszerek, az élmény alapú tanulás alkalmazása, amely a klasszikusok olvasását is lehetővé teszi (Lénárd, 2001). A kortárs gyerekirodalom ilyen jellegű feldolgozásával még inkább eredményesek lehetünk; hiszen a nyelv(használat)i, térbeli, időbeli távolság hiánya (vagy csekély volta), az olvasói életvilágok és a szövegvilágok ideális közös metszete (Kamarás, 2002) kevesebb nehézség elé állít gyereket, pedagógust egyaránt. A rendszeres élményszerzés a regényfeldolgozás folyamatában, az élmények megosztása, felidézése, újra és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel olvassanak.

Az élményalapú tanulás nem egyfajta technika – írja Lénárd András (2003) a Tóth Beatrix által a tanítóképzés számára szerkesztett módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában –, hanem sajátos kapcsolat tanár és diák, diák és diák között, s nem utolsó sorban a gyermek és önmaga viszonyában. „Olyan rendszer, ahol az élményeknek, benyomásoknak, érzéseknek, véleményeknek ugyanolyan, sőt sokszor nagyobb szerepe van, mint a pusztán tényeknek, ismereteknek. Ahol az élményekből táplálkozva tanár és diák közös útra, új élmények, ismeretek megszerzésére indul.” (Lénárd, 2003, p. 8). Az élményszerűség biztosításának kézenfekvő módja a szövegfeldolgozásban a drámapedagógia módszerek alkalmazása.

A drámajáték jelentőségével, a megismerési folyamatban betöltött szerepével, sokoldalú alkalmazásának lehetőségeivel sokat foglalkozott az utóbbi egy-két évtized pedagógiai szakirodalma (Gabnai, 1999, 2012; Bali 2000; Eck, Kaposi & Trencsényi, 2016). Noha a NAT különböző változatai, illetve a rájuk épülő kerettantervek egyaránt tartalmazzák és ajánlják a pedagógiai módszerek, tevékenységformák között, sporadikus jelenlétük a tanítási-tanulási folyamatokban jól mutatja, hogy a magyar iskolai praxist kevésbé befolyásolják a tantervek, sokkal inkább a taneszközök.

Mindebből az is következik, hogy a drámajáték iskolai elterjedését a drámajátékok tankönyvi (taneszközbeli) jelenléte segíthetné leginkább. A drámapedagógiai módszerek olyan cselekvésbe ágyazott, játékos megismerési, élményszerzési és fejlesztési formák, amelyek örömteli, frusztrációmentes tanulást, olvasásban való előrehaladást tesznek lehetővé a kisgyerekek számára. Képességfejlesztő és személyiségformáló hatásukhoz nem fér kétség, a játékelmény biztosításával öröm- és élményforrásként funkcionálnak, ami a sikeres és hatékony tanulás alapvető feltétele (Fischer, 2000; Friedl, 2003); a fantázia és az érzelemlátás fejlesztésének kiváló eszközei, általuk az olvasásfejlesztés egész folyamata élményszerű és hatékony lehet (Tölgyessy, 2009).

*Bódog és Szomorilla* történetének drámapedagógiai módszerekkel való feldolgozása olyan közös olvasáshoz kíván mintát és ötletet adni, amely fo-

kozatosan vezeti be a gyerekeket a regényolvasásba, megteremtve az önálló irodalomélvezet alapjait. A négy drámafoglalkozás a meseregény négy szakaszban (nem fejezetenként!) való feldolgozása, amelyet egyúttal a konstruktivista pedagógia inspirált: nem szövegbe kódolt jelentés(ek)e)t keresnek a gyerekek, amely megtalálását aztán kérdésekkel (vagy más módszerekkel) ellenőriz a tanító; hanem saját élményeik, gondolataik megfogalmazásával, megosztásával haladnak a személyes jelentés megalkotása felé (Bárdossy, Dudás, Pethőné & Priskinné, 2002; Tóth, 2013). A gyerekeknek egyáltalán nem kell előre olvasni, ismerni a regényt. A választásunk szándékosan és tudatosan olyan szövegre esett, ami jó eséllyel ismeretlen számukra, így gyakorolhatóak azok az olvasási stratégiák a feldolgozás során, amelyeket az olvasás természetes alaphelyzeteiben alkalmazunk, amikor különböző (többnyire ismeretlen) szövegeket önállóan olvasunk<sup>6</sup> – legalább is a sikeres olvasó alkalmazza ezeket (Steklács, 2013). Nekünk pedig eminens érdekünk, hogy tanítványaink sikeres olvasókká legyenek. Ezt a célt szolgálja az itt bemutatott foglalkozássorozat.

### Találkozások négy foglalkozásban

Az első foglalkozás a *Véletlen találkozás* címet viseli, mely találkozás egyfelől a főszereplők megismer(ke)désének mikéntjére utal; másfelől az olvasás egy jellegzetes alaphelyzetét imitálja: saját véletlen találkozásainkat ismeretlen szövegvilágokkal, melyek felfejtésére, értelmezésre törekszünk az olvasás folyamatában. Nem csak a vezetett olvasásban találkozunk ugyanis a gyerekek “véletlenül” művekkel (saját szemszögükből többnyire véletlenszerű ez a találkozás, még ha a felnőtt tudatosan adja is kezükbe az adott művet); a felnőtt olvasóval is gyakran előfordul, hogy belebotlik szövegekbe – nem tudatosan, tervezetten találkozik velük. A könyvesboltban, könyvtárban, ilyen-olyan könyvespolcokon, így-úgy kezünk ügyébe kerülő könyvek világában való elmélyedést is megjelenítik a foglalkozások; útonlétet, utazást a regény mélyrétegei felé.

Maga a regény is az útonlét – megismerés – vándorlás toposzára épül, rájátszva annak hagyományos metaforikus értelmére: az útonlét, tudás- és személyiségépítés összefüggésére. A főszereplők vándorok, akik állandóan úton vannak önmaguk és egymás felé. Erre az útra, utazásra és a hozzá való viszonyunk tisztázására is hív az első gyakorlat, a belső képalkotás, amely, azon túl, hogy működésbe hozza azt a képességet, amely nélkül nincs élvezetre, értelemadásra képes olvasás; a külvilág kizárásával és önmagunkra fi-

<sup>6</sup> Természetesen, ismert szövegek újraolvasása is lehetséges, sőt, ideális volna, hiszen ilyenkor az élmények újraélése, a szövegek újra- és átértelmezése zajlik; de a kisiskolásokat meg kell tanítanunk arra, mihez is kezdjenek ismeretlen szövegekkel úgy, hogy azokban örömet és értelmet leljenek. Mindeközben, ha jól teszi dolgát az iskolai szövegfeldolgozás, az újraolvasások értelme és funkciója is tapasztalattá válhat; miképpen a négy szakaszban, négy drámaórán feldolgozott meseregény, reményeink szerint, új és új olvasásokat inspirál.

gyeléssel, a fókuszált figyelem megteremtésével arra a határra visz, amelynek átlépésével, az önmagunkból való kilépéssel egy másik világba juthatunk, belépve *Bódog és Szomorilla* történetébe. A képteremtést irányító kérdések arra inspirálják az olvasót, hogy számot vessen azzal a helyzettel, azon helyzethez való viszonyával, amelyben a regény cselekménye elindul; s kiépítse azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek a regény világához köthetnek. Ezekre a kapcsolódási pontokra minden olvasónak szüksége van; de míg a jó olvasó/gyakorlott olvasó (ösztonösen vagy többé-kevésbé tudatosan) létre is hozza azokat, a kezdő / gyakorlatlan olvasó esetében támogatni kell kiépülésüket (Tóth 2013; Steklács, 2013).

A honnan jössz, hová mérsz, mit viszel (cipelsz), van-e célod (s mi az) kérdésekre születő gondolatok, belső élmények megosztása, a belső hang kihangosítása az önközlés örömein túl megajándékozza az osztályt az együttolvasó-értelmező közösséggé válás lehetőségével is (Kálmán, 2001).

A színes (piros, zöld, sárga, kék) nyilakkal irányított (a helyzetből fakadóan véletlenszerű) csoportalkotás hat kisközösséget hoz létre, amelyek megadott betűkből szóalkotással megismerik a két főszereplő nevét (Bódog, Szomorilla), és kikövetkeztetik szerepkörüket (király, tündér) a szóhangzás, a beszélő nevek konnotációi és a mesetapasztalatok alapján. A játszó gyerekek így átlépik a saját életviláguk és a regényvilág között húzódó határt, hogy a narratíva kibontásával/kibomlásával egyre beljebb/mélyebbre jussanak a szöveg világába(n), el nem veszve benne, önmagukról sem megfélemlítve. A történesek folyamatos reflexiójára és önreflexióra készítő technikák, gyakorlatok biztosítják a két világ közötti folyamatos átjárást, oszcillációt; ozmóziyszerű kapcsolatot teremtve olvasói életvilág és szövegvilág között, megalapozva így a reflektív olvasás lehetőségét és képességét.

A név és szerepkör párosítását követő, a tulajdonságok elsődleges megismerését, velük kapcsolatos előfeltevések megfogalmazását célzó kép a falon játék a két emberi test körvonalaiiban és a körvonalak mentén elhelyezett tulajdonságokkal (megadott tulajdonságok rendezésével, saját gondolatok gyűjtésével) mozgósítja és konkretizálja azokat a szöveg- és világtapasztalatokat, amelyekkel az értelemalkotás folyamata megindulhat, a személyes olvasat megalapozódhat; miközben latens epikapoétikai tapasztalatokat épít ki a beszélő nevek létét, mibenlétét, irodalmi funkcióját illetően.

Mivel pedig mindez 'testtől lesz a falon', azaz konkrétá válik az egyéni és közös szereplőfantázia, segíti (mert megindítja) a verbális gondolkodásban még kevésbé előrehaladott gyerekek értelemkonstrukcióit is. A gondolatmegosztások pedig egyfelől tapasztalattá teszik a gondolatmenetek potenciálisan és evidensen alternatív voltát; másfelől termékeny inspirációt jelent(het)nek újabb gondolatkísérletek számára, miközben gondolkodási modellként is szolgálhatnak, aminek a jelentősége aligha túlbecsülhető a gondolkodásfejlesztés folyamatában.

A gyerekek ezek után szövegrészletek felolvasásával megismerik a szereplőket, majd rátekintenek arra az útra, amelyen maguk is jártak a játék kezdé-

tén; s az úticsomagok vizsgálatába kezdenek annak emlékével, amit a belső képalkotás felidézett bennük: ők vajon mit vinnének magukkal egy útra. A megismert szövegdarabból szerzett információk birtokában megpróbálnak döntést hozni: vajon melyik csomag kié lehet, s mi szüksége lehet rá a szereplőknek. A regényben szereplő piknikes kosár és a bőrönd a hozzá kötözött tíz különböző méretű dobozzal a maga kézzel fogható tárgyi valóságában szemléletesebb szó- és kifejezésmagyarázat Szalma Edit gyönyörűséges és funkcionális illusztrációinál is, mert megfogható, tapintható érzékszervi tapasztalattá teszi a szöveg verbalitását, s a gyorsan pergő, kész képekhez szokott látásnak képalkotást is tanít; miközben a gyerekek latens tudása tovább bővül az epikapoétikai sajátosságok körében, a tárgyi (tárgyakkal való) jellemzés módjáról szerevezve tapasztalatokat. Mindez pedig kíváncsiságot ingerlő, a rejtvényfejtés izgalmát idéző helyzetben zajlik, ami egyben a nyomozás alaphelyzete, amikor is egy ismeretlen ember tárgyaiból igyekszünk következtetni kilétére, jellemére, szokásaira. Ez a krimyszerű szituáció fokozza a tapogatós-tárgykitalalós játék izgalmát, ami az útkereszteződés közepébe helyezett tárgyak konkrét találkozásával csúcspontra ér. A tárgyak együttléte a kereszteződő utak középpontjában szimbolikus utalás arra a véletlen találkozásra, ami bekövetkezik.

A találkozást szövegdarabok olvasásával ismerik meg a gyerekek, egy-egy csoport megkapja a találkozás lezajlásának egy-egy részletét; amit közösen elolvasnak, és kitalálják, hogyan jeleníthető meg némajátékkal, amit aztán a csoportok a megfelelő sorrendben előadnak. A némajátékos jelenetsorból bomlik ki a találkozás története. (Az utolsó jelenet részben szöveges, hiszen elhangzik benne a levél.) A néma és hangos olvasás képessége, a szövegtérítés, értelmező kompetenciák, az együttműködés, a megjelenítő képesség egyaránt fejlődik a jelenetalkotás során. A feladat, amely az utánzó és megjelenítő képességre alapoz, s a gyermek játékigényét aknázza ki, nem igényel beszédet és szövegtudást; így a beszédbátorságnak híján lévő gyerekek is szívesen részt vesznek benne, miközben a játszók mindannyian fejlődnek a metakommunikáció, különösen a gesztusnyelv, mimika funkcionális használatában.

A jelenetek alapjául szolgáló szövegdarabok terjedelme különböző, így olvasásuk különböző mértékű kihívás a gyerekek számára; ám, mivel a csoportok esetlegesen jöttek létre, az olvasási képességek szempontjából aligha homogének, ami remek és életszerű helyzetet teremt a csoporton belül az olvasási feladatok megosztására, a csoporton belüli öndifferenciálásra. A jó olvasó kibontakozhat a felolvasás vállalásával, de a többiek is olvasnak az újraolvasásokat igénylő jelenetépítés folyamatában, a potenciális vitás kérdések eldöntése érdekében, a problémamegoldás során. Természetesen a tanító is segíthet az olvasásban, és erre szükség is lehet, hisz meseregények közös feldolgozására akár 2. osztályban is sor kerülhet már (G. Gódné, 2017); ez a szöveg pedig különösen alkalmas rá, hogy az olvasástanulás korai szakaszában dolgozzunk vele, hisz az olvasás, a literáció szerepét, értelmét, jelentőségét is felfedezhetik a gyerekek Bódog olvasni nem tudása, majd olvasástanu-

lása által. Ám ne feledjük: a kisebb gyerekeknek, kezdő olvasóknak vélhetően komoly kihívást jelentő olvasási feladathoz egy szép ívű játéksor végén érke-zünk, amikor is pattanásig feszült izgalommal, olvasásra motiváltan várják a gyerekek, hogy megtudják végre, hogyan is találkozott a két vándor, s mi történt a piknikkosár és a különös bőrönd tulajdonosa között. Olvasási vá-gyuk az olvasási nehézségek leküzdésének motorja lehet.

A némajátékot kötött mondatkezdés játéka követi, amelyben a gyerekek-nek Bódog szerepébe kell helyezkedniük, s bele kell élniük magukat a mackó-ja leszakadt karjának visszavarrásáért hálás birodalom nélküli király lelkiál-lapotába, feleségkérő hangulatába. Az átképzeléses játékban be kell fejezniük a Légy a feleségem, legalább majd..., ill. a Légy a feleségem, de szeretném, ha... kezdetű mondatot, ami a jeleneteket előállító olvasási feladathoz képest olvasástechnikailag cseppet sem kihívás; annál inkább az empátia, szövegér-tés, emberismeret számára, amelyben alsós gyerekek kevésbé bővelkednek, a feladat által azonban sokat fejlődhetnek.

Az első foglalkozást a Bódog házassági ajánlatából kibomló veszekedés-ben elhangzó sértések megismerése zárja, amelyeket mondatkártyákat húz-va olvasnak el a gyerekek, s el kell döntenieket, vajon a varázstalan tündér, avagy a birodalom nélküli király szájából hangzottak-e el; miközben Bódog és Szomorilla útkereszteződésben felhalmozott tárgyait visszahelyezik eredeti helyükre. A két főszereplő útjainak szétválását szimbolizáló tárgyak já-téka térbeli tapasztalatként segít megérteni az emberi utak elágazását.

A második foglalkozás a *Betűvető találkozás* címet kapta, hiszen a re-gény azon részén alapul, amelyben Bódog megtanul olvasni. A drámafoglal-kozások egy jellegzetes kapcsolatfelvevő, kapcsolatteremtő játékaival indul: Mosolypostával, aminek önmagán túlmutató funkciója is van: a mosoly lét-rehozásával és a mosolygó arcok látványával létesülő pozitív érzelmi állapot kontrasztja annak az érzelmi viharoknak, amelyet az Érzelmek kórusa megje-lenít és átélhetővé tesz: a két főszereplő lelkiállapotának, akik haraggal a szí-vükben váltak el egymástól; majd meglehetősen összetett érzelmi állapotban ücsörögtek egymástól vagy négyórányi távolságban, s igyekeztek feldolgoz-ni a történeteket. A düh, szomorúság, kétségbeesés, remény és elhatározás fázisain a gyerekek is keresztülmennek, amikor elgondolkodnak rajta, mi-lyen hang is számukra a tanító által megnevezett érzés, állapot, mert nem verbálisan kell közölniük, hanem magának a hangnak a megjelenítésével. A verbalitás helyettesítése hangadással nemcsak azért fontos, mert nem nyelvi artikulációja az érzelmeknek, hanem magát az érzést éli át a hang-adó, ami-kor személyes hangválasztással hangot ad érzéseinek; hanem azért is, mert a verbális gondolkodás és kifejező képesség nem erőssége a korosztálynak. Az érzékszervi megjelenítés sokkal könnyebb az alsós gyerekek számára. Az érzelmekről, érzésekről beszélni sok felnőtt számára sem könnyű; az alsós korosztály verbális gondolkodása, kifejezőkészsége pedig jellemzően nem elég érett rá - életkori sajátosságaik folytán is gondot okoz belső világuk ver-bális exteriorizációja.



Az érzelmek kórusának tagjaként saját dühüket, szomorúságukat élik és élhetik meg (és ki!) a játék résztvevői, ami segít behelyezkedniük Szomorilla és Bódog lelkiállapotába. Ez a behelyezkedés egyáltalán nem evidens képessége a kisgyerekeknek, mert empátiát, nézőpontváltást igényel tőle az egocentrikus gondolkodásból való lassú (6–10 éves kor között zajló) kilépés idején. Az irodalom átélésének helyzeteiben azonban “rákényszerülünk” a más(ik) megértésére, értelmezésére, ami pozitívan befolyásolja a megértőképességet, fejleszti az empátiát.

Az érzelmkórusnak jelentősége van abból a szempontból is, hogy tapasztalattá teszi: hányféle különböző hangja lehet a dühnek, szomorúságnak; miközben megajándékozza a kórus tagjait az együtthangzás, együttdühöngés élményével is – azaz közösségi élménnyé teszi az individuális érzéseket. De aligha túlbecsülhető jelentőségű tapasztalat az érzelmek irányíthatóságának a megélése a gyakorlat során. Az egyes érzelmek irányított hangoztatása, az egyik állapotból a másikba történő átlépés megvalósulása hozzájárul az érzelmek kontrolljához, fejleszti az önkontroll képességét. Lecsillapodott érzelmi állapotban, a főszereplőkkel együtt az elhatározás lélekállapotába jutott gyerekek ötletbörze keretében találgtják, vajon ki milyen elhatározásra juthatott; majd tanítói bemutatással megismerik a vonatkozó szövegrészeket.

A bemutató olvasás szépirodalmi szövegek esetében elengedhetetlen, regényszerű szövegalakulatok feldolgozásának folyamatában különösen fontos, hogy sor kerüljön rá, hiszen az olvasásélmény csak akkor lehet igazán teljes, ha gazdagon intonálódik a tudatban az olvasás; márpedig, mivel a felolvasás (meseolvasás) egyre inkább kimarad az újabb nemzedékek életéből, kevés akusztikus séma raktározódik az emlékezetben, ami aligha segíti a szöveg belső megszólalását. Káros és téves az a szülői és pedagógiai gyakorlat, amely a kezdő olvasót megfosztja az élvezetes hangélménytől, amit a felolvasás jelent, mert azt a belső akusztikus élményt még sokáig nem tudja létrehozni az olvasni tanuló kisgyerek, ami lendületet adhatna neki az olvasás nehézségeinek leküzdésében. Nevezett szövegdarab tanítói hangosítása azért is szükséges, mert terjedelmében ugyan nem túl nagy kihívás az olvasása, értelmezése; annál inkább a térben négyórányi távolságban zajló eseménymozzanatok időbeli szinkronitásának nyelvi érzékeltetését célzó szövegrész szerkesztettsége: a főszereplők gondolkodási és érzelmi folyamatát párhuzamos kontrasztokkal érzékeltető, mozdulat- és hangélményekből építkező szerkesztésmód.

Az olvasás megtanulását elhatározó, böröndjéhez segítségért forduló Bódog fohásza két fura alakot hív elő az útításkából: Halogatit és Félbehagyit. A beszédes nevű szereplők kilétét, tulajdonságait, szerepét karakterépítéssel találgtják a játszó gyerekek, ami kiváló gyakorlat a fantázia működtetése számára; de hasznosítja és gyarapítja a történetészövés mikéntjéről szerzett olvasói tapasztalatokat is, akárcsak a történetjövés, ami a hiányos hirdetés kiegészítését követi. A szövegkiegészítés a mesével és szövegkoherenciával kapcsolatos latens tapasztalatok mozgósítását, illetve az írás funk-



cionális használatát igényli – ami sajnálatosan ritka módja az íráskészség fejlesztésének –, és megajándékozza a játzókat „a többet tudok a regényalakoknál” élményével. Az “én már tudok írni és olvasni” érzése nem csekélység az írás-olvasás nehézségeivel küzdő kisgyerek életében; ahogy az a tapasztalat sem, ami az írásbeliség előnyeivel is szembesíti. Az írástudatlan királlyal és szolgálival ellentétben az író-olvasó ember tér és idő legyőzésével közölhet, adhat át információkat, míg Bódognak és szolgálinak keresztül-kasul be kell járnia a környéket, a hirdetményt világgá kürtölve, miközben Halogati aprócska testvérét is cipelni kénytelen.

A Gráfia kisasszonyként érkező Szomorilla hatására lázas betűtanulásba kezd a regénybeli csapat; a játzó gyerekek pedig újraélik a betűtanulás izgalmát, megélik a betűismeret többletét és örömét betűrajzok kiegészítésével, élő szókirakó, szóalkotó játékkal, amelyben betűként funkcionálva vesznek részt a térben sétálva, betűket felismerve, azonosítva, szavakká összekapcsolódva. A konkrét cselekvésbe ágyazott olvasás, az olvasás mozgással való összekapcsolásának előnye régi tudása az olvasástanulásnak; s hogy mindez térbeliségben valósul meg, a hang-/betűkapcsolódások jelentésképzésben betöltött szerepe tér- és testélményként jelenik meg, miközben fejlődik a nyelvi kreativitás – aligha elhanyagolható literációs tapasztalatban részesíti a játzó gyerekeket. A nyelvi kreativitás kétfázisú működtetésének is jelentősége van a gyakorlatban: először a tanító által kimondott szavakat kell létrehozniuk a gyerekeknek, majd maguknak kell olyan szavakat létrehozniuk a betűkből, amelyek kapcsolódnak a meséhez, ami egyfelől visszavezeti őket *Bódog és Szomorilla* történetéhez, másfelől építi a szövegkoherenciával kapcsolatos latens tudásukat.

A regény írástudatlanjait megtanítja olvasni a beszédes nevű oktató, ám a kialakított fizettséggel van egy kis baj. Hogy mi, azt maguk olvassák el a gyerekek, majd a csoportok egy-egy állóképben megjelenítik a fokozódó vitát, amit jelenetekre szabdal a játékmester-tanító. A kihúzott jelenetkártyák sorrendjét számok jelzik, a növekvő számsor az egyre hevesebbé váló vita ívét is jelzi. A jelentsort egyben és fázisképekre bontva is megnézik a gyerekek, akik a tanítói narrációból megtudják, hogy a két főszereplő ismét ellentétes irányban távozott. Forrószerbe ültetik mindkettejüket, és eláraszt(hat)ják őket kérdéseikkel, amire a játék szabályai szerint nem kötelesek ugyan válaszolni; de bátran ki is önthetik a szívüket. Nem csak a Szomorilla és Bódog szerepébe lépő gyerekek számára kihívás a válaszadás, ami meglehetősen komoly empátiát, szöveg- és helyzetértelelmzést kíván, a kérdezőktől is hasonló képességeket igényel; ám az emberi természet kíváncsiságára, a kíváncsiszkodás emberi igényére alapozó helyzetben (szinte) természetesen születnek a kérdések, amivel nem pusztán személyes kíváncsiságukat elégíthetik ki a kérdezők, a kérdés-válasz interakciókban egyre beljebb kerülnek a szöveg világába(n), a fő alakok mozgatórugóinak árnyaltabb, mélyebb megértésével, átélésével. Mivel pedig a jó kérdés a fejlett szövegértés kulcsa, értelmező kompetenciáik is fejlődnek, ami az önálló olvasás egyik alapfeltétele.

Hogy mit visznek magukkal haza a második találkozásról, arról kilépőkártyával számolnak be a játék résztvevői, aminek nem elhanyagolható hozadéka az írás funkcionális használata, de nem is az egyetlen: a gondolkodtató írás a személyes olvasat megteremtésének egyik eszköze, amelyben tisztázza az olvasó a szöveghez, szövegbeli történésekhez való viszonyát. Mindez megalapozza a reflektív olvasást, ami nélkül nincs a „szöveg öröme” (Barthes, 1998) átélni képes, értelemadásra alkalmas „valódi olvasás”.

A kilépőkártyáknak nemcsak a személyes élmények, gondolatok megteremtésében, megosztásában van szerepe, hanem megőrzésükben is. Az élmények átélése, saját gondolatok születése, megosztása, az önkifejezés lehetősége mellett az élmény- és emlékéörzés legalább olyan fontos komponense a regényolvasásnak, mint a jelentéstulajdonítás és a jelentésteremtés – nélkülük elképzelhetetlen a megszakítás nélkül el nem olvasható szövegek olvasása. A verbális, érzelmi, értelmi élmény- és emléknymok mind szükségesek ahhoz, hogy az agy számára korántsem természetes és könnyű emberi tevékenység (Lehmann, 2008), az olvasás folytatódjon és folytatódhasson.

Az „igazi uralkodós” találkozó címet viselő harmadik foglalkozás kezdő játéka ezt a célt is szolgálja. Különböző textíliák között keresnek-kutatnak a gyerekek, hogy megfogalmazhassák hangulatukat a játékba lépés pillanatában. A taktilis érzékre alapozó, ám a látvány szerepét sem nélkülöző hangulatjelentés alapján beszélgetőpárok alakulnak, akik megosztják egymással érzéseiket. Mindenki beszélhet és beszél, hiszen nem frontálisan történik a megosztás, ami sok gyerek beszédgátlását felszabadítja<sup>7</sup> és mindenkinek lehetőséget ad az önközlésre. Az érzelmi-hangulati közösség megnyitja, fokozza a közlésvágyat, beszédbátorságot, hiszen elfogadást feltételez a párok tagjai között; miközben potenciális tapasztalata lehet a beszélgetésnek, hogy a hangulati azonosság keretei között is létezik érzelmi-gondolati alternativitás.

Szoboralakítással, szoborjátékkal folytatódik a foglalkozás, amely a főszereplőket az elválás pillanatában örökíti meg. A testtartás és mimika eszközei állnak a 'szoborpárok' rendelkezésére érzelmeik kifejezéséhez; ám a következő játék a belső hangokat is megszólaltatja: akit megérint a játékmester, hangosan kimondhatja Szomorillaként, Bódogként egy gondolatát.

A tanítói-játékmesteri rövid narrációból megtudják a gyerekek, hogy Bódog – kamatoztatva írástudományát – apróhirdetésben újra tanárt keresett, és talált is a Végenincs Híreket olvasó Szomorilla személyében, aki ezúttal Didaktika képében szegődött tanítójául; ám, tanulván Gráfia esetéből, szerződéssel kötelezte tanítványát a „tandíj” átadására. A gyerekek csoportokban fürtábrát készítenek arról, meglátásuk szerint milyen az igazi uralkodó; majd (jelenetekre bontva) megkapják és elolvassák Didaktika tanítását e tárgyban, amiből némajátékot alkotnak. Ezt követően kötött mondatkezdés játékaival, az „Adok neked egy...” kezdetű mondat befejezésével találgatják, vajon me-

<sup>7</sup> Természetesen a drámafoglalkozásokon frontálisan sem kötelező a megnyilatkozás (és más sem), a drámaórák alkalmazásának jellegadó sajátossága a részvétel önkéntessége.

lyik ajándékdobozt adja fizetségül Didaktikának az „igazi király”, s vajon miért azt. Sőt, el is képzelik és előadják az átadási ceremóniát. A jelenetben beszélni és mozogni is lehet (hangoskép, mozgókép, hangosfilm).

Ám a regényben nem kapja meg tiszteletdíját az uralkodói ismeretek tanítómestere. A gyerekeknek a szerződés egy mondata alapján rá kell jönniük Bódog furfangjára: hogyan érte el, hogy ne kelljen megszabadulnia szívének kedves dobozától, ami a rejtvényfejtés izgalmaival fűszerezve teszi próbára a játékosok gondolkodását. A foglalkozást záró három perces kötetlen írás a „Ki a csaló?, Ki miért csaló?” kérdés megválaszolására nem csupán állásfoglalás a történetekkel kapcsolatban, hanem a személyes olvasat kialakításának, az élmény- és emlékkörzésnek is eszköze<sup>8</sup>.

A *Találkozás örökre* című zárófoglalkozás Mi van a táská(d)ban? játékkal indul. A fantáziajátékban a játékosok képzeletbeli táskával a vállukon sétálgatva megkeresik, eldöntik, mi a három legfontosabb dolog számukra, ami lehet élő-lény, tárgy, de valami gondolati dolog is. Mindháromat „táskájukba teszik”, majd leülnek valahol a teremben. Ha mindenki helyet foglalt, kezdődik a közös megosztás: aki szeretne, mesélhet a táskája tartalmáról. Az önközlés és beszédélmény mellett a gyerekek kimondva-kimondatlanul megélhetik, átélhetik Bódog ragaszkodását dobozaihoz. A saját fontos dolgaik birtokában és tudatával Bódog bőröndjében kotorászhatnak, amibe a magára maradt uralkodó áttelepítette dobozai tartalmát (kivéve a nyithatatlan ajándékdobozét). A bőrönd tartalma alapján csoportokban elképzelik és megalkotják tulajdonosa napirendjét (napirend alkotása); majd kötött mondatkezdéssel találgtják, miért indulhatott útnak újra a király. A csoportok elkészítik azt a hirdetést is, amit Bódog kitehetett, hogy visszacsalogassa a megbántott és becsapott Szomorillát (plakátkészítés). A plakátok kikerülnek a terem falára, a gyerekek körbejárva elolvassák az összeset; végül a regénybeli változatot is, amit a tanító kihelyez(ett). Ezt követően Mérleg nyelve (vagy más néven Kétkarú mérleg) játék következik, amelyben először három csoportban érveket gyűjtenek a résztvevők: miért menjen vagy ne menjen vissza Szomorilla Bódoghoz. A gyerekek saját választása, hogy melyik csoportban szeretnének dolgozni; a bizonytalanok alkotják a 3. csoportot. Ők érveket és ellenérveket egyaránt gyűjtenek. Majd következik a vita. A gyerekek élő mérlegként viselkednek: kétkarú mérlegként helyezkednek el a térben, középen a mérleg nyelvét jelentő „bizonytalanok”. A mérleg két karját képező csoportok felváltva mondhatják el érveiket, a középen állók meggyőzöttségük függvényében lépnek egyik vagy másik irányba. A játék szépen szimbolizálja és térben is megjeleníti a mérlegelő gondolkodást, a meggyőzés lehetőségét és nehézségét, az eldönthetőség problémáját, s tapasztalattá teszi az egyértelműségek lehetőségét, miközben érvelni tanít, vitakultúrát alapoz és fejleszt.

<sup>8</sup> Az asszociatív írás alkalmazásánál nagyon fontos, hogy a gyerekek tudják és biztosak lehessenek benne, hogy elegendő az írás gondolatrögzítő funkciójával törődniük; és semmiféle kár, elmarasztalás nem éri őket sem külalak, sem helyesírás, sem nyelvi megformáltság vonatkozásában. Ezek az írások a gyors és személyes gondolatrögzítés eszközei, a tanító soha nem értékeli és javítja őket.

A tanítói-játékmesteri narrációból a gyerekek megtudják, hogy Bódog hirdménye meggyőzte Szomorillát. Az egyik csoport naplóbejegyzést ír negyedik találkozásukról: hogyan emlékezhetett rá vissza a tündér. A másik csoport szövegrészlet alapján némajátékban bemutatja a találkozást, amit a jelenetben részt nem vevő gyerekek szinkronizálnak a másodszori eljátszás alatt. A harmadik csoport szöveges jelenetet alkot az ajándék átadásának elolvasása alapján. A nyithatatlan ajándékdoboznak Szomorilla kezében felpattan a teteje, de még nem látunk bele. A gyerekek ötletbörzével találgatják, mi lehet benne; csak ezt követően olvassák el a szövegrészt, amiből megtudják, hogy Sz betűvel gravírozott desszertvillát és B betűvel gravírozott deszszertkanalat rejtett a doboz. A regény záróversét közös olvasással hangosítják a játék résztvevői, együtt kiáltozva Bódog király és Szomorilla királyné két hűséges alattvalójával, akik vásári kikiáltóként népszerűsítik a Vándorkirályságot, a "valódi" királlyá és tündérré lett főszereplők Bőröndbirodalmát. A játékosok így maguk is a Birodalom tagjává lesznek, egy pillanatra egybeolvad szövegvilág és olvasói életvilág, ami az olvasás mindenkor fel-emelő pillanata. Szereplők és olvasók együtt hívogatnak, csalogatnak újabb lakókat a palota nélküli Vándorkirályságba, az olvasás örömét, a beszélgetés élményét, jóllakottságot és boldogságot kínálva nekik. A birodalom kapuja mindenki előtt nyitva áll<sup>9</sup>...

A meseregény drámafoglalkozások keretében való feldolgozása láthatóan nem épít a teljes szövegre, egész fejezetek kimaradnak a drámaórák nyelvi anyagából (például az, ahogy Gráfia olvasni tanítja Bódogékat). A cselekmény előremozgását a játékmester-tanító lényegre törő és kulcsmozzanatok közlésére szorító narrációi biztosítják ilyenkor. Mindez nem jelenti azt, hogy nem olvassák el a regényszöveget a gyerekek. A drámaórák olvasás iránti vágykeltő ereje alkalmas az olvasási nehézségek legyőzésére, s hogy a foglalkozásokat a teljes szöveg megismerésének igénye és lehetősége kövesse, mivel maga a motiváció pozitívan befolyásolja az olvasási készséget és szövegértést (Józsa, 2007; Szenczi, 2012). Az ismert-ismerős szöveg a ráismerés örömeiben részesít, és az újraolvasás(ok)ban mélyülő jelentések felismerésével gazdagít, amit az olvasás, majd regényolvasás kezdő szakaszában igen fontos volna kihasználnia az iskolának. Első "igazi" olvasmányokként például ismert meséket kínálva, amelyekről potenciálisan belső kép- és hangélményeket őrizhet a gyermek-olvasó, ami segíti az olvasásban, sikerélményt biztosítva neki. Sajnos, az iskolai praxis addig is kevésbé használta ezeket, amíg az iskolába lépő gyermekek hoztak magukkal emlékeztükben raktározott szövegeket. Az újabb generációk esetében az intézményi nevelésre, az iskolára vár, hogy biztosítsa, létrehozza azokat a belső képeket, akusztikus sémákat, verbális emlékeket, s kiépítse a szövegfeldolgozó mechanizmusokat, amivel örömadó, élvezetes tevékenység lehet az olvasás; sőt,

<sup>9</sup> A foglalkozáson felhasznált technikákat, olvasási stratégiáikról még: Tóth, 2003, 2013; Bárdossy et al., 2002; Pethőné, 2005.

egyre inkább az iskolába érkezők olvasással kapcsolatos negatív attitűd leépítése vár a pedagógusokra (Vass, 2019); például az itt bemutatott és ehhez hasonló drámafoglalkozások keretében.

Kolozsi Angéla regénye nem csak dramatizált jellegénél és optimális terjedelménél, tagolásánál, a felkínált azonosulási lehetőségeknél fogva alkalmas a regényolvasás megalapozására (utóbbiban nem csekély szerepet játszik, hogy fiú és lány karaktert egyaránt kínál), hanem mert irodalmisága, poetizáltsága (metaforizációja) potenciálisan ismerős hagyományokra (tündérmesék, gyerekszobatorténetek) alapozva működőképes értelmezési keretet biztosít a gyermek olvasó számára. Cselekménye akkor is eléggé érdekes számára, ha a szöveg metaforizációs rétegei csekélyebb mértékben tárulnak fel előtte.

A kétfenekű/dupla fedelű történet "gyermeki szintje" is érdekeltté tehet az olvasásban, mert az emberi kapcsolatok létrejöttének feltételeiről, barátság (szerelem) kialakulásáról a gyermek számára is érthető módon beszél, a realitás igényével fellépő korosztályok számára is. Látszólag ugyan a szöveg mesei sajátosságai dominálnak, valójában meglehetősen realiztikus történetet olvasunk önmagunk megismerésének szükségességéről és lehetőségéről, e megismerés mikéntjéről, önmagunk másban megismerhetőségéről, a másokkal megosztott lét (Heidegger, 1927, 2019) nehézségéről és örömről, az emberi kapcsolatok működéséről, határaink átlépéséről, kitágításáról. Természetesen nem utolsósorban, az olvasás szerepéről, jelentőségéről, potenciális erejéről. A latens, nem nyíltan didaktikus "tanítások" egyfelől támpontul szolgálhatnak a magány, idegenségélmény és -tapasztalat, de az olvasástanulás nehézségeinek leküzdésének értelmére is – nem csekély tanulással szolgálva egyúttal az olvasástanítás szakemberei számára az olvasástanítás élményszerűségének szükségességét és mikéntjét illetően. Másfelől rávilágítanak az olvasásba való beavatodás értelmére. Mindez élni segítheti a(z új) közösségbe lépő, és/vagy a virtuális térből/közösségből kilépő elővatoskodó embert, aki a valódi kapcsolatok és a literalizáció előnyeit ízlelgeti.

Sose felejtjük el: a fikcióigény, mesevágy örök emberi igény, amelyre mindig alapozhatunk – kérdés, mivel elégítjük ki ezt a vágyat, igényt. Valójában nem nőjük ki a meséket soha. (Jól mutatja ezt a fantasyk divatja napjainkban.) A kortárs (gyerek)irodalom szövegvilága pedig nyelvezete, a benne szövegesülő tárgyi világ, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősége révén hatékony vonzerő, ami nagyon fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában és az abból való kilépés folyamatában, amikor az idegen, a más neheze(bbe)n tolerálható az életkori sajátosságoknál fogva. Ám eminens emberi érdek, hogy ez a tolerancia evidenssé legyen. Mert ha az idegenség a mese, az irodalom és az esztétikum befogadásának és jól működő emberi kapcsolatok kialakításának (kialakulásának) gátjává válik, nemcsak szövegértésre, de emberi létezésre is képtelen lesz a közoktatásból kilépő individuum.



## Irodalom

- Bali Gál, F. (2000). *Drámapedagógia alkalmazása*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2019). A magyar népmesék dramatizáltságáról, *Könyv és Nevelés* 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-magyar-nepmesek-dramatizaltsagarol>
- Bárdos, J. (2013). A meseregény műfaji sajátosságai. In Bárdos J. & Galuska, L. P., *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 69–79). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem.
- Barthes, R. (1998). *A szöveg öröme*. Osiris Kiadó.
- Benczik, V. (1999). Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In Bollokne Panyik, I. (Eds.), *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés* (pp. 109–138). A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei 17. Trezor Kiadó.
- Benczik, V. (2001). A néma olvasás. *Magyartanítás*, 42(2). 3–7. <http://benczikvilmos.fw.hu/anemaolvasasrol.pdf>
- Eck, J., Kaposi, J. & Trencsényi, L. (2016, Eds.). *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia\\_online.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf)
- Fischer, R. (2000). *Tanítasuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Könyvkiadó.
- Friedl, J. (2003). *Az iskolai siker titka – a játék*. Deák Kiadó.
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok*. Helikon Kiadó.
- Gabnai, K. (2012). *Színházaskönyv*. Helikon Kiadó.
- G. Gödény, A. (2017). Kötelező/k (?) alsóban és álruhában. A házi olvasmányok feldolgozásának kérdései a közoktatás elemi szakaszában. *Könyv és Nevelés*, 4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kotelezok-alsoban-es-alruhaban>
- Heidegger, M. (1927/2019). *Lét és idő*. Osiris Kiadó.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Kálmán C., Gy. (2001). *Az értelmező közösségek elmélete*. Balassi Kiadó.
- Kamarás, I. (2002). *Olvasó a határon*. Pont Kiadó.
- Kolozsi, A. (2016). *Bódog és Szomorilla*. Pagony Kiadó.
- Korányi, M. (2012). Mi az a szakaszos szövegfeldolgozás? *Nyelv és Tudomány*, 2012. október 3. <http://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-szakaszos-szovegfeldolgozas>
- Lehmann, M. (2008). *A dinamikus elme*. Trezor Kiadó.
- Lénárd, A. (2001). Nagyobb terjedelmű művek közös feldolgozása. In Nagy A. (Ed.), *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat, kritikus gondolkodás, Szócikkmásolástól a paródiáírásig*. OSZK – Osiris Kiadó. <http://mek.oszk.hu/04200/04216/html/#15>



- Lénárd, A. (2003). Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In Tóth, B. (Ed.), *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése* (pp. 5–10). ELTE TÓFK. [http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi\\_kompetenciak.pdf](http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf)
- Lovász, A. (2002). A meseregény kora. Vázlat a meseregény megközelítéséhez. *Korunk*, 13(10), 7–13.
- Magnuczné Godó, Á. (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás eszközévé? *Iskolakultúra*, 13(9), 93–98.
- Ong, W. J. (2010). *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technologizálása*. AKTI-Gondolat Kiadó.
- Péterfi, R. (2007). Olvasóközpontú olvasásfejlesztés. *Könyvtári Figyelő*, 53(3), 24–36. <https://epa.oszk.hu/00100/00143/00064/69.htm>
- Petres Csizmadia, G. (2015). A meseregény műfaji jellemzői, típusai és világirodalmi klasszikusai. In Petres Csizmadia, G. *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból* (pp. 152–184), Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kar.a
- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Befogadasközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás. Módszertani kézikönyv az Irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomtankönyv a szak-középsiskolák számára a 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani\\_kezikonyv\\_001-372.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf)
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szenczi, B. (2012). *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében. PhD értekezés*. Oktatásméleti Doktori program, Szeged. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes\\_Szenczi\\_Beata.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes_Szenczi_Beata.pdf) [2017. 02. 21.]
- Tóth, B. (2003, Ed.). *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*. ELTE TÓFK.
- Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15-82k>
- Tóth, B. (2013). Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi epikus szövegek olvasásával és feldolgozásával. In Podráczky J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 11–35). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. [https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti\\_nevelés.pdf](https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_nevelés.pdf)
- Tóth, L. (2001). Kognitív folyamatok az írásbeli szövegalkotásban. *Alkalmazott Pszichológia*, 3(3), 43–61.
- Tölgyessy, Zs. (2009). Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton. *Fordulópont*, 11(2), 97–104. [http://www.fordulopont.hu/Fp-44\\_tolgyessy.pdf](http://www.fordulopont.hu/Fp-44_tolgyessy.pdf)
- Vass, D. (2019). Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. *Könyv és Nevelés* 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/az-olvasasi-erdeklodes-fejlesztésenek-kutatasi-lehetosegei-es-relevanciája>

## Függelék

### Találkozások négy foglalkozásban – A tanításba beépíthető gyakorlatsorok a Bódog és Szomorilla meseregény feldolgozásához

#### 1. Véletlen találkozás

##### *Belső képalkotás*

Csukd be a szemed és képzelj el, hogy útra kelsz! Gondold át:  
Honnan indulsz?  
Hová tartasz?  
Mi van nálad?  
Van-e célja az utadnak? Ha van, akkor mi?  
Miért indultál el?

Most valóban induljatok el, kövessétek a földre ragasztott nyilakat!

##### *Megosztás*

Tapsra álljatok meg! Akinek megérintem a vállát, válaszoljon a feltett kérdésre. Itt elmondhatjátok mindazt, amit csukott szemmel megéltetek.

##### *Csoportalkotás*

Menjetez tovább, vegyetek fel egy nyilat a földről!  
Nézzétek meg, majd keressétek meg a színük alapján, hogy melyik csoportba tartoztok! (piros, zöld, sárga, kék)  
A nyilak hátulján betűket találtok, az azonos színűekből rakjatok össze szavakat!  
(A színeknek megfelelően négy csoport alakul, a színes betűkből összerakják az alábbi szavakat.)

##### *Szóalkotás betűkből*

BÓDOG, SZOMORILLA, KIRÁLY, TÜNDÉR

Mit gondoltok, mely szavak tartozhatnak össze?

BÓDOG – király  
SZOMORILLA – tündér

*Tulajdonságválogató – 'kép a falon' játék*

Két emberi test körvonalával fogtok dolgozni csomagolópapíron.  
A királyosba írjátok Bódog, a tündéresbe pedig Szomorilla tulajdonságait!  
A körvonalon kívül külső, a vonalon belül pedig belső tulajdonságok legyenek.

Segítségül megkapjátok összekeverve a két főszereplő tulajdonságait. Döntsetek el, szerintetek melyik lehet a ti szereplőtöké! (Két csoport a tündér, két csoport pedig a király tulajdonságait gyűjti.)

Ha elkészültetek, kiegészíthetitek saját gondolatotokkal is. A csomagolópapírra dolgozzatok vastag filctollal!

A megadott tulajdonságok összekeverve: pirospozsgás, sápadt, sovány, meleg tenyerű, pufók, békaláb-praclijú, csillogó szemű, barna szemű.

Közös megbeszélés után az egyéni gondolatok megosztása következik.

*A szereplők megismerése*

Az adott szövegrész felolvasásával ismerkedjünk meg a szereplőkkel a meseregényből!

*Tanítói bemutatás*

„Mivel a kietlen és végenincs vándorúton a pirospozsgás, pufók fiatalember erről arra bandukolt, a sápadt, sovány ifjú hölgy viszont arról erre közeledett lendületesen, ezért hamarosan találkoztak is. Épp egy útkereszteződésnél.

A pirospozsgás, pufók fiatalember nagyon megörült a sápadt, sovány ifjú hölgynek – a sápadt, sovány ifjú hölgy ellenben igen bosszús lett, amikor megpillantotta a pirospozsgás, pufók fiatalembert.

„Meg fog szólítani...” – gondolta ingerülten, de még át sem cikázott e felvetés az agyán, amikor a fiatalember már rá is kiáltott vidáman:

– Szia!

Az ifjú hölgy ki nem állhatta, ha ismeretlenek, pláne fiatalemberek csak úgy, ukk-mukk-fukk letegeznek.

– Jó napot! – mondta ridegen.

– De jó, hogy jöttél! – lelkesedett a fiatalember.

– Jó bizony. És már megyek is! – szaporázta lépteit az ifjú hölgy.

– Ne siess már annyira! – kapott a hölgy után a fiatalember.

– Bocsásson meg, uram, ismerjük mi egymást? – kérdezte élesen a hölgy, és igyekezett kiszabadítani békaláb-hideg pracliját a pirospozsgás fiatalember pufók és meleg tenyeréből. Nem sikerült.”

Nézzetek az útra, amelyen ti is jártatok az előbb!

Vizsgáljátok meg az úticsomagokat! Döntsétek el, melyik kié lehet! (Az út egyik végén egy piknikes kosár, másik végén pedig egy bőrönd és tíz darab különböző méretű doboz van.)

Vegyetek el egy tárgyat páronként, majd döntsétek el, miért lehet szüksége a szereplőknek ezekre! (A legkisebb dobozhoz nem nyúlunk, az még nem nyílik ki.)

### *Megosztás*

Közös megbeszéléssel. Aki elmondta a gondolatait, beteszi az útkeresztvezető közepére az adott tárgyat. A megosztás végére az összes csomag középre kerül, találkozik egymással.

Ugyanígy találkozott a két főhős is egymással, ahogyan itt a csomagjaikat láthatjátok.

De hogyan is történt a találkozás? Nézzük meg közösen!

### *Néma jelenetek*

Csoportokban szövegrészeket kaptok, jelenítsétek meg némán a találkozás egy-egy részletét! A széketek alsó lapján találjátok meg azt a szövegrészt, amelyekkel dolgoznotok kell. Keressétek meg azokat a társaitokat, akik ugyanezt a szövegrészt kapták, és alkossatok hat csoportot!

## *1. A bemutatkozás*

„– Szia!

Az ifjú hölgy ki nem állhatta, ha ismeretlenek, pláne fiatal emberek csak úgy, ukk-mukk-fukk letegeznek.

– Jó napot! – mondta ridegen.

– De jó, hogy jöttél! – lelkesedett a fiatal ember.

– Jó bizony. És már megyek is! – szaporázta lépteit az ifjú hölgy.

– Ne siess már annyira! – kapott a hölgy után a fiatal ember.

– Bocsásson meg, uram, ismerjük mi egymást? – kérdezte élesen a hölgy, és igyekezett kiszabadítani békaláb-hideg pracliját a pirosposztag fiatal ember pufók és meleg tenyeréből. Nem sikerült.”

## *2. Mit hoztál?*

„– Sosem találkoztunk, de ez most teljesen mellékes! Hoztál? – kérdezte boldog vigyorral és csillogó kék szemmel a fiatal ember.

Az ifjú hölgyet váratlanul érte a kérdés. Még békaláb-hideg praclijának rángatásával is felhagyott néhány másodpercre. Ehelyett nagy, barna szemét meregette a fiatal emberre értetlenül.

– Hogy hoztam-e... mit is?

A fiatalember arcáról lehervadt a vigyor:

– Hát... tudod!

A hölgyike két szemöldöke között megjelent egy mély, függőleges ránc:

– Nem én!

A fiatalember ekkor megkönnyebbülten felkacagott:

– Jaj, csak teszed magad! Látom az orrod hegyén, hogy hoztál!

– Nézze, uram, fogalmam sincs, kicsoda ön, kivel téveszt össze engem, mire számít, miért olyan izgatott, de értse meg: nincs nálam semmi, amit odaadhatnék önnek!

A pirosposztság elkomorodott, és elengedte végre a hölgy pracliját.

– Lehetséges, hogy te tényleg nem hoztál? Egy ilyen ekkorka kis icipicit se? – mutatott egy katicányi távolságot hüvelyk- és mutatóujja között a fiatalember. – Jaj nekem! Te nem tréfálsz! Tényleg üres kézzel jöttél!

A hölgy meggyötört (de már korántsem békaláb-hideg) pracliját dörzsölgette. Továbbindulhatott volna, de most már képtelen volt: csak bámulta az elkeseredett fiatalembert, akinek gyanúsan fénylett a szeme, majd kisvártatva tényleg kicsordult a könnye.

– Kérem, uram, ne sírjon, ez... végtelenül kellemetlen számomra!

– És üres kézzel érkezni, az nem volt kellemetlen? – csattant fel a fiatalember, és pólója kinyúlt ujjába törölte elcsöppenni készülő orrát.

– Mégis, minek kellett volna a kezemben lennie?

– Legalább ne tegyél úgy, mintha fogalmad se lenne: király vagyok, mindenki tudja rólam, mi az, ami elengedhetetlenül szükséges a jókedvemhez!"

### 3. Az az én reggelim volt

„A kosár másik oldalához ült, és anélkül, hogy engedélyt kért volna rá, lecsapott a kosár tartalmára:

– Ó, micsoda meglepetés! Terítő, szalvéta, kés, villa, kanál, tányér... – kapkodta ki sorban a tárgyakat. – Ez a rugó, ez micsoda?

– Habverő! – jegyezte meg fagyosan az ifjú hölgy, és kikapta a fiatalember kezéből a konyhai eszközt, mert az már a habverő fejét ugráltatta a talajon, azt mondogatva, hogy: „Dajing, dajing, dajing...” (Rém idegesítő volt.) Ám láthatóan fel sem merült benne, hogy esetleg nem rendjén való, amit csinál. Tovább kutakodott a piknikkosárban: megcsörgette a tojásfőző órát, pingpongütőnek használta a serpenyőt, labdának a mosogatószivacsot – aztán szétszórta a receptkártyákat. A hölgy egy idő után már nem is próbálta megakadályozni, csak hagyta, hadd tombolja ki magát – közben meg erősen remélte, hogy ez a kutakodás mihamarabb befejeződik.

– Ezek fűszerek? – dülta fel később az állítólagos király a zacskók sorát, teljesen fölborítva az ábécérendet.

– Ahogy az a tasakokon is fel van tüntetve – epéskedett a piknikkosár tu-

lajdonosa, majd kezdte volna visszapakolni a kosarat, amikor a pirosposzsgás fiatalember lecsapott az enni- és innivalókra. Másodpercek alatt tüntette el a macimézet, falta be a két kiflit és a paradicsomot, nyakalta be a gyömbéres-citromos teát. Az ifjú hölgy csak annyit tudott mondani szemrehányóan:

– Bátorkodom megjegyezni: ma még nem is reggeliztem... – mire a „reggeliztem” szóhoz ért, a pirosposzsgás már el is fogyasztott mindent.

– Ez, sajnos, most csak nekem volt elég! – mondta, miközben beletörölte a száját a kék mintás vászonszalvétába. Látszott rajta, hogy egyáltalán nem sajnálja a történeteket.”

#### 4. *Nem tudsz varázsolni*

„– Bódogban hirtelen hatalmas gyanú támadt. – Te nem is tudsz! Egyáltalán nem tudsz varázsolni!

A lendületes vándorlásnak ezzel a mondattal vége szakadt: Szomorilla megállt. Rettenetes lassúsággal megfordult. Arca rettenetesen piros volt. Rettenetesen lassan visszasétált Bódoghoz.

Rettenetesen lassan azt mondta:

– De igenis, hogy tudok!

Bódog érezte, hogy most valamibe alaposan beletrafált:

– Nem tudsz! Hogy is nem jöttem rá előbb, hogy innen fúj a szél! Nem tudsz, nem tudsz, nem tudsz...

– De igen! – kiáltott Szomorilla.

– Akkor bizonyítsd be! – fonta össze a karját a mellkasán Bódog.

Egy hosszú másodpercre olyan csönd lett, mintha a madarak is elfelejtettek volna füttyörészni a környező fákon. Mintha az egész erdő Szomorilla varázslatára várt volna.

– Nem – mondta végül a tündér.

– Mert nem tudsz – hajolt hozzá egészen közel Bódog. Krumpliorra Szomorilla hegyes orrához ért. – Nem is nézel ki úgy, mint egy tündér. Mert jó, igaz: én még sosem láttam tündért, de azt tudom, mert ezt mindenki tudja, hogy a tündérek szépek. Te jó esetben is csak boszorkánytanoncnak mennél el. Szomorilla elsápadt, és rettenetes lassúsággal letette a piknikkosarat.”

#### 5. *Mi van a dobozaidban?*

„– Te mit vonszolsz a dobozaidban?

Bódog menten el is felejtette, mi fontosat akart egy másodperccel korábban mondani: imádott a meglepetéseiről beszélni. Végignyargalt a dobozok mentén, és egyenként huzigálta ki a tartalmukat:

Apámtól: korona.

Anyámtól: medve.

Egy régi óra a

nagyapámtól.

Egy expander, hogy



testemet edzve  
 duzzadjak majd  
 az... izomláztól.  
 Nénikémtől egy  
 fogmosó szett,  
 bácsikámtól egy  
 mosdókendő;  
 toll és papír...  
 Ezekkel sajnos  
 sejtellem sincs, hogy  
 mi a teendő.  
 Pár színes labda:  
 ugye, de szép?  
 Egy régi könyv –  
 kár, hogy nincs benne kép!  
 És egy doboz, ami  
 nem nyitható...  
 Meglepetések,  
 csodások, ó!

– Egy nyithatatlan ajándékdoboz: na, ez tényleg és igazán csodálatos!  
 Mi lehet benne? – nézte megbabonázva Bódog legtitokzatosabb ajándékát Szomorilla.

– Ezen már én is sokat gondolkodtam.

– És mit cipelsz a bőröndödben? – termett a tündér a koffer mellett. (Úgy tűnt: akár a király, ő is nagyon szeret tárni, nyitni, bontogatni.)

– Semmit – vont vállat Bódog. – Egyszerűen csak... hozzám tartozik – magyarázta tovább, amikor Szomorillának a meglepetéstől az egekbe szaladt a szemöldöke. – Ez az egyetlen dolog, amit apám a koronán és a jogaron kívül rám hagyott, amikor megparancsolta, hogy induljak vándorútra. Régi vacak: apám is úgy örökölte a nagyapámtól. És majd nekem is örökölni kell hagynom a fiamra, aki majd örökölni fogja az unokámra, aki majd továbbadja a dédunokámnak...

– De minek örökölni valamit, ha te sem használod semmire? Legálább az ajándékaidat ebben tarthatnád!

Bódog halálra rémült:

– Az ajándékok helye a dobozokban van!"

## 6. A levél

„– Írnak valami izgalmasat? – érdeklődött ártatlan képpel a tündér, amikor Bódog már vagy egy perce mímelte az olvasást.

– Hát... hm... ja... csupa izgalmasságot írnak... csak... elég olvashatatlan ez az írás, nagyon nehéz eligazodnom rajta. Nem próbálnád meg te?

Szomorilla elvette a levelet: arcizma sem rezzent, mikor feje tetejéről rendes állásába fordította a lapot, hogy el tudja olvasni, és egyetlen megjegyzés

sem hagyta el a száját, miután megállapította, hogy a levél írója kifogástalan, remekül olvasható kézírással jegyezte le gondolatait:

- „Drága fiam, Bódog!...”
- „Amikor ezeket a sorokat olvasod – mert, ugye mostanára már megtanultál olvasni?! – ...”
- „...már jókora utat tettél meg. Bizonyára tele vagy kérdésekkel...”
- „Például biztos szeretnéd tudni, hogy meddig kell még vándorolnod, hol van a birodalmad és hogy mi a csudáért kell magaddal cipelned azt a régi, kopott bőrdöngőt?”
- „Ez a bőrdöngő a te birodalmad!”
- „Csupán rajtad múlik, hogy mi lesz belőle: virágzó királyság vagy fölösleges kacat?”
- „Kívánom, hogy a legtöbbet hozd ki belőle: ahogy tettem ezt a te korodban én is, ahogy tette ezt nagyapád, dédapád, ükapád!  
Sok szerencsét, fiam! Ölel szerető szüléd: Otmár”

#### A jelenetek bemutatása

(Az utolsó jelenet részben szöveges, elhangzik benne a levél.)

A mackó karjával nem történt meg a csoda, de Szomorilla visszavarrta a leszakadt testrészt.

Bódog hálásan feleségül kéri a tündért.

‘Kötött mondatkezdés’ játéka

Folytasd a mondatot!

Légy a feleségem, legalább majd...

Légy a feleségem, de szeretném, ha...

A gyermekek frontálisan dolgoznak, körben ülve mindenki elmondja a gondolatait.

Sértések sora...

Szomorilla dühös lett. A szereplők sértések sorát vágták egymás fejéhez.

Húzzatok egyet ezekből, olvassátok el; majd döntsétek el, hogy melyikük mondhatta!

A sértések papírcsíkon a terem közepén vannak elhelyezve.

A sértés mellé vegyetek egy tárgyat középről!

Miközben elmondjátok a papírcsíkon lévő sértést, tegyétek vissza oda a tárgyat, ahonnan indultak a foglalkozás elején!

Szomorilla és Bódog haraggal váltak el egymástól, ellenkező irányba vették útjukat.

## 2. Betűvető találkozás

Mosolyposta

Nézz a tőled balra ülőre, és köszönts egy mosollyal! Ha megkaptad, add tovább a szomszédodnak, míg körbe nem ér!

Bódog és Szomorilla sértések sokaságával a szívében elindult ismét magányos útjára, mindenki arra, amerről jött. Úgy kétórányi járásra megpihentek. Mi játszódott a szívükben?  
Jelenítsük meg egy érzelmekórusban!

*Érzelmek kórusa*

Milyen hang számodra a düh?  
Milyen hang számodra a szomorúság?  
Milyen hang számodra a kétségbeesés?  
Milyen hang számodra a remény, elhatározás?  
Egyszerre mindig egy érzellel dolgozik az osztály.  
Az egyes érzelmeket irányításra, közös kezdéssel egyszerre hangoztatja mindenki, de önállóan is meghallgatható.

Döntések

Ötlebörze

Mindkét főhős érzelmei csillapodtával elhatározásra jutott. Mi lehetett ez?

Közös megbeszélés

A szövegrészek megismerése csoportmunkában történik, egy gyermek olvas minden csoportban

„Bódog a messzeségbe bámult, Szomorilla eláztatta könnyeivel a piknikosár tetejét.

Aztán Bódog felállt a bőröndről:

– Ugyanakkor... – dűnnyögte csak úgy, magának.

Szomorilla felült:

– Ha úgy vesszük... – mondta dudahangon (mert a sok sírástól bedugult az orra).

– Írni-olvasni sosem árt – pillantott a könyvesdobozra Bódog.

– Esetleg lehetnék kedvesebb másokhoz... egy kicsit – fújta ki az orrát Szomorilla.

– Egy próbát megér! – mondta mindkettő.

De persze egyik sem hallotta a másikat – hiszen négyórányi távolságra voltak egymástól.”

## HALOGATI és FÉLBEHAGYI

„No, te híres bőröndbirodalom!- hangzott el Bódog szájából, majd két fura alak jött elő a nagy utazótáskából.” Kik lehetnek ők? Milyenek képzeled a két beszédes nevű szereplőt?

### *Karakterépítés*

Üljünk le körbe, és mindenki gondolja ki, hogy milyenek képzeled el Halogatit, majd Félbehagyit. Az első körben Halogatit, a második körben Félbehagyit fogjuk idevarázsolni a gondolatainkból. Mindenki egy mondatot tegyen hozzá, beszélhetek az ember életkoráról, foglalkozásáról, hobbijáról, külső és belső tulajdonságairól, hogyan került a bőröndbe...

### Hirdetmény

Bódog útnak ereszi két szolgáját, hogy egy hirdetéssel járják be a környéket, szerezzenek neki egy tanárt.

Csoportokban egészítsétek ki a hiányos hirdetményt, és írjátok be a hiányos szövegbe, majd minden csoport munkáját meghallgatjuk. A felolvasások után ki is helyezzük a terem falára.

Király – vándorkirály – keres,  
és reméli, hogy.....  
valakit, aki ..... és .....,  
és ezt tanította már,  
legyen ....., csinos személy,  
érkezzen meg sietve,  
temérdek ....., meglepetés  
lesz majd az ő .....

### Megosztás

Ezt közös megbeszélés követi, majd csoportmunkában történetjósoltatás következik.

### Történetjósolás

Mi fog következni?

Ki lesz a tanár?

### Megosztás

Ezt közös megbeszélés követi.

### Betűtanulás

Szomorilla álruhában megérkezik, Bódog az olvasástanításért fizetségül az egyik ajándékdobozt ígéri oda Gráfia kisasszonynak. Lázasan izgalommal rajzos betűtanulásba kezd a kis csapat.

### Betűrajzok készítése

Húzzatok egy nagy nyomtatott betűt ábrázoló kártyát, majd egészítsétek ki egy rajzzá!

### Szóalkotás betűrajzokból

A rajzos betűk bemutatása után szavakat kell kiraknotok minél gyorsabban a betűtekből. Induljatok el a betűkkel, sétáljatok a teremben, közben figyeljétek, hogy milyen szavakat mondok. Ha az adott szó kirakásához szükséges a betűtök, álljatok be a megfelelő helyre!

### A létrejött szavak:

Bódog, ajándék

### További szavak alkotása

Most alkossatok önállóan úgy szavakat, hogy azok kapcsolódjanak a meséhez! Álljatok be, és közösen megnézzük, hogy miket alkottatok.

Ezt közös megbeszélés, majd a betűk betűrendben való elhelyezése követi, melyet kirakunk a terem falára.

### A fizetség

A három lelkes tanuló elsajátította az írás és olvasás tudományát, bár néha Gráfia kisasszonynak meggyűlt velük a baja.

Elérkezett a fizetés ideje.

### Állóképek készítése

Csoportonként olvassátok el az adott szövegrészt, majd húzzatok egy számot, és a számnak megfelelően jelenítsétek meg egy-egy állóképben a fokozódó vitát! Az egyes szám jelöli a fizetség kérésének kezdetét, minél nagyobb a húzott számotok, annál hevesebb vitát kell bemutatnotok a fényképeiken!

„– Nos... – kezdte Bódog, mert a kellemetlen mondatokat is el kell kezdenie az embernek valahogy. – Azt azért nem mondhatnám, hogy minden tekintetben elégedett lennék önnel, kedves Gráfia...

– Parancsol, kedves Bódog?

– Mert, ami igaz, igaz: ön megtanított bennünket írni-olvasni.

Csak hát... nem túl kedvesen, kedves Gráfia... Pedig ez alapfeltétel volt! Igaz, uraim? – fordult Bódog segélykérően a szolgálai felé.

Halogati és Félbehagyi sápadtan és bizonytalanul bólogatott.

Gráfia kisasszony azonban nem hagyta magát:

– Kedvesen vagy kedvetlenül: a rám bízott feladatot elvégeztem, és végül is ez a lényeg! Tudnak olvasni az urak, vagy sem? – szegezte most ő a kérdést Bódog udvartartásának.

Halogati és Félbehagyti kevésbé bizonytalanul, de továbbra is meglehetősen sápadtan bólogatott.

– Akkor adjon nekem meglepetést! – fordult újra a vándorkirályhoz Gráfia kisasszony.

– Sajnálom, hogy ezt kell mondanom – szólt Bódog árulkodóan vékony hangon –, de ön ezt a meglepetést nem érdemli meg! Igazam van, uraim?

Halogati és Félbehagyti nagyon sápadtan és nagyon-nagyon bizonytalanul bólogatott.

– Na, ide azzal az ajándékkal, amíg szépen vagyok! – csapott a bőrröndre Gráfia kisasszony.

– Most már annyira sem kedves, mint eddig! – figyelmeztette Bódog az olvasás-írás tanárt.

– Ajándékot akarok! – tombolt Gráfia.

Bódognak ekkor, maga sem tudta, miért, váratlanul eszébe jutott annak a pukkcancs Szomorillának egy amúgy igen találó mondata:

– A meglepetéseket, tudja, ki kell érdemelni! Maga, véleményem szerint, nem érdemelte ki! És ezzel a mostani viselkedésével végleg elveszítette a jutalomhoz való jogát. Fel is út, le is út! – mennydörögte a vándorkirály.

– Gyalázat! – kapkodta a levegőt Gráfia kisasszony. – Még hogy király! Még hogy felséges személy! Hát mondok én magának valamit, Bódog úr: magából sosem lesz igazi uralkodó! Soha!

Ezzel Gráfia kisasszony sértetten eltűnt, amerről jött: arról erre.”

Figyeljete a kiosztott számokra, legyen érzékelhető a hangulat fokozódása a növekvő számok sorrendjében!

Az állóképek megtekintése sorban történik, majd egymás után folyamatában újra megnézzük a sorozatot.

A két szereplő ezután két irányban távozott.

### *Forrószer*

Bódog és Szomorilla is forrószerbe kerül.

Kérdezzetek a két főszereplőtől, akik a terem közepére kiülnek egy székre! A két főszereplőnek a kérdésekre nem kötelező válaszolnia, de bátran öntsétek ki a szíveteket!

### *Kilépőkártya*

Mi jár a fejedben, mit viszel haza a második találkozás után? Írd le a kiosztott kispapírra, majd miután mindenki felolvasta, egy nagy csomagolópapírra ragasszuk fel, és helyezzük ki a terem falára.



### 3. Az 'igazi uralkodós' találkozó

#### *Hangulatjelentés*

Különböző textíliákat helyeztem el a terem közepén.

Válassz egy textíliát, mely kifejezi a pillanatnyi hangulatodat!

Keress a többiek közül egy párt, akinek az anyaga hasonló hangulatot tükröz, mint a tiéd. Beszéljétek meg közösen az érzéseiteket!

#### *Szoboralakítás*

Dolgozzatok párban! Jelenítsétek meg egy- egy szoborban Bódogot és Szomorillát a második találkozás utáni elváláskor. Testtartásokat, mimikákat jelezze az érzéseiteket!

#### *Kihangosítás*

Amelyik szobornak megérintem a vállát, egy belső gondolatot hangosítson ki!

Szomorilla? Didaktika?

Bódog kiáltványt fogalmazott, melyben az igaz uralkodás szép, csinos, okos tanárát keresi. Szomorilla álruhában (Didaktika) ismét útra kel. Didaktika néven érkezik ... Ezúttal szerződést írat alá, melyben egy általa választott ajándékdozoz átadására kötelezi a vándorkirályt a tanítás fejében. Kezdetét veszi a tanítás.

#### *Fürtábra*

Készítsetek fürtábrát, mit kell tudnia szerintetek egy igaz uralkodónak!

Megosztás a fürtábrák kihelyezésével, bemutatásával; amit közös megbeszélés zár.

#### *Néma jelenet*

Néma jelenetekben játsszátok el, hogy mire tanította meg a szöveg alapján Didaktika kisasszony a három tanítványát!

#### 1. csoport

„Nem mind a miénk, amit meglátunk!”

„Az oktatás úgy kezdődött, hogy Didaktika kisasszony elővett piknikkosárra emlékeztető válltáskájából egy gyümölcsökkel teli tálat, amit az elfektetett, asztalnak használt bőrrönd tetejére helyezett.

Bódog rögtön rá akarta vetni magát a gyümölcsökre, és lehetőség szerint mindenkit megelőzve elfogyasztani a tál teljes tartalmát: valamennyi almát, epret, málnát, cseresznyét – de Didaktika kisasszony elhúzta előle a gyümölcsöket, és angyali mosollyal az arcán dalolta el a következő szabályt:

Nem mind a miénk, amit meglátunk!

Kérdezzük meg, hogy:

„Vehetek?”

Ha „Nem!”, akkor sem kiabálunk!

Ha „Igen!”...

– Akkor ehettek! – kiáltott Bódog, és Didaktika kisasszony engedélyével kivett a tálból egyetlen szem málnát. Aztán magához vette a tálát, de csak azért, hogy körbekínálja a többieknek: először Didaktika kisasszonyt kínálta meg, majd Halogatit és Félbehagyit.

Ettől kezdve ő maga csak azután vett el egy-egy gyümölcsöt a tálról, ha már mindenki mást megkínált. Ezt a körbekínálós játékot Didaktika addig játszatta a három fiatalemberrel, míg a legutolsó gyümölcs is el nem tűnt a tálról.”

## 2. csoport

„Nem mindig kapunk ajándékot, a picit is megbecsüljük!”

„A hölgy ekkor egy bonbonos dobozt húzott elő a táskájából.

Bódog a szokásos „Ó, micsoda meglepetés!” felkiáltással ragadta volna ki a kezéből, de az uralkodói ismeretek oktató ezt sem engedte, ehelyett így dalolt:

Nem mindig kapunk  
ajándékot!

Nem minden doboz  
a miénk!

A picikét is  
megbecsüljük,  
nem kérdezzük, hogy  
„Van-e még?!”

Amikor úgy tűnt, Bódog megértette a leckét, Didaktika kisasszony megengedte neki, hogy a bonbonos dobozból kivegyen magának egy, azaz egy szépen csomagolt desszertet. És folytatódott a kínálgató gyakorlat, csak most a bonbonos dobozzal.”

## 3. csoport

„Jó szívvel adunk másoknak!”

„Amikor már ez is remekül ment Bódognak, Didaktika igyekezett megtanítani a királyt nagylelkűen ajándékozni:

Jó szívvel adunk

másnak bármit,  
mert más meglepni  
annyira jó!  
Fegyelmezett  
és figyelmes  
ember minden  
igazi uralkodó!

Didaktika, kellékként használva Bódog ajándékdobozait, kis helyzetgyakorlatokat rögtönzöttetett a három fiatalemberrel. Bódognak szemlátomást remekül ment az ajándékok átadása: utolérhetetlen eleganciával tudta átnyújtatni Halogatinak és Félbehagynak a dobozait. Tette ezt annál is könnyebb szívvel, mivel tudta: ez az egész csak játékból van így, a tanítás végén mindent vissza fog kapni.”

A három csoport megjeleníti az adott szövegrészt, közösen megbeszéljük, majd a verseket is meghallgatjuk. Minden csoportból egy gyerek olvassa fel a fenti szövegekben kiemelt verseket.

Ezután a fizetség következik.

A fizetség  
Adok neked egy...

A három csoport döntse el, hogy melyik ajándékdobozt fogja Bódog átadni tanárának, és miért azt.

Indokoljátok a választást, majd adjátok át jelképesen az ajándékot!

A fizetség megíúsult. Olvassátok el az alábbi mondatot, majd fejtsetek meg, hogyan csapta be Bódog Szomorillát, mi volt a „fogása”?

„Az elvégzett munkámért cserébe ön egy doboz általam választott meglepetést nyújt át fizetség gyanánt.”

Közös megbeszélés

Ki a csaló?  
A két szereplő csalónak nevezi egymást.

*Kötetlen írás*

Három perc alatt írájátok le a véleményeteket arról, hogy szerintetek ki volt csaló, melyikük miért kaphatta ezt a jelzőt a másiktól.

Páros megosztás után egy gondolat frontális megosztásával zárul a 3. találkozás. A két szereplő útja ismét elválik egymástól.

#### 4. Találkozás örökre

Táskafantázia

Sétálj a teremben, képzelj el, hogy egy táska van nálad.

Ebben a táskában három nagyon fontos valami van. Olyan élőlény, tárgy vagy fogalom, amelyek a te életedben a legfontosabbak.

Lassan keress egy helyet magadnak, ülj le, nyisd ki a táskát, és mesélj nekünk a tartalmáról!

Megosztás, közös megbeszélés

Szomorilla elhatározta, hogy ő soha nem fog találkozni többé Bódoggal. Hatalmas harag volt benne, és ez egyelőre nem is csillapodott.

Ezalatt Bódog szép lassan elkezdte használatba venni az ajándékait, gondosan berendezte Bőröndbirodalmát, az eszközök, tárgyak életre keltek a kezében.

*Napirend összeállítása*

Kiteszem a terem közepére Bódog bőröndjét.

Nézzétek meg Bódog bőröndjének tartalmát, és állítsatok össze csoportonként egy-egy napirendet, amit Bódog kialakíthatott magának!

Mivel teltek a napjai? Írjátok csoportonként a kiosztott papírokra!

Megosztás

Közös megbeszélés, majd tanítói felolvasás

„Rájött arra is, hogy bizonyos napszakokban bizonyos dolgok jobban esnek: kora reggel a legjobb tornázni és erősíteni, hajnalban érdemes szedni a málnát, ami ebéd után ízlik a legjobban; délelőtt könnyebben megy az írás-olvasás, míg kártyázni és labdákkal játszani sokkal jobban esik késő délután, vacsora előtt.

Bódog figyelni kezdte az órát, és ahogy teltek-múltak a napok, azon kapta magát, hogy bizonyos dolgokat már mindig ugyanakkor csinál. És ez jó érzéssel töltötte el.”

Hosszú idő telt el, a király egyre nyugtalanabb lett. Útnak indult szolgáljaival, és ment, ment szüntelenül.

*Kötött mondatkezdés*

Azért ment mindig tovább, mert... kezdetű mondat befejezése, gondolatok meghallgatása körben ülve frontális munkában.

Hamarosan megszületett egy hirdetés, melyet Bódog készített. Mi lehetett rajta?

### *Hirdetés*

Készítsetek csoportonként egy-egy plakátot Bódog nevében, majd ragasszátok ki a teremben olyan helyre, hogy mindenki jól el tudja olvasni! (Miközben a csoportok dolgoznak, kiragasztom a regénybeli hirdetést is.)

Sétálgatok körbe, és olvassátok el az összes plakátot!  
Közösen is olvassuk el a plakátokat, utolsóként a meseregény hirdetését.

„Jó útra tért vándorkirály nagyon keresi azt a diplomás tündért, aki pont annyira kedves és pont annyira csinos, amennyire azt szeretem. Varázstudás hiánya nem akadály! Álruhások kíméljenek! Vagy ne! Csak jelentkezzen a Megfelelő Tündér Bódog Böröndbirodalmánál, hamar! Az egész birodalmamat átnyújtom neki, de nemcsak átnyújtom, hanem... nála is hagyom, örökre! Utóirat: Ez most nem becsapás! Tényleg!”

### *A mérleg nyelve*

Alakítsatok három csapatot, döntsétek el, hogy melyik csoportban szeretnétek dolgozni!

1. csoport

Gyűjtsetek érveket amellett, hogy Szomorilla miért ne menjen vissza Bódoghoz!

2. csoport

Gyűjtsetek érveket amellett, hogy Szomorilla miért menjen vissza Bódoghoz!

3. csoport

A bizonytalanok csoportja, ti mindkettőhöz gyűjtsetek érveket!

Az 1. és a 2. csoport fog vitatkozni, a csoportok felváltva fognak érvelni az újabb találkozás lehetősége ellen, majd mellett. A 3. csoport tagjai középen állnak, az egyes érvek után érzéseiknek megfelelően lépnek egyik vagy másik irányba, ők lesznek a mérleg nyelve.

A vitát közös megbeszélés zárja, az addig bizonytalanok csapata is elmondja az érzéseit.

## Találkozás

Szomorilla varázstudománya segítségével repül el Bódoghoz. Újra találkoznak.

### 1. csoport

#### Naplóbejegyzés írása

Írjátok meg Szomorilla naplóbejegyzését: hogyan emlékszik vissza arra a negyedik találkozásra!

A bejegyzések meghallgatása frontálisan történik.

### 2. csoport

#### Néma jelenet

Játsszátok el a szövegrész alapján a találkozást!

„– Te hogy kerülsz ide? – kérdezte sápadtan és szinte rémülten Bódog Szomorillától, mikor a tündér váratlanul felbukkant piknikosarával Bódog bőröndje mellett.

– Én... én is ezt akartam kérdezni tőled – hebegte a tündér, nem kevésbé sápadtan.

– Érdekes, épp rád gondoltam! – rugdosott egy nem létező kavicsot Bódog, és a haja tövéig elpirult.

– Én is épp... rád gondoltam – tanulmányozott egy felhőt az égen Szomorilla. A füle valósággal lángolt.”

#### *Szinkronizálás*

A néma jelenet másodszori eljátszása alatt a többi embercsoportból szinkronizálják a történeteket.

### 3. csoport

#### Szöveges jelenet

Mutassátok be az ajándék átadásának részletét!

„Bódog, miközben kétszer megbotlott, egyszer kis híján becsípte az ujját, a pólója pedig beakadt a bőrönd csatjába, előkapta a kofferből a nyithatatlan ajándékdobozt:

– Ezt a múltkor itt felejtetted – nyújtotta Szomorillának.

A tündér szeme elkerekedett:



- Én úgy emlékszem, el akartam vinni, de te...
- Figyelj... ne haragudj rám! – sietett elejét venni a veszekedésnek Bódog, és átnyújtotta egyetlen megőrzött ajándékdobozát. – Ez a tiéd!
- A nyithatatlan? – olvadt el egy másodperc alatt a tündér.
- A nyithatatlan, igen, mert ezt akartad. De... – rugdalta tovább a nem létező kavicsot pipacspirosan Bódog –, mindenem a tiéd. Az egész valóságossá lett birodalmam. Mert... nélkülöd annyit ér csak, mint egy nyithatatlan ajándékdoboz.”

A nyithatatlan ajándékdoboz ebben a pillanatban kinyílt Szomorilla kezében.

Mi lehetett benne? - ötletbörze

Ötleteljünk, mi lehetett a kis dobozban!

Közös megbeszélés, majd a szövegrész tanítói felolvasása.

„– Ó, micsoda meglepetés! – sikkantott föl a tündér, és kihalászta a doboz tartalmát: egy desszertvillát és egy desszertkanalat: a villára „Sz” betű, a kanálra „B” betű volt gravírozva.”

Az utolsó találkozásból örök találkozás lett, és egy valódi vándorkirályság indult útnak.

A záróverset már mindenki együtt olvassa fel.

„Király – vándorkirály! –  
s neje bővitené udvarát!  
Jelentkezhet bárki! Bátran!  
Csak hamar! Megyünk tovább!  
Útközben nagyokat eszünk.  
Jóltart száz szakács-varázs!  
Olvasunk és beszélgetünk,  
boldogságunk nem csalás!  
Mendegélünk. Palotának  
nem érezzük hiányát!  
Jöjjön velünk bárki bátran!  
Ez egy vándorkirályság!”

**Gajdóné Gődény, A., Koósné Sinkó, J. & Merényi, H.**

### **Introduction to reading novels: The role of children's stories and tales in the process of becoming a reader**

The first part of our study outlines the characteristics of the genre: the children's tale in the form of the novel. We go on to analyse the story of *Bódog and Szomorilla* by Angéla Kolozsi and locate it among the types of children's stories and tales. In the second part we discuss how to educate children to become readers, how important it is to work on stories and novels together with children at the lower primary level and what challenges that we must face. Here we present the analysis of workshops applying drama pedagogy in the future. In the third part we describe how to build lessons based on this particular text with the help of drama pedagogy (e.g. silent scenes, selected features, using smileys, character building, fixed sentence starter formulae, feelings in chorus, and so on).

Keywords: children's stories and tales, Bódog and Szomorilla, working on a literary text, educating readers, means of drama pedagogy



*Gajdóné Gődény Andrea: <https://orcid.org/0000-0002-3223-4544>*

*Merényi Hajnalka: <https://orcid.org/0000-0002-1890-4425>*

*Koósné Sinkó Judit: <https://orcid.org/0000-0002-0388-1523>*



---

# Könyv születik

## Kreatív írás alsó tagozaton

**Grandpierre Aranka<sup>1</sup>**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, hallgató*

---

### *Absztrakt*

A nyugati iskolák mintájára a hazai közoktatásban is kezd teret hódítani a kreatív írás; noha, sajnálatos módon, még mindig nem tudott szélesebb körben elterjedni. Kolláth Erzsébet mesterpedagógus, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola szakvezető tanítója a 2014/2015-ös tanévben harmadikos osztályával példát adott rá és megmutatta, hogy már alsó tagozaton is hatékonyan alkalmazhatók az írásgyakorlatok, jelentős feladatot vállalva a képesség- és személyiségfejlesztésben. A tanító és osztálya a szülőkkal együttműködve Krémkaktusz címmel verseskötetet jelentetett meg a gyerekek szövegeiből, amelyet a tanulók maguk illusztráltak. A verseskönyvből hangoskönyv is készült. A gyerekek versei fejlett íráskészségről, érzékeny lelkiségről és érett világlátásról tanúskodnak. E könyv születését mutatja be az írás, közben elemzi a gyermekek munkáit.

**Kulcsszavak:** kreatív írás, gyerekversek, verseskötet, Krémkaktusz, képesség- és személyiségfejlesztést

*„A játék a szabadság és az érdek nélküli öröm birodalma,  
az ember egyik legbiztonságosabb szentélye marad ebben a világban ...  
Ez az egyetlen pont, ahol tökéletesen megvalósul az esélyek eszményi  
egyenlősége.”*  
(Hankiss Elemér)

### **Kreatív írás**

A nyugati iskolarendszerekben évek óta sikeresen alkalmaznak kreatív írás-gyakorlatokat a fogalmazástanítás keretein belül, a praxis eredményességét pedig számos kutatás bizonyítja (Chapman, 2006; Cotton 1988; Hillock, 1996; Molnár, 1996; Tóth, 2008). A nyugati iskolák mintájára a hazai közoktatásban is megjelent a kreatív írás; sőt, láthatunk arra is példát, hogy a kreatív írásgyakorlatok már alsó tagozaton milyen értékes hatással lehet-

---

<sup>1</sup> A szerző az ELTE TÓK hallgatója, az írás a 2020 tavaszán védelemre bocsátott szakdolgozatának egy részlete.

nek a gyerekek képesség- és személyiségfejlődésére. Ennek ellenére mégsem terjedt el szélesebb körben a hazai fogalmazástanításban, ahogy az írás folyamatközpontú megközelítése sem. A háttérben valószínűleg az erősen tradicionális, eredményközpontú pedagógiai szemléletmód és az alacsony oktatási óraszám áll. Így fogalmazástanításunkban még mindig inkább az ismeretnyújtás dominál, és a szövegalkotási feladatok nagyrésze a munkafüzet kitöltésén alapul. Ha a pedagógusok alkalmaznak is kreatív írást a tanórákon, azt inkább fogalmazástechnikai gyakorlatokként, az irodalmi műfajokban való alkotás lehetőségeként teszik.

Raátz Judit (2008) az *Anyanyelv-pedagógiában* megjelent tanulmányában rávilágít arra, hogy a szakma többféle értelemben használja a kreatív írás fogalmát. „A kreatív írás (*creative writing*) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel. Az írásgyakorlat célja: az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és alkotási fogások elsajátítása után az író legyen képes a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre.” (Raátz, 2008, o.n.). A szerző rámutat, hogy a *kreatív írás* címszó alatt a legtöbb módszertani szakirodalom a szövegalkotás változatos módszerek, témák és munkaformák felhasználásával történő gyakorlását, fejlesztését érti. A fő hangsúly a kreativitáson, a megszokott iskolai fogalmazási feladatoktól való eltéréseken van. Bizonyos gyakorlatok valamilyen irodalmi szövegből indulnak ki, valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódnak. Ezeket nevezzük szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatoknak. Bizonyos feladatok pedig inkább módszereikben, munkaformájukban, a feladatok jellegében igyekeznek a megszokottól eltérni. Ezeket tágabb értelemben vett kreatív gyakorlatoknak tekinthetjük (Raátz, 2008).

Samu Ágnes *Kreatív írás* című könyvében úgy határozza meg a fogalmat, hogy az implikálja az ilyen jellegű írásgyakorlatok oktatási és nevelési céljait is: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (Samu, 2004, p. 11). Mindezt jól szemlélteti az alábbiakban bemutatott verseskönyv, ami az önkifejező írás ritka megnyilvánulása harmadik osztályos gyerekek tollából.

### Könyv születik

Kolláth Erzsébet mesterpedagógus, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola szakvezető tanítójának és a 2014/2015-ös tanévben harmadik évfolyamot végző osztályának értékes példája megmutatja, hogy már alsó tagozaton hatékonyan alkalmazhatók, és jelentős hatással lehetnek a gyere-

kek képesség- és személyiségfejlődésére a kreatív írásgyakorlatok. A tanító és osztálya a szülőkkel együttműködve egy keményfedeles "igazi" verseskötetet adott ki a gyerekek írásaiból a versekhez készült illusztrációikkal. A szövegekből hangoskönyv is készült<sup>2</sup>. A tanítónő elmesélte a *Csodaceruzának* adott interjújában a könyv létrejöttének történetét.

A versek egy része a 2014-es karácsonyi ünnepség műsorötletéből született, ahol és amikor az osztálytanító azt találta ki, hogy a gyerekek saját írású verseikkel lépják meg a szülőket, hiszen osztályából többen évek óta verseltek, nem is akárhogyan. A verstermést versalmafán publikálták az osztály falán.



1. ábra  
*Versfa*

A tanítónő már ősszel felvetette tanulóinak, hogy akiknek van kedvük, írjanak karácsonyi verseket. Azoknak, akik nem szerettek volna verselni, fogalmazási témát adott: írjanak arról, hogyan képzelik el a karácsonyt 30 év múlva. A gyerekek karácsonyi "ajándékai" olyan jól sikerültek, hogy a tanító sajnálta volna, ha a nyelvileg leleményes szövegek a tanári asztal fiókjában maradtak volna. Így született meg a verseskötet ötlete (Kadlót, 2015).

<sup>2</sup> A verseskötet és a hangoskönyv elérhető a Tanító online weboldalán (Molnár, Kadlicskó, Kolláth & Farkas, 2015) <https://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>

A versírás már korábban hagyomány volt az osztályban, a gyerekek többsége 1. osztályos kora óta verselt, amiben az is szerepet játszhatott, hogy kezdetől rengeteg kortárs gyerekverset vitt be az órákra a tanítónő, többek között Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Lackfi János műveiből válogatott – olvashatjuk a vele készült interjúbán. A verseket, mondókákat nemcsak felolvasta, hanem komplett foglalkozásokat szervezett köréjük. Például Kovács András Ferenc *Petymeg* című versét úgy dolgozták fel, hogy különleges nevű állatok fényképeit rejtette el a tanítónő az osztályteremben. Aztán vadásztársaságokat alakítottak, és megindult a játékos felfedezés olyan érdekes nevű állatokat keresve, mint a damara-dikdik, a kuszkusuz és a petymeg. Amikor pedig a tanítónő felvetette, hogy ők is tudnának hasonló verseket írni, a gyerekek szárnyakat kaptak, és jobbnál jobb versek láttak napvilágot tollukból. A diákok hamarosan jelezték tanítójuknak, hogy szeretnének más témákban is verseket írni. László Noémi versének hatására kezdte őket izgatni a *mi miből készül* kérdése. A téma köré épülő foglalkozások során különböző anyagokat gyűjtöttek, és megfigyelték, melyek illenek össze, és melyek nem. Sok-sok játékos ötletelésből újabb és újabb versek születtek. Kolláth Erzsébet a gyerekek írásait egy dossziéban gyűjtögette, és az évek óta őrzött versekből született meg végül a *Krémkaktusz*.



2. ábra

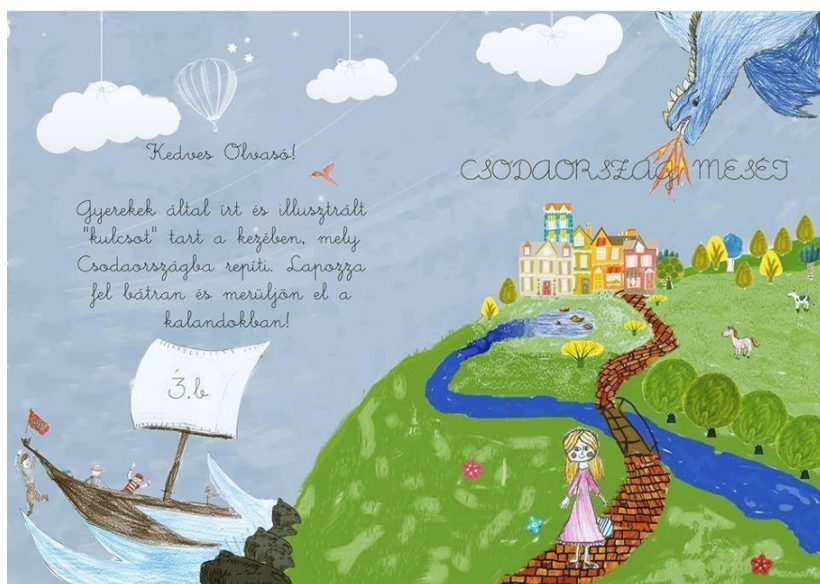
*A krémkaktusz borítója*

A gyerekek és az osztálytanítók azért ezt a szóösszetételt választották a verseskötet címéül, mert izgalmasnak és figyelemfelkeltőnek találták a *Butyongós* című versben szereplő képet. „Egy kaktusz, ami nem tüskés, nem szúr, krémből van” – ez mindenkinek tetszett (Kadlót, 2015). A könyvkiadás folyamatát munkájukkal a szülők is segítették. Molnár Bea a szülői munkaközösség elnöke mint projektmenedzser egybefogta az egész munkafolyamatot. Farkas Vil-



mos kreatív reklámigazgató cége végezte a kötet szerkesztését. Fazekas Katalin nyelvész segítette a nyelvi lektorálásban. Kadlicskó Bea grafikus tippeket adott a gyerekeknek, hogyan érdemes nekikezdeni egy szöveg rajzokkal való megelevenítéséhez. Vulevity Katalin napközis tanító segítette elkészíteni az osztálynak különböző anyagokból a verseskönyv borítóképét. Bodor Géza színművész pedig hangstúdiójában lehetővé tette a hangoskönyv elkészítését, amelyben a gyerekek előadásában hangzanak el saját verseik (Kadlót, 2015).

A gyerekek a publikálás teljes folyamatát átélhették, mert 2015 tavaszán könyvbemutatót szerveztek számukra az ELTE TÓK magyar műveltségterületi képzésének 2014/2015-ös tanév másodéves hallgatói<sup>3</sup> közül azok, akik bekapcsolódtak az *Olvasóvá nevelés - mesekönyvprojekt* szervezésével az évek óta népszerű kari projekthez, amely az adott évben a *könyv* témája köré szerveződött. A projekthez a verseskötet mellett egy mesekönyv is napvilágot látott *Csodaország meséi*<sup>4</sup> címen. E könyv meséit szintén a 3.b osztály tanulói írták és illusztrálták. A mesekönyv szerkesztését, kiadását a *mesekönyvprojektben* résztvevő hallgatók végezték (G. Gődény, 2016, p. 64–67).



3. ábra  
*Csodaország meséi*

<sup>3</sup> A projektben résztvevő hallgatók: Bercsik Sára, Berény Dóra, Cioca Bernadett Paula, Kiss Melinda, Maizer Noémi, Molnár Lili, Perlikné Dallos Gabriella, Pintér Bernadett, Sándor Ildikó Marcella, Telek Réka <https://tanitonline.hu/uploads/2342/Projektnapl%c3%b3%202014mesek%c3%b6nyv.pdf>

<sup>4</sup> <https://adoc.tips/csodaország-mesei-budapest.html>

A könyvbemutatóra 2015 áprilisában az ELTE TÓK könyvtárában került sor a szülők, gyerekek, tanítók és tanárok, hallgatók és a sajtó képviselőinek jelenlétében. Ekkor szerzett tudomást például a Csodaceruza a verselő osztályról, így született a tanítójukkal készült interjú. A hallgatók werkfilmvetítettek a mesekönyv létrejöttének fázisairól, egészen a mesealkotásra és illusztrációra motiváló játékos előkészítő órától a könyv nyomdai kivitelezésig. A filmben interjúkat is bemutatottak, amelyekben a diákok vers- és meseírással kapcsolatos élményeikről beszéltek. A film megtekintése után a gyerekek felolvastak verseikből, meséikből, végül az esemény résztvevői a *Krémkaktusz* című hangskönyvbe is behallgattak (G. Gődény, 2016, pp. 64–67).

A versek, mesék írásával és azok könyvben való megjelenésével a 3.b osztálynak sikerült megélnie az írásfolyamat valamennyi fázisát egészen a publikálásig. Így aktív részesei lehettek egy könyv születésének. A kötetek számára minden diák alkotott szöveget. Az alábbiakban a verskötet szövegeinek elemző bemutatására teszünk kísérletet. A szövegekben megmutatkozik az irodalommal foglalkozó ember érzékenysége, árnyalt gondolkodása, de játékos kedve is.

### **Krémkaktusz – Versek Csodaország lakóitól (elemzések)**

Ivitz Zófia: *Időhatárok*

*Tik tak tik tak szól a vekker,  
Ébredni kell.  
Prr prr szól a csengő,  
Órára megyek.  
Bim bam bim bam szól a harang,  
Templomba megyek.  
Lálálálál szól a zene,  
Táncolni megyek.  
Gurul a golyó,  
Csodaországba megyek.*

Ivitz Zsófia *Időhatárok* című verse vezet be bennünket Csodaországba, a 3.b osztály külön világába. A gyerekek ugyanis elsős koruk óta Csodaország lakóiként éltek iskolai életüket egy négy éven átívelő olvasásprojektnek köszönhetően (G. Gődény, 2016, p. 65). Ám a vers valójában nem az osztály belső életéről szól, hanem nagyszerű, ritmikus egyszerűségével rámutat a mai kor gyermekeinek mindennapjaira. Arra az időhatárok közé szorított, rohanó világra, arra a mókuskerékre, amelyben mi, felnőttek is őrlődünk.

A tíz soros vers ismétlődő szavai: a *szól* és a *megyek*, felidézik a mindennapi rutin monotonitását. Valami szól, megszólít, felszólít bennünket, és mi megyünk, tesszük a dolgunkat – azután golyóként gurulunk Csodaországba.

A vers lüktetését a hangutánzó szavak mellett a *szól* és *megyek* ismétlésével teremtett gondolatrítmus hozza létre. Az első két sort követően a rímeket a minden második sor végén felcsendülő *megyek* szó adja. Az első két sor önálló rímpárja némiképp elkülöníti a nyitósorpárt, a párrím kemény *k* hangjai jól érzékeltetik az ébresztő riadóját. A ritmikai elkülönüléssel párhuzamosan az első két sorban megfigyelhetünk egy lélektani elkülönülést is. Az ébredés otthon történik, a család biztonságában. A nyugalmi állapotból a vekker hangja ébreszt fel, és lök a külvilág felé, a kihívások világába, ahol minden percben bizonyítani kell – az iskolában, a templomban vagy a különórán. A vers mégis csodák lehetőségével zárul, hiszen Csodaországba gurít bennünket a golyó. A gyermeki energia, a remény, az álmok világába, amelyet az élet izgalma jár át; és a monotonitás, a mindennapi rutin teljesítése sikerélményt és életerőt rejtgethet. Ivitz Zsófia szövege arról is beszél, hogy életünk minőségét meghatározza, befolyásolja világlátásunk.

A bevezető vers megadja az egész kötet hangulatát. A diákok líráját gyermeki báj, humor, egyszerűség, a szavakkal való játék, ugyanakkor mély érzések és érett világlátás jellemzi. A könyvben szereplő versek tematikus elrendezésben szerepelnek. Az első versciklus címe *Csodalény, avagy barátság*. (Itt található az *Időhatárok* című vers.) A barátság témája komoly kérdéseket vet fel. Ilyen például Farkas Lotti *Francia barát* című verse.

Farkas Lotti: *Francia barát*

*Szofi elment Franciába,  
Világomat dobta kárba.*

*Két év telt el Szofi nélkül,  
Jót mulattunk lopva végül.*

*Petra végül itthon maradt,  
Játszva végül szépen szavalt.*

*Kaptam egy szép levelet,  
Szofi volt az, nevetett.*

A vers az elszakadás fájdalmának feldolgozásáról, feloldódásáról szól. Életünk során előbb-utóbb mindannyian átéljük az elválás fájó érzéseit. De a szívünket marcangoló bánatot fel kell dolgoznunk, hogy aztán újra örülhessünk az életnek. Aki volt már hasonló helyzetben, mélyen át tudja érezni, miről beszél a szöveg. Farkas Lotti strófáit olvasva azonban mégsem a szomorúság érzése járja át lelkünk, hanem sokkal inkább az öröme, amely egyre fokozódik; míg végül mi is együtt nevetünk Szofival a vers zárlatában. A szöveg egyszerű, gyermeki nyelvezete a maga érdekes, egyedi szóhasználatával mosolyt csal az arcunkra. „*Szofi elment Franciába, Világomat dobta kárba.*” Ebben a két sorban egyszerre van jelen a fájdalom és a humor, a szomorúság és a jókedv, a bánat és a nevetés. A gondolati, érzelmi negativitás mellett és ellenére a nyelvezet pozitív érzelmekeket generál. Farkas Lotti olyan bravúrral lepi meg az olvasókat, amelyet sok felnőtt is megirigyelhet: a nyelvhasználat és a tartalmi mondanivaló közt felbukkanó feszültség ambivalens érzéseket idéz; ám a versvég ügyesen felold minden negatívumot.

A szöveg négy versszakból áll, a versszakok kétsorosak. Figyelemre méltó a vers zeneisége, melyet a sorok azonos szótagszáma és a rímek összecsendülése ad. Ez a szerkezeti precizitás azt sugallja, hogy az ifjú költő nagy figyelmet szentelt a vers formai felépítésének. Elképzelhető, hogy a formai követelménynek való megfelelés okán kerülhetett be a műbe egy-egy meglepő szófordulat. A nyelvi megoldások pikantériája az, hogy mindez cseppet sem rontott a vers színvonalán, inkább emelte azt. Érdemes megemlítenünk még Lotti rímhasználatát is, ugyanis nemcsak az utolsó szótag, hanem az utolsó két szótag összecsendülésére is ügyelt: *Franciába – kárba, maradt – szavalt, nélkül – végül, levelet – nevetett.*

A másik komoly témát boncolgató mű ebben a ciklusban Gyimesi Eszter *Fogságban* című verse.

Gyimesi Eszter: *Fogságban*

<i>Se barátom, ismerősöm,</i>	<i>Én is ember vagyok, senki nem vesz annak?</i>
<i>Csak egy ketrecem,</i>	<i>Kérdezem azokat, akik</i>
<i>Hol életem leélhetem.</i>	<i>Munkából csapják rám az ajtókat.</i>

<i>Nem jön hozzám látogató,</i>	<i>Csak egy almát loptam,</i>
<i>S nem nyílik ki nekem ajtó,</i>	<i>Máris jön a bilincs,</i>
<i>Csak egy héten egyszer,</i>	<i>Klikk – csapódik a kilincs.</i>
<i>Akkor senki nem kell fel.</i>	

A vers gondolatilag letaglóz. Mély és súlyos kérdéseket vet fel az emberi természettel, társadalmi előítéletekkel, bűnnel és büntetéssel kapcsolatban. A szöveg nem csupán a bűnözők sorsára, helyzetére hívja fel a figyelmet, hiszen mindannyiunknak megvan a saját lelkünk börtöne, ahová bezárjuk önmagunkat. Közben jelentéktelen bűnökért – melyeket talán pontosabb lenne hibáknak nevezni – másokat szankcionálunk és magányba taszítunk.

A vers beszélője figyelemért kiált: „Én is ember vagyok, senki nem vesz annak?” Arra készítet, hogy megálljunk, és elgondolkozzunk azon, vajon az ítékezés helyett nem volna-e emberibb empátiával tekinteni a másokra. Eszter a megértés, a megbocsátás és a szeretet fontosságára is felhívja az elidegenedett világ figyelmét. De arra is rákérdez a szöveg, hogy vajon arányban van-e a bűn a büntetéssel? Sőt, a kérdés implikálja a vers beszélője munkanélküli voltát, ami nagyfokú társadalmi érzékenységre vall. A téma meglepő és érett választás egy harmadik osztályos lány tollából, a szerep, amibe belép a szövegben, fejlett empátikus készségről árulkodik; hiszen a gyerekeknél ebben az életkorban (6–10 éves kor) még az egocentrikus gondolkodásból való kilépés folyamata zajlik. Gyimesi Eszter verse az irodalommal gyakran érintkező ember érettségéről árulkodik, az irodalom érzékenyítő hatására is példa lehet.

A szöveg szerkezetileg négy strófaból áll. A versszakok háromsorosak, kivéve a második versszakot, amely négysoros. A szótagszám és a rímhasz-

nálat változatos, mégis keretbe foglalja a verset, ugyanis az első és az utolsó versszak rímformája megegyezik: A, B, B. Az egész költeményen végigfut a zeneiség, egyfajta ritmikus lüktetés. A vers felépítése azt sugallja, hogy alkotója nem csupán ismeri, hanem alkalmazni is tudja a verselés formáit.

A következő versciklus címe *Mi a csoda?* Itt kaptak helyet az anyagokkal való ismerkedés során született szövegek, illetve a hétköznapi tárgyak versei. Krikovszky Zsóka *Mi miből lesz?* című háromsoros verse egyben képvers is.<sup>5</sup>

Krikovszky Zsófia: *Mi miből lesz?*

*A kabátom szőrből van, az ujjja bőrből van,*

*A kerítés vasból van, az aszfalt betonból van,*

*A többi fémből van, szalmaszálból fejfedő, cylinderből háztető.*



4. ábra

*Mi miből lesz?*

A vers képi formájában nincsenek elkülönült verssorok, a szöveg spirálisan halad kívülről befelé. A spirál belsejében elhelyezkedő térben pedig a költemény címe olvasható.

A spirál a tudás, a ciklikusan visszatérő, ismétlődő megismerés szimbóluma. A gyermeki megismerési vágy nemcsak a mű képi formájában, hanem annak tartalmában is megjelenik mint kereső, felfedezni vágyó világlátás, amelyben egybejár a fantázia világa a valósággal. A vers nyomtatott formája szerkezetileg nem három, hanem inkább hét sorba kívánkozna, így az első öt sor a *van* szóval zárulna, és a két utolsó sor külön egységet tudna alkotni a vers többi részétől. Ugyanis csak a két utolsó sor tartalmaz igazi

<sup>5</sup> A képvers megtekinthető a verseskötetben. <https://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>

rímeket: *fejfedő – háztető*, az előtte lévő sorok rímjeit a *van* szó ismétlései adják. A szöveget játékosága, gyermeki mivolta varázsolja különlegessé. Egy igazi gyerek által írt gyerekvers, amelyet László Noémi hasonló témájú verse<sup>6</sup> ihletett.

Mesterházi Mónika kortárs költő *Labda-dal* című verse nyomán két játékos költemény is született.

Gyimesi Eszter: *Labda*

*Labda repül,  
Száll az égen,  
Pompás esti  
Szélben.  
Boldog hangok erdejében.*

Bodor Emma: *Po-pompás la-labdám*

*Ahogy  
Pattan  
A labda,  
Leesik  
A fáról  
Az alma.  
Úgy esik  
A fáról  
Az alma,  
Ahogy a labda akarja.*

Mindkét vers hasonló szerkezeti felépítésű. Az első két verssort szavanként és két szavanként külön sorokba tördelték az ifjú költőnők, az utolsó verssort viszont töretlenül egyben hagyták. Mindkét lány ugyanúgy tiszta rímekkel dolgozott.

A versek mind tartalmilag, mind szerkezetileg tökéletesek, és alkotóik fejlett íráskészségéről árulkodnak. Boldog, idillikus, játékos, gyermeki világba repítik az olvasót. Olyan színvonalon sikerült a lányoknak megteremteni képileg ezt a hangulatot, hogy az olvasó maga előtt látja az almafát, a labdázó gyerekeket, hallja boldog nevetésüket, érzi a fű illatát, a szél meleg simogatását.

A következő versciklus címe *Csodadolgok*. Ebben olyan témájú alkotások kaptak helyet, melyek a gyerekeket mindennapjaik során megihlették: dolgok, élethelyzetek, események, élmények, érzések. A ciklus Gyimesi Eszter és Kismartoni Vera *Babaebédjével* kezdődik.

<sup>6</sup>[http://testicanzoni.mtv.it/testi-Kal%C3%A1ka\\_122092/testo-L%C3%A1szl%C3%B3-No%C3%A9mi---Mi-mib%C5%91l--9562038](http://testicanzoni.mtv.it/testi-Kal%C3%A1ka_122092/testo-L%C3%A1szl%C3%B3-No%C3%A9mi---Mi-mib%C5%91l--9562038)



Gyimesi Eszter, Kismartoni Vera: *Babaebéd*

*Mit egyen a baba?  
Csiripöri, alipöri  
Koviubi, csokigumi  
Ridiradi, uzsibuzsi  
Virislivi, rizibizi.  
Imidimi*

A verset Lackfi János *Véletlen*<sup>7</sup> című írása ihlette. Lackfi János versében korunk szlenghasználatát parodizálja. Gyimesi Eszternek és Kismartoni Verának sikerült meghaladnia az egyszerű imitáció szintjét, hiszen ők nem ironikusan humoros, szlengesített verset alkottak, hanem a dajkanyelv és a babavilág csodáiba vezetnek be bennünket, miközben finom szellemességgel rámutatnak a felnőttek babakörnyezetben való nyelvhasználatának túlhajtásaira is.

A lányok szavakkal való játéka lenyűgöző. Nem csupán a versbe illő, létező szavakat kerestek (*koviubi, uzsibuzsi*), hanem maguk is alkottak szavakat, például a csiripörit, alipörit, ridiradit, imidimit. A virislivi szót ismert, játékos szóképzés útján alkották meg, de alkalmaztak egyedi szóösszetételt is a csokigumi formájában. Megfigyelhető, hogy minden szó *i* hangra végződik, illetve négy szótagból áll. Ez határozza meg a vers hangzásvilágát.

Bodor Emma, Gyimesi Eszter és Kismartoni Vera *Két nem* című versét szintén Lackfi János ihlette, a *Lányok dala*<sup>8</sup> és a *Fiúk dala*<sup>9</sup> című szövegei.

Bodor Emma, Gyimesi Eszter, Kismartoni Vera: *Két nem*

*A lányok isisek, a fiúk pisisek.  
A lányok korisok, a fiúk ovisok.  
A lányok csicsások, a fiúk pisások.  
A lányok okosak, a fiúk porosak.  
A lányok pirosak, a fiúk koszosak.  
A lányok virágok, a fiúk királyok.*

A szövegen felfedezni vélem Lackfi *Véletlen* című költeményének hatását is, a *Babaebéddel* ellentétben itt szlenget használnak a lányok és a fiúk bemutatására az alkotók, a korosztályuk által előszeretettel használt szlengszavakat (*pisisek, korisok, isisek, csicsások*). A nyelvhasználatot azonban nem ironikus, természetesség hatja át. Láthatóan nem a *Véletlen* című költemény ihlette ezt a verset, hanem Lackfi János két másik verse, a *Fiúk dala*, illetve

<sup>7</sup> <https://www.lackfi-janos.hu/veletlen/>

<sup>8</sup> <https://www.lackfi-janos.hu/lanyok-dala/>

<sup>9</sup> <https://www.lackfi-janos.hu/fiuk-dala/>

a *Lányok dala*. A *Két nem* tükrözi a korosztály kettéosztottságát, a fiúk és a lányok között tátongó szakadékot, a távolságtartást, a néha már-már ellenséges hangulatot. Ez az a kor, amikor a fiúk és a lányok nem szívesen fogják meg egymás kezét, nem szívesen ülnek egymás mellé. Ezért is lepheti meg az olvasót Vass Benedek *Randi* című verse.

Vass Benedek: *Randi*

*Te nagyon tetszel nekem,  
Eljönnél randizni velem?  
Elmennénk mi fagyizni,  
Estig mozizni.*

*Én meghívlak egy turmixra,  
Epresre, ananászosra,  
Meginnánk egy padon ülve,  
Amíg van, ott csücsülve.*

*Ha esetleg moziba mennénk,  
A büfébe popcornnét vennénk,  
Azt majd megesszük bent a teremben,  
S közben egy jó filmet nézve.*

Vass Benedek egy modern, mai korba illő, mégis romantikus gyermekrandit jelenít meg művében. Az őszinteség, az ártatlanság és a kiskamasz érzései járják át a vers hangulatát. Ezt a hangulatot fokozza a vers rímhasználat, amelyben páros rímek és egyszerű ragrímek jelennek meg. A szöveg nyelvezetén átsüt, hogy gyermek írta a verset, ami sajátos bájt ad neki.

A ciklus záróverse, amelyet egyben a kötet címadó versének is nevezhetünk, hisz ebben szerepel a *krém kaktusz* szó (itt még nem összetételként), szintén a verselő lánytriótól származik.

Bodor Emma, Gyimesi Eszter, Kismartoni Vera: *Butyongós*

*Béna baba barbárok,  
Kopogásra fagynátok,  
Pattanj fel egy motorra,  
Gurulj be egy bokorba!*

*Bíbor köpönyeg barbárok,  
Bukósisak sajtárok.*

*Krém kaktusz nadrágok,  
Gondol rátok anyátok.*

Igazi vidám, vagány és bohém gyerekvers, tele játékosággal, zeneiséggel. Az alliterációk hangjátéka, a kifejezések meglepő összerendezése, érdekes és hirtelen váltások jellemzik a szöveget, ami így mozgalmas és energikus hatást kelt, akárcsak egy örökmozgó, lőtő-futó, élettel teli, vidám, kíváncsi gyerek. A versből egy korosztály életérzése árad. A mű szerkezete egy négy soros és két kétsoros strófából áll. Szinte végig tartják a szerzők a hétszótagos ütemszámot. Páros rímeket használnak. A korosztály íráskészségét messze meghaladja ez az alkotás mind tartalmilag, mind nyelvezetileg, mind szerkezetileg. A lányok profin játszanak a szavakkal, ritmussal, rímekkel.

A negyedik ciklus címe *Csodaállatok* lett.

Farkas Lotti, Vajda Sára: *Macskák*

*Erzsi néni, Lotti, Sári,  
Szeret néha macskát látni.  
Szeretnék most macska lenni,  
Néha tejet s husit enni.*

*Koppány szereti a macskát – hopp!  
Mefogja a farkát – kopp, kopp, kopp!  
Alexi a macskát öleli,  
Most már a lábnyomát követi.*

A vers első sora megidézi Weöres Sándor *Pletykázó asszonyok* című gyerekversének első sorát. A lányok témaindításként nagyon leleményesen tanító néni-jük, Kolláth Erzsébet nevével együtt saját nevüket is beleszőtték költeményükbe, szinte magukat jelenítve meg „pletykázó asszonyokként”, akik történetesen nem pletykállkodni, hanem macskát látni szeretnének. Ez a kép közvetlen, bizalmas és szeretetteljes tanár-diák kapcsolatáról mesél, melyben az első, kiemelt helyen áll a tanító néni. (Akiről egyébként tudható, hogy macskarajongó!)

A 3–4. sor „szöveg alatti szövege” (Barthes, 2001) József Attila *Kedves Jócó!* című verse. A „Szeretnék most macska lenni, néha tejet s husit enni” összecseng a „De szeretnék gazdag lenni, néha libasültet enni” sorokkal. A mű két versszak között érezhető ritmikai váltás húzódik, melyben jelentős szerepet játszanak a második strófa hangutánzó szavai. Ez a vers is, akárcsak a többi, mély, tapasztalati szintű versismeretről és fejlett íráskészségről tanúskodik.

Völgyesi András *Medve* című versét a haiku műfaja ihlette meg. A haiku a japán zenköltészet egyik önálló műfaja. Szerkezetileg háromsoros, a sorok pedig 5-7-5 szótagszámból épülnek fel. A természet ábrázolásán keresztül mély filozófiai és lélektani bölcseségeket közvetítenek. A haikuírás egy belső, személyiségfejlesztő szellemi gyakorlat, amelyet a személytelenség jellemez – írja Benits Péter a *Haiku – a japán zen-költészet esztétikája* című cikkében. Egy jól sikerült haikuban a költő háttérben marad, csatornaként szolgál (Benits, 2007).

Völgyesi András egy háromstrófás verset írt a haiku műfajára alapozva.

Völgyesi András: *Medve*

*Dörmög a medve,  
Fölmegy a nagyhegyekre,  
Szereti is ezt.*

*Meglát egy kaptárt,  
Máris odamegy érte,  
Már kotor benne.*

*Már nyal is mézet,  
Nem elégszik meg eggyel,  
Kotor még egyszer.*

Nem egyszerű feladat a szerkesztési szabályokra is figyelve a tartalmi szálát zökkenőmentesen továbbszőni három versszakon keresztül. A feladatot a szerzőnek nagyon jól sikerült megoldania. Nem csupán verses "történetet" alkotott az éhes medvéről a haiku szerkezeti szabályait szigorúan betartva, hanem mély filozófiai bölcseletet is közvetít. A medve felmegy a nagy hegyek közé, mézet keresni. A zen mesterek, illetve tanítványaik gyakran a világtól elvonultan, a természetben, sokszor magányosan végezték szellemi gyakorlataikat. Ha így értelmezzük a vers mondanivalóját, a medve a lelki fejlődésre éhes ember, a méz pedig a *szatori* szimbóluma. A japán zenbuddhizmus *szatorinak* nevezi a pillanatnyi megvilágosodás állapotát, amikor hirtelen lehullik a káprázat fátyla szemünk elől, és tisztán rálátunk a létezés valóságára (Lux, 2001). Aki pedig egyszer belekóstolt már a méz, a megvilágosodás édes ízébe, az újra és újra szeretné átélni az élményt, vagyis „*Kotor még egyszer.*” Korántsem állítom, hogy a vers szerzője mindennek tudatában írta, amit írt; de a szöveg mindig többet tud és tudhat alkotójánál, az értelemadás mikéntje pedig az olvasóról/értelmezőről (is) beszél.

Az ötödik versciklus a *Csodanaptár*. A versek elrendezését az évszakok múlása adja: nyár, ősz, tél követi egymást. Tavaszról szóló talán azért nem található a ciklusban, mert a gyerekek a közvetlen tapasztalataikról, élményeikről írtak verseket, tavasszal viszont már javában zajlottak a könyvkiadással kapcsolatos teendők.

Ivitz Zsófia: *Nyáralás*

*Itt vagyok a tengerparton,  
Barnulok és lazulok,  
Jókedvemben kiáltozom,  
Örömben fagyizok.”*

Ez a rövid, négysoros vers nagyon precíz, 8-7-8-7 szótagszámú sorokból áll. A sorok végén keresztímekeket hallunk. A vers a tengerparti nyaralással kapcsolatos gyermeki élményeket tárja elénk, egyben megmutatja a középosztály nyaralási szokásait: akinek a pénztárcája engedi, tengerpartra megy nyaralni. A szerző olyan természetességgel ír a tengerparti nyaralás örömeiről, mintha ez az élmény bárki számára elérhető lenne. A sorok közül kiérződik a létbiztonság, a támogató háttérközeg megléte, amelyben bátran kibontakozhat, fejlődhet a gyermeki lélek.

Garas Donát: *Ősz*  
*Elrepült sok madár,*  
*Csupasz lett a határ.*  
*Megérett a ringló,*  
*Megette a rigó.*

*Dió esik madár hátra*  
*Átrepül a másik ágra.*  
*Fúj a szél, közeleg a tél.*  
*Hull a sárga levél.*

Ez a vers is precíz szerkesztésű. Az első strofa négy sora 6-6 szótagból áll, aztán a második versszak hirtelen ritmust vált; de a három nyolcszótagú sor után visszatér az első versszakban uralkodó 6 szótagszámhoz, és ezzel egyfajta ritmikai keretbe foglalja a művet.

A költemény, akárcsak a ciklusban szereplő összes hasonló témájú vers, az évszakkal kapcsolatos sztereotípiákra épül: elrepülnek a madarak, sárgulnak, illetve lehullanak a fákról a levelek, beértek a gyümölcsök, hideg van, fúj a szél, közeleg a tél. Ám a megszokott képi világot sikerül úgy újraalkotni a versben, hogy az megérintse szívünket.

Garas Donátnak is sikerült a természet téli álomra való készülődését annak utolsó mozdulataival érzékeltetnie. A verset olvasva lelkünket a megnyugvás, az elcsendesülés szépsége járja át.

A télről szóló alkotások közül Kismartoni Vera *Csodafa* című verse zárja az évszakokról szóló ciklust.

Kismartoni Vera: *Csodafa*

*Volt egyszer egy csodafa.*  
*Mi volt rajta? Manócska.*  
*Sárga volt és picike.*  
*Két lába és két keze.*

*Volt neki egy barátja,*  
*Kicsi madár, barnácska.*  
*Ráröppent a karjára.*  
*Megölelte barátja.*

A vers egy csodafán élő sárga manócska és a barna kismadár barátságát rögzíti. Ez a "történet" látszólag nem illik a téli témájú versek közé, mégis zsigereinkben érezzünk, hogy jó helyre került, hisz itt a ciklus végén a karácsony szellemiségét idézi meg, és így felerősíti Kismartoni Vera szeretetről szóló üzenetét. Karácsonyi kontextusban a csodafáról a fenyőfa jut eszünkbe, ami karácsony estéjén csodálatos átalakuláson megy keresztül, hogy fényével beragyoghassa a világot. Ezen a csodafán él a sárga manó a maga egyszerűségével, természetkö-

zeliségével, szeretetével. A mesebeli elemek még inkább misztifikálják a szeretet jelentőségét mintegy varázslatos erőt tulajdonítva neki. A vers nyelvezete szolid, akár a benne szereplő manó és a kismadár. Rövid egyszerű mondatokat és nagyon kevés jelzőt használ. Ritmikailag a sorok ütemszáma végig tartja a hét szótagot. A páros rímek alkalmazása is fokozza az egyszerűség érzését.

A szeretetről írni nagy kihívás. Könnyen giccsbe hajlik az írás. A szeretet lényege az egyszerűségben rejlik, és ebből az egyszerűségből születhet meg a csoda. Kismartoni Verának ezt a nemes egyszerűséget sikerült versbe foglalnia a maga gyermeknyelvén, és egy ölelésben átadnia a szeretet érzését a világnak.

A kötet utolsó ciklusa a *Csodaünnep* elnevezést kapta, hiszen ez a rész a karácsonyról, az ünnepi készülődésről, szokásokról szól.

Vajda Sára: *Karácsony*

*Karácsony estéje van ma,  
A boldogság és a szeretet napja.  
Felragyog a gyerek arca,  
Mert eljött hozzá az angyalka.*

*Átadjuk az ajándékot,  
Panni most egy macskát kapott.  
Egész este vele játszott,  
Vele evett, vele táncolt.*

*Hogyha pedig elfáradt,  
Vetett neki nagyágyat.*

A költeményt a karácsonyi ajándékozás öröme járja át. Öszinte, ártatlan, önfeledt örömezés, az adás öröme: „Átadjuk az ajándékot, *Panni most egy macskát kapott.*” Vajda Sára akkora boldogsággal és közvetlenséggel írja le a karácsonyeste eseményeit, hogy szinte mi is részesévé válunk a meghitt családi körnek, és együtt tudunk örülni Pannival. Az utóbbi időkben egyre többen megkérdőjelezik, hogy jó irányba haladunk-e a karácsonyi ajándékozások körüli felhajtásokkal. Egyre többen úgy érzik, hogy átbillent a mérleg nyelve, és az anyagi értékek fontosabbak lettek a lelki értékeknél. Vajda Sárának sikerült megmutatnia, hogy az ajándékozási szokásainkban rengeteg szeretet és öröm lakozhat, amely gazdagíthatja lelkünket.

A ciklust, egyben a kötetet Bodor Emma *Karácsonykor* című verse zárja.

Bodor Emma: *Karácsonykor*

*Szállingózik a fehér hó,  
Befagyott már a tó, a folyó.  
Ez a nap karácsonynak való.*



*Karácsony is van ma,  
És ezt az ünnepet a boldogság lakja,  
Látszik a fenyőfa alakja,  
A hó minden ágát takarja.*

*Világít a karácsonyfa,  
Örömhírnek fája,  
És szemek előtt feltárul  
A szeretet világa.*

A szöveg idillikus „fehér karácsonyt” varázsol elénk. Az ifjú költőnő él az olyan, jól bevált, stilizált karácsonyi sztereotípiákkal, mint a szállingózó hó, a befagyott tó, a fenyőfa, a karácsonyfa. Ezek a hatáselemek olyannyira kultúránk ábrázolásmódjának részévé váltak, hogy a művészeti alkotások többségében, de a *Krémkaktusz* többi karácsonyi versében is felbukkannak. Nem véletlenül lett a *Karácsonykor* a kötet utolsó verse. Bodor Emma korát meghazudtoló érettséggel, gyönyörűen megfogalmazza a karácsony üzenetét.

A verseskötetről elmondható, hogy a verseket író gyerekek jól alkalmazzák a költészet szabályait. Néhány ifjú költő precízen tudja tartani a verssorok ütemszámait, így képesek akár olyan nehezebb műfajokban is alkotni, mint például a haiku.

A versek tartalmilag nem csupán a gyermeki érzésvilágot tárják elénk. Találkozhatunk érett, bölcs gondolati képekkel is. Sokszor épp a gyermeki látásmód ébreszt rá bennünket arra, hogy más szemszögből is megvizsgálhatnánk a világot.

A kötet líráját humoros, gyermeki báj jellemzi, és intenzíven tud érzéseket, gondolatokat közvetíteni. Nyelvezete egyszerű és játékos. Egy-egy versben előfordul ugyan apró nyelvi botlás, elakadás, de ezek a nyelvi tévesztések még szerethetőbbé teszik a gyerekek műveit. Milyen jó, hogy nem nyúlt bele „felnőttkéz” a szövegekbe!

Néhány gyerek produktívabb volt, így például Bodor Emmának, Gyimesi Eszternek, Kismartoni Verának, Völgyesi Andásnak több verse is bekerült a kötetbe. Megfigyelhetjük, hogy bizonyos költeményeknek több szerzőjük is van. Láthatunk visszatérő szerzőpárokat, illetve szerzőhármassokat, akiknek összehangolt munkájuk révén sikerült figyelemreméltó verseket alkotniuk. Mindez bizonyítja, hogy a versírás nemcsak individuális, hanem kooperatív tevékenységként is hatékonyan működhet a közös gondolkodás, ötletelés révén.

Mind az egyéni, mind a közös alkotásokból születtek minden szempontból kiemelkedő versek, melyek zeneiségben, tartalomban, nyelvezetben, játékoságában vetekedhetnek felnőtt költők írásaival. Krikovszky Zsóka *Mi miből lesz?*, Bodor Emma *Po-pompás la-labdám*, Gyimesi Eszter *Labda*, Gyimesi Eszter, Kismartoni Vera *Babaebéd*, Bodor Emma, Gyimesi Eszter, Kismartoni Vera *Butyongós* című szövegeit említem ebből a szempontból.

## Összegzés

A kreatív írás élmény a gyerekek számára. Játékos kihívás, alkotás, mely során megélhetik önmagukat, kifejezhetik gondolataikat, érzéseiket, megtalálhatják saját hangjukat. Az önkifejezés örömét élhetik át, ami jótékonyan hat képességeik, személyiségük fejlődésére. Az alkotás öröme, sikere által kiegyensúlyozottabbakká és motiváltabbakká válnak.

Bár a kreatív írás önmagában is élményt nyújt, egy gyermek számára aligha van ahhoz fogható érzés, hogy könyvtárgyként kézben tarthatja verseit, sőt, ennek kapcsán könyvbemutatón is részt vehet. Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola 2014/2015-ös tanévében harmadikos osztályának tanulói a *Krémkaktusz* megjelenésével Kolláth Erzsébet tanítójuk és Vulevity Katalin napközis tanítójuk, illetve szüleik támogatásának köszönhetően részesülhettek a publikálás örömeiben. Vélhetően a gyerekek egész életére hatással lesz ez az élmény.

A kreatív írás élményében részesülő gyermekek minden bizonnyal nemcsak a szövegek alkotásában fognak örömet találni, hanem olvasásukban is. A kreatív írás megváltoztatja a tanulók látásmódját. Kritikussá és érzékenyebben olvasnak, minden bizonnyal jobban megértik majd az olvasottakat, önálló véleményt is tudnak majd alkotni, írásban és szóban egyaránt árnyaltan tudják kifejezni magukat.

Az írás élménye, az alkotás öröme egyfajta önbizalmat ad, ami a sikeres munkálkodás forrása. Ha a kreatív írás révén segíthetünk a gyerekeknek önmaguk kibontakoztatásában, értékeik, tehetségük kiaknázásában, a tanulásban való motivációjuk megteremtésében, az életben való boldogulásukban, céljaik megvalósításában, akkor élnünk kell a lehetőséggel. Ha pedig a kreatív írást *korai írásként* alkalmazzuk (Tóth, 2008) és olvasásprojektekkel kapcsoljuk össze, ahogy Kolláth Erzsébet tette<sup>10</sup>, az oktatás élményközpontúvá, a diákok pedig motiváltabbakká válhatnak. Így nemcsak a gyerekek íráskészségét fejleszthetjük, hanem értő olvasóvá, az irodalmat, kultúrát értékelő emberekké nevelhetjük őket. A szépirodalmi műveken keresztül alakíthatjuk világlátásukat, személyiségüket is. Mert azt, hogy milyenné válik világunk, a benne élő emberek határozzák meg. És minden ember gyerekként kezdi az életet. A gyerekekre pedig mi, pedagógusok nagy hatással lehetünk. Ez a pedagógusi hivatás egyik szépsége.

<sup>10</sup> G. Gődény Andrea és Kolláth Erzsébet a Könyv és Nevelés folyóiratban megjelent *Meseország – Csodaország* című cikkben négy éven átívelő olvasáspedagógiai programot ismertet, mely remek példa, hogyan tudjuk beilleszteni a hagyományos oktatás keretei közé az olvasásprojektet. Az olvasásprojekttel összehangolva valósultak meg azok a kreatív írásgyakorlatok, mely révén megszületett a *Krémkaktusz* verseskötet (G. Gődény & Kolláth, 2015).

## Irodalom

- Barthes, R. (2001). *A szöveg öröme*. Osiris.
- Benits, P. (2007). Haiku – A japán zen-költészetesztétikája. Új Akropolisz, <https://www.ujakropolisz.hu/cikk/haiku-japan-zen-kolteszetesztetikaja>
- Berény, D. (2015). *Csodaország meséi*. Magánkiadás. <https://adoc.tips/csodaország-mesei-budapest.html>
- Chapman, M. L. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1983–2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6(2), 7–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.02.04>
- Cotton, K. (1988). *Teaching Composition: Research on Effective Practices. Topical Synthesis No. 2*. School Improvement Research Series II. Northwest Regional Educational Laboratory.
- G. Gődény, A. & Kolláth, E. (2015). Meseország – Csodaország. Olvasásprojekt az alsó tagozaton. *Könyv és Nevelés*, 10(2), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/meseország-csodaország>
- G. Gődény, A. (2016). Írásélmény. In G. Gődény, A. *Olvasmánypedagógiai tanulmányok*. ELTE-TÓK.
- Kadlót, N. (2015). Krémkaktusz – Versek Csodaország lakóitól. Interjú Kolláth Erzsébettel. *Csodaceruza*, <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>
- Lux, É. (2001). Időtlen idő – A zen. *Terebess Ázsia E-Tár*, <https://terebess.hu/keletkultinfo/lux.html>
- Molnár, B., Kadlicskó, B., Kolláth, E. & Farkas, V. (2015, Eds.). *Krémkaktusz. Versek csodaország lakóitól*. Keskeny és Társai 2001 Kft. <https://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>
- Molnár Edit, K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139–156. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar\\_MP962.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP962.pdf)
- Raátz, J. (2008). A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>
- Samu, Á. (2004). *Kreatív írás*. Holnap Kiadó.
- Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>



**Grandpierre, A.****Creative writing by children**

Creative writing has started to gain ground in Hungarian public education following examples in the West. In the 2014/15 school year Erzsébet Kolláth, a leading teacher at the ELTE Gyertyánffy István Elementary Training School, and her third graders demonstrated the effectiveness of creative writing: highlighting the development of the children's capacities and personalities. In cooperation with parents they published a book of children's poems and illustrations. The children's poems revealed advanced writing skills, a sensitivity to spirituality and a mature world-view.

Keywords: creative writing, poems by children, book of poetry, Krémkaktusz, capacity and personality development





---

# A Zoomperenciás-tengeren is túl

## Egy online élőszavas mesemondó kurzus margójára

**Bumberák Maja**

*Magyar Művészeti Akadémia; Meseszó Egyesület*

---

### *Absztrakt*

Mit tesz az ember, ha egy világvármány miatt nem találkozhat személyesen tanítványaival? Ezzel a kérdéssel szembesülve megoldást kellett találnom arra, hogyan tudnám megtartani az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a 2019/2020 tavaszi félévre meghirdetett élőszavas mesemondás kurzusomat csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatóimnak. Sok gondolkodás és az online tanítás fortélyainak tanulmányozása után végül sikerült megvalósítani a gyakorlatias képzést a szokványostól teljesen eltérő formában, ugyanolyan óraszámában, mint eredetileg terveztem. Ebben a cikkben egyrészt szeretném megosztani a folyamattal kapcsolatos tapasztalataimat, másrészt kitérek az élőszavas mesemondás lényeges pontjaira, és bemutatom mesemondó kurzusom módszertani kereteit és főbb megfontolásait.

**Kulcsszavak:** online tanítás; élőszavas mesemondás; tanítás módszertan

A Magyarországot 2020 márciusában elérő világvármány miatt magam is fontos kérdéssel szembesültem. Hogyan tudnám megtartani az ELTE Tanító és Óvóképző Karán a tavaszi félévre meghirdetett élőszavas mesemondás kurzusomat csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatóimnak?

Elvégre már a kifejezés is furcsán hangzik: „online élőszavas mesemondás”. Képzésem jellege, műfaja miatt nem jelenthetett megoldást, hogy előre felvett előadásokat küldjek a hallgatóknak. Alapvető és meghatározó eleme a tapasztalatcsere, a gyakorlat; hogy jelen vagyunk, interakcióba lépünk egymással, s hogy magam is mesélek élőszóval, ezzel saját élményt adva a résztvevőknek, akik maguk is mesélni szeretnének.

Egyértelmű volt számomra, hogy ezt a kurzust igenis meg kell tartanom. Hiszen a hallgatók felvették, és szeretnék teljesíteni ezt a tantárgyat, nem hagyhatom cserben őket. Továbbá a Magyar Művészeti Akadémia ösztöndíjasaként fontosnak tartottam vállalt kötelezettségeim teljesítését. Ugyanis



hároméves programom egyik fő vállalása, hogy módszertani képzéseket tartok előszavas mesemondás témában pedagógusok és pedagógusképzésben résztvevő hallgatók/diákok számára, s a képzés eszköztárát, módszertanát csiszolom, alakítom, egyre több eszközzel bővítem.

A kurzus első napja 2020. március 28-ára volt kitűzve. Alig volt egy hetem, hogy újragondoljam, hogyan tarthatnám meg online változatban. Az első kérdés az volt, hogy mennyire kell átalakítani a képzés menetét ahhoz képest, mint amikor élőben találkozunk és körbeülünk egy teremben. Néhány álmatlan éjszaka után rájöttem, hogy igazából nagyon sok mindent meg tudok valósítani képernyőn is, csak meg kell hozzá találni a technikai hátteret. Különös módon, épp egy mesemondó társam, kollégám, a Meseszó Egyesület alelnöke, Pintér Zsolt – aki civilben többek között online oktatással is foglalkozik – vált mesei segítőmmé ebben a történetben. Megismerkedtem egy programmal, amelyben – sok egyéb fontos technikai megoldás mellett – csoportbontás funkció is található, és így kics csoportos és páros gyakorlatokra is van lehetőség. Itt már éreztem, hogy működni fog a dolog. Az eredetileg kétnaposra tervezett kurzust 4x3 órára bontottam, és jó tíz napos tervezés, tanulás, kísérletezés után találkoztunk az online térben.

Írásomban szeretném megosztani a folyamattal kapcsolatos tapasztalataimat, mindeközben bemutatva mesemondó kurzusom módszertani kereteit és főbb megfontolásait.

### **Élőszóval mesélni**

Nagy jelentősége van annak, ha egy csecsemő- és kisgyermeknevelő, egy óvodapedagógus, egy pedagógus a könyvtől, az írott szövegtől elszakadva *is* tud mesét mondani, történeteket mesélni, szabadon, a saját szavaival. Képzésem egyik fontos eleme annak megmutatása, hogy ez a képességünk velünk született emberi képesség; olyan természetes dolog, mint maga a levegővétel. Bár a felnőttek évezredek át szóban adták tovább a meséket, legendákat, mondákat, s a szövegfolklor valamennyi műfaját, mi már egy olyan generációban nőttünk fel, ahol mindezekhez jellemzően képernyőn vagy írott közegeken keresztül jutottunk (olvastuk, vagy olvasták nekünk), s a meséket memoriterként számonkérő mesemondó versenyek, az írott szó szabályaihoz igazított, rövidített népmeseszövegek, a televízióban látott meseelőadások révén az a feltételezés rögzült bennünk, hogy a meséket – gyakran pátosszal, színpadiasan hangsúlyozva, az írott szöveghez lehetőleg szó szerint ragaszkodva – „elő kell adnunk”, s mivel szereplésként tekintünk rá, előjön a lámpaláz. Közös munkánk során épp annak van kulcsszerepe, hogy ezeket a – sok évtizedes – beidegződéseket, félelmeket, szorongásokat, tévhiteteket le tudjuk vetni, és a meséket is hasonló közvetlenséggel tudjuk elmondani, mint ahogy elmeséljük, mi történt velünk aznap.

Az élőszó művészetének megismeréséhez a szóbeliség meghatározta hagyományos társadalomban gyökerező mesemondókat hívjuk segítségül. Az ő



példájuk segít abban, hogy megismerjük a népmesék szimbólumokban gazdag világát, művészi, szívet megérintő kifejezőmódját. Hiszen a népmese „az elbeszélő szóbeli költészet egyik legrangosabb műfaja” (Sándor, 2017). Egyik fontos célunk, hogy megtanuljunk mi is „képeket festeni” az élő szó különféle eszközeivel. Hiszen, ahogy híres mesekutatónk, Kovács Ágnes is vallja: „A mese csak leírva betűsor, a valóságban képek láncolata. Ez a képsorozat él a ketesdi mesemondóban. Szavai csak arra valók, hogy a hallgatóval is láttassák e képeket, átélessék a kalandokat.” (Kovács, 2019, p. 68).

Én magam 9 évvel ezelőtt a Hagyományok Háza – 2007 óta minden évben megszervezett – 60 órás akkreditált mesemondó tanfolyamán ismerkedtem meg mélyebben a mesemondás szóbeli művészetének hagyományával és mesterségével. Az ott megismert világ azóta is az inspiráció kiapadhatatlan forrása számomra mind a mesemondás, mind a mesemondás tanítása területén.

### Módszertan

Az élőlávás mesemondás kurzusom gyakorlatközpontú. Alapját a játék, a saját élmény adja. A foglalkozásokon körben ülünk, amely egy hierarchia-mentes elrendezés, így sokkal könnyebb egymáshoz kapcsolódni, megnyitni, beszélgetni, és természetesen mesét mondani is. A résztvevőknek sok lehetősége van párban, illetve kis- és nagycsoportban kipróbálni magukat. A sokféle játékos gyakorlat egyrészt oldja a feszültséget, másrészt lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők szabadon beszéljenek különféle témákról, és a különféle narrációs technikákat a gyakorlatban is kipróbálják. Mindez észrevétel nélkül, élvezetes formában készíti őket a mesék kötetlen elmesélésére.

Hosszabb elméleti előadásra itt nincs szükség. Az írásban kidolgozott és folyamatosan bővített előadásaim csupán háttérét szolgálják a tanulási folyamatnak. A módszertani képzések során hamar ráébredtem, hogy sokkal sikeresebb, ha az új ismeretek és készségek egyfajta dialógus révén születnek meg. Foglalkozásaimon az elméleti tudás átadásának kiindulópontja is valamilyen gyakorlati dolog vagy érdekes történet. Erre reflektálunk, kérdezzük, elemzünk, véleményt mondunk, becsatornázzuk tapasztalataikat, s előhívjuk érzésünket. A gyakorlatok egy része kimondottan arra szolgál, hogy a felszabadulást, az önkifejezést, az önreflexiót, és egymás kicsit jobb megismerését segítse. Mindezek mentén szövöm tovább én is a reflexióimat, kérdéseimet, a mondanivalóimat. Idézeteket értelmezünk; videón, hanganyagokon hagyományos és revival mesemondók mesemondásával ismerkedünk, meseszövegekkel játszunk. Szinte együtt rakjuk össze az egészet – így a tudás befogadhatóbb. Szókratész is beszélgetve és kérdezve tanított. Ez a vezérlő elv és gyakorlat felmérhetetlen kincset jelent a pedagógiában.

Foglalkozásaim másik fontos alappillére, hogy a résztvevőknek legyen saját mesehallgatási élménye. Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy bár a média tele van a mesét magasztaló cikkekkel, műsorokkal, s azt is

mondhatnánk, hogy a „csapból is mese folyik” – s a mese valóban reneszánszát éli –, azt még mindig nagyon kevesen értik, hogy milyen élményt tud nyújtani, ha élőszóval mesélnek neki. Ennek oka pedig triviális. Nincs erről saját élményük. Honnan is tudhatnák. Ma már egyre szaporodik az élőszóval mesélő mesemondók, szülők, pedagógusok száma, de a nemzedékünk alapélménye még mindig a könyvből, a képernyőről kapott mese, s a meséről leginkább azok a sztereotípiák élnek bennünk, amit az elmúlt évtizedekben magunkra szedtünk. Márpedig nem jelent elég motiváló erőt, ha az élőszavas mesemondás varázslatáról és hozadékairól érvekkel próbálok meggyőzni bárkit is. Ehelyett ott van maga az élőszavas mesemondás élménye, amely „önmagáért beszél”.

Összességében elmondható, hogy módszertani képzésem tanulás- és tanulókörpontos, ahol az ismeretek egyirányú „átadása” helyett a megfelelő tanulási környezet létrehozása kerül fókuszba. Ebben a folyamatban „a tanulás egy dinamikus, aktív tapasztalati folyamat, amelynek során az új tudások, jelentések beszélgetéssel, hallgatással, írással, olvasással, a tartalomra, elgondolásokra, témákra és kapcsolatokra reflektálással jönnek létre. Azaz a tudás [...] önálló, aktív konstruálás eredménye” (Derényi, 2019).

A fenti módszertani megfontolások érvényesek, igazak és működőképesek a gyerekek oktatása területén is. Igazán hatékonyan tanulni, és új készségeket szerezni egy gyerek is akkor tud, ha a tanulás saját előzetes tapasztalataihoz illeszkedik, és megszólítja mind kognitív, mind érzelmi szinten is; megragadja a képzeletét, és összességében egy örömteli folyamat. Ha azt szeretnénk, hogy egy pedagógus ilyen módszertannal dolgozzon, akkor fontos, hogy erről a pedagógusképzésben szerezzen saját élményt, tapasztalatokat.

### **De mégis, mindezt online? Hogyan?**

Ebben a megváltozott helyzetben mindezeket egy online kurzus keretei közt kellett gördülékenyen megvalósítanom. A kilencfős csoportlétszám ideális volt ebben a folyamatban. A megvalósításhoz a Zoom programot használtam. Jó egyhetes tanulás, kísérletezés, próbameetingek után eljött a nagy nap. A képernyő előtt ülve, az óratervet és a jegyzeteimet a falra, polcokra függesztve beléptem a találkozó terébe. Elindult a nyitó kör, meséltem, beszélgettünk, összeraktuk a tapasztalatainkat, kérdésekre válaszoltunk, sokat játszottunk, párban meséltünk, s kezdett kibomlani, miért is annyira fontos a mesemondás-mesehallgatás élő alkalmá a legkisebbek számára is, és milyen ajándékokat hordoz, ha a könyvtől elszakadva, saját szavainkkal, az aktuális helyzethez és a mesehallgatókhoz igazodva szabadon mondjuk a történetet. Előkerültek a személyes példák, dilemmák, élmények. Az órák alatt a csoporttársak is jobban megismerték egymást.

Tudtunk kötetlenül beszélgetni, mindenki tudott jelezni, ha szólni akart. Amikor arra volt szükség, mindenkinek be volt kapcsolva a mikrofonja, és szabadon hozzászólhattak. Ez így volt mesemondás közben is, és ha kérdez-

tem valamit, a csoporttagok a mese keretei közt szabadon, spontán tudtak reagálni. Hiszen az élőszavas mesemondás egyik sajátja, hogy a mesehallgatók hozzászólásokkal is alakíthatják a mesélés menetét. Színes kendőkkel képzeletjátékot játszottunk, dalt, mondókát is tanultunk. A breakoutroom funkcióval megvalósult a páros munka. Videofelvételek linkjét megosztottam a program chat ablakjában, majd miután mindenki megnézte a gépén, megbeszéltük a látottakat. (Ebben a munkában fontos támaszt jelent a Mesebeszéd oktató DVD, mely kimondottan azzal a céllal készült, hogy az élőszavas mesemondás tanulását-tanítását segítse. A Hagyományok Háza szakmai anyaga 2017-ben jelent meg Sándor Ildikó szerkesztésében, és kiváló útmutató szülők, pedagógusok, gyakorló mesemondók, és minden mesélni vágyó számára.)

A felmerült technikai nehézségek legnagyobb részét tudtuk orvosolni. Nem kellett sokat változtatni a foglalkozás eddig bevált menetén. Inkább csak a technikai hátterét kellett máshogy megteremteni. Nagyon jó volt a hangulat, meg tudtak nyílni a résztvevők. S eljutottunk oda, hogy a többiek előtt is mertek mesélni.

### Vajon miért működött?

Sokat gondolkoztam az elmúlt hetekben, hogy vajon miért lehet működőképes ez a folyamat? Az élőszavas mesemondás helyzetéhez valóban nem optimális a digitális jelenlét. Ebben az aktusban fontos a nonverbális kommunikáció is: a tekintetek találkozása, a fészkelődés, a hátra- vagy előredőlés, még a sóhajtások vagy akár a jelenlévők pulzusa is benne van a játéktérben. Minden mozzanat egy élő egész része. Hogyan lehet mindezt összeegyeztetni az online együttléttel? Én a következő választ adtam erre. A mesemondás-mesehallgatás aktusának egyik fő mozgatórugója és egyben feltétele az emberek arra való igénye, hogy egymáshoz kapcsolódjanak és történetekben fogalmazzák meg magukat és az élet dolgait. Kapcsolatfelvétel és sikeres kapcsolódás nélkül meg sem valósulhat a sikeres történetmesélés.

Egy világiárvány, és az azzal járó szigorítások idején az emberek sokféleképpen el vannak szakítva egymástól. Am az egymáshoz kapcsolódás alapvetően emberi igénye mit sem változik. Amikor a számítógép segítségével találkozunk, s hol a kamerába, hol a képernyőn felbukkanó arcokra nézve akarunk tanulni egymástól és mesélünk egymásnak, ez az igény is mozgat bennünket. A helyzet nem pont olyan, mintha élőben találkoznánk, de mégis ott van, igen, érezhetően ott van az élőszót alakító jelenlét. Az élőszavas mesemondás rugalmasan alkalmazkodik az adott helyzethez. Bár fizikailag nem vagyunk egy térben, mégis azt tapasztaltam, hogy a történet képes szívőtől szívig érni, s megvalósul a mesemondó és mesehallgató interakciója. Valós kommunikációs helyzetben vagyunk.

Sokat beszélnek ma arról, hogy a járvány miatt szükséges az úgynevezett *social distancing* (társasági, illetve társadalmi távolságtartás). Ám egyre töb-

ben adnak hangot annak a véleménynek, hogy itt nem társadalmi, hanem csupán fizikai távolságtartásról van szó. Társadalmi, társasági lényünk vágyja a találkozást, és sokféle formában meg is teremti azt.

### Záró gondolatok

Érdemes újra és újra emlékeztetnünk magunkat, hogy az írásbeliség a szóbeliségnek csupán nemrég született kistestvére. Évezredekig a szóbeliség határozta meg az emberi közösségek mindennapjait. S a gyerek is, először és első sorban a szóbeliségen keresztül ismeri meg és tanulja a világot.

A szabad élőszavas mesemondás – s különösen igaz ez a pedagógiai helyzetekben – nem szereplés, prózamondás, hanem közös utazás, képek festése szavakkal és egész lényünkkel. A közösséghez való kapcsolódás, valamint a tudás- és a tapasztalatok átadásának varázslatos módja. A mese pedig – ahogy Bajzáth Máriától már sokszor hallhattuk – „a nevelés táltosparipája, egy univerzális segítő” (Bajzáth, 2015).

A mesemondó kurzusom záróalkalmain az ilyen visszatérő visszajelzések, hogy „most értettem meg először...”, „rájöttem, hogy én is tudok...”, „most mertem először...”, nagy örömmel töltenek el, és megerősítenek abban, hogy érdemes és lehetséges a visszatalálás ehhez az ősrégi tudáshoz, készséghez.

Sokat lehetne még írni a folyamatról. Összegzőként annyit szeretnék kiemelni, hogy mindannyiunk számára tartalmas volt ez az együtt töltött idő. A résztvevők azt jelezték vissza, hogy mind szakmailag, mind emberileg sokat adott nekik a kurzus. Ha választani kellene, nem választanánk az élő találkozás helyett az online jelenlétet, de ebben a különös helyzetben mindannyian hálásak vagyunk, hogy erre a kihívásra közösen meg tudtuk adni a választ. Nem is akárhogyan.

### Irodalom

- Bajzáth, M. (2015). A mese a nevelés táltosparipája. *Új Köznevelés*, 2. Különszám: Óvodai nevelés
- Derényi, A. (2019). *Tanulási eredményekre alapozott kurzusszervezés, tanuló központú oktatás*. Tempus közalapítvány. <https://tka.hu/nemzetkozi/10087/tanulasi-eredmenyekre-alapozott-kurzusszervezes-tanulo-kozpontu-oktatas>
- Kovács, Á. (2019). Kalotaszegi népmesék (Bevezető tanulmány az ÚMNGy V-VI. kötetéhez). In Benedek, K. & Raffai, J. (Eds.) *Tanulmányok a mesemondásról* (p. 68). Hagyományok Háza. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja>
- Sándor Ildikó (2017) A mesemondás három aranyalmája. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 26(12) 45–50.

**Bumberák, M.****Once Upon a Zoom**

What does one do if one cannot meet up with one's students in person because of a pandemic? Faced with this question, I had to find a way of holding my live-language storytelling course during the spring semester of the school year 2019/2020 for students majoring infant and early childhood education at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University. After much thought and study of the tricks of online teaching, I finally managed to implement the practical training in a form that was completely different from the usual one, though within the same number of hours as originally planned. In this article, I would like, on the one hand, to share my experiences of this process, and on the other, I will cover the essential points of live storytelling, as well as present the methodological framework and the main features of my storytelling course.

Keywords: online teaching, oral storytelling, methodology of teaching





---

# A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel

**Lengyelné Molnár Tünde, Racsko Réka és Szűts Zoltán**

*Eszterházy Károly Egyetem, Informatikai Kar, Digitális Technológia Intézet*

---

## *Absztrakt*

Számtalan jó gyakorlat létezik a gyermekirodalom tanítására és interpretációjára. Tanulmányunkban egy olyan módszertant mutatunk be, amely figyelembe veszi, hogy az információs társadalomban a digitális eszközhasználat beépült a gyerekek mindennapjaiba, valamint, hogy a játék iránti nyitottságra a gamifikáció segítségével az irodalomoktatásban is lehet építeni. A digitális történetmondás a LEGO® a StoryStarter környezetében a gamifikáció jelenségére épít, miközben támogatja az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését elsősorban a szövegértési, szövegalkotási képességeket és a középiskolában a kamaszkorra jellemző absztrakt, valamint kritikai gondolkodás fejlesztését.

**Kulcsszavak:** történetmondás, gamifikáció, LEGO®

## **Bevezetés**

Számtalan jó gyakorlat létezik a gyermekirodalom tanítására és interpretációjára. Tanulmányunkban egy olyan módszertant mutatunk be, amely figyelembe veszi, hogy az információs társadalomban a digitális eszközhasználat beépült a gyerekek mindennapjaiba, valamint, hogy a játék iránti nyitottságra a gamifikáció segítségével az irodalom oktatásban is lehet építeni. Az oktatás hatékonysága azon is múlik, hogy a tanár tudja, hogy mikor használjon digitális technológiát, és mikor maradjon a hagyományos módszerek alkalmazásánál. Ez a tudás pedig nem a jelenre, hanem az elkövetkező évtizedekre is érvényes lesz. Állításunk egyik alapja az, hogy a filmszínház megjelenése sem szüntette meg a színház intézményét, és a nyomtatott könyv helyzete is a kezdeti megingás után stabilizálódott az e-könyv olvasóval szemben. Így a történetmondás az irodalomórán nem szűnik meg, hanem digitális eszközök segítségével kiterjeszthetjük kereteit. Ahhoz, hogy a módszer hatékony legyen – mint azt tanulmányunk bemutatja –, a gamifikációra építő LEGO® eszköztárát és a hozzá kapcsolódó digitális történetmondást használhatjuk.



## A kultúraváltás hatása az egyénekre

Napjaink digitális forradalma következtében az emberi képességek átalakulása figyelhető meg, ahogyan Bruner (2004) is említi, a kultúrában bekövetkező változások közvetlen hatással vannak az egyén képességeire, hiszen az elme működése függ attól, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésre. Esetünkben a számítógép és az okoseszközök megjelenése jelenti a változás alapját (Racsko, 2017).

Fontos azonban, hogy a számítógépes eszközök csupán megteremtik a feltételeket az emberi agyban már meglévő képességek kiteljesedéséhez, megsokszorozzák az emberi agy kombinációs lehetőségeit (Lima & Piaget, idézi Z. Karvalics, 1997), de egyben számos területen át is alakítják azt.

A digitális korban ugyanis az információátadás a technikai eszközök hatására a gyorsan, sok információt hordozó téri-vizuális ingerekre épül. Ennek következtében az olvasmányokban történő elmélyülés helyett benyomásokat rögzít a memóriánk, amely hatására gyengül a szövegértés és a képzet helyett a kész képekben gondolkodás válik alapvetővé (Gyarmathy, 2012).

Azt is mondhatjuk tehát, hogy virtuális világban virtuális képességek fejlődnek, azaz az aktív testi-idegi részvétel helyett passzív élményszerzés a jellemző, hiszen a digitális technika szükségtelessé tesz sok készséget.

Ezek hatására digitális eszközökkel átszőtt világban a szövegértési képesség drasztikus gyengülésének lehetünk tanúi, amely probléma kezelésére a hagyományos módszertani megoldásoktól eltérő megoldások jelenthetnek gyógyírt, így például a játékos tevékenységek motivációs és jótékony kognitív hatására építő lehetőségek, mint a LEGO®-eszközök.

A LEGO® (a szó eredete: LEG GODT jelentése „jól játszani”) vállalat 1932-ben jött létre, majd az oktatásba történő integrálására 1980-ban kidolgozott egy komplett módszertant kínáló LEGO® EDUACTION programot, amelyben a 21. században legfontosabb kompetenciákat (mint a szövegértés, algoritmikus gondolkodás) fejlesztik, ugyanakkor nagy hangsúlyt fektetnek a szociális készségekre is (mint például a kommunikáció, felelősségvállalás vagy csapatszellem). Jelenleg több, mint 60 országban (például Németország, Kína, Peru, Szingapúr) alkalmazzák az oktatásban a LEGO® EDUCATION módszertant.

## Tanulás az információs társadalomban

A jelenben már nem számít újdonságnak, hogy a számítógép és az infokommunikációs technológiák segítségével könnyebbé vált az önálló tanulás, az összetett világunkkal kapcsolatos ismeretek szerzése, az egyéni tanulási utak létrehozása. Egyes módszerek például könnyen beépíthetők a közoktatásba is, így például a gamifikáció az osztálytermi számonkérés játékosított formája lehet, a digital storytelling a csoportos munka vagy projektfeladatok interaktív online környezetbe történő áthelyezése. Napjainkban, amikor az

online kommunikáció és média domináns közeggé válik, a tanulás, tanítás területén a hagyományos korlátok fokozatos leomlását érintő kísérletezésnek és a rendszer átalakulásának vagyunk tanúi. Az infokommunikációs technológiák mindennapi életbe való beépülésének következményeként radikálisan megváltozott az információszerzés, a tanítás és a tanulás mechanizmusa (Molnár, 2015).

### A gamifikáció az oktatásban

A gamifikáció inkább módszertani elem, mint komplex módszertan. A gamifikáció használata az oktatásban azt a célt szolgálja, hogy az egyre inkább passzív befogadókká vált tanulókat aktiválja és interaktivitásra készítse. Már az információs társadalom előtti oktatásban is számos jó példa volt ismert a játékosításra, ilyenek a komoly játékok (*serious games*), oktatási játékok (*edugames*) vagy kifejezetten az oktatás számára fejlesztett játékok. Ebből fejlődött a játékalapú tanulás és végül a gamifikáció (Szűts, 2019). Sokan nem az eredmények, helyezések vagy pontok miatt, hanem a játék kedvéért és örömeért játszanak. A gamifikáció az osztályteremben érvényesül a leghatásosabban, ahol a megfelelő technológiai feltételek biztosítottak és a tanár a magas szintű digitális kompetenciái révén kellő figyelmet fordít a tanítási-tanulási folyamatba való integrációjára (Dicheva et al., 2015).

### A digitális történetmondás

A digitális történetmondás (*digital storytelling*) a gamifikációhoz hasonlóan módszertani elem és nem önálló módszertan. A lényege, hogy a tananyaggal kapcsolatos tartalomlétrehozáson alapul, melynek során a tanulók egyéni, páros vagy csoportos munka keretében egy adott történetet a saját szemszögükből mesélnek el az infokommunikációs eszközök és digitális platformok segítségével. A *digital storytelling* környezetében elmondott történetek alkotási folyamata új szempontokat hoz a történetmesélésbe. A klasszikus elmélet szerint az olvasónak a szerző által kijelölt ponttól kell elindulnia, és egy másik kijelölt pontba érnie lineáris úton. Vilmanté Liubiniené és Saulius Keturakis emlékeztetnek rá, hogy a történetmondás mindig is fontos szerepet játszott a kultúrában és ezzel együtt a tanulásban (Liubiniené & Keturakis, 2014). A célja az volt, hogy hagyományokat örökítsen meg és adjon át a jövőnek, erkölcsi tanulságokat hordozzon, magyarázatot adjon a múltbeli eseményekre és mindenekfelett magas szintű élményszerűséggel bírjon. Számos oka van, hogy miért élvezik az olvasók annyira a történeteket. Az egyik például, hogy a történetek lineárisak, a linearitás pedig leköti és stabilizálja a világot, melyet megpróbál leírni.

## A LEGO® -szemlélet integrálása az oktatásban

*„Képzelve el, hogy olyan iskolában lehet pedagógus, ahol a legfőbb feladata kitalálni, hogyan növelheti a tanulók játékosságát, és az órákra való felkészülés legfontosabb része a tananyag játékosságának kidolgozása.” (Thomsen, 2018)*

Több országban és iskolatípusban találkozhatunk ezzel az alapelvvel, talán a leghíresebb Dánia, ahol ez a „LEGO® iskolákban” alkalmazott szemlélet alapja. A tanárok arra törekszenek hogy minél inkább bevonják a gyerekeket a feladatok kitalálásába és természetesen a megoldásába.

E szemlélet legfőbb célja, hogy a gyerekekben ne kioltás, hanem növeljék a játékosságot. Ezért a játékosság az egész rendszer alapköve kell, hogy legyen.

A folyamat fontos része az is, hogy a tanulóknak meg kell tanulni hibákat elkövetni és ennek tapasztalatait beépíteni a későbbi feladatmegoldásokba.

Nagy hangsúlyt kapnak a nyitott végű feladatok, amelyeknek megoldására számos út áll a tanulók rendelkezésére (például *Kapnak a tanulók adott számú és színű kockából álló csomagot és azt az instrukciót, hogy a feladatuk egy kacsza megépítése. A megoldásnál jól látszik, hogy nincs két ugyanolyan kinézetű építmény, de mindegyik megoldás jó.*)

A játékosítás megvalósításában a tanár kapja a kulcsszerepet. Az ő feladata, hogy folyamatosan keresse mikor tudja bekapcsolni a játékot a tanulási folyamatba. Az intézmény, az iskola akkor elégedett, ha a tanárnak sikerül olyan szintre jutnia, hogy a válasz az „állandóan” legyen.

A frontális oktatás helyett a tanárnak inkább facilitátorrá, moderátorává kell válnia az oktatásnak, ahol a tanulókat segíti, nem pedig irányítja.



1. ábra

*A megváltozott tanárszerep elemei (Kép alapja: Thomsen, 2018)*

Az értékelés a tanulási-tanítási folyamat fontos része. Dániában a pedagógusok is folyamatos visszajelzést kapnak a munkájukról, a folyamat fontos része a pedagógusok mérése, amit az iskolaigazgató végez. Ennek formája egy beszélgetés, ahol a pedagógus értékeli saját magát, értékelésének a legfontosabb eleme, hogy elég játékos volt-e saját oktatói tevékenysége.

A visszajelzés nemcsak a tanárok számára fontos, a tanulók értékelése is kulcsszerepet tölt be a folyamatban. A tanárok folyamatosan dokumentálják tanulóik előmenetelét. Minden 6. héten behívják a szülőket és bemutatják számukra mit tanultak gyermekeik. Fontos a szülőkkel is megértetni, hogy ez egy más típusú oktatás. Azért kellene a bemutató órák, hogy a szülő lássa-érzékelje, hogyan fejlődik a gyermeke.

Természetesen ez a gondolkodás az ottani pedagógusok esetén sem veleszületett adottság, hiszen Dániában sem minden iskola LEGO® iskola. Ezért a pedagógusoknak folyamatosan továbbképzéseken kell részt venniük, hogy megtanulják hogyan lehet a leghatékonyabban érvényesíteni a filozófiát. Természetesen ennek fontos része, hogy a pedagógusok között is folyamatos legyen a játék.

### Pedagógiai modellek a LEGO® -filozófiában

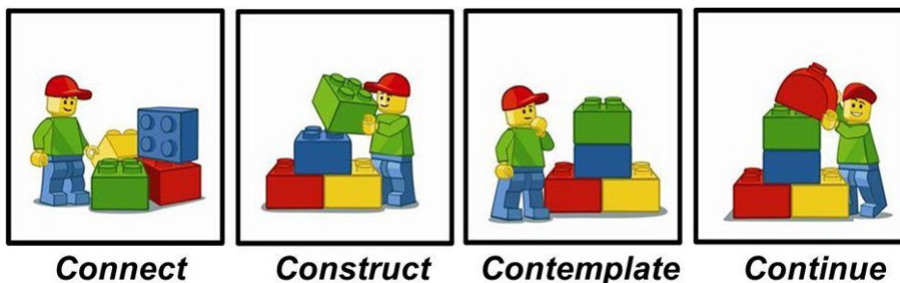
A LEGO® kockákkal történő tanulásra holisztikusan kell tekinteni, hiszen az alábbi képességek fejlesztését egyszerre valósítjuk meg:



2. ábra

*A tanulás holisztikus megközelítése (kép forrása: Lego Foundation, 2020)*

A tanulás holisztikus megközelítése modell alapvetése, hogy a tanuláshoz van egy kreatív, kognitív, szociális és érzelmi aspektusa, amely 4C (Connect, Construct, Contemplate, Continue) elvére épülve biztosítja a fenti képességfejlesztést, és a tananyag mélyebb beépülését:



3. ábra  
A 4C modell elemei (Forrás: Joosten, 2018)

*Connect (kapcsolat):* a feladatok kidolgozásakor alapozzunk a diákok kíváncsiságára, olyan feladatokat adjunk, ami kapcsolódik korábbi tapasztalataikhoz és motiválók.

*Construct (építés):* Azáltal hogy meg is építjük a feladatot, biztosítjuk hogy tapasztalatokat is szerezzenek a tanulók. Ez a folyamatnak az aktív tanulási, építési szakasza, ahol a konstruktív tanulást, azaz a cselekedve tanulást biztosítjuk a számukra. Azáltal, hogy a tanulók tevékenykedtetése is bevonásra kerül a feladatok megoldásába egy aktívabb gondolkodásra készítjük őket.

*Contemplate (szemléletkialakítás):* Ha a tanulók összefoglalják, mit tanultak az építés során, és nem a tanár fogalmazza meg a konklúziót, akkor a tanulók a konstruktív kérdések megfogalmazásának terén is fejlődnek. Biztassuk őket, hogy aktívan válaszoljanak a feltett kérdésekre, és ők maguk fogalmazzák meg a konklúziót. Értjük el, hogy a tanulók megosszák egymással az új ismereteket, amit az adott feladat jelentett számukra.

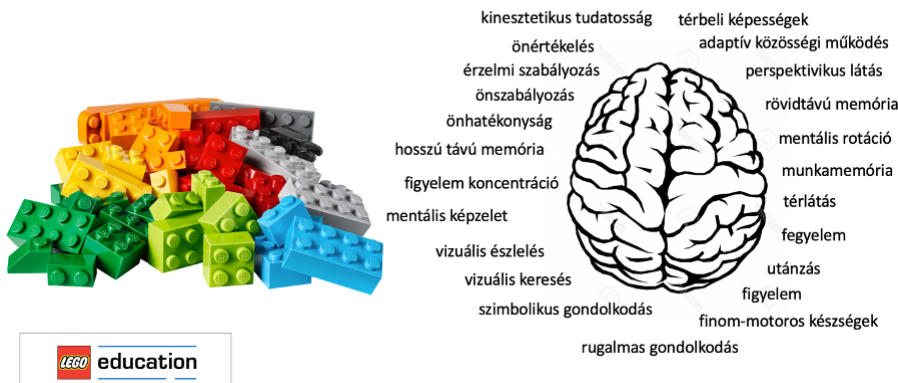
*Continue (folytatás):* Az első három lépésben megszerzett új ismereteket és készségeket alkalmazzuk egy új feladatban, új kihívás elé állítva a tanulókat. Ez mélyíti, megszilárdítja az ismereteiket, készségeiket, valamint segíti a flow-élmény elérését és fenntartását. Adjunk a tanulóknak nyitott végű és kreatív megoldásokat igénylő feladatokat, biztosítva a negyedik „C” lépést.

Ha sorra vesszük, hogy mely kognitív területekre gyakorol hatást a kockából való építkezés, azt látjuk, hogy mind a bal, mind a jobb agyfélteke működését jelentős mértékben igénybe veszi, ez a tény pedig a digitális átállás hatására bekövetkező kultúraváltásban a híd az analóg és a virtuális világ között (Gyarmathy, 2012).

A bal agyféltekéhez tartozik a lépésről lépésre történő feldolgozás, a viszonyokat; részleteket kezeli; azok a funkciók ahol meghatározó az egymásutániság: beszéd, írás, olvasás, számolás, logika, valamint amik a részek megfelelő illesztését kívánják.

A jobb agyfélteke segíti, hogy az információkat átfogóan, egyidejűleg kezeljük, valamint a tér-vizuális képességek, a zene értése, a képzelet, a humor is ide kapcsolódnak. A részletekből egy egész összeállítása is e területhez tartozik.

Az alábbiakban azt láthatjuk, hogy a LEGO®-val való tevékenység (például egy történet egy jelentének megépítése a kockák segítségével), milyen összetett, mindkét agyféltekét igénybe vevő tevékenység, amely számos területtől aktivitást követel:



4. ábra

*A LEGO®-val történő tevékenység és az általa fejleszhető kognitív területek  
(Thomsen, 2018 alapján)*

Az első terület a fizikai képességek, amely elsősorban a finommotorikus tevékenységet foglalja magában, de szükséges hozzá az egyensúlyérzék, mozgáskoordináció és a térbeli megértés képessége is.

Emellett a szociális kompetenciát is fejleszti, többek között az együttműködést, a kommunikációt, mások megértését, új perspektívák elfogadását, kommunikációs szabályok betartását, konfliktusok kezelését, empátiát.

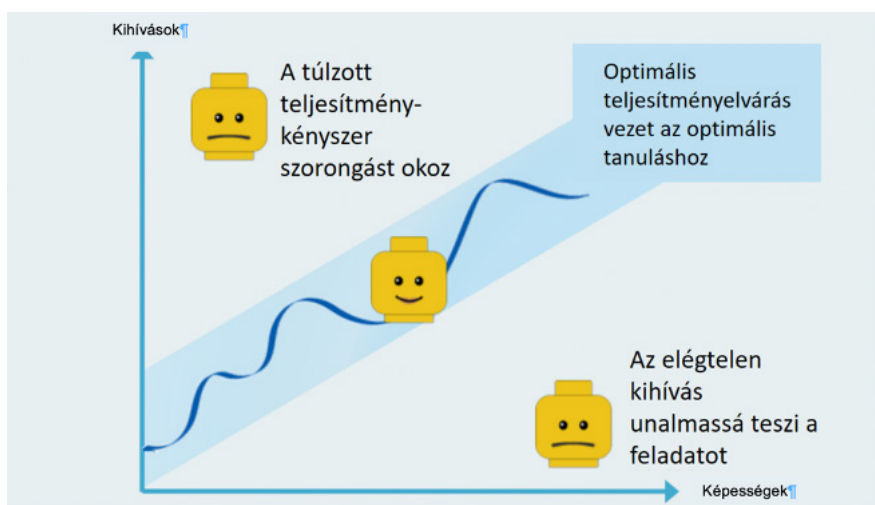
A másik terület a kreatív képességek fejlesztése, úgy mint nyitottság az újdonságokra, új ötletek, új elképzelések, kreatív eszközhasználat, szellemi reprezentáció, meglévő ötletek átalakítása, az asszociáció és szimbólumok használata.



A harmadik terület olyan készségeket fejleszt, mint az önbizalom, bizalom másokban, önkontroll, gondolkodás, kitartás, empátia, kifejezőképesség, érzelmei szabályozása.

A filozófia fontos eleme a flow-élmény elérése, amely során „[...] annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltöri mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért.” (Csíkszentmihályi, 2001, p. 11).

A flow a játékos tevékenységeknél gyakori jelenség, amelyben az optimális teljesítményelvárás az optimális tanulási aktivitás megvalósulásához vezet.



5. ábra

*FLOW-szint a tanulási folyamatban, a kihívások és képességek optimális aránya a FLOW-élmény elérése érdekében (kép forrása: Egles, 2012).*

Megállapíthatjuk, hogy az analóg és digitális környezetben végzett tevékenységek, azaz a kreatív építés és tartalomkonstruálás, valamint a digitális történetmesélés, tehát a szituáció digitális környezetben történő továbbgondolása a Bloom-taxonómiában (1976) a legmagasabb, alkotásszintet képviselik.

A módszer hatékonyságát jól alátámasztja Dale (1969), megismerési piramisa vagy tanulási tölcser modellje, amely alapján a tanulás során a dramatizáció, a valóság szimulálása és a valós tapasztalat útján szerzett ismeret sokkal mélyebb nyomot hagy bennünk, a kutatások szerint 90%-ban emlékezünk arra két hét után amit mondunk és teszünk.

## A LEGO® StoryStarter bemutatása

A StoryStarter egy iskolai használatra tervezett LEGO®-készlet, amely speciális építőelemeket tartalmaz, matricákat és egy elemkatalógust, amely osztálytermi menedzsmentet segíti.

A StoryStarter segítségével a tanulók LEGO®-elemek felhasználásával életből vett szituációkat, irodalmi műveket, történeteket értelmezhetnek újjá, ezeket korszerű IKT-eszközök segítségével rögzíthetik, és a saját digitális történetükké fűzhetik össze: karaktereket építhetnek fel, képregényeket, filmeket tervezhetnek, melyeket feliratokkal és narrációval láthatnak el. Ehhez nyújt eszközt a StoryStarter csomag, ami gondosan kiválasztott LEGO® elemekből épül fel, köztük válogatott karaktereket, állatokat, kiegészítőket, eszközöket, alaptéglákat, épületeket, lemezeket legfeljebb öt jelenet létrehozásához.



6. ábra

*Részlet egy történetből, digitális megoldásokkal színesítve*

A LEGO® StoryStarter egy egyedülálló, kreatív tanulási eszköz, amely bővíti a tanulók ismereteit, segít megtapasztalni az alkotás és a történetmesélés örömeit.

A StoryStarter bevonja a tanulókat a munkába, motiválva őket, hogy a karakterek és a történetek kialakítása során használják képzeletüket. A történetmesélés, hatékony eszköz az írás-olvasás javításához, ösztönözve a diákokat a magabiztos kommunikációra. A módszer előmozdítja a megértést és ösztönzi a képzelőerőt, a kreativitást és segít a diákoknak új innovatív ötleteket megvalósítani.

Tapasztalatot szerezhetnek a karakterek jellemzésében, a párbeszéd megfogalmazásában, a történetek más történelmi korba, vagy helyszínre való helyezésével.

A történetek megalkotása Laswell-féle (Wenxiu, 2015) 5W-modell segítségével valósul meg, amelyben az alábbi kérdések megválaszolásával rajzolódik ki a megépített kockákból a cselekmény és áll össze a részekből az egész történet.

- Who? Kik a szereplők?
- Where? Hol zajlik a történet?
- When? Mikor játszódik?
- What? Mi történik?
- Why? Miért történik?

A StoryStarter módszere segíti a tanulók számára, hogy magabiztosan kommunikáljanak, különböző helyzetekben, a történeteket részekre tudják bontani és újra felépíteni, úgy hogy közben javítja a beszéd és szövegértő képességeiket, fejleszti olvasási és íráskészségüket, és ennek eredményeként képesek lesznek történetek, karaktereinek, jeleneinek elemzésére, az egyes műfajok azonosítására és azok jellemzőinek felismerésére, a digitális technológia kreatív alkalmazására.

A LEGO® StoryStarter támogatja az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését elsősorban a szövegértési, szövegalkotási képességeket és a középiskolában a kamaszkorra jellemző absztrakt, valamint kritikai gondolkodás fejlesztését.

### **Digitális történetmesélés a gyakorlatban**

A LEGO® Story Starter alkalmazása az oktatásban azon túlmenően, hogy a tanulók azonnal egy játékos folyamatba kerülnek, és motiváltabban állnak a feladatok teljesítéséhez, egy kommunikációs segédeszköz, médium szerepét tölti be. A változatosan összeállított figurák gondolatébresztőként működnek, és elindítják a tanulókat a történetek megalkotásának folyamatában. A fentebb bemutatott módszertani megoldások pedig irányítják ezt a folyamatot biztosítva a nevelési cél elérését. A gyakorlatban bizonyítottan jól használható a módszer az önálló szövegalkotáshoz éppúgy, mint az olvasott művek feldolgozásához, alternatív befejezések kidolgozásához, a fogalmazás szerkezeti felépítésének tudatosításához, valamint a felső tagozatos és középiskolai korosztálynál a műfaji sajátosságok elemzéséhez.

A LEGO®-eszközök kreativitást fejlesztő hatásán túl fontos kiemelni a digitáliskompetencia-fejlesztés területét támogató hatását. A digitális kultúra értékteremtő használatának képessége a digitális írástudás, mely széles skálán mozgó digitális eszközök hatékony használatát jelenti és magába foglalja a tudatos digitálisforrás-használatot, kommunikációs tevékenységet és médiaelállítási aktivitás együttesét (Lengyelne, 2016).

A tanulók miután a történet - korosztálytól függően - egy vagy több epizódját megépítik LEGO® elemekből, digitálissá alakítják munkájukat: álló és

mozgóképeket készítenek, majd a korosztálynak megfelelő digitális képregénykészítő szoftver használatával elkészítik saját képregényüket, e-könyvüket. A képregény kockákon vagy e-könyvoldalakon elhelyezett történetelemeket hátterekkel, párbeszéd panelekkel egészítik ki, és az eredményül elkészült produktumot megosztják a társaikkal. A 4C-modell *Contemplate (szemlélet kialakítás)* fázisának biztosítása, valamint a flow-élmény fenntartása érdekében nem ér véget a folyamat a feladat elkészítésével, a tanulóknak adjunk lehetőséget, hogy munkájukat előadhassák/bemutathassák társaiknak. A módszer végső céljának elérését: a feldolgozott tananyag saját narratívájukban történő összefoglalása biztosítja. A társak visszajelzéseire történő reagálás pedig fejleszti az érvelési képességüket, és kommunikációs készségüket.

## Irodalom

- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bruner, J. S. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Gondolat.
- Csikszentmihályi, M. (2001). *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Dale, E. (1954). *Audio-Visual Methods in Teaching*. The Dryden Press.
- Dicheva, D., Dichev, Ch., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Egles, B. (2012). *LEGO Education*. [https://pt.slideshare.net/eglesb/lego-education/2?smtNoRedir=1\(2020.04.10.\)](https://pt.slideshare.net/eglesb/lego-education/2?smtNoRedir=1(2020.04.10.))
- Gyarmathy, É. (2012). Ki van kulturális lemaradásban? In Tóth-Mózer, Sz., Lévai, D. & Szekszárdi, J. (Eds.), *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 9–16). ELTE PPK.
- Joosten, F. (2018). *Teachers should be encouraged to step outside their comfort zone*. <https://www.pxlexperts.be/teachers-should-be-encouraged-to-step-outside-their-comfort-zone/> (2020.04.10.)
- LearnToLearn. Curriculum Pack*. [https://le-www-live-s.LEGO®.cdn.com/downloads/LearnToLearn/LearnToLearn\\_Curriculum\\_2.0\\_en-GB.pdf](https://le-www-live-s.LEGO®.cdn.com/downloads/LearnToLearn/LearnToLearn_Curriculum_2.0_en-GB.pdf) (2020.04.30.)
- Lego Foundations (2020). *Skills for holistic development*. <https://www.legofoundation.com/en/why-play/skills-for-holistic-development/>
- Lengyelne Molnár, T. (2016). Digitális írástudás fejlesztése a könyvtárakban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 63(2), 65–72. (2020.05.04.) <http://tmt.omikk.bme.hu/tmt/article/view/25/10450>
- Molnár, Gy. (2013). *Korszerű technológiák az oktatásban*. [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_korszeru\\_tehnologiak\\_az\\_oktatasban/KT/sktes23g.htm](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_tehnologiak_az_oktatasban/KT/sktes23g.htm)
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Iskolakultúra Könyvek. Gondolat. <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017>

- Szűts Zoltán (2019). A Critical Approach to Digital Pedagogy. A Holistic Methodology in the Information Society. *Opus et Educatio: Munka és nevelés*, 6(4), 426-434. <https://doi.org/10.3311/ope.342>
- Thomsen, Al. (2018). *Thera-Build® with LEGO®: A Playful Therapeutic Approach for Promoting*. Jessica Kingsley Publishers.
- Vilmanté, L. & Saulius, K. (2014). The Genre is the Message, or about Genres of New Media Narratives. Inter-Disciplinary.Net. A Global Network for Dynamic Research and Publishing Session 9b: Narrative and New Media 6th Global Conference: Storytelling. <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2014/04/vilmantestorypaper.pdf>
- Wenxiu, P. (2015). Analysis of new media communication based on Lasswell's „5W” model. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 245-245. Wenxiu, P. (2015). Analysis of new media communication based on Lasswell's „5W” model. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 245-245. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n3p245>
- Z. Karvalics, L. (1997). Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, 4. 681–698. <https://goo.gl/IbBbNX> (2020. 04. 10.)



**Lengyelne Molnár, T., Racsko, R. & Szűts, Z.**

**New possibilities for the development of communication  
competences using digital storytelling with the LEGO® tool**

There are a number of good practices for teaching children's literature. In this study, the authors present a methodology that takes into account the use of digital tools in 'the information society' that is embedded in children's everyday lives, showing that interpreting literature can be built on an openness to play. Digital storytelling with LEGO® StoryStarter builds on gamification while supporting the development of native tongue competencies, primarily comprehension, and text-creating skills, as well as the development of abstract and critical thinking in high school.

Keywords: storytelling, gamification, LEGO®







---

# Fedezd fel a természetet

Sztudva Mónika

*Művész úti Óvoda és Bölcsőde*

---

## *Absztrakt*

Jelen írás a fenntarthatóságra nevelés, környezeti nevelés témakörében mutat be néhány jó gyakorlatot, elsősorban 3–4 éves korosztály részére, így az életkori sajátosságoknak megfelelően játékok, játékos tapasztalat szerzések teszik ki a gyakorlatok zömét, megteremtve a lehetőséget ezek későbbi fejlesztésére, újra gondolására, kreatív alkalmazására. Mindezt pedig történeti, nevelés történeti alapokra, a magyar óvodapedagógiai hagyományokat figyelembe véve teszi.

**Kulcsszavak:** fenntarthatóságra nevelés, környezeti nevelés, jó gyakorlat, játék, neveléstörténeti háttér

## **Játékok környezetünk kincseivel a 3-4 éves korosztály számára**

Az óvodai nevelés régebbi és jelenleg hatályos alapprogramjainak összehasonlításából kiderül, hogy a környezeti neveléssel foglalkozó részek fokozatosan szélesedő területet ölelnek fel. Az 1971-es programban a környezeti nevelés, mint a külső világ tevékeny megismerése még nem jelenik meg különálló területként. A központosított elvárások nem a gyermeket helyezték előtérbe, ugyanis a „Mindenkinek ugyanannyit, ugyanúgy, ugyanazt” elv merev ideológiai szemlélet sajátos meghatározott keretek közé szorította az óvodapedagógusok munkáját, nem adva teret a pedagógusok módszertani szabadságának. Az 1989-es óvodai nevelési program már enyhíti a korlátokat, mindemellett módszertani, nevelési alapelveket határoz meg a környezeti neveléssel kapcsolatban. A változások ellenére azonban még mindig a konzervatív nevelési szemléletet visz tovább, ugyanakkor az is igaz, hogy az intézményeknek lehetőséget ad a sajátos óvodakép kialakítására.

A 1990-es években az óvodák saját maguk által kidolgozott helyi nevelési programjában a nevelési területek bővebb kifejtési lehetőséget kaptak. A helyi sajátosságok megjelenítésével – belvárosi, külvárosi, budai hegyvidéki, vidéki – az óvodák a környezeti nevelést különbözőképpen tudták megvalósítani. A nevelési irányzatok között megjelentek az alternatív pedagógiák, a reformpedagógiák, mint a Freinet- vagy, - a Waldorf-nevelés elvei, a néphagyományörzés, illetve a nemzetiségi sajátosságokat magán viselő helyi programok.

### ***Néhány jellemző az akkor megjelent óvodai programokból:***

*Lépésről lépésre program:* „A Lépésről lépésre (eredeti nevén: *Step by Step*) gyermekközpontú pedagógiai programot az 1990-es években az Open Society Institute irányításával amerikai szakemberek dolgozták ki. Magyarországon a Soros Alapítvány támogatásával – 1994-ben az óvodai, majd az 1996-/1997-es tanévben az iskolai program került bevezetésre. Ma Közép- és Kelet-Európa, valamint Ázsia 29 országában működnek Lépésről lépésre programmal gyerekeket oktató, nevelő intézmények, melyek a hatékony és aktív tanulás segítségével teszik alkalmassá a felnövekvő gyerekeket arra, hogy egy demokratikus társadalom hasznos és alkotó tagjaivá váljanak. Magyarországon növekszik azon intézmények száma, amelyek Lépésről lépésre programmal működnek. A program hazai terjesztője és fejlesztője az Ec-Pec Alapítvány (<https://www.ecpec.hu>) (<https://lepesrollepesre.eoldal.hu/>)

*Mályva program:* „Mályva Integráló-Differenciáló (továbbiakban MINDI) Óvodai Program. Elfogadják a humánus pedagógia két alapvető, mindkét félre egyformán vonatkozó feltételét: az egyén meglévő összes belső értékének kibontakoztatására törekszenek; a kibontakoztatott egyéni emberi értékek hatásait a szűkebb és a tágabb emberi közösség tagjaira is kiterjesztik. Ez a humánus pedagógia az emberből indul ki és ezért emberérdékű.” (<https://docplayer.hu/165475306-Malyva-integralo-differencialo-ovodai-program.html>)

*Epochális rendszerű óvodai nevelés:* „Az epochális tanulás olyan rendszer, amelyben: a testnevelés kivételével minden tervezett tanulás kötetlen, mert ez az a szervezeti forma, amelyben a 3–7 éves korú gyermekek képességei jobban aktivizálhatók, amelyben megőrizhetik autonómiájukat, önként, de egyszerre maximum nyolc gyerek vehet részt, elkerülhető, hogy legyenek olyan gyerekek (tankötelesek), akik az önkéntesség miatt esetleg rendszeresen nem vesznek részt a szervezett tanulási folyamatban. A tanulási tevékenység epochákban történik, környezetismeret, környezetvédelem, munka, illem és matematikatanulás epochák vannak, melyek helyét és idejét a tanévben az aktualitás (pl. évszak) határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a környezeti és matematikai tanulás ciklusokba rendeződve követi egymást. Egy epochába sorolt témakör (pl. őszi) anyagával több hétig (2–3 hét) lehet foglalkozni folyamatosan. A naponta ismétlődő feldolgozása mindig az egészből indul, majd a részek egymásra építésével az egészhez tér vissza. Epochális feldolgozás eredményeként megszűnt az ismeret- és tapasztalatszerzés mozaikolása, foglalkozásokra szétesése. A témakör feldolgozásának mélységét mindig az epochális tanulásban résztvevő gyerekek egyénenkénti fejlettsége határozza meg.” ([https://www.kir.hu/KIR2\\_INFO/Pub/DokLetolt/PED-PROG-028774-0](https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PED-PROG-028774-0))

*Tevékenységközpontú program:* „A tevékenységközpontú óvodai nevelés a gyermek középpontba helyezését és az óvoda nevelési funkciójának kiteljesítését tekinti alapvető feladatának. A gyermek, fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, a belső fejlődés –az érés –sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg.” ([https://www.kir.hu/KIR2\\_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-202632-0](https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-202632-0))

A 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet Óvodai nevelés országos alapprogramjában A külső világ tevékeny megismerése néven találjuk meg az környezettel és matematikával foglalkozó óvodai nevelési területet, amely négy pontban foglalja össze azokat a törvény adta kereteket, melyek lehetőséget biztosítanak az óvodapedagógusnak egy-egy téma többoldalú feldolgozására „1. A gyermek aktivitása és érdeklődése során tapasztalatokat szerez a közvetlen és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formái, mennyiségi, téri viszonyairól. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését. 2. A gyermek miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, melyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi néphagyományok, szokások és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is. 3. A környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut a gyermek. Felismeri a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat: alakul ítélőképessége, fejlődik tér-, sík- és mennyiségsszemlélete. 4. Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését, biztosítson alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására.”

2004–2013 között a új óvodai nevelési koncepció került az óvodai nevelés látókörébe a kompetencia alapú programcsomag. „A kompetencia ebben a felfogásban az *ismeretek*, azok *alkalmazási képessége* és az alkalmazáshoz szükséges megfelelő motivációt biztosító *attitűdök összessége*. Kompetencia alapú oktatáson a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük, amely lehetővé teszi, hogy a külön-külön fejlesztett kompetenciák szervesüljenek, és alkalmazásuk életszerű keretet, értelmet nyerjen a gyerekek számára.” írja Pála Károly: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon című írásában (Pála, 2009). Értelmezése szerint a fejlesztés területeit és a kulcskompetenciákat az alábbi területek alkotják: óvodai nevelés, szövegértés-szövegalkotás, matematikai-logikai kompetencia, idegen nyelvi kompetenciák, szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, életpálya-építési kompetencia és, infokommunikációs technológiák.

A programcsomag kiemelten fontosnak tartja az *integrációt*. „Az integráció fogalma a Magyar értelmező kéziszótár definíciója szerint a különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását jelenti. Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogatékkkal élő, akadályozott és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít. Az integrált nevelés a köznevelésben az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként értelmezhető. Az integráció az szakértői vélemény figyelembevételével mindenki számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket a tapasztalható eltérő képességektől függetlenül.” ([http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az\\_vodapedagogus\\_feladata\\_a\\_sajtos\\_nevelsi\\_igny\\_gyermekek\\_nevelsben/szegregci\\_s\\_integraci\\_fogalmnak\\_rtelmezse.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_vodapedagogus_feladata_a_sajtos_nevelsi_igny_gyermekek_nevelsben/szegregci_s_integraci_fogalmnak_rtelmezse.html))

A 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, az óvodai nevelés alapprogramja így fogalmaz: „A külső világ tevékeny megismerése kapcsán négy pontban: 1. A gyermek aktivitása és érdeklődése során tapasztalatokat szerez a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formái, mennyiségi, téri viszonyairól. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését. 2. A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét. 3. A gyermek a környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut és azokat a tevékenységeiben alkalmazza. Felismeri a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat: alakul ítélőképessége, fejlődik tér-, sík- és mennyiségszemlélete. 4. Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására. Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatokban és a környezet alakításában, továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.” (<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>)

Az évek folyamán az óvodai nevelés alapprogramja sokat változott. A jelenleg érvényben lévő Óvodai nevelés országos alapprogramja változatlanul viszi tovább a környezetünkkel kapcsolatos feladatokat érintő alapelveket. Az óvodapedagógusok figyelmét a gyermeki érdeklődés építésére, az élmény és tapasztalatszerzésre, a felfedező tudásra, a matematikai jelenségek megtapasztaltatására irányítja. Az óvodapedagógus feladata, hogy ezen ismeretek

megszerzésére, rendszerezésének elősegítésére, helyet, időt, alkalmat biztosítson, illetve, hogy a gyermeki tudás elmélyítése céljából használja ki a spon-tán adódó nevelési helyzeteket. Támogassa, segítse a gyermeket a döntési, véleményalkotási folyamatában, kortárs kapcsolatai alakulásában, továbbá a fenntartható fejlődés, a helyes, kulturált környezeti magatartás kialakításában. Jelen történeti áttekintés azért is fontos, mivel általa kimutatható, hogy mi-ként formálódott a mai szemlélet és gondolkodás az óvodai környezeti ne-veléssel kapcsolatban.

A következőkben nézzük meg, hogy az általam ajánlott játékok, játékos feladatok hogyan illeszthetők be a mindennapi nevelési folyamatba. Óvodá-ba lépéskor a gyermekek már rendelkeznek a saját környezetükre vonatkozó ismeretekkel. A már ismert és magukkal hozott ismeretek egyre szélesebb spektrumot fednek le. Feladatunk, hogy az élmény-, és tapasztalatszerzés módszerein keresztül olyan ismereteket adjunk számukra, melyek előkészítik a későbbi ismeretek rendszerezését és alkalmazását.

A külső világ tevékeny megismerése matematikai tartalommal az egész nevelési évben komplexen illene, hogy megjelenjen. Hiszem, hogy a környezeti jelenségek mindig új és újabb lehetőséget kínálnak számunkra. Az évsza-kok, váltakozása, a növények valamint az időjárás megfigyelése mindig jelen vannak a foglalkozások és így a tervezés folyamán. Igyekszünk felhasználni ezeket a jelenségeket a játékainkban. A nevelés folyamatát érintő őszi terve-zéshez kapcsolódó leginkább a kiscsoportos korosztály számára ajánlottak, azonban ezeket tovább lehet fejleszteni a nagyobbak számára is. A matemati-katartalmak egyszerű alapjait adják a gyermekek matematikai képességének fejlesztéséhez. Az óvodai programok jellemzője a projektekben való anyag-feldolgozás, mely időt és lehetőséget ad a témák sokoldalú feldolgozására. *Projekt módszer:* „A projekt egy olyan sajátos tanulási egység, tanulási techni-ka, amely a megismerés fő forrásává az önálló és csoportos tapasztalást teszi. Más szóval a projekt egy ismeretszerzési folyamat, amely az elsajátítást egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósítja meg. A módszer lénye-ge nem kizárólag az, hogy a tanulók egy-egy problémára megoldást találja-nak, hanem az, hogy a lehető legtöbb összefüggést és kapcsolódási pontját is felfedjék. A passzív befogadó és feldolgozó magatartás helyett a diáknak lehetősége van saját meglévő képességeinek, viselkedési formáinak kipróbá-lására, és újak kialakítására. A projekt módszer fő értéke, és egyben leginkább hasznosuló eleme, maga a munkafolyamat, a munka konkrét eredményei és végtermékei mellett. Vagyis a projektmunka során megvalósuló ismeretel-sajátítás mellé fontosságban felzárkózik maga a gondolkodási folyamat, va-lamint az egyéb gyakorlati tevékenységek megvalósítása során szerzett ta-pasztalatok, élmények szellemi és érzelmi hatása”. (<http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html>)

## A játékok

Falevél-válogatás (1. ábra), a faágakról leszedett levelek összegyűjtése és szétválogatása (2. ábra), a halmazalkotás alapjait próbálja játékos formában átadni a gyermeknek. Több lehetőséget ad a külső óvodai vagy akár az otthoni környezet

*Rajzold körbe az ujjaddal! Lépd le!* Vizuális szempontból a falevél ujjal való körberajzolása belső kép leképezését eredményezi. A gyermek megtapasztalja a falevél anyagát, megvizsgálhatja a szerkezetét, nagytóval megnézheti az erezetét. Megszámálhatja a falevél csúcsait, összehasonlíthatja a falevelek formáját. (3, 4. ábra). A nagyban kirajzolt falevelek lelépése egyenként vagy csoportosan szintén a belső képkialakítást segíti. A játék az egymáshoz való alkalmazkodást, a kivárást, a térben való tájékozódást, a térből síkba való leképezést készíti elő. Ha a tér lehetővé teszi, egyszerű versenyjátékot is szervezhetünk a gyermekeknek. *Kincskeresés* játék a gyerekek bátorságát is próbára teszi, hiszen egy számukra „idegen anyagba szükséges belenyúlni és megkeresni a kincseket (8. ábra). Kis csoportos gyerekek is képesek tíz percig is játszani, mivel a figyelmüket leköti a kincsek keresgélése, az új közegben kézzel való – vakon tájékozódás. Tőlünk függ, mennyi kincset rejtünk el (7. ábra). A kincsek szétválogatása, sorba rendezése szintén a matematikai tapasztalatok alakítását segíti elő (10. kép). A kincsek megnevezése, származási helyük (*Honnan való a makk?*) a környezetről való tudásukat bővíti (9. ábra).

*A mi fánk* játék egy közös alkotás a gyerekek által már kiválogatott, rendszerezett, megvizsgált falevelekből. A közös munka mindig is összehozza a gyerekeket. A saját falevél (ő hozta) felragasztása, (11, 12. kép) a későbbiekben a gyűjtő munka fontosságát fejezi ki. A falevelek különbözősége érdekes lehetőséget ad számunkra, hogy rávilágítsunk, mi sem vagyunk egyformák, ahogy a falevelek sem, mégis jól megértjük egymást. Egyszerűbben fogalmazva, indirekt a másság elfogadására nevelhetünk. Az, hogy rajzzal kiegészítjük a fát, egy újabb komplex feladat a gyermeknek, hiszen a faleveleket ki kell kerülni, arra nem, rajzolunk, mert összetörhet (13. kép). A kész fával tovább játszhatunk, megfigyelhetjük, melyik fajta falevélből van több, kevesebb ugyanannyi, milyen színűk, melyiket ki hozta, ezekhez a falevelekhez a jelüket is odarajzoljuk. Tehát a két egymástól elválaszthatatlan nevelési terület a külső világ tevékeny megismerése és a matematikartalom együttesen jelenik meg.

*A szem-kéz koordináció fogalma:* „A szem-kéz koordináció azt a képességet jelenti, hogy a látást és a kéz mozgását célzottan összekapcsoljuk. Ezek az alapvető képességek előfeltételei mindenféle tevékenységnek, így az írás és olvasás elsajátításának is. A gyermek akkor tud a vonalközben írni, ha a szemével úgy tudja követni a keze mozgását, hogy közben nem a kezére, hanem a leírt szövegre néz. A perifériás látását használja a keze irányításához. A 3-4 éves gyermekeknél a vizuális észlelés elsősorban a mozgáson és a testséma gyakorlatain keresztül fejlődik. Az 5-6 éves gyerekeknél azonban célzott, direkt vizuális (látás-)fejlesztés is szükséges. A szem-kéz koordináció egy bonyolult



folyamat, reflexek leépülése, tudatos cselekvések begyakorlásának sorozatából áll.” [https://mozgasfejlesztes.blog.hu/2011/11/20/a\\_szem\\_kez\\_koordinacio](https://mozgasfejlesztes.blog.hu/2011/11/20/a_szem_kez_koordinacio)

## ***Játékleírások***

### ***1. Falevélválogatás***

Az összegyűjtött faleveleket a gyermekek több szempont alapján is kiválogathatják. Természetesen nevezzük meg az adott fát, melyen a levél növekedett. Válogatási szempontok lehetnek szín, méret, forma.

Fejlesztési területek:

Szem-kéz koordináció

Szándékos figyelem

Kivárás

Feladattudat

Megfigyelőképesség



1. ábra

*Falevélválogatás*

### ***2. Rajzold körbe az ujjaddal! Lépd le!***

A gyerekek választanak egy számukra tetsző falevelet. Ezt az ujjukkal a levegőben vagy az asztalon körberajzolják. Következő lépésként a falevél mintáját lerajzoljuk egy csomagolópapírra és azt a gyerekek lelépik.

Fejlesztési területek:

Szem-kéz koordináció

Szem-kéz-láb koordináció

Szándékos figyelem

KivárásEgyensúlyérzék

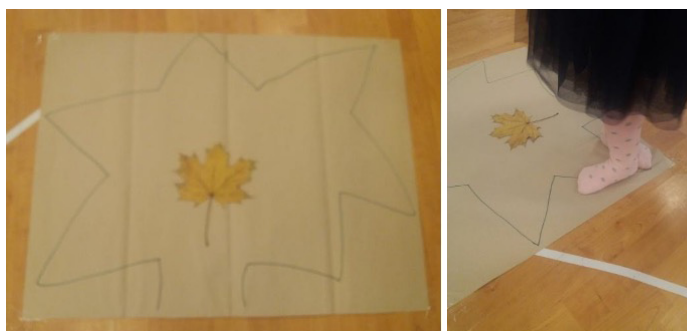
Tájékozódás térben

Feladattudat

Megfigyelőképesség



3–4. ábra  
*Kézügyesség*



5. ábra  
*Lábbal*



6. ábra  
*Csoportban*

### 3. Kincskeresés

Vegyünk egy mély tálat vagy edényt. Töltsük meg rizzsel, kukoricával, vagy tritikáléval (a tritikálé a búza és a rozs keresztezésével létrehozott szemes búzához hasonló takarmánynövény). Rejtsünk el benne gesztenyét, makkot, követ, tobozt, diót. Az elrejtett termékek számosságánál vegyük figyelembe a korosztályt jellemző sajátosságokat. Ezeket keressessük meg a gyerekekkel. Lehet két kézzel keresgélni, az ügyesebbek akár egy kézzel is keresgélhetnek. Ezek után ismét lehet méret, termésfajta szerinti válogatást, csoportosítást játszani.

#### Fejlesztési területek:

Szem-kéz-koordináció

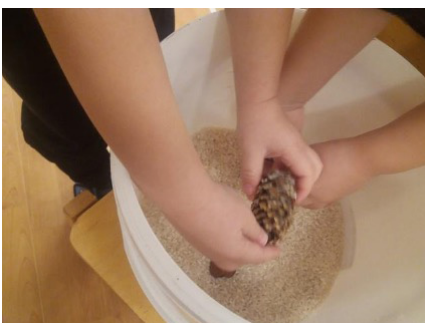
Tapintás, érzékelés

Feladattudat

Közösségi nevelés

Megfigyelőképesség

Számolás





7–11. ábra  
*Kincskeresés*

#### 4. A mi fánk

Az összegyűjtött falevekből egy őszi varázsfát is készíthetünk, a kicsik nagyon szeretik a közös munkát. Szükségünk lesz csomagolópapírra, melyre a fa ágait és törzsét is megrajzoljuk. A többit a gyerekekre bízuk, mindenki felragaszthatja a számára tetsző levelet, vagy azt, amelyet ő hozott.

Fejlesztési területek:

- Közösségi nevelés – együttműködési készség
- Szem-kéz koordináció
- Tapintás, érzékelés
- Tájékozódás térben és síkban



12–14. ábra  
*A mi fánk*

Az előzőekben rövid áttekintést kívántam nyújtani az óvodai programok említése által arról, hogyan jelent, jelenik meg, alakult át a ma ismert fogalom: a külső világ tevékeny megismerése matematikai tartalommal. Ez azért fontos, mert a társadalmi változások során finom átalakuláson keresztül ment megfogalmazások ma már talán lefedik a teljes tartalmat, melyet nekünk, pedagógusoknak érdemes gazdagítani. A folyamatos megújulás a nevelési folyamatok szükségszerűsége. Környezetünk tapintható, látható érzékelhető valóságát, fontos megőriznünk a gyermekek számára. Nem elég megnézni a képernyőn, látni, érezni szükséges, hogy megőrződjön, átadódjon.

A mi óvodánk külső világ tevékeny megismerését segítő környezeti nevelés számára kiváló színtér. A kertben lévő ős tölgyfák, tuják, fenyők, mind kincseket adnak a kezünkbe. Véték lenne ezt nem felhasználni a gyermekek ismereteinek bővítésére, élmények nyújtására, a közvetlen tapasztalatszerzésre. Járjunk nyitott szemmel és szívvel.

### Internetes források

- Illés, V. (é. n.). *Projekt módszer az oktatásban*. <http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html> (2021.04.09.)
- Fehér, A. (2006). *Játszunk? Természetesen! A világ befogadásának elérhetősége*. sulinoVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. [https://www.gyeregyalog.hu/dox/jatszunk\\_javitva.pdf](https://www.gyeregyalog.hu/dox/jatszunk_javitva.pdf) (2021.04.09.)
- F. Nagy Zs. (é. n.). *Természetismereti játékok*. <http://www.nimfea.hu/programjaink/zoldszem/termismmain.htm>
- Kiss, F. & Zsiros, A. (2006). *A környezeti neveléstől a globális nevelésig. Oktatási segédanyag*. [https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti\\_neveles.pdf](https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti_neveles.pdf) (2021.04.09.)
- Pála, K. (2009). *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (2021.04.09.)
- Óvodai nevelés országos alapprogram 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet. <http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/OAP-1996.pdf> (2021.04.09.)
- Óvodai nevelés alapprogram 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (2021.04.09.)
- Óvodai nevelés országos alapprogram. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (2021.04.09.)
- Villányi, Gy. (2009). *A környezeti nevelés alakulása az óvodai nevelésben – úton a zöld óvoda felé*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/kornyezeti-neveles>. (2021.04.09.)

## Óvodai programok

Epochális rendszerű óvodai nevelés: [https://www.kir.hu/KIR2\\_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-028774-0](https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-028774-0) (2021.04.09.)

Környezeti Nevelési Program tervezete: [http://mkne.hu/konkomp/S1\\_KNP\\_tervezet\\_2004.pdf](http://mkne.hu/konkomp/S1_KNP_tervezet_2004.pdf) (2021.04.09.)

Lépésről lépésre program: <https://lepesrollepesre.eoldal.hu/> (2021.04.09.)

Mályva program: <https://docplayer.hu/165475306-Malyva-integralo-differencialo-ovodai-program.html> (2021.04.09.)

Mesélő természet – Beszélő környezet óvodai program: <http://www.tiszalokiovoda.t-online.hu/dokumentumok/nevprg.pdf> (2021.04.09.)

Tevékenység központú program: [https://www.kir.hu/KIR2\\_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-202632-0](https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-202632-0)



**Sztudva, M.****Let's discover our nature**

In the topic of education for sustainability and environmental education, this article tries to present some good practices, especially for 3-4-year-olds. Thus, according to age-specific characteristics, acquisitions of games and playing experience make up the majority of the exercises creating the opportunity for their later development, rethinking and creative application. It does all this on a historical and educational basis, considering to the Hungarian kindergarten pedagogical traditions.

Keywords: education for sustainability, environmental education, good practice, game, educational history background



*Sztudva Mónika: <https://orcid.org/0000-0002-5709-9393>*



---

# A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja

**Blankó Miklós**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, hallgató  
Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda, irodavezető*

---

## *Absztrakt*

A Magyartanítás című emblemikus folyóirat megüresedett helyét 2019-től a Magyaróra vette át. A folyóirat ugyan a Magyartanítás folyóirat szellemi örökségére épít, mégis sok tekintetben megújult. 2019 őszén a Bánk bán-búvárlatok, 2020 tavaszán pedig a Retorika minden tárgyban című folyóiratszám jelent meg. Esettanulmányomban a szerkesztőség eddigi tapasztalatait felhasználva ismertetem a Magyarórát, és a jövőképet felvázolva kiemelem pár későbbi lapszám tervét is.

**Kulcsszavak:** magyaróra, irodalomtanítás, anyanyelv-pedagógia, szakmódszertan, folyóirat

## **Bevezetés**

A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja – ezzel az alcímmel indult (remélhetőleg hosszú) útjára a Magyaróra című folyóirat 2019 őszén. Már az eddig megjelent két összevont szám (Bánk bán-búvárlatok, Retorika minden tárgyban) is sok új tapasztalatot adott a szerkesztőség számára. Esettanulmányomban a szerkesztőség szemszögéből mutatom be a már megjelent két számot, valamint felvázolom a mára már megfogalmazott jövőbeli terveket is.

## **Az első gondolattól a címadásig**

A Magyaróra megszületésének első eseménye 2019 tavaszára tehető, amikor Adamikné Jászó Anna (a Magyartanítás főszerkesztője) felkereste Balázs Gézáttal, hogy a korábban általa vezetett folyóirat megszűnése-átnevezése után jó lenne tovább vinni a sok évtizedet megélt lap szellemi örökségét. A folyóirat kiadását a tavaly éppen harminc esztendőes Anyanyelv-ápolók Szövetsége vállalta Juhász Judit elnök támogatásával. A felelős szerkesztő Balázs Géza lett, a szerkesztőség további tagjai: Blankó Miklós, Lengyel Klára és Pölcz Ádám. A lap szakmai-tudományos minőségét a szerkesztőbizottság

névsora is szavatolja: Adamikné Jászó Anna (elnök), Balázs Géza, Baranyai Katalin, Fráter Zoltán, Minya Károly és Széplaki Erzsébet is elfogadták felkérésünket. Az eredeti terv az volt, hogy a Magyartanítás hagyományaira építve, de azt erősen megújítva Új Magyartanítás néven folytatnánk a folyóiratot, azonban mivel a címadás során jogi akadályba ütköztünk, más címet kellett kitalálnunk. A Magyarórára (Minya Károly ötlete) esett a választásunk. Az elsöre egyszerűnek tűnő cím azért kifejező, mivel jelzi a kétirányúságot: a tanítás és a tanulás, a tanár és a tanuló kettősségét, sőt az alkotó, a közvetítő és a befogadó hármasságát. Az alcímmel (A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja) pedig az olvasói közönség körét szeretne volna megnyitni a szerkesztőség azok felé, akik nem tanárok, de elkötelezettek a hazai anyanyelvi kultúra mellett.

### Bánk bán-búvárlatok

A folyóirat profiljának kialakításakor hamar a tematikus számok mellett döntöttünk. Katona József Bánk bánja éppen 2019-ben lett 200 éves (a Katona által jóváhagyott végső változat 1819-ben született). A Bánk bán a magyar irodalom egyik legfontosabb alkotása, a középiskolában megkerülhetetlen tananyag, mégis az egyik legnehezebben tanítható olvasmány. A szerkesztőség úgy érezte, hogy a Bánk bán tanításának problematikájával a mű értelmezési nehézségein túl általánosan is rávilágít arra, hogy melyek lehetnek a nehezebb irodalmi alkotások tanításának 21. századi alternatívái (I. évfolyam 1–4. szám).

A 114 oldalas tematikus számot Adamikné Jászó Anna köszöntője nyitja meg. A „klasszikus” Bánk bán című egység négy tanulmányt, A „modern” Bánk bán című három tanulmányt és egy interjút, a Bánk bán a magyarórán című hét tanulmányt, egy körkérdést, egy feladatsort és egy novellát vonultat fel, míg a Bánk bán a magyarórán túl című rész három tanulmányt és egy interjút. A folyóiratszámot a Fórum rovat zárja, amely a témán kívüli kérdésekkel foglalkozik. A 33 szerző többsége magyartanár, irodalmár, nyelvész, de van közöttük történész, énektanár, múzeumigazgató, újságíró, író-dramaturg és több egyetemi hallgató is. A tanárok Budapest mellett Kecskemétről, Bajáról, Pécsről, Székesfehérvárról, Sopronból, Komáromból, Kolozsvárról, Nagyváradról és Kisvárdáról juttatták el írásaikat a szerkesztőséghez.

A szám további bemutatása helyett a Magyar Nemzet-beli esszéemből idézek, amelyben a Bánk bán-búvárlatok tapasztalatait gyűjtöttem egybe. „Van olyan tanár, aki projektmódszeren keresztül közelít a szóban forgó dráma felé: a diákok saját »fordítást«, jelmeztervet készíthetnek, de összeállíthatják Tiborc életrajzát, vagy csetre átvihetik Gertrudis és Bánk vitáját. Egy másik tanár, az infokommunikációs eszközöket segítségül hívva, a történetet infografikán ábrázoltatja tanítványaival. Van, aki Endre király lelki világán keresztül dolgozza fel a szöveget. Többen használják az idén megjelent Nádasy Ádám-féle fordítást, amely valóban csökkenti a különbséget napjaink és a

keletkezés nyelve között. Más tanárok pedig a szintén ebben az évben másodsorra kiadott, Beke József által összeállított Bánk bán szótárt használják a tanórákon. / A tantárgyi integráció is megjelenik a Magyarórán felvázolt alternatívák között: az erkeli opera és a katonai dráma együttes tanítása remek összevonása az ének- és magyarórai tananyagnak, az operaadaptáció akár dramaturgiai, akár stilisztikai összevetése sem hiszem, hogy érdektelen lenne a mai fiatalok számára. Utat lehet nyitni a történelemóra felé is, amelyen érdekes megvizsgálni, hogyan is történhetett a királynégyilkosság 1213-ban, és vajon mi Katona szerzői szüleménye. / A múzeum- és színházpedagógiai módszerekről sem szabad megfeledkezni, hiszen több kulturális intézmény kínál a témában foglalkozásokat, de magán- a tanórán is el lehet játszani bizonyos jeleneteket a diákokkal. Aki mindezt kipróbálta, de a tanulói még mindig nem akarják a Bánkot olvasni, az jogosan mondhatja, hogy nem tanítható ma már ez a mű. / A lehetőségek tárháza tehát elég széles a magyartanárok számára is. Csak akarni kell, és hinni abban, hogy van értelme tanítani – a Bánk bánt is.” (Blankó, 2019).

Annál, hogy a szerkesztőség hogyan értékeli a lapot, sokkal fontosabb a számos recenzió szövege, valamint a személyes visszajelzések. A folyóirat-számot 2019. november 22-én a kecskeméti Katona József Emlékházban mutattuk be. 2020. február 21-én, az anyanyelvek napján pedig egy pódiumbeszélgetést tartottunk a Magyaróráról és a Bánk bán-búvárlatokról.

## Retorika minden tárgyban

Koncepciónknak megfelelően a tavaszi duplaszám (II. évfolyam 1–2.) témája a retorikatanítás lett. A retorikatanítás elsőre nem tűnik nehéznek, ugyanakkor a klasszikus retorikai alapok mai adaptálása már nem mindig bizonyul olyan egyszerűnek az iskolában. A retorikatanítás végig kell, hogy kísérje az egész köznevelési folyamatot, és nem csak az anyanyelvi órákon történik a retorikai képességek elsajátítása. Ezért választottuk az Arisztotelésztől kölcsönzött címet: Retorika minden tárgyban – hívja fel a figyelmet a bevezető tanulmányban Pölcz Ádám. A retorika, a meggyőzés, a szónoklat tudománya áthatja az életünket, éppen ezért van miből példákat, játékos szituációkat meríteniük a tanároknak. A folyóiratszám 162 oldala ebből szemezget.

Az első tematikus egység a Retorika minden tárgyban címet kapta, négy tanulmányt és egy interjút tartalmaz. A Retorika és iskola tizenegy tanulmányt és egy körkérdésnek ad helyet, míg a „Rétor” diákok az iskolán túl hat tanulmányt és két interjút közöl. A három tematikus részt két, más témájú tanulmány, illetve a Fórum és az Aktuális rovat követi. A 38 szerző döntő része ez esetben is magyartanár, nyelvész, de van közöttük tanító, történelemtanár, angoltanár, neveléstudós, irodalomtörténész, színész, jogász, médiakutató, újságíró és egyetemi hallgató. A szerzők lakhelyei a főváros mellett: Nagyvárad, Szeged, Kézdivásárhely, Nyíregyháza, Héreg, Eger, Berettyóújfalu, Székesfehérvár, Sátoraljaújhely és Luxemburg.

Ezúttal is a Magyar Nemzet-beli összefoglalómat idézem: „Már csak az a kérdés, hogy hol, hogyan és miért tanítsanak retorikát. / Hol? A retorika tehát – Arisztotelész szavaival élve – ott van minden tárgyban. És mivel ennyire az orrunk előtt hever, időnként el is feledkezünk arról, hogy műveljük, fejlődünk mi magunk, és fejlesszük a tanulókat benne. Éppen emiatt az el-  
lentmondásos helyzet miatt gondoltuk úgy, hogy a Magyaróra című folyóirat idei tavaszi számának a retorikatanítás legyen a témája. A retorika klasszikus és újszerű tudományos megragadása mellett a hangsúly most is az iskolán volt. A retorikatanítás az iskolai nevelés minden szintjén és (majdnem) minden tantárgyában megjelenik. Szinte végtelen számú tanítási ötletet sorakoztatnak fel a szerzők, és nem feledkeznek meg a hazánkban is nagy múltú szónokversenyekről, amelyeket nemcsak középiskolásoknak, hanem egyetemistáknak is megszerveznek évről évre. / Hogyan? [...] A Magyaróra című folyóiratban a tanárok a bábjátékos helyzetgyakorlatoktól kezdve a Harry Potterrel és a különböző reklámszövegekkel kapcsolatos retorikai gyakorlatokon át a történelemórai szónoklatokig sokféle kipróbált »receptet« osztanak meg. A legegyszerűbb szinten már az alsó tagozatos fogalmazástanításnál is megjelenik a retorika, ahol a hármas tagolás elvét (bevezetés, tárgyalás, befejezés) tanulják meg a kisiskolások. / Miért? [...] Az élet tele van retorikával, és nem kell ahhoz politikusnak vagy lelkésznek lennünk, hogy a retorika eszközeivel kelljen élnünk, hogy szembetalálkozzunk a megszólalás, a véleménykifejtés és a vita nehézségeivel. A hétköznapiakra felkészítő iskola pontosan ezeket az élethelyzeteket ragadja ki – ahogyan szerencsére sok helyütt teszik is –, és nem (csak) ünnepi beszédeket, parlamenti szónoklatokat gyártat a diákokkal, olyan szövegeket, amelyek sem korukhoz és érdeklődésükhöz, sem az élet realitásához nem kapcsolódnak. Hiszen valljuk be, kevesünk mond ünnepi beszédeket vagy parlamenti felszólalásokat, annál többeknek kell viszont, hogy meggyőzzék feletteseiket a saját alkalmasságukról, hogy »eladják« ötleteiket, és megvédjék érdekeiket, hogy képviselni tudják álláspontjukat a családban, a barátoknál, a munkahelyen, a világban. Az élet retorikája ez volna.” (Blankó, 2020).

### **Jövőkép: A késő modernség (1956–1980) magyar irodalmának tanítása; A gyermekirodalom tanítása**

A késő modernség (1956–1980) magyar irodalmának tanítása – ezzel a munkacímmel hirdettük meg a novemberi (II. évfolyam 3–4.) összevont számot. A szerkesztőség várja a forradalom utáni és posztmodernség előtti hazai irodalmi művekre és azok tanítására irányuló írásokat – különös tekintettel a Kerettantervben szereplő tételekre. A szám szerkesztéséhez Fráter Zoltán, a szerkesztőbizottság tagját hívjuk segítségül.

Meg kell említenem egy későbbi tervünket is: a Magyaróra A gyermekirodalom tanítása című tematikus számát. A tervet azért is érdekesnek tartom, mert a gyermek- és ifjúsági irodalom egyszerre elsődleges eleme az óvodai és

alsó tagozatos irodalmi nevelésnek, de a felső tagozatban és a középiskolában is megjelenik egy-egy mű erejéig. A „felnőttirodalmak” tanórai értelmezése ezen olvasási és elemzési élmények nélkül elképzelhetetlen. A folyóiratszám éppen ezért a gyermekirodalom tanításával kapcsolatos óvodapedagógusi, tanítói és tanári tapasztalatok összegzését és cseréjét szolgálja.

A Magyaróra szerkesztősége egyszerre szeretné az iskolai magyartanítás „klasszikus” és problematikus kérdéseit vizsgálni, és a tematikus számokkal kis kézikönyvszerű oktatási-módszertani segédletet adni a pedagógusok kezébe (a nem témába vágó írásokkal is színezve). Az irodalom és a nyelv iránt erősen elkötelezetteknek pedig egy-egy tárgykörre vonatkozó átfogó ismeretanyagot adunk. A Magyaróra szép példája lehet annak, hogyan kell a tudomány felől a tudományos ismeretterjesztés igényességével a gyakorlat, az alkalmazott tudomány felé fordulni.

### Irodalom

Blankó, M. (2019). Nemzeti minimum. Kötelező olvasmányok – Iskola Bánkkal vagy Bánk nélkül. *Magyar Nemzet*, 2019. december 7. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/nemzeti-minimum-7549598/>

Blankó, M. (2020). Az élet retorikája. *Magyar Nemzet*, 2020. május 25. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/az-elet-retorikaja-8158028/>



**Blankó, M.****Magyaróra, a journal for the friends and teachers  
of Hungarian language and literature**

The journal *Magyaróra* has filled the void left by loss of *Magyartanítás* in 2019. While building on the intellectual heritage of *Magyartanítás*, the periodical has been reinvigorated in various ways. The autumn of 2019 saw the publication of *Bánk bán-búvárlatok*, while in the spring of 2020 *Retorika minden tárgyban* appeared. In this case study, I present *Magyaróra* based on the the experience of working on the editorial board and highlight some of the journal's future plans.

Keywords: Magyaróra, literature teaching, mother tongue pedagogy, methodology, journal



Blankó Miklós: <https://orcid.org/0000-0002-6878-2331>



## Az ezerarcú mese útjain

Lózsai Tamás – Pölcz Ádám (szerk.): *Disciplina in fabula – Közelítések a meséhez*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 2020, ISBN 978-963-489-199-4

Seres Kristóf

*Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézet Hungarológiai Központ*

Ha egy konferencia interdiszciplináris, tapasztalatom szerint unalmas nem igazán lehet. Az interdiszciplinaritás magában hordozza a kötelességet, hogy a saját tudományunkat úgy osszuk meg más területek (vagy akár tudományágak) kutatóival, hogy maradjunk meg szakszerűnek, ugyanakkor váljunk tisztán, érthetően, egyszerűen fogalmazó emberekké.

A *Disciplina in fabula – Közelítések a meséhez* című tanulmánykötet egy konferencia anyagait tartalmazza. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara adott otthont 2018 márciusában *A mese interdiszciplináris megközelítései* című nemzetközi tudományos konferenciának. A konferencián irodalomtudományi, néprajzi, nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai, retorikai, genderkutatói szempontok alapján vizsgálták a mesét, a mesék történéseit.

A kötet már borítóját tekintve is igényes. A fedőlapján tipikus mesebeli motívumok találhatók, sugallva egyszerre nyugalmat, biztonságot és titokzatosságot. A sárkány, a táltos, a hajó, a magas hegyen lévő nehezen elérhető várkastély – mind mesebeli elemek, akik-amik segítik a hőst, hogy (be)teljesítse feladatát: megtalálja a megoldást a felmerült gondokra, fejlődjék az útja folyamán, s olvasója, hallgatója is okuljon a vele történetekből.

A 241 oldalas előadásgyűjteményt a szerkesztők jó érzékkel tagolták. Kellemes meglepetés, hogy nem Előszó, hanem Kezdőformula indítja, magyarázza a hogyanokat s miértet. Fontos, hogy tudományos módszerekkel is megközelíthetőnek nevezik a mesével kapcsolatos kérdéseket, teret hagyva és engedve a mese jellegének, melynek fontos része a játékoság is.

A konferencia nyolc szekciója programját a szerkesztők ügyesen gyúrták össze öt nagy témakör köré: *Népek meséi; Mese és interdiszciplinaritás; Mese és genderkutató; Mese és képességfejlesztés; Papírszínház, mesealkotás, mese-műhely*. A kötet előkészítése sikeres volt, mindegyik tanulmány láthatóan ugyanazon terjedelmi és formai követelményeknek felel meg.

A *Népek meséi* című fejezet hét tanulmányt foglal magába. Both Mária Gabriella tanulmányának tárgya Selma Lagerlöf *Nils Holgersson csodálatos utazása Svédországban* című elemi iskolás tankönyve. Eredetileg földrajzi olvasókönyvnek készült, azonban messze túlmutat azon. Megismerteti ol-



vasóját a perspektívával, a madártávlatlal, s az emberi lét egyik legfontosabb ismertetőjével: az elfogadással. Márkus Éva „Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht” című tanulmánya egyszerre 3 nagy feladatot is magára vállal: bemutatja a magyar-német meseköteteket, elemzi a magyar-német mesemotívumokat az „Ördögcsúcs” („Der Teufels Gipfel”) kötetben, valamint - a törvényi alapoktól kezdődően - összehasonlítja a mesék szerepét a magyar és a német oktatásban. N. Tóth Anikó Závada Pál szlovák népmesefordításai alapján vizsgálja tanulmányában, hogy a kiemelt meséknek van-e szlovák specialitásuk, illetve hogy rokoníthatók-e magyar népmesékkel. Megállapításai találók, a tanulmány tagolása, szerkesztése követhető logikára mutat. Több hasonlóságot talál, mint különbséget, s a meséket összekötő kapocsként látja. Gölcz Mira *Grimms Märchen im Deutschunterricht Deutsch lernen mit den Märchen der Brüder Grimm* című tanulmánya jó gyakorlatokat is bemutatva a nyelvtanulás hatékonyságának fokozásával, a német mesék tanórai fontosságával és a Grimm-mesék gyermeki lélekre való hatásával foglalkozik. Kerényi-Nagy Levente *A Grimm-mesék horrorisztikus elemeinek megjelenése a gótikus irodalomban, a vámpírmitológiában és filmművészetben* című tanulmányában a mesék horrorisztikus motívumainak feszültségoldó hatásáról ír a gyerekek pszichéjében, valamint bemutatja, hogy Hófehérke és Csipkerózsika meséjében hogyan követhető a főszereplők szellemi és fizikai érése, milyen a mesék szimbólumvilága. Bereczkiné Záluszkai Anna *Le fantastique dans l'univers fabuleux de Maurice Carême – Le petit vieux* című tanulmányában felhívja a figyelmet, hogy bizonyos, a mesékkel szemben támasztott elvárások nem teljesülnek. A mesék karakterei saját dilemmáik csapdájába esnek, s álmvilágukat csak a gonosz elleni harccal képesek újratemetni. Merényi Hajnalka *Csoda és valóság: Kafka Margit meséiről* című tanulmányában a mesék gyökereit kutatja a különböző szerepkörök bemutatásán keresztül. Retorikai alapossggal és formális logikával egyaránt felvértezve tárja olvasója elé a mese különböző szereplőinek funkcióját, azok egymásra hatását. Következtetése helytálló: Kafka népmesei gyökerű, szereplővilágú, mégis kaffkai mesét írt.

*A Mese és interdiszciplinaritás* című fejezet négy tanulmányt foglal magába. Kemény Gabriella *A boldoggá tévő nyúl* című tanulmánya a mese és a gyermekpszichodráma kapcsolatát mutatja be, elméleti alapokon és gyakorlati példákon egyaránt. Nemcsak a megdöbbentő, mely a foglalkozásokat követte, hanem a háttér is, ahonnan a gyerekek érkeztek, s mely a meséiket motiválta. Lózsi Tamás *Mesebeszéd* című tanulmánya a mese és a retorika kapcsolatát vizsgálja. Egy klasszikus és egy modern mese elemzésével bizonyítja be, hogy retorikai szabályok alapján épül fel a mese szerkezete, érvelési rendszere, stílusa. A szerző kiemeli, hogy a gyönyörködtetés és a tanítás egyszerre feladata a mesének, a vizsgált esetekben a tétel és a tanulás meg egyezik. Lózsi Tamás jól látja, hogy a nem meggyőzésre szolgáló szövegek is érvelnek, s minden elemnek van érvelő funkciója. Gaál-Horváth Krisztina *Mondatátszövődés a mesékben* című tanulmánya Illyés Gyula Hetvenhét

magyar népmese és Csukás István *Mirr-Murr*, a kandúr című könyvében vizsgálja a mondatátszövődéseket. A szerző mindkét könyvből választott részteket, előbbiből hat mesét, utóbbiból 12 fejezetet. A vizsgált terjedelmek eltérése 0,26 %, elenyészően kevés. A tanulmány tézisei egyértelműek: a mondatátszövődések aránya a két szövegben megegyezőnek tekinthetők; a kevés mondatátszövődés oka az összetett mondatok alacsony száma; az átszövődések a gyakori típusokba tartoznak. Ugyanakkor Gaál-Horváth Krisztina tézisei újabb kérdéseket vetnek fel, melyek további vizsgálatra érdemesek, például több összetett mondatot tartalmazó szövegek esetében. Christian Kogler *Digital Storytelling mit der Online Plattform „wevideo”* című tanulmánya a digitális történetmesélés iskolai oktatásának lehetőségeit vizsgálja. A wevideo online videoszerkesztő és mesélő felület segítségével az iskolásokat nemcsak a médiaszerkesztésre tanítja, hanem megismerteti őket a források hitelességének problémájával, a véleményformálás fontosságával és a manipuláció lehetőségeivel és módszereivel is. A tanulmány nemcsak elméleti háttérrel nyújt, hanem gyakorlati lehetőségeket is tár olvasója elé.

A *Mese és genderkutatás* című fejezet három tanulmányt tartalmaz. Petres Csizmadia Gabriella *A nőiesség és férfiasság titkai Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin Királylány születik, Királyfi születik* című gyermekirodalmi ikerkönyveinek nemi sztereotípiái című tanulmánya az említett könyvekben vizsgálja a főszereplők nemiségének, illetve az azokhoz kötött sztereotípiáknak a megjelenését. A szerző meglátása szerint a fiúknak szóló könyvben a fiúk aktív, a lányoknak szólóban a lányok passzív szerepén található a hangsúly. Ezt erősíti a megnevezés, a megjelenés és a színhasználat egyaránt. Kusper Judit *Elágazó meseösvények kertje Nők, állatvölégények és próbák a népmesékben* című tanulmánya meglepő tanulságokat tartogat. Jól megszerkesztett, ügyesen válogatott példaanyaggal mutatja meg olvasójának, hogy a népmesék állatvölégényei milyen fejlődési, érési folyamatot indítanak el és visznek végig a főhős lány életében, a gyermekléttől kezdve a felnőtté válásig. Fontos megismernünk a mögöttes kódrendszert is, hogy – miként a főhősök, akár királylányok, akár békák – felismerhessük teljes önmagunkat. Tóth Brigitta – Demeter Katalin – F. Lassú Zsuzsa *Nőkép az Óperenciás-tengeren túl* című tanulmánya az óvodai mesélésben megjelenő nőképet vizsgálja a gyakorlatban, a 2015/2016-os tanévben hét, a 2016/2017-es tanévben kilenc – többségében nagy- – csoport naplóiba bevezetett mese alapján. A kutatás alapján a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a mesék kizárólag a hagyományos női szerepeket tartalmazzák, alárendelteként mutatva be a nőt. A tanulmány ajánlással zárul, a téma további kutatásának, illetve az észak-európai nemi nevelési módszerek a magyar gyakorlatba történő bevonásának szükségességéről.

A *Mese és képességfejlesztés* című fejezet 3 tanulmányt tartalmaz. Klein Ágnes *Bilderbücher und Sprachförderung* című tanulmánya a képeskönyvek szerepét vizsgálja a második nyelv elsajátítása folyamatában. A multiszenzoros tanulás, a történetmesélésben való aktív részvétel eredményeinek bemu-

tatásával kapunk képet a módszer eredményességéről. Papp Melinda *A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében* című tanulmányában első kézből szerzett tapasztalatait, eredményeit osztja meg. A szerző különböző mesemondási stratégiák segítségével fejlesztette a gyerekek kommunikációs, együttműködési és társas készségeit, valamint figyelmük is tovább maradt éber, mint a foglalkozások megkezdése előtt. Laczkó Mária *Comprehension Results in the Case of Auditive and Audiovisual Tales* című tanulmányában összehasonlítja a mese auditív és audiovizuális hatásait a kisgyermek megértési folyamatára, illetve vizsgálja az érthetőség eredményit. A szerző következtetése, mely szerint az audiovizuális oktatás hatékonyabb, mint a tisztán auditív, általánosan is igaz, de csak a mesék tekintetében is megállja a helyét.

A *Papírszínház, mesealkotás, meseműhely* című fejezet három tanulmányt tartalmaz. G. Gödény Andrea *Papír/színház, vagy amit akartok... A mesÉ(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton* című munkája az alfa generációra leső veszélyekre és azok megoldására/megelőzésére hívja fel a figyelmet. A generáció tagjai érzékelése eltolódik a tapintás felé, s fokozott ingerigényük alakul ki. A papírszínház jó lehetőség a gyerekek figyelmének felkeltésére és lekötésére, jó egyensúlyi pont: már audiovizuálissá teszi a történetmesélést, kellően mozgalmassá is a képváltások segítségével, ugyanakkor nem esik a túlingerlés hibájába, hirtelen fárasztva ki ifjú nézőjét. Csak Zsófia *Papírszínház Kreatív mesealkotás* című tanulmánya szakdolgozatának rövidített változata. Saját tapasztalatai alapján von le következtetést, eredményei már rövid távon is impozánsak. Vizsgálatát a Hegedüs Géza Általános Iskolában végezte. A foglalkozásoknak köszönhetően a tanulók csoport diákjainak szövegértési képessége jelentősen javult. Felismerték a nonverbális és a képi eszközök szerepét is a szövegben. A kutatást lezáró felmérés alapján jelentősen javult a tanulók viszonya az olvasáshoz és az íráshoz is, valamint bevallottan több időt töltenek olvasással. Koósné Sinkó Judit *Papírszínház-meseműhely A nagy hullám című mesefeldolgozása (dráma műhely)* című munkája lényegében egy papírszínház-foglalkozás leírása, a mese kiválasztásától a mese eljátszásáig. Szemléletes, ahogyan belevonja a gyerekeket a tervezés, a szerkesztés, az építés folyamatába is, az összetartozás élménye által erősítve a befogadás és a teremtés élményét.

A tanulmánykötet fejezetei is vegyesek, és a fejezeteken belüli tanulmányok sem egysíkúak. A konferencián ugyan nem voltam jelen személyesen, de a kötet olvasása közben már-már ott éreztem magam. A szerkesztők teljes joggal ajánlják egyetemi jegyzetként való használatra. Jómagam is sokat tanultam belőle, nyelvészként, retorikakutatóként, apaként egyaránt. Pedagógusok, szülők egyaránt haszonnal forgathatják, mert nyelvezete érthető, a tanulmányok felépítése logikus. Igazából a tipikus rádiós kívánságműsorból származó klisé rá a legtalálóbbr: mindenkinek, aki szereti. Aki pedig esetleg nem, olvasson bele, és szeretni fogja.





---

## Retorika mindenkinek

Adamikné Jászó Anna: *Retorikai kisszótár*. Interkulturális Kutatások Kft. Budapest. 2020. ISBN 978-615-00-7900-4

Gulyás Márk

*ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola*

Az IKU-Tár sorozat 2015-ben indult, és immáron a 13. kötet kiadására került sor. A kötet Adamikné Jászó Anna professor emerita munkája, a címe Retorikai kisszótár, és az Interkulturális Kutatások Kft. kiadónál jelent meg. A sorozat szerkesztője Balázs Géza egyetemi tanár, a kiadás támogatói pedig az Anyanyelvápolók Szövetsége és a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.

A szerző a kötetet négy részre osztja. A 7. oldalon *Előszóval* kezd, amelyből az olvasó megtudhatja, hogy a Retorikai kisszótár a korábban, 2019-ben megjelent Stilisztikai kisszótár párja. Ebből arra enged következtetni, hogy a retorika és stilisztika elválaszthatatlan egymástól. A gondolkodási műveletek és a stilisztikai eszközök kapcsolatban vannak egymással, pontosabban fogalmazva: számos stílusesszüköznek megvan a gondolkodási háttere, azaz a retorikai toposzokon alapulnak bizonyos stílusesszüközök. Erre a kapcsolatra utalunk, úgyhogy az alapvető stilisztikai terminusok ebben a szótárban is szerepelnek.

Adamikné Jászó Anna a szónok fő feladatairól is ír: „Először meg kell határozni a tételét, össze kell gyűjtenie anyagát és érvelési technikáit: ez a feltalálás (*inventio*) folyamata. Második lépésként fel kell építenie mondanivalóját, ez a szerkesztés (*dispositio*). Harmadjára szavakba kell öntenie mondanivalóját, ez a kifejezés (*elocutio*, stílus). Azután meg kell terveznie az előadásmódot (*pronuntiatio*). Végül meg kell tanulnia mondanóját, ez az emlékezetbe vésés (*memoria*). Ebből a folyamatból a Stilisztikai kisszótár kiemelte az elocutiót, mivel itt sok fogalmat kellett bemutatni, mindig idézetekkel illusztrálva.”

A szerző szerint a Retorikai kisszótár célja nem az, hogy alapos tudást biztosítson a retorika után érdeklődőknek, hanem hogy gyors tájékoztatást és könnyű eligazodást adjon a retorikával kapcsolatos fogalmak között.

A kötet második fejezete a *Szótári rész* (9–87. o.) Adamikné Jászó Anna közel 78 oldalon gyűjtötte össze a retorikával kapcsolatos fogalmakat, összesen 249 szócikket jegyez le. Az erről szóló szócikkben a retorika meghatározásáról is szó esik: Gorgiasz definícióját idézi Platón munkájából: „a lelkek irányítása beszédek révén”. Arisztotelész szerint: „Fogadjuk el, hogy a



retorika olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit.” Quintilianus meghatározása: „a retorika a jó beszéd tudománya” (a jó mind erkölcsi, mind szakmai vonatkozásban értendő).

A retorika és a poétika a kezdetektől összefonódott, ennek következtében kialakult a retorika tágabb meghatározása. Richard Whately (Rhetoric, 1828): „A retorika a prózai műfajok elmélete”. Ez a tág meghatározás uralkodott a 19. sz. második felének hazai retorikáiban. Ma a következő meghatározást adjuk meg: „A retorika görög eredetű szó, jelentése szónoklattan. Szűkebb meghatározása szerint a jó beszéd tudománya, tágabb meghatározása szerint a prózai műfajok elmélete” (Quintilianus és Whately alapján).

A szerző a retorika történeti szempontjából vizsgálja a beszédrészek felosztását is. Hat kötelező beszédrészt határoz meg: 1. bevezetés (*exordium*), 2. elbeszélés (*narratio*), 3. tétel (*propositio*) és a tétel felosztása (*partitio*), 4. bizonyítás (*argumentatio*), 5. cáfolás (*confutatio*), 6. befejezés (*conclusio, peroratio*). Quintilianus ehhez még egy esetleges hetedik beszédrészt csatolt, ez a kitérés (*digressio*). Arisztotelész szerint két elmaradhatatlan beszédrész van: ez a tétel és bizonyítása, a többi a körülményektől függően elmaradhat, s beszédbeli helyük is megváltozhat. Az első retorikában a szicíliai Korax (Kr. e. 467 táján, műve nem maradt fenn, későbbi retorikák utalásaiból ismerjük) három beszédrészt különböztetett meg, ezek: bevezetés, tárgyalás, befejezés (ez a felosztás azóta is hagyományozódik az iskolában).

Az Arisztotelész által az érvelés egyik alapjának tekintett enthüméma meghatározásával is foglalkozik a szótár: görög *en + thümo* 'ami a gondolatban van'. Az enthüméma retorikai szillogizmus. Formai szempontból: a szillogizmus rövidített formája; tartalmi szempontból: olyan szillogizmus, amelynek a nagypremisszája nem cáfolhatatlan, de nagy a valószínűsége:

Minden athéni szeret vitatkozni.

Szókratész athéni.

Tehát Szókratész szeret vitatkozni.

A nagypremissza cáfolható – biztosan van olyan athéni, aki nem szeret vitatkozni –, de az állításnak nagy a valószínűsége, elfogadjuk. A mindennapi élet érvelései ilyen vitatható állításokból indulnak ki; ha cáfolhatatlan a nagypremissza, akkor nincs is vita.

A csonka vagy kihagyásos (elliptikus) enthüméma is gyakori az érvelésben, például *Szókratész halandó, mert ember*. Hozzágondoljuk a nagypremisszát: Igen, hiszen minden ember halandó. A csonka enthüméma hatásos az érvelésben, mert együttgondolkodásra készíti a hallgatóságot. Valószínű, hogy a hallgatóság ugyanezt gondolja, mint a szónok, de ez nem biztos. Arisztotelész a *Rétorikában* leírja az enthüméma mindkét típusát. A mai pragmatikában a ki nem mondott állításokat *implikációnak* nevezik. Toposz: 'hely' görög *toposz, topoi*, latin *locus, loci*: azok a helyek, ahonnan érveket vehetünk → érvforrások, általános érvforrások, → érvelési közhelyek.

A toposzok rendszere az erősebbektől a gyengébbek felé haladva: 1. Definícióból származó érvek: definíció, felosztás, osztályozás/kategorizálás; részekre osztás. 2. Összehasonlításból származó érvek: hasonlóságok, különbségek, fokozatok. Ide tartoznak még a kvázi-logikai érvek. 3. Viszonyokból származó érvek: ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellentmondás. 4. Körülményekből vett érvek: a lehetséges és a lehetetlen, múltbeli és jövőbeli tények, személyekből vett érvek, dolgokból vett érvek, a valóság szerkezetén alapuló érvek

A definíció a legerősebb érv, a jó definíciót ugyanis nehéz cáfolni. Cicero szerint minden beszédet definícióval kell elkezdeni, hogy világos legyen, miről is lesz szó. A vita elején mindig meg kell határozni a vita tárgyát. Azt a definíciót, melyben a vitázó felek megegyeznek, *stipulatív definíciónak* nevezük. A tudományos művekben, a jogi érvelésben fontos a precíz definíció; a gyakorlati vagy valószínűségi érvelésben el lehet térni a szabályos definíciótól. A retorikai meghatározás szabadabb, teljesebb, ékeesebb (Szvorényi József megfogalmazása, *Ékesszólástan*, 1851). Szabadabb, mert a szónok célját szolgálja; teljesebb, mert sokszor részletező leírásra vagy körülírássá változik; ékeesebb, mert alakzatok és szóképek épülhetnek bele. A retorikai meghatározás *szónoki meghatározás* néven szerepel a gondolatalakzatok között.

Megdöbbentő a felismerés, hogy a szerző a retorika kezdetektől egészen napjainkig tartó fejlődését tárja észrevétlenül elénk. Pedig egy szótárt olvasunk.

Adamikné Jászó Anna a kötetben nemcsak retorikai és stilisztikai terminusokat ad meg, hanem a retorikai elemzés módszereit és menetét is: I. a klasszikus megoldás követése, II. a 20. századi eljárások alkalmazása, III. a két lehetőség kombinációja, vagyis az új módszerek beépítése a klasszikus modellbe. A szerző számára ez utóbbi tűnik a leginkább célszerűnek.

A legegyszerűbb megoldás a retorika rendszerét követő elemzés: 1. a retorikai szituáció megállapítása; 2. a műfaj (beszédfaj) megállapítása, a retorikai szituáció és az ügyállás függvényében; 3. a szerkezet (diszpozíció) elemzése; 4. annak megállapítása, hogy logikai és/vagy érzelmi dominanciájú az érvelés: logosz és/vagy éthosz, pathosz; 5. a gondolatmenet induktív és/vagy deduktív voltának megállapítása; 6. külső és/vagy belső érvek alkalmazása; 7. a toposzok vagy az általános érvforrások alkalmazása (meghatározás, összehasonlítás, viszonyok, körülmények); 8. a speciális érvforrások alkalmazása: a beszédfajták érvei; 9. annak megállapítása, hogy van-e a szövegben érvelési hiba vagy manipuláció; 10. a stílusnemek és a stílusérnyek szerinti elemzés; a stílusérnyek kapcsán a stílus eszközök és funkcióik elemzése; 11. az előadásmód elemzése: hangzó szöveg esetén beszéd és testbeszéd; leírt szöveg esetében az interpunkció, a grafémaalakzatok és a tipográfia funkciójának elemzése. 12. a hallgatóságra tett hatás és a szónok éthosza.

A szótár harmadik fejezete a *Retorikai publikációk* címet viseli. A fejezet célja egyrészt, hogy segítsen a retorika iránt érdeklődőknek, másrészt tájékoztatni szeretne a közvéleményt az 1999-ben indult Kossuth-szónokverseny előadói és felkészítő tanárai körében folyó retorikai kutatásról. A fejezet

az utóbbi két évtized hazai publikációira összpontosít, azonban a legfontosabb régebbi és kortárs külföldi szakirodalomról is lehet benne tájékozódni. A publikációkat hét csoportba sorolja:

1. Klasszikusok magyarul. Az iskolázott emberek évszázadokon át tudtak görögül és latinul, eredetiben olvasták a klasszikusokat, még a reformkori nemzedék is. A helyzet megváltozott, ezért szükségessé vált a fordítások elkészítése. Ezt a nagy munkát Adamik Tamás, az ELTE Latin Tanszékének volt vezetője kezdte el, majd tanítványai segítségével folytatta.

2. Latin nyelvű hazai retorikáink. A protestantizmus jelentkezése után, a hitviták korában nagyon sok retorika született Európa-szerte. 1612-ben jelent meg első latin nyelvű retorikánk Pécseli Király Imre tollából. Elkészült az 1639. évi javított és bővített kiadásának magyar fordítása; jó volna, ha kézbe vehetnénk többi latin nyelvű retorikánk magyar fordítását (nem sok van, felsorolásuk megtalálható az Osirisnál megjelent 2004-es Retorikában). A reformkorban még használták őket, minden bizonnyal hatottak a korabeli irodalmi művekre is, de ez ma még feltáratlan területnek számít.

3. Külföldi retorikák fordításai. Itt olyan művek szerepelnek, amelyeket sokat és eredményesen használtak a retorika tanításában – ezért készült el a magyar nyelvű fordításuk is. Chaïm Perelman közismert állandó jelzője: a huszadik század Arisztotelésze. Ő a retorika újkori megújítója, asszisztensével Lucie Olbrechts-Tytecával 1958-ban publikálta *La Nouvelle Rhétorique*, azaz Új retorika c. művét, amely valóban az új és egyetlen igazán új retorika. Ennek az alapműnek rövid változata *A retorika birodalma*, amelyet az 1977-ben megjelent francia eredetiből fordított le Major Hajnalka. Egy következő munka, Edward Corbett amerikai retorikus műve egy elemzésgyűjtemény előszava. Ötvözi a retorikát és a poétikát, s pragmatikai kritikának nevezi a retorikát, mivel a hallgatóságra irányul. Szó esik Martha Cooperről is, aki szintén amerikai retorikus, könyve egyetemi hallgatóknak készült. Érdeme az, hogy összhangba hozza a klasszikus retorikát a modern retorikákkal, sőt a retorikával érintkező olyan diszciplínákkal is, mint például a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika. Elemzéseit kiterjeszti a nem nyelvi művekre, például a filmre is.

4. Egy összefoglalás. Külföldön – elsősorban az USA-ban – több lexikon, enciklopédia és összefoglalás jelent meg a 20. sz. második felében. A magyarországi retorikakutatás sem maradhat le, ezért szerkesztettek egy *Retorikai lexikont* (Adamik Tamás főszerk. 2010. Kalligram Kiadó). Természetesen hasonlít külföldi mintáihoz, tartalmazza a retorikai és a stilisztikai fogalmakat, ismerteti az egyes nemzetek retorikáinak történetét, a mérvadó retorikusok munkásságát. Újdonsága, hogy ismerteti a nagy szónokok tevékenységét is.

5. Mai retorikáink. Az ezredforduló után kiadott könyveket sorolja fel a szerző. A klasszikusok fordítói és a lexikon munkatársai írták többségüket, tulajdonképpen hosszabb-rövidebb összefoglalások, tankönyvek.

6. A *Régi-új retorika* sorozat kötetei. A kötetek tartalmazzák a Kossuth-szónokversenyek beszédeit, kitűnő elemzésekkel; az év beszédét; a retorikai

konferencián elhangzott előadásokat; valamint tanulmányokat. Az előadások és a tanulmányok a retorika felépítését követik. A kötetek a jövőben két évente jelennek meg, két konferencia és két verseny anyagával. 2019 novemberében volt a huszadik verseny.

7. Az eddig megjelent retorikai disszertációk.

Major Hajnalka 2015, *Retorika és szövegalkotás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány (TEPA).

Toma Kornélia 2018, *Mai fiatalok argumentációs kultúrája*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány (TEPA)

Újszászi Bogár László 2019, *Győzz meg és uralkodj! A meggyőzés tudományának üzleti gyakorlata*. Budapest: Kreatív Kontroll Kft.

A szótár végén *szómutató* található, mégpedig az idegen nyelvű terminusok listája, utalással a megfelelő szócikkre.

Adamikné Jászó Anna *Retorikai kisszótár* című kötete változatos és értekes olvasmány. A szerző átfogóan, a retorika kialakulásától egészen napjainkig tárgyalja a retorikai és stilisztikai kérdéseket, így szinte teljes képet nyújt a retorikai kutatások múltjáról, jelenéről, de körvonalazza a jövőt is. Habár a szótár nem fedi le teljesen a retorika és a stilisztika teljes kutatási területét, a kötet ideális olvasmány lehet mind kutatók, pedagógusok, felsőfokú tanulmányaikat folytató hallgatók és a retorika iránt érdeklődő egyéb szakemberek számára is.





---

# Művészeti tevékenységek, rendezvények, kulturális szokások kisiskolások és tanítóik körében

Várad Judit (2020, szerk.). *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről. MMA MKKI, Budapest, 192. p.

**Kiss Dorottya**

*Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi kar Neveléstudományi Tanszék, hallgató*

---

## *Absztrakt*

A Magyar Művészeti Akadémia támogatásával készült tanulmánykötetről írt bemutató olvasható, melyben elemzem a kötet összetételét és ismertetem a kutatócsoportot. A kutatás módjáról, a vizsgált populációról és egyes eredményekről is meg tudhat információkat az olvasó, a végén pedig, hogy kiknek is ajánlott ezt a kötetet elolvasni.

**Kulcsszó:** művészeti tevékenység, felmérés, kutatók, zene

A Magyar Művészeti Akadémia támogatásával készült Várad Judit egyetemi docens által szerkesztett *Művészeti körkép* című tanulmánykötet. A mű hátterében, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar és a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program zenepedagógiai kutatócsoportja áll. A kutatócsoport tagjai kutatásaik révén mindnyájan kapcsolódnak a művészetekhez. A legtöbb tag a zenéhez kötődik jobban: karnagyok, ének-zene tanárok, szolfézstanárok, hangszertanárok, mint például zongora, trombita, ütő hangszerek, vagy népi hangszerek oktatói. A tagok között van továbbá kulturális szociológus, felnőttképzési és művelődési menedzser, társadalomismeret és vizuális kultúra tanára, muzeológus. A kutatások középpontjában az általános iskolások művészeti nevelése állt. Az iskolán belüli, kurrikuláris művészeti nevelés és tevékenységek; valamint az iskolán kívüli, azaz extra-kurrikuláris művészeti tevékenységeken és rendezvényeken való részvétel,

továbbá a pedagógus iskolán kívüli önképzése. A kutatások érintik még a tanulók kulturális szokásait és attitűdjeit, a kultúra fogyasztásukat, valamint hogy a szülők milyen kötődéssel rendelkeztek életük folyamán, és hogy ez milyen hatással van gyermekeikre.

A könyv borítóján gyermekeket láthatunk egy mozi, vagy színházi nézőtér első sorában ülve. Arcukról sugárzik az öröm és az izgalom. A borítón különböző művészeti ágak ikonjait láthatjuk: zene, színház/bábszínház, film- és fotóművészet, táncművészet, képzőművészet. Ilyen fiatal korban, mint a borítón lévő gyerekek, még nagyon fogékony az ember mindenre, és örvendetes, ha mindegyik művészeti ágból tud tapasztalni, tudást magára szedni, esetleg hobbi-ként üzni. Általános iskolás koromban én is kipróbálhattam magam a legtöbb területen, s ennek pozitív lenyomatai a mai napig jelen vannak az életemben. Pedagógushivatásomat gyakorolva pedig az általam tapasztalt élményeket szeretném a többi gyerekeknek is továbbadni. A kutatás tehát, mely a művészeti tevékenységet és a kulturális fogyasztást állítja a középpontba, a gyermekekkel foglalkozik, de a művészeti nevelés hatásai miatt társadalmi szempontból fontos, ugyanis a széleskörű művészeti élmények által tudjuk a gyerekek érzelmi intelligenciáját, befogadóképességét, és alkotási készségét fejleszteni.

A művészeti nevelés kutatása során szülők, alsó és felső tagozatos tanulók, művészeti tárgyat tanító pedagógusok, intézményvezetők és művészeti szolgáltatást nyújtók véleményét, tapasztalatait kérdezték meg a kutatók. A kérdőíves kutatást online formában végezték, vagy ha erre nem volt lehetőség, papíralapon töltettek ki osztályokkal, tanárokkal és szülőkkel. A kutatást Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben vették fel, megyeszékhelyek, kisebb városok és községek általános iskoláiban.

Az olvasó feltételezheti, hogy a minimális művészeti oktatás mindenhol érvényesül, hisz erre már konkrét programok is épültek, gondolok itt a Lázár Ervin Programra, ahol osztályok mehetnek ingyen előadásokat megnézni színházakba, bábszínházakba, komolyzenei koncertekre vagy akár a Fővárosi Nagycirkuszba is. Feltételezheti azt is, hogy az egyes szakkörökön való részvételt, iskolán kívüli művészeti tevékenységek folytatását csak megfelelő anyagi helyzetben lévők engedhetik meg maguknak, a feltételezést a kutatás bizonyítja! Természetesen az ilyen helyzetben lévő családok általában megyeszékhelyeken laktak. Érdekességként bizonyult az a tény, miszerint a település méretének növekedésével egyenes arányban csökkent a nagycsaládok száma. A szülők művészeti múltjáról elmondható, hogy kevesen végeztek művészeti tevékenységet, ha végeztek is, az zeneiskolához köthető, legfőképpen az édesanyákhoz. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők jobban járatják gyermekeiket ilyen különórákra. Ezt véleményem szerint sok kortársam is bizonyíthatja, ugyanis szüleink életében még nem volt ennyi, ilyen minőségű lehetőség zenetanulásra, tánctanulásra, és amire nekik nem volt lehetőségük fiatalkorukban, azt szeretnék megadni gyermekeiknek.

Az elemzések tisztán érthetőek, a táblázatok világosak. Az ábrák, táblázatok, grafikonok, ugyanúgy ahogy a fő címsorok is egységes kék árnyalatokat



kaptak, amely jól illik a könyvborító kékes-zöldes színéhez, így hangulatban is passzolnak egymáshoz. A kötését illetően viszont zavaró lehet mások számára, hogy az oldalszámok nem a megszokott módon a lapok alján találhatóak, hanem oldalt, a könyv szélén. Helytakarékoság szempontjából sem megfelelő, mivel az oldalsó margók így lényegesen nagyobbak. Praktikusnak tartom a tanulmánykötetekben nem mindig alkalmazott absztraktok feltüntetését, mivel a rövid, lényegre törő összefoglalók megkönnyítik az olvasónak a tájékozódást. Hasznos továbbá a tanulmányok végén az összegzés rész, melyben a kutatás eredményeit, az olvasottak értelmezését írják le a szerzők.

A tanulmányok irodalomjegyzékét megtaláljuk minden egyes fejezet után, mindig az adott területen felhasznált források vannak feltüntetve, így segítik az olvasó számára a tájékozódást a szakirodalomban. Többségében hazai szakirodalmat használnak fel, de akadnak angol, német nyelven is íródott források is.

A kötetet legfőképpen ilyen témában kutató doktoranduszoknak és más kutatóknak ajánlom. Továbbkutatáshoz, hasonló kutatásokhoz adhat jó módszertani alapot. Mivel a kutatások csak megállapítanak a kutatott területről adott tényeket, a vállalkozó, újtó szellemű egyéneknek is ötletet adhatnak programok szervezésére, a művészetek gyakorlatba helyezésére.



**Kiss, D.**

### **Review of the Volume of Art Panorama**

In this introduction to a volume of essays and studies published with the support of the Hungarian Academy of Arts I discuss the structure of the volume and describe the research group. Also treated are the research methods employed, the population studied, and some of the outcomes, and finally the suggested readership.

Keyword: artistic activity, survey, researchers



*Kiss Dorottya: <https://orcid.org/0000-0002-7008-8867>*



Örömmel adjuk hírül, hogy lehetőség van  
a  
**4. Művészetpedagógiai Konferenciára**  
**(ELTE Workshop for Arts Education 2021)**  
regisztrálni.

<http://mpk.elte.hu/index.php?pid=regisztracio/ujfelhasznalo>

A konferencia alcíme:  
**JÁTÉK, MŰVÉSZETPEDAGÓGIA és TUDOMÁNY**

A konferencia szervezője **2021 május 20-21-én**  
az **ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.**

A Kiss Áron Emlékévhöz kapcsolódóan, kimondottan olyan témája van konferenciánknak, amely számot tarthat tanítók, óvók, kisgyermeknevelők, tanárok érdeklődésére.

**Mindennapi szaladgálásainkban érdemes néha megállni,  
jelen lenni, figyelni.**

**Erre a varázslatra képes a művészeti tevékenység és a játék.**

Fantasztikus előadók és műhelyek járják körül ezt az izgalmas témát:

**Winkler Márta, Csépe Valéria, Varró Dániel.**

A konferencia mottója: *Élni a kultúrát!*

Minden érdeklődő pedagógus kollégának szükséges regisztrálnia a konferenciára. A konferencia **5 kreditértékű továbbképzésnek minősül**, kérjük amennyiben erre igényt tart, jelezze a regisztrációs felületen, ebben az esetben a konferenciát követően e-mailen tanúsítványt kap.

**A regisztrációs felület:** <http://mpk.elte.hu/?pid=regisztracio/ujfelhasznalo>

A konferencia díjával az ELTE TÓK Hagyományörző Alapítványát támogatják a résztvevők. Az érdeklődők száma óriási tapasztalataink szerint. Mindig kísérik média megjelenések a rendezvényt. **Érdemes időben regisztrálni, mert amikor a létszám eléri az online konferencia limitjét lezárul a regisztráció.** A regisztráció díja dolgozóknak 10 ezer forint, egyetemi hallgatóknak 3 ezer forint, mely magában foglalja az összes programon való részvétel lehetőségét előadóként és résztvevőként.

**A konferencia főbb témái 2021-ben:** 1) A játék helyének, szerepének kutatása az intézményes nevelés színterein. 2) Nevelési, alkotási formák a gyermek-kultúra, vizuális kultúra, digitális kultúra, zene, mozgás és tánc, a bábjáték, valamint a dráma területein. 3) Innovatív művészeti és művészetpedagógiai **módszerek, kutatások és képzések.** 4) Együttműködések a művészetpedagógia, a gyermekkultúra és a játék oktatásában, kutatásában.

**Konferencia honlapja:** <http://mpk.elte.hu/en/>

**Regisztráció:** <http://mpk.elte.hu/index.php?pid=informaciok/jelentkezés>

A regisztráció során mindenkinek szükséges kiválasztania egy művészeti területet, illetve témakört, ám bármit is választ, minden előadáson és műhelyen részt vehet!

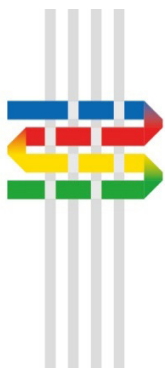
**Időpont:** 2021. május 20–21.

**Helyszín:** ELTE Tanító- és Óvóképző Kar ONLINE térben

**Szeretettel várjuk konferenciánkon!**

Kolosai Nedda  
a konferencia elnöke

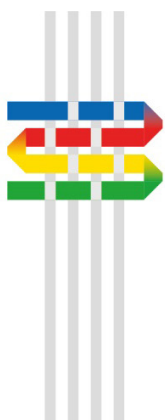
és Janek Noémi  
a konferencia titkára



2021|05|20-21

4. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI  
KONFERENCIA

ELTE  
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR  
BUDAPEST



20-21|05|2021

4<sup>th</sup> ELTE WORKSHOP  
FOR ARTS EDUCATION

ELTE UNIVERSITY  
FACULTY OF PRIMARY  
AND PRE-SCHOOL EDUCATION  
BUDAPEST



---

## Szerzőink

2021/1

---

### ÁRVA, VALÉRIA

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (arva.valeria@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-6346-6241>)*

Árva Valéria (nyelvpedagógia PhD, ELTE BTK) docens az ELTE Tanító- Óvóképző Karán. Tanított kurzusai között a Nyelvi előkészítés a kétnyelvű oktatáshoz, Angol nyelvű gyermekirodalom, Kiejtési fejlesztés, valamint a Korai nyelvi fejlesztés és szaknyelv kisgyermeknevelőknek szerepelnek. Kutatási témái: korai nyelvi fejlesztés, kétnyelvű óvodai nevelés, angol nyelvű gyermekirodalom és kisgyermeknevelői angol szaknyelv. Jelenleg a 'Writing for Inclusion' (WIN Project), 2020-22 című Európai Projekt tagja.

### B. NÉMETH MÁRIA

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-4978-8743>; [mary@edpsy.u-szeged.hu](mailto:mary@edpsy.u-szeged.hu))*

B. Németh Mária PhD, okleveles pedagógiai értékelési szakértő, biológia-kémia szakos középiskolai tanár, a SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék adjunktusa, az MTA-SZTE Természettudományok Tanítása Kutatócsoport tagja, a Magyar Pedagógia folyóirat szerkesztőségi titkára. Kutatási területe a természettudományos tudás és szövegértés összefüggése, a természettudományok tanulásának motivációi. Érdeklődési köre a kisgyermekek IKT-eszközhasználatára és a tanulók tantárgyakhoz való viszonya a hagyományos osztálytermi és digitális oktatásban.

### BAKA L. PATRIK

### BALÁZS GÉZA

*ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék ([orcid.org/0000-0003-3440-2959](http://orcid.org/0000-0003-3440-2959); [balazs.geza@gmail.com](mailto:balazs.geza@gmail.com))*

Balázs Géza nyelvész, néprajzkutató, egyetemi tanár (ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest), tanszékvezető egyetemi tanár (PKE, Nagyvárad); a Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport (2000) alapítója, a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaságának elnöke. Honlap: [balazsgeza.hu](http://balazsgeza.hu)



**BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>; [bereczki.anna@tok.elte.hu](mailto:bereczki.anna@tok.elte.hu))*

Bereczkiné Záluszkai Anna PhD gyerekirodalmat és módszertant tanít az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén. Egyetemi diplomái: magyar – orosz – francia nyelv és irodalom, szakos középiskolai tanár. Kutatási területe a gyerekirodalom. Az ELTE TÓK Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhely alapító tagja.

**BLANKÓ MIKLÓS**

*Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda (<https://orcid.org/0000-0002-6878-2331>; [blanko.miklos@gmail.com](mailto:blanko.miklos@gmail.com))*

Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának magyar–történelem szakos hallgatója, a Mai Magyar Nyelvi Tanszék demonstrátora. E mellett a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda irodavezetőjeként, illetve az ELTE Online magazin főszerkesztőjeként is tevékenykedik. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaságának főtítkári feladatait is ellátja. Rovata van az Édes Anyanyelvünkben és az E-nyelv Magazinban Szó szót követ címmel. A Nyelvünk és Kultúránk és a Magyaróra szerkesztőségi tagja. Rendszeres publikációi mellett állandó szereplőként részt vesz a közmédia nyelvművelő műsoraiban (Kossuth rádió, Duna Televízió, M5-csatorna).

**BUMBERÁK MAJA**

*Magyar Művészeti Akadémia; Meseszó Egyesület ([majazofi@gmail.com](mailto:majazofi@gmail.com))*

Bumberák Maja, szociológus, angol tanár, mesemondó, a Népművészet Ifjú Mestere, a Magyar Művészeti Akadémia ösztöndíjasa. 10 éve járja a világot, s élőszóval mesél, énekel gyerekeknek és felnőtteknek: óvodákban, iskolákban, közösségi terekben, felnőtt meseesteken, magyarországi és nemzetközi storytelling fesztiválokon, konferenciákon, mindenütt, ahol a történeteket szívesen hallgatják. A hagyományos mesék, legendák, mítoszok mellett mesél személyes történeteket, és foglalkozik alkalmazott történetmondással is, ahol a történetek léleknyitogató, valamint közösség- és hídépítő szerepe nagy hangsúlyt kap. A magyar mesemondás szóbeli hagyományát kutatja, valamint képzéseket tart pedagógusok, pedagógus hallgatók és egyéb szakemberek számára.

**GAÁL-HORVÁTH KRISZTINA**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék ([gaal.horvathk@gmail.com](mailto:gaal.horvathk@gmail.com))*

Az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének oktatója vagyok 2013 szeptembere óta, 2014 szeptembere óta tanársegédi státuszban. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar Nyelvészet Doktori Programjának Leíró nyelvészet alprogramján szereztem doktori fokozatot 2020 szeptemberében. Nyelvészeti tárgyakat, illetve kortárs magyar és világirodalmat tanítok a tanító- és az óvodapedagógus képzésen. Érdeklődési területem a klasszikus grammatika és a kortárs irodalom; a férjemmel és a kislányommal Tatán élünk.

**GAJDÓNÉ GÖDÉNY ANDREA**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0002-3223-4544>; [gajdo.andrea@tok.elte.hu](mailto:gajdo.andrea@tok.elte.hu))*

G. Gödény Andrea az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatója, a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken dolgozik. Kutatási területe a literáció és olvasóvá nevelés problémái; modern és kortárs irodalom, gyermekirodalom.

**GÖNCZÖL ANDREA**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0002-5438-8528>; [gonczol.andrea@tok.elte.hu](mailto:gonczol.andrea@tok.elte.hu))*

Dr. Gönczöl Andrea, az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Kutatási területe: gyermekirodalom, régi magyar irodalom, drámapedagógia, anyanyelvi nevelés módszertana

**GRANDPIERRE ÁRANKA****GULYÁS MÁRK****HÓDI ÁGNES**

*SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet – Óvodapedagógus-képző Tanszék ([agihodi@jgypk.szte.hu](mailto:agihodi@jgypk.szte.hu))*

Hódi Ágnes az SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézetének adjunktusa. Doktori tanulmányait az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában végezte. Jelenleg érdeklődése fókuszában az anyanyelvi fejlődés vizsgálata, a szövegértés értékelése és fejlesztése, valamint a digitális eszközök óvodai alkalmazhatósága áll. Szenvedélyesen oktatja és kutatja az óvodáskorúak digitális eszközhasználatát, digitális műveltségét és az információs és kommunikációs technológiák óvodai alkalmazásának lehetőségeit.

**JUHÁSZ FRUZZINA**

*Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium*

Juhász Fruzsina, okleveles matematikus, matematikatanár és informatikatanár, a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium matematika-informatika szakos tanára. Érdeklődési területe az algoritmikus gondolkodás fejlesztése a matematikában és az informatikában tehetséggondozás keretében, a gyermekek IKT-eszközhasználatának hatásai, pedagógiai mérések számítógépes kiértékelésének módszertana, kiértékelő szoftverek fejlesztése.

**KEREKES, GÁBOR**

*ELTE BTK Germanisztikai Intézet Német Nyelvű Irodalmak Tanszéke (<https://orcid.org/0000-0001-9943-747X>; [kerekes.gabor@btk.elte.hu](mailto:kerekes.gabor@btk.elte.hu))*

Egyetemi tanulmányok 1980-1985 német-angol szakon Berlinben (Humboldt egyetem) és Budapesten (ELTE). 1985-1991 a JATE BTK német tanszékének tanársegéde,

kisdoktori értekezés Theodor Fontane és a német klasszika viszonyáról. 1995 óta az ELTE oktatója, 1998 PhD az osztrák irodalom magyarságképéről és 2016 habilitáció Robert Musil magyarországi recepciójáról. Bolyai-, Humboldt-, Werfel- és Lise-Meitner- ösztöndíjas. 1996-2016 a Nemzetközi Robert Musil Társaság elnökségi tagja. Kutatási területe: XX-XXI. századi német és osztrák irodalom, modern magyarországi német irodalom. Kötetei: *Prag liegt zwischen Galizien und Wien* (2008), *Domus Austriae* (2010).

## **KISS DOROTTYA**

### **KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék* (<https://orcid.org/0000-0002-0388-1523>)

Koósné Sinkó Judit, 2004 óta az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán dolgozik a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken. Anyanyelvi tantárgy-pedagógiát és Drámapedagógiát tanít leendő tanítóknak.

## **LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE**

*Eszterházy Károly Egyetem, Informatikai Kar, Digitális Technológia Intézet* ([lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu](mailto:lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu))

Lengyelné Molnár Tünde az Eszterházy Károly Egyetem Informatika Karának dékánhelyettese, valamint a Digitális Technológia Intézetének intézetigazgató egyetemi docense. Könyvtártudományi PhD végzettsége mellett informatikus könyvtáros egyetemi, és matematika-számítástechnika szakos tanári végzettséggel rendelkezik. Az MTA Miskolci Területi Bizottságán belül a Digitális Pedagógiai Munkabizottságának elnöke. Kutatási területe a könyvtárak digitális ökoszisztémája, a digitális pedagógia, valamint a humán teljesítmény-technológia.

## **LÓZSI TAMÁS**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék* (<https://orcid.org/0000-0002-0773-5283>; [lozsi.tamas@tok.elte.hu](mailto:lozsi.tamas@tok.elte.hu))

Lózsi Tamás, az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. A legfontosabb kutatási területe a retorika, azon belül a retorikai elemzés, valamint a szövegtér retorikai alapjai és gyakorlati módszertana.

## **MÁRKUS ÉVA**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék* (<https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>; [markus.eva@tok.elte.hu](mailto:markus.eva@tok.elte.hu))

Márkus Éva, PhD, habil., az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett 2001-ben doktori fokozatot nyelvtudományokból, ugyanitt habilitált 2013-ban, szintén nyelvtudományokból. Ku-

tatási területe: magyarországi németek oktatási rendszere, a nemzetiségi német pedagógusképzés története és jelene, dialektológia, magyarországi német nyelvjárások.

### **MERÉNYI HAJNALKA**

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0002-1890-4425>; [merenyi.hajnalka@tok.elte.hu](mailto:merenyi.hajnalka@tok.elte.hu))*

Dr. Merényi Hajnalka az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatója, a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken dolgozik. Kutatási területe a régebbi és a kortárs magyar gyermekirodalom, ő a vezetője a tanszék Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhelyének.

### **MUKICS JÚLIA**

*([julcsii.mukics@gmail.com](mailto:julcsii.mukics@gmail.com))*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Karának hallgatója 2015–2018 között. A megjelent tanulmány a 2018-ban írt szakdolgozatom rövidített változata.

### **NAGY NATÁLIA**

*Ungvár Nemzeti Egyetem Magyar Filológiai Tanszék ([kodobocznatalia@freemail.hu](mailto:kodobocznatalia@freemail.hu))*

Nagy Natália, az Ungvár Nemzeti Egyetem Magyar Filológiai Tanszékének docense, a filológiai tudományok kandidátusa. Kutatási területei: néprajz, névtan, anyanyelvi tantárgy-pedagógia, helyesírástan.

### **PÁL FANNI**

*Budaörsi Csicsergő Óvoda, Budaörs (<https://orcid.org/0000-0003-1688-443X>; [fannipalmail@gmail.com](mailto:fannipalmail@gmail.com))*

Jelenleg Budaörsön, a Budaörsi Csicsergő Óvodában tevékenykedem óvodapedagógusként. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán szereztem első diplomámat óvodapedagógia szakon 2018-ban. Ezt követően az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar neveléstudomány mesterképzési szakán folytattam tanulmányaimat kora gyermekkor pedagógiája specializáción, így 2020-ban kézbe vehettem a neveléstudományi bölcsész diplomámat is. Az egyetemen tanulmányaim során a fenntarthatóságra nevelés-, illetve a kora gyermekkor pedagógiája területein végeztem kutatásokat, melyek szorosan kapcsolódtak tanulmányaimhoz és érdeklődési körömhöz: alapszakon az erdő, mint a környezeti nevelés egyik lehetséges helyszínét, mesterszakon pedig az óvodások múzeumi tanulását vizsgáltam. Jövőbeli terveim és céljaim között a doktori iskola és további kutatások szerepelnek.

### **PETRES CSIZMADIA GABRIELLA**

*Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet*

Petres Csizmadia Gabriella, adjunktus a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán, a Magyar Nyelv és Irodalomtudományi Intézetben.

Kutatásai háromféle területre terjednek ki: a kortárs gyerekirodalom műfajaira, az irodalomoktatás és irodalompedagógia kérdéseire, valamint az önéletírói szövegtipusok vizsgálatára. Legfontosabb publikációi: *Kontúrkísérletek – a kortárs irodalmi mese vázлата* (2021), *Legere. Módszertani kézikönyv az irodalom oktatásához*. N. Tóth Anikóval közös kiadás (2020), *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból* (2015), *Személyes (az) irodalom* (2014). Tanulmányai elsősorban az Irodalmi Szemlében, az Opusban, a Partitúrában és az Ambroosiában jelennek meg.

## PÖLCZ ÁDÁM

*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék* (<https://orcid.org/0000-0001-7039-8323>; [polcz.adam@tok.elte.hu](mailto:polcz.adam@tok.elte.hu))

Pölcz Ádám nyelvész, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar adjunktusa, tanszékvezető-helyettes. Kutatási területe: a nyelvi tudatosság elérésének lehetőségei a retorikában, a szemiotikában és a grammatikában. 2011 óta a Magyar Szemiotikai Társaság titkára, 2018-ig a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda irodavezetője volt. Dolgozott rádióbemondóként és televíziós műsorvezetőként is.

## RACSKO RÉKA

*Eszterházy Károly Egyetem, Informatikai Kar, Digitális Technológia Intézet* ([racsko.reka@uni-eszterhazy.hu](mailto:racsko.reka@uni-eszterhazy.hu))

Dr. Racsko Réka az Eszterházy Károly Egyetem Digitális Technológia Intézetének egyetemi adjunktusa és a Humáninformatika Tanszék megbízott vezetője. Okleveles informatikatanár, pedagógiai értékelés-mérés tanára, kommunikációs szakember, információbróker végzettségekkel rendelkezik. 2017-ben jelent meg Digitális átállás az oktatásban című monográfiája a Gondolat Kiadó által gondozott Iskolakultúra sorozatban. Aktív tagja a hazai iskolai digitális módszertani kultúra fejlesztésében, többek között a Komplex Alaprogram Digitális alapú alprogramjának vezetőjeként. Kutatási területe: digitális átállás fogalmi keretei, a digitális érettség mérésének lehetőségei, digitális pedagógiai modellek, IKT-eszközök oktatásba történő integrálásának lehetőségei.

## SÁRIK ANETT

*Ceglédberceli Általános Művelődési Központ Napsugár Tagóvodája és Alma Bölcsődéje*

Sárik Anett jelenleg a Ceglédberceli Napsugár Óvoda óvodapedagógusa. 2013 óta foglalkozik gyerekekkel. Budapesten szerzett kisgyermekgondozó, -nevelő végzettséget, majd a Szegedi Tudományegyetemen diplomázott óvodapedagógus szakon. A bölcsődei és az óvodai szakmai gyakorlaton szerzett élményei és a szakmámban eltöltött idő tapasztalatai irányították érdeklődését a kisgyermek IKT-használata felé.

## SERES KRISTÓF

*Ungvári Nemzeti Egyetem, Ukrán-Magyar Oktatási Tudományos Intézet, Hungarológiai Központ* (<https://orcid.com/0000-0002-5730-2179>; [81pigman@gmail.com](mailto:81pigman@gmail.com))

Az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán-Magyar Oktatási Tudományos Intézet, Hungarológiai Központ, tudományos munkatársa, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolája Alkalmazott Nyelvészeti Doktori programjának doktorandusza.

### **SZTUDVA MÓNIKA**

*Művész úti Óvoda és Bölcsőde (<https://orcid.org/0000-0002-5709-9393>)*

A Bem József Óvónőképző Szakközépiskolában 1994-ben fejeztem be tanulmányaimat. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán óvodapedagógia szakot, 2005-ben, majd tanító alapszakon vizuális műveltség területet 2015-ben. A Budapesti Műszaki Egyetemen, közoktatásvezetői és pedagógus szakvizsgát tettem oktatásirányítás szakírányon 2012-ben. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen Kora gyerekkor pedagógiája mesterszakon szereztem 2016-ban neveléstudományi bölcsész diplomát. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar pszicho-pedagógiai szak hallgatóinak három éve vezetek gyakorlatot. Az ELTE TÓK hallgatóit számára két éve fogadom gyakorlati tárgyakkal kapcsolatos hospitáláson. A Freinet-módszerrel 2016-ban ismerkedtem meg a Kincskereső óvodában. Jelenleg óvodapedagógusként dolgozom A Művész úti óvodában.

### **SZÚTS ZOLTÁN**

*Eszterházy Károly Egyetem, Informatikai Kar, Digitális Technológia Intézet ([szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu](mailto:szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu))*

Szúts Zoltán média és digitális pedagógia kutató, habilitált egyetemi oktató. Az Eszterházy Károly Egyetem docense és a Digitális Kultúra Tanszék vezetője. Kutatási területe az internetes kommunikáció és média, a hypertextualitás, az új média művészete, az információs társadalom, a digitális kultúra és pedagógia. 2001 óta több magyar és külföldi egyetemen oktatott, a fent említett felsőoktatási intézmények mellett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a McDaniel College-ban, valamint a szöuli Hankuk University of Foreign Studies-on is. A világháló metaforái – Bevezetés az új média művészetébe (2013 Osiris) és az Online (2018 Wolters Kluwer) könyvek szerzője.

### **TÓTH EDIT**

*MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

Tóth Edit közgazdász, az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport tudományos munkatársa. Doktori tanulmányait az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában végezte. Jelenlegi munkái fókuszában a pedagógiai értékelés, valamint a tanulók kognitív fejlődését meghatározó szociokulturális tényezők vizsgálata áll. Kutatóként, tanárként érdeklődik a digitális eszközök kisgyermekkorai használatának, pozitív és negatív hatásainak, és az információs és kommunikációs technológiák óvodai alkalmazásának kérdései iránt



**TRENTINNÉ BENKŐ, ÉVA**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
(trentinne.benko.eva@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-0525-7361>)*

Trentinné Benkő Éva az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense. MEd fokozatát a Leeds-i Egyetemen (UK) szerezte, PhD tanulmányait az ELTE PPK Nyelvéstudományi Doktori Iskolájában folytatta. Disszertációját a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagógusképzés témájában írta. Oktatott kurzusai: angol és CLIL módszertan, gyermekirodalom, kétnyelvűség és angol gyermekjátékok. 10 éves általános iskolai nyelvpedagógusi és mentorálási tapasztalattal rendelkezik. Társszerzője angol nyelvkönyvcsaládoknak és egyetemi jegyzeteknek. Kutatási érdeklődése: kisgyermekkorai nyelvpedagógia, oktatási kétnyelvűség, pedagógusképzés és kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása. Jelenleg a WIN európai projekt résztvevője.

# Authors

2021/1

## **ÁRVA, VALÉRIA**

Valéria Árva (PhD in Language Pedagogy, ELTE BTK) is an associate professor at the Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE, Budapest. She teaches Language Development for Bilingual Primary Teachers, English Language Children's Literature, Pronunciation Development and ESP for Infant Caregivers courses. Her research interest is in early childhood language development, bilingual kindergarten education, English language children's literature and teaching ESP. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion (WIN Project), 2020-22.

## **B. NÉMETH, MÁRIA**

Mária B. Németh is an assistant professor at the Department of Educational Evaluation and Planning, Institute of Education, University of Szeged, member of the MTA-SZTE Science Education Research Group, editorial assistant of Magyar Pedagógia. She holds a degree in biology and chemistry and she also holds an educational evaluation expert certificate. She obtained her PhD in Educational Sciences. Her research interests are educational evaluation, test development and the assessment of the application of knowledge. Her publications focus on reading and scientific literacy longitudinal studies, science learning motivation, and use of ICT by young children.

## **BAKA L., PATRIK**

## **BALÁZS, GÉZA**

Balázs, Géza, Csc (1959) linguist, ethnographer, university professor (ELTE Faculty of Humanities, Department of Modern Hungarian Linguistics; Partium Christian University, Department of Hungarian Language and Literature). He is founder of the Hungarian Language Strategy Research Group, president of the International Society of Hungarian Language and Culture, and vice-president of the Association of Promoters of the Native Language. His field of research is modern Hungarian language, the linguistics of folklore, language policy, language cultivation, and anthropological linguistics.

## **BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA**

Anna Bereczkiné Záluszkai PhD teaches children's literature and teaching methodology at the Department of Hungarian Language and Literature at the Faculty of Teacher Training at Loránd Eötvös University. His university degrees are professor of Hungarian, Russian and French languages and literatures. She does research in the field of

literature from French-speaking countries. She is a founding member of the research group “Contemporary children’s literature” at ELTE TÓK.

### **BLANKÓ, MIKLÓS**

He has a Hungarian and History major at the Eötvös Loránd University Faculty of Humanities and a demonstrator at the Mai Magyar Nyelvi Tanszék (‘Department of Contemporary Hungarian Language’). In addition to this, he works as chief clerk at the Hungarian Language Services, as editor-in-chief at the ELTE Online magazine and as secretary general at the Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (‘International Society of Hungarian Language and Culture’). He has a column titled Szó szót követ (‘Word after Word’) in the magazines Édes Anyanyelvünk (‘Our Sweet Mother Tongue’) and E-nyelv (E-Language). He is an editorial member of Nyelvünk és Kultúránk (‘Our Language and Culture’) and Magyaróra. Aside from his regular publications, he is also a constant participant in public media programmes centered around linguistic purism (Radio Kossuth, Duna Television, M5).

### **BUMBERÁK, MAJA**

Maja Bumberák, sociologist, English teacher, storyteller, Young Master of Folk Arts, and scholarship holder of the Hungarian Academy of Arts. She has been touring the world for over 10 years, sharing stories orally, as well as singing to children and adults: in kindergartens, schools, community spaces, and adult storytelling events. She is a regular at Hungarian and international storytelling festivals, conferences, wherever oral storytelling is appreciated. In addition to traditional tales, legends, myths, she tells personal stories and also deals with applied storytelling, where the soul-opening, community- and bridge-building role of stories is emphasized. She researches the oral tradition of Hungarian storytelling and holds trainings for teachers, student teachers and other professionals.

### **CANALS-BOTINES, MIREIA**

*Department of Philology, Literature and Language Teaching. Faculty of Education, Translation and Humanities, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (mireia.canals@uvic.cat; <http://orcid.org/0000-0003-4481-4447>)*

Mireia Canals-Botines is a professor of Education Studies at the University of Vic-Central University of Catalonia. Her field of expertise includes storytelling, narrative structures in children’s literature and gender. She is a member of the research group: “Gender Studies: Translation, Literature, History and Communication”. She leads R&D projects namely “WIN: Writing for Inclusion” and the “International Conference Storytelling Revisited”. Recent publications include Teaching Narrative Structures to Students majoring in Pre-School and Primary Education (2020), and, with Chiara Lepri, Lionni’s little blue and little yellow: the joy of the encounter (2018). She has published more than 40 children books translated into many languages.

**GAÁL-HORVÁTH, KRISZTINA**

I teach at ELTE TÖK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék since 2013 september, as a teaching assistant since 2014 september. I got my PhD. at ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar Nyelvészet Doktori Program Leíró nyelvészet subprogram at 2020 september. I teach grammatics and contemporary literature to schoolteacher and kindergarten teacher students. I am interested in classical grammatics and contemporary literature, I live in Tata with my husband and my daughter.

**GAJDÓNÉ GÓDÉNY, ANDREA**

G. Gódné, Andrea (PhD), senior lecturer of the Department of Hungarian Language and Literature of the Faculty of Primary and Pre-School Education, University Loránd Eötvös. Her main fields of research are modern and contemporary Hungarian literature and children's literature, the problems of literation and educating to become readers.

**GÖNCZÖL, ANDREA**

Andrea Gönczöl PhD, senior lecturer, ELTE Faculty of Teaching and Preschool, Department of Hungarian Language and Literature. Research interests: children's literature, old Hungarian literature, drama pedagogy, methodology of mother tongue education.

**GRANDPIERRE, ARANKA****GULYÁS, MÁRK****HÓDI, ÁGNES**

Ágnes Hódi is an assistant professor at the Institute of Applied Pedagogy of SZTE JGYPK. She completed her doctoral studies at the SZTE Doctoral School of Education. Currently, her focus is on the study of first language development, the assessment and development of reading comprehension, and the use of digital devices and platforms in kindergarten. She is passionate about teaching and conducting research on preschoolers' use of digital devices, digital literacy and the possibilities of using information and communication technologies in kindergarten.

**JUHÁSZ, FRUzsINA**

Fruzsina Juhász, has qualified as a mathematician, teacher of mathematics and teacher of informatics. She works at Szegedi Radnóti Miklós High School as a teacher. Her fields of interest are the development of algorithmic thinking in mathematics and computer science, the effects of ICT use of children, computer evaluation methodology of measurements and the development of evaluation software.

**KEREKES, GÁBOR**

Studies of german and english in Berlin (Humboldt University) and Budapest (ELTE). 1985-1991 assistant at the German Departement of the Univerity JATE, dr. univ.

about Theodor Fontane and the Weimar Classicism. Since 1995 at the ELTE. 1988 PhD about the picture of Hungary and Hungarians in the Austrian literature, 2016 habilitation about the Hungarian reception of Robert Musil. Bolyai-, Humboldt-, Werfel-és Lise-Meitner-scholarship. 1996-2016 member of the executive board („Vorstand”) of the International Robert Musil Society. Fields of research: 20th-21st century German and Austrian literature, modern literature of the Germans of Hungary. Books: *Prag liegt zwischen Galizien und Wien* (2008), *Domus Austriae* (2010).

### **KISS, DOROTTYA**

#### **KOÓSNÉ SINKÓ, JUDIT**

Judit Koósné Sinkó, has been working at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education since 2004. She educates Subject Pedagogy of Hungarian Language and Drama pedagogy in the Department of Hungarian Language and Literature for would-be elementary school teachers.

#### **LENGYELNÉ MOLNÁR, TÜNDE**

Tünde Lengyel Molnár PhD associate professor is the dean of Informatics Faculty and the institute head of Digital Technology Institute. In addition to her PhD degree in library science, she has an IT librarian with a university degree and a teaching degree in mathematics and computer science. She is the chairman of the Digital Pedagogical Working Committee within the Miskolc Regional Committee of the Hungarian Academy of Sciences. Her research fields are the digital ecosystem of libraries, digital pedagogy, and human performance technology, automatic preparation of text extracts.

#### **LÓZSI, TAMÁS**

Lózsi, Tamás, senior lecturer of the Department of Hungarian Language and Literature of the Faculty of Primary and Pre-School Education, Eötvös Loránd University. His main fields of research are Rhetoric: rhetorical analyses and the rhetorical bases and practical methods of text comprehension.

#### **MÁRKUS, ÉVA**

Éva Márkus (Dr. habil.) is Faculty Dean of Eötvös University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was *German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions*. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

**MEDINA-CASANOVAS, NÚRIA**

*Department of Philology, Literature and Language Teaching, Faculty of Education, Translation and Humanities, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (nuria.medina@uvic.cat; <http://orcid.org/0000-0002-8002-4453>)*

Núria Medina Casanovas, PhD in Translation, Languages and Literatures. She has been a lecturer in Teaching English as a Foreign Language at the Faculty of Education, Translation and Humanities at Uvic-UCC since 1988. Her research field deals with music and English interdisciplinary work. She is co-author of several English textbooks for Primary students. She has published articles about the importance of using music to teach English as a foreign language and is co-author of *Easy English Dictionary* (Eumo Editorial, 2004). She has participated and organized several Seminars on Teaching English in Early Years and primary at Uvic-UCC and has been a guest lecturer at Eötvös Loránd University (Hungary) in 2018-19. She is the Coordinator for the Practicum at the Teaching Degrees at Uvic-UCC. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion (WIN Project), 2020-22.

**MERÉNYI, HAJNALKA**

Hajnalka Merényi (PhD) teaches at the Faculty of Primary and Pre-School Education (Eötvös Loránd University) as a senior lecturer of the Department of Hungarian Language and Literature. Her main research field is the Hungarian children's literature (both classical and contemporary).

**MUKICS, JÚLIA**

Former student of Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education (2015–2018) Her study is the shortened version of her BA-thesis.

**NAGY, NATÁLIA**

Nagy, Natália, associate professor of Uzhhorod National University Department of Hungarian Philology; candidate of the philological sciences. Researcher fields: Ethnography, Onomastics, Teaching Methodology of Hungarian, Orthography.

**PÁL, FANNI**

I am currently working as a kindergarten teacher in Budaörs, in the Budaörs Csicsergő Kindergarten. I obtained my first degree in kindergarten pedagogy at the Faculty of Primary and Pre-School Education of University Loránd Eötvös (ELTE TÓK) in 2018. After that, I continued my studies in the master's degree program in early childhood pedagogy at the Faculty of Education and Psychology of University Loránd Eötvös (ELTE PPK), so in 2020 I was able to receive my degree in humanities. During my studies at the university, I carried out research in the fields of education for sustainability and early childhood pedagogy, which were closely related to my studies and interests: in the basic period I studied the forest as a possible place for environmental education, and in my master's studies I studied museum learning. My future plans and goals include the doctoral school and further research.



**PETRES CSIZMADIA, GABRIELLA**

Petres Csizmadia, Gabriella PhD., senior lecturer the Institute of Hungarian Linguistics and Literary Science of the Faculty of Central European Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. Her researches focus on three fields: investigations of autobiographical texts, contemporary children's literature as well as the issues of literary pedagogy and teaching literature. Main publications: *Kontúrkíséletek – a kortárs irodalmi mese vázlata* (2021), *Legere. Módszertani kézikönyv az irodalom oktatásához* (cooperation with N. Tóth Anikó) (2020), *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból* (2015), *Személyes (az) irodalom* (2014). Her studies are published first of all in the following journals: *Irodalmi Szemle*, *Opus*, *Partitúra* and *Ambroosia*.

**PÖLCZ, ÁDÁM**

Ádám Pölcz PhD. Linguist, senior lecturer at ELTE Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education. Research interests: possibilities of achieving language awareness through rhetoric, semiotics and grammar. From 2011 he works as the secretary of the Hungarian Association for Semiotic Studies. Until 2018 he worked as the office manager of the Hungarian Language Services. He also worked as a radio announcer and television presenter.

**RACSKO, RÉKA**

Réka Racsko PhD is working at the Institute of Digital Technology of the Eszterházy Károly College as a college senior lecturer and as a head of Department of Humaninformatics. For the past 10 year she has been working in higher education and she spent a year in ICT private sector (T-System). As part of her role as ICT assistant and assistant lecturer she organizes and researches many ICT-innovations and pilot projects of electronic learning environment (Classmate PC, e-book, tablets, LEGO tools) in K12 age group and teach special subject for Ba and MA level teacher. She finished her PHD studies in 2017.

**SÁRIK, ANETT**

Anett Sárík is currently a kindergarten teacher at the Ceglédbercel Napsugár Kindergarten. She has been dealing with children since 2013. He obtained a degree in early childhood education in Budapest, then graduated from the University of Szeged with a degree in kindergarten teaching. Her experience in nursery and kindergarten internships and the time she spent in her profession led her interest towards the use of ICT by young children.

**SERES, KRISTÓF**

The author is an research associate in Centre of Hungarology in Ukrainian-Hungarian Educational-Scientific Institute of Uzhhorod National University, Doctoral student of the Doctoral Program in Applied Linguistics of the Doctoral School of Linguistics, Faculty of Arts, Eötvös Loránd University

**SZTUDVA, MÓNIKA****SZŰTS ZOLTÁN**

Zoltán Szűts PhD is an associate professor and as a head of Digital Culture Department at Eszterházy Károly University. Studied at Eötvös Loránd University, Budapest, earned his PhD degree in literary science. Was a lecturer at Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea, from 2004 to 2007. His research interest is focused on the theory and practice of online media and communications.

**TÓTH EDIT**

Edit Tóth is an economist, researcher at the MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies. She completed her doctoral studies at the Doctoral School of Education at the University of Szeged. Her current work focuses on educational assessment and the study of sociocultural factors that determine students' cognitive development. As a researcher and teacher, she is interested in the issues of the use of digital devices in early childhood, their positive and negative effects, and the use of information and communication technologies in kindergarten.

**TRENTINNÉ BENKŐ, ÉVA**

Éva Trentinné Benkő is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest. She holds an MEd in TESOL (UK, Leeds) and a doctoral degree in education (ELTE PPK). Her PhD dissertation is on teacher training supporting early CLIL. Her taught courses include TEYL, Children's Literature and CLIL methodology. She has 10 years of experience in primary EFL teaching and mentoring. She is co-author of EFL coursebooks for young learners and the *World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages Through Education*. Her research interests: TEYL, CLIL, teacher development and qualitative research methods. She is currently a member of the European Project called *Writing for Inclusion*.

