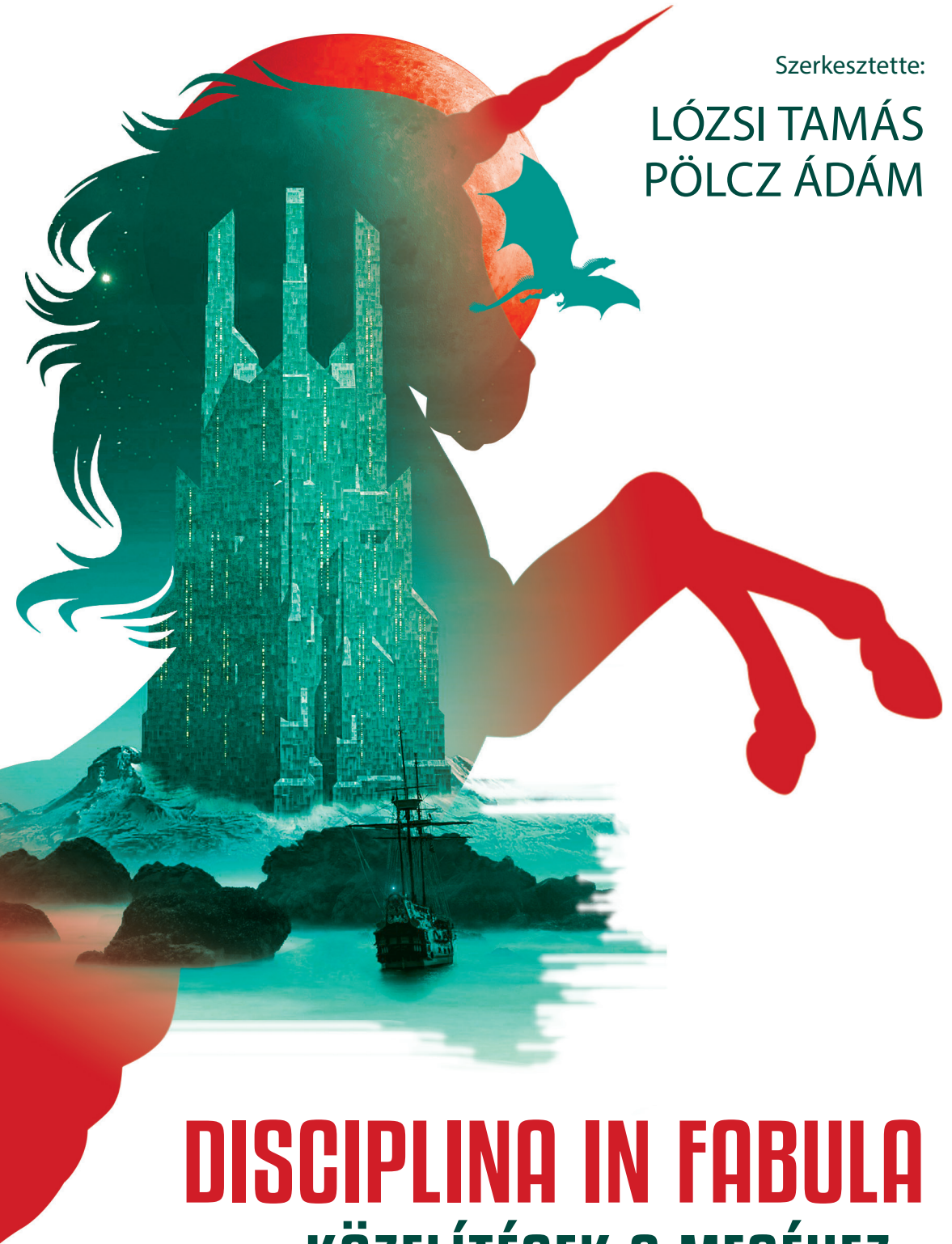


Szerkesztette:

LÓZSI TAMÁS
PÖLCZ ÁDÁM



DISCIPLINA IN FABULA

KÖZELÍTÉSEK A MESÉHEZ

Disciplina in fabula
Közelítések a meséhez

Disciplina in fabula Közelítések a meséhez

Szerkesztette:
Lózsi Tamás – Pölcz Ádám

Budapest, 2020

Lektorálta: Daróczi Gabriella, Maya Jean Lo Bello, Dorothee Lehr-Balló

Olvasószerkesztő: Merényi Hajnalka

© Szerzők, Szerkesztők, 2020

ISBN 978 963 489 199 4



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Brunner Ákos

Projektvezető: Sándor Júlia

Tördelés: Manzana Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: CC Printing Kft.

Tartalomjegyzék

Kezdőformula	7
„Népek meséi”	9
<i>Both Mária Gabriella:</i> Tájkép a mesében	11
<i>Márkus Éva:</i> Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht	19
<i>N. Tóth Anikó:</i> Závada Pál szlovák népmesefordításai	32
<i>Gölcz Mira:</i> Grimms Märchen im Deutschunterricht. Deutsch lernen mit den Märchen der Brüder Grimm	41
<i>Kerényi-Nagy Levente:</i> A Grimm-mesék horrorisztikus elemeinek megjelenése a gótikus irodalomban, a vámpírmitológiában és a filmművészetben	49
<i>Bereczkiné Záluszkai Anna:</i> Le fantastique dans l’univers fabuleux de Maurice Carême – Le petit vieux	62
<i>Merényi Hajnalka:</i> Csoda és valóság: Kaffka Margit meséiről. Kaffka Margit halálának 100. évfordulójára emlékezve	70
Mese és interdiszciplinaritás	81
<i>Kemény Gabriella:</i> „A boldoggá tevő nyúl”. Mese és pszichodráma	83
<i>Lócsi Tamás:</i> Mesebeszéd. A mese retorikai elemzése	91
<i>Gaál-Horváth Krisztina:</i> Mondatátszövődés a mesékben	105

<i>Christian Kogler:</i> Digital Storytelling mit der Online Plattform „wevideo“	114
Mese és genderkutatás	129
<i>Petres Csizmadia Gabriella:</i> A nőiesség és férfiasság titkai. Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin <i>Királylány születik, Királyfi születik</i> című gyermekirodalmi ikerkönyveinek nemi sztereotípiái	131
<i>Kusper Judit:</i> Elágazó meseösvények kertje. Nők, állatvölgények és próbák a népmesékben ...	140
<i>Tóth Brigitta – Demeter Katalin – F. Lassú Zsuzsa:</i> Nőkép az Óperenciás-tengeren túl	151
Mese és képességfejlesztés	161
<i>Klein Ágnes:</i> Bilderbücher und Sprachförderung	163
<i>Papp Melinda:</i> A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében	174
<i>Laczkó Mária:</i> Comprehension Results in the Case of Auditive and Audiovisual Tales	188
Papírszínház, mesealkotás, meseműhely	201
<i>G. Gödény Andrea:</i> Papír/színház, vagy amit akartok... A mesé(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton	203
<i>Csák Zsófia:</i> Papírszínház. Kreatív mesealkotás	216
<i>Koósne Sinkó Judit:</i> Papírszínház-meseműhely. <i>A nagy hullám</i> című mese feldolgozása (drámaműhely)	230
Szerzőink	238

Kezdőformula

„Hol volt, hol nem volt...”

André Jolles szerint a mese a kilenc egyszerű szövegforma egyike. Jolles ezzel a megálapítással gondolatok sokaságát indította el, gondolkodók tömegét inspirálta – ráadásul a mese mellett olyan méltán népszerű szövegtípusokat is az egyszerű szövegformák közé sorolt, mint a vicc, a talány vagy a megtörtént eset elmondása.

Az 1930-as évektől – nem utolsósorban André Jolles hatására – egyre többen kezdték keresni a válaszokat az emberi gondolkodással, a mesemondással, a mesei hagyománnyal kapcsolatos kérdésekre. Vajon a mesében (és a népköltészetben) olyan gondolkodásbeli és nyelvi műveletek nyilvánulnak meg, amelyek az embernek régóta sajátjai? Miért és miket mesélnek egymásnak az emberek? A különböző népek meséi miben térnek el és miben közösek? Milyen mintázatokat követnek, és milyeneket közvetítenek a mesék? Hogyan nevelnek? Miként elemezhetők?

A mesével kapcsolatos kérdések tudományos eszközökkel is megközelíthetők, ezért az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara a mesék tudományos kutatásának és a mesemondás művészetének is nagy figyelmet szentel. Ennek egyik lenyomata, hogy a pedagógusi pályára való felkészülés során a tanító, az óvodapedagógus, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók a szemináriumokon, pedagógiai gyakorlatokon nemcsak értelmeznek meséket, de sokszor kerülnek mesemondói szerepbe is. Anyanyelvi-kommunikációs és irodalmi fejlesztő munkájuk eredményes megvalósításához meg kell ismerniük a népmesék előszavas előadásához nélkülözhetetlen tudástartalmakat. Egyetemi tanulmányaik során elsajátítják az irodalmi anyagválasztás kritériumait, megtanulják, hogy miként lehet elválasztani a bűzát az ocsútól, az igénytelen, deformált szövegeket a folklórhagyományok eredetiségét megőrző népmeséktől, vagy a szépirodalmi értékű műmeséktől.

Ehhez a gyakorlatorientált tevékenységhez kíván kiegészítésként szolgálni ez a kötet. 2018 márciusában nagy sikerrel zajlott le *A mese interdiszciplináris megközelítései* című nemzetközi tudományos konferencia az ELTE TÓK épületében. Az olvasó az ott elhangzott előadásokból készült tanulmányok gyűjteményét tartja most a kezében. A kötetet egyetemi jegyzetként is ajánljuk az oktatók és a hallgatók figyelmébe.

A mese mindenkié: azoké, akik mondják, és azoké is, akik hallgatják vagy olvassák. S ha ez így van, miért ne foglalkoznánk vele behatóbban?

Budapest, 2020. január 15.

A Szerkesztők

„NÉPEK MESÉI”

BOTH MÁRIA GABRIELLA

Tájkép a mesében

ABSZTRAKT

Selma Lagerlöf *Nils Holgersson csodálatos utazása Svédországban* című újtó tankönyvét a svéd elemi iskolában tanítók egyesületének megbízásából írta 1901-ben. A mű központi témája a szülőföld szépsége, és a célja az, hogy a gyerekek megismerjék és még jobban megszeressék hazájuk természeti adottságait és városait. Egyedülálló módon ötvözi tananyagát a mítoszokban és a tudományban gyökerező tudást. A meseregény illusztrálja a kognitív tudományok felismerését, amely szerint a gondolkodás és a személyiség elbeszélő mintázatok útján formálódik, konstruálódik.

Kulcsszavak: kognitív tudomány, természettudomány, tájkép, képalkotás, narráció

ELMÉLETI FELVETÉS

A kuhni tudományfelfogás, a paradigmakoncepció nagy befolyást gyakorolt a tudományfilozófiára, a tudománytörténetre és az ember megismerő tevékenységének pszichológiai értelmezésére (Bánkuti–Both–Csorba–Horányi 2012: 44–49). Kuhn szerint elméleteink megszabják megfigyeléseink keretét, határait, amiből többek között az is következik, hogy észleléseinket alapvetően befolyásolja a kogníció, a természetről gyűjtött tapasztalatainkat az elmélet, az értékeket a kultúra, a tudomány művelőit pedig társadalmi hovatartozásuk. Az ebből a gondolatmenetből következő relativizmust azonban a kognitív tudományok számos képviselője elutasította. Fodor szerint nem hagyható figyelmen kívül a megismerő folyamatok értelmezésében az emberi természet, az agyműködés „rögzített szerkezete”, kognitív architektúrája (Pléh 2013: 97).

A kognitív tudomány az emberi viselkedést a külső ingerhelyzetek és az egyén belső világának kölcsönhatásában vizsgálja és értelmezi. Az emberi agy modelleket alkot a világról, ez egyik meghatározó emberi képességünk. Számos átfogó pszichológiai értelmezés született arról, hogy az elbeszélések és a szociális kapcsolatok hogyan hatnak idegrendszerünk működésre. E narratív felfogások összefüggésbe hozzák az *én* és a *világ* viszonyát a lelki fejlődéssel. A történet, a narratíva nem pusztán beszámoló

az események soráról. A beszélő egyik indítéka lehet, hogy tapasztalatainak értelmet adjon. A Bruner által is képviselt narratív metateória szerint, a gondolkodás és a személyiség elbeszélő mintázatok útján formálódik, konstruálódik (Pléh 2000: 561).

Milyen kölcsönhatás áll fenn a természeti jelenségek, folyamatok megfigyelése, kognitív feldolgozása, a természettudományos gondolkodás kialakulása és a személyiség gyermekkori fejlődésének bizonyos kritikus, „forradalmi” korszakai között? Tudományos formában alig néhány évtizede, a kognitív tudományok kibontakozása óta folyik a válaszkérés. E kapcsolatok létezését azonban jóval korábban megsejthette, felismerhette néhány, a természettudományban, a pszichológiában, a pedagógiában is járatos alkotóművész. Alighanem az elsők között volt Selma Lagerlöf. E tanulmány ennek igazolásához vet fel néhány gondolatot.

A SVÉD MESETÁJ VALÓSÁGOS HÁTTERE

Selma Lagerlöf eredetileg 1906-ban és 1907-ben két kötetben publikált *Nils Holgersson csodálatos utazása Svédországban* (*Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*) című művével fedezte fel a világ számára *Északot* mint mesetáját (Lagerlöf 1992). A regény pedagógiatörténeti dokumentum a svéd közoktatás száz évvel ezelőtti természetrajztanításáról. A 19–20. század fordulóján Svédország súlyos válságot élt át, gazdasági menekültek tízezrei hagyták el az országot. A közoktatás átalakításának része volt az, hogy 1902-ben a svéd kormány pályázatot hirdetett új szemléletű tankönyvek kidolgozására. Lagerlöfnek ekkor már húszéves pedagógiai tapasztalata volt, hiszen 1882-ben kezdte pályafutását Landskronában, egy leányiskolában, ahol szenvedélyesen, történeteket mesélve tanított. Módszertani kurzusokat vezetett a stockholmi pedagógiai intézetben, miközben versei, regényei és drámái külföldön is elismerést arattak.

A libapásztor kisfiúról szóló meseregénynek mély és személyes emlékezetforrása Lagerlöf érzelemgazdag kötődése a családhöz, a földhöz, a svéd paraszti kultúrához. Így emlékezett gyermekkorának nyugalmat, biztonságot, meleg otthonosságot teremtő környezetére, melybe mindig visszavágyott.

Magányosan éltek, de talán éppen azért maradt meg annyi régi mese és rege a fejükben. Otthon szőtt ruhában jártak, de ennek köszönhették, hogy gondtalanok és függetlenek. Sehol a világon nem tudnak olyan okosan és szépen élni, mint ahogy ezekben a szerény svéd udvarházakban éltek abban az időben. Volt elég munka, de volt elég öröm is, mind a kettőből jutott minden napra. (Lagerlöf 1992: 327–328)

Selma Lagerlöf művelt és művészeteket pártoló nemesi családban született. Súlyos betegségével vívott küzdelmében gyermekkorától segítette katona őseinek fegyelme-

zettsége, elszánt kitartása. Szülei nem adták iskolába, a legkitűnőbb tanítók és tanárok jártak házukhoz. Az ágyhoz kötött kislány képzeletvilágát a mesélő nagymama régi-nek alakjai népesítették be. A svéd parasztok világszemléletét meghatározta a pogány kor hiedelemvilága és a svéd nemzeti identitást mélyen átható protestáns szellemiség is. A gyermekkor idilljét, a hagyományokat őrző, önellátó erdőművelő, földműves, kézműves paraszti közösségek világát azonban beárnyékolta az a bizonytalanság, amit a kivándorlás, a szegénység, a természetet és közösségeket romboló kapitalista bányász- és gyáripar okozott.

A földrajzi olvasókönyv megírására Lagerlöf több éves szakirodalmi és terepi kutatással készült fel. Vizsgálta a nyári ludak etológiáját, tanulmányozta Skandinávia földtanát, biogeográfiáját, gazdasági, történeti és településföldrajzát, néprajzát. Az óriási ismeretanyag feldolgozásában a természettudományok 18. századi linnéi hagyományához tért vissza. Linné honosította meg és tette népszerűvé a *scientia amabilis* 'szeretetre méltó tudomány', azaz a botanika művelését diákok és tanárok körében, nemesi és paraszti családok tagjai között egyaránt (Burke 2015: 34). Linné módszerének lényege az, hogy a növényeket és az állatokat közvetlenül élőhelyükön lehet jól megismerni. A természetben lehet a természetről a legtöbb élményt, tapasztaltot nyerni és örömmel, jókedvvel tanulni. Selma Lagerlöf, a pedagógus a növényeknek, a vizeknek, a domborzatnak, az erdőknek, a mezőknek, az időjárásnak megfigyelhető és/vagy átélhető jelenségeit, történéseit mutatja be kalandvágó hősenek és olvasójának. A regény természetleírásaiban a táj elemeiről a tudományterületek gazdag ismeretanyagából merítve mesélve tanít, tanítva mesél. A narráció során a táji elemeket együtt és egymással való kölcsönhatásukban mutatja be, amiként azok a táj arculatát is együttesen formálják.

1902-ben Selma Lagerlöf lett a győztes pályázat. Az 52 sagából álló tankönyv központi gondolata a szülőföld szépsége, és a célja az, hogy a gyerekek „megismerjék és még jobban megszeressék hazájukat. Úgy akartam megírni, hogy szép is legyen, érdekes és elsősorban: igaz” (Lagerlöf 1992: 324).

A könyv egyetlen magyar vonatkozásáról abban a fejezetben olvashatunk, amelybe beleszötte a skandináv pedagógia egyedülálló törekvését, a „szlőjdi” (vö. svéd *slöjd* 'kézzel végzett munka') iskolát, vagyis a kézügyesítési mozgalmat. Egy naasi földbirtokos család indította azt a pedagógiai mozgalmat, amelyben először a gyerekeket, majd a tanítókat képezték a háziipar művelésére. Ennek háttérében az állt, hogy a 19. század végétől a gyáripar kiszorította a háziipar termékeit és az emberek elfelejtették, hogy „a két kezük micsoda remek szerszám” (Lagerlöf 1992: 338). A mozgalom nemzetközivé terebélyesedett: bolgár, amerikai, japán pedagógusok érkeztek Naasba, a birtokra, hogy tanulják tanítani a kézműveskedést, megbecsülni az elődök tudását az anyagról (fárról, fémről, növényekről), és közösséget építeni értelmes emberi munka által. A fejezet leírásában egy magyar tanítónő ül és tanul Selma Lagerlöf mellett (Lagerlöf 1992: 339).

Nemcsak a svéd hagyományokban gyökerező pedagógia lett nemzetközi híró, de Lagerlöf földrajzi olvasókönyve is. Többek között ezért a munkájáért ítelték neki 1909-ben az irodalmi Nobel-díjat. Ő az első Nobel-díjas nő, a svéd akadémia első női tagja, a svéd nemzeti valuta első női portréja is az övé volt a 20 koronáson, Nilsszel és a vadludakkal. A Nobel-díjból és könyveinek honoráriumából negyvenegy éves korában vissza tudta vásárolni az ősi, gyermekkori otthonát, a vidéki kúriát. Itt élt haláláig. A Nobel-díj átadásakor elmondott beszédében vallott arról, hogy őseinek, Andersennek, az erdő öregjeinek és az egész természetnek adója, nekik tartozik hálával.

LÉPTÉKVÁLTÁS

A szerző eredeti szándéka szerint „földrajzi olvasókönyvet” írt Svédország tájairól, élővilágáról, népeiről, városairól. A könyv egységes természetfelfogása, állat és ember viszonyának etológiai rajza, történeti ökológiai tájbrázolása emberöltővel járt előbbre, mint a természettudományoké. Az olvasó az útleírások fordultatos történetei mellett átélheti egy kamaszfiú személyiségének nem kevésbé izgalmas lelki és szellemi fejlődését is.

A mű meseleme: játék a léptékekkel és a távlattal. A történet valós helyszínei, Svédország tájai, jól követhető keretbe helyezik a regényt. A varázslat következtében kicsi-vé vált főhős „babszem” léptéke váltakozik a mesélő és olvasó ember léptékével. Nils fölszállása a vadludakkal szó szerint madártávlatba emel bennünket is. A térlépték- és nézőpont váltások dinamikussá, fordulatossá teszik a nagy utazás kalandjait, és feltárják a táj szerveződési szintjeit, a domborzati formáktól a növénytakarón át a talaj mikrokozmoszáig.

A térléptékváltás szempontjából különösen figyelemreméltók az iskolás korú gyerek mesehősökről szóló történetek. Közülük méltán az egyik legismertebb Lewis Carroll *Alice Csodaországban* című műve. Miután a föld mélyébe zuhan, Alice testének méretei, arányai többszöri csodás átváltozáson mennek keresztül, a fikció *non-sense* terében a „térléptékváltás” mint szorongató élmény jelenik meg. Nilshez hasonlóan Alice is az állatok nyelvének értőjévé válik. A két mű természettudományos világképe számos hasonlóságot mutat. A szerzők irodalmárok, koruk képzett és gyakorló pedagógusai voltak, sokoldalú, korszerű természettudományos műveltséggel. A mesekönyvek lapjain kalandról kalandra csillagászati, természetföldrajzi, meteorológiai, botanikai ismeretek sorjáznak. Érdekes különbség, hogy Alice az iskolai tudását „felmondja”, ezzel mintegy biztonságot teremt a maga számára az ismeretlen térben. Töpreng, például feltételezi, hogy Ausztráliában fog előbukkanni, ahol az ókori mesés elgondolás szerint az emberek a fejük tetején járnak. Nils messze északon az ércbányák tárnáin keresztül szintén lemerészkedik a föld gyomrába, ő a legsötétebb elemekkel szembesül itt. Nils a veszélyes élményeket gyűjti és azokból tanul.

A két történetben csoda útján élik át a főszereplők a léptékváltásokat. Az óvodáskor elején a csoda a mindenhatóság élményének átélését segíti, a kamaszkor küszöbén a felnőtté válás vágyát fejezi ki. Az utazás nemcsak a főszereplők belső, önmagukhoz való viszonyát változtatja meg, hanem új, tág teret enged a külső világhoz való kapcsolatok lehetősége előtt is. Alice és Nils egyre nehezebb és bonyolultabb problémák felismerésére és megoldására válik képessé, miközben több nézőpontból értelmezik a helyzetüket. Nils a mese világából újra és újra átlép a valós földrajzi térbe, ez pedig utat nyit számára a természet izgalmas, örömteli, tudományos megismerése előtt.

Érdemes összevetni a Csodaországban és a Svédországon keresztül tett utazások időkeretét. Alice és Nils kalandjainak kezdete és vége pontos naptári dátumhoz köthető. (Nils története 1898-ben játszódik, március 20-án kezdődik és november 8-án ér véget. Alice kalandjai egy 1862 májusában tett kirándulás élményével indulnak.) Mindketten egy könyv felett alszanak el és ébrednek föl. Ezek a mesehősök nem az Óperencián túl, hanem koruk szatirikusan megjelenített vagy realiztikusan bemutatott valós világában teszik meg a képzelet hosszú útját az álom rövid ideje alatt.

TÁGRA NYÍLT TEREK

A történetekben való gondolkodás az ember egyik legalapvetőbb kognitív képessége (Bruner 2004). A belső és külső világ megismerésekor narratívákat alkot, segítségükkel rendszerezi tapasztalatait, ezek útján értelmezi, értékeli helyzetét. Fogalmai történetekbe ágyazottan szerveződnek és válnak tudása alapegységeivé. Történetek útján osztja meg másokkal az élményeit, amelyek a jelenben és a múltban létező közösségekkel is összekapcsolják. A narráció azt is lehetővé teszi, hogy a szereplő a közösség több tagjának nézőpontját saját énjéhez való viszonyában értelmezze. Az egyes események a történet egészéből nyerik értelmüket, nem magyarázatok, hanem a szereplő interpretációinak tárgyai. A narratíva a közösség tagjai által osztott kognitív struktúrára épít, a motivációk, érzelmek, cselekvések, szándékok és célok követhető mintáit adja. „A narratívum mint a gondolkodás módja, mint a tudás rendszerező struktúrája, az oktatási folyamat eszköze, különös tekintettel a tudományos oktatásra” (Bruner 2004: 112).

Tapasztalataink és tudásunk rendezésének ez a legtermészetesebb és egyik legkorábbi formája. A tudás területeit tehát nem készen találjuk, hanem mi magunk alkotjuk azokat. A gyerek gondolkodásának fejlődése nagymértékben függ személyes tapasztalati tudásának gazdagságától, mélységétől.

A lagerlöfi narratívumban kitüntetett szerepe van a változó térperspektívának és nézőpontváltásnak. Ez fontos szerepet játszik a főszereplő személyiségének és kognitív képességeinek fejlődésében. A téri tájékozódás, az égtájak, a valós topográfiai

elemek azonosítása, a változó térléptékhez igazodó fókuszálás folyamatos kihívás elé állítja a meseregény főhősét. Az első fejezetben a gyermeki fantázia nyitja, tágítja ki a teret, a madarak szárnya emeli magasba a kisfiút. A léptékváltás megszédíti, szeme káprázik, füle zúg, szédül és félelem tölti el.

Mikor Nils végre nagy nehezen rászánta magát és lenézett, azt hitte, óriási kockás kendő van kiterítve alatta. [...] Semmi mást nem látott, csak egyik kis négyszöget a másik mellett. Volt közöttük ferde meg hosszúkás, de mind négyszög, sehol semmi kerekesség, görbeség.

Micsoda óriási kockás kendő! Mi lehet ez? – tanakodott félhangosan, anélkül, hogy választ várna. De a körülötte repülő ludak tüstént kiáltottak:

– Rétek és szántók! Rétek és szántók! (Lagerlöf 1992: 15)

Nils élményének, a szülőföld felülnézeti képének az értelmezésében a ludak voltak segítségére. Azonosítja a kendő színeit, formáit, a többnyomásos svéd parasztgazdaság rozs-, lucerna- és parlagon hagyott földjeit. A mesei történet, a madarakkal történő felemelkedés egy új kognitív művelet keretét teremti meg. A madártávlat egyszerre nézőpont- és léptékváltást teremt, a különös színekből és formákból kirajzolódott látvány a térképi ábrázolás értelmezéséhez segíti. A látványból kép, a színek, a formák tarkaságából a táj térképe születik meg benne.

Nilst egész utazása során a természet jeleiből, indikációiból olvasni tudó vadludak viszik, vezetik és velük táji léptékben ismeri meg szülőföldjét. Egyedülálló a gyerekirodalomban a műben feltárló táji léptékű diverzitás bemutatása. Az író megtanítja madártávlatból is azonosítani a hétköznapi tapasztalat színtereit. A történetekbe ágyazott sokféle látkép kirajzolja a tájak egyediségét, a domborzatban, a vízrajz, a növényzet, településszerkezet délről északra változó arculatát. Roppant életszerű légifelvételek rajzolódhatnak ki, miközben a gyerek a tudomány szaknyelvét is „tanulja”, például a tájak földtani kialakulásáról vagy az erdőtüzek helyén regenerálódó erdőről, szukcesszióról. Lagerlöf regénye a vizuális és a fogalmi reprezentációt egyaránt támogató pedagógiai gyakorlat művészi formába öntése.

A mű egyik befejező fejezetében (51.), hazaérkezéskor már nem jelent nehézséget, kihívást Nils számára a szülőföld felismerése, részleteinek azonosítása. A bükkösök, szántók, mezsgyék, hínáros tengerpartok az út során megismert tájakkal összevetve adnak háttérrel a lelki térben zajló drámai fordulatnak.

A tanító, védelmező protagonista szerepben lévő lúd, Márton hátán a meleg tollak között nyugalmat talált és biztonságot nemcsak a természeti erővel, de az antagonista szerepben lévő Ravaszdi Rókával szemben is. Nils legbátrabb cselekedetét akkor hajtja végre, amikor saját édesanyja gyilkos szándékától megvédi madarát, vállalva szülei előtt szégyellt „torz alakját”, és ezzel kettős félelmétől szabadul meg. Szülei visszafogadják, és Nils az ő ölelő karjaikban ébred rá új/újjaszületett emberségére. A feltétel

nélküli elfogadás adja a történet legmélyebb nézőpontváltását. A szabadsághoz a félelemmel való bátor szembenézésen át vezet az út.

ZÁRÓGONDOLAT

A perspektivikus térábrázolás a nézőpontválasztás szabadsága révén mélyrehatóan átformálta az európai gondolkodást (Arnheim 2004). Az elemzett meseregényben az író a nézőpontválasztás szabadságával szötte az eseményeket. Úgy véljük, a kamaszdó Nils az elbeszélte történet végére közelebb került ehhez a szabadsághoz. Nemcsak a földrajzi térben, az emberi kapcsolatok világában érezhette magát otthonosabban, de közelebb jutott önmaga megismeréséhez, elfogadásához is. A meseregény fontos pedagógiai tanulsága, hogy a nézőpontváltás, az elvonatkoztatás képessége, az absztrakció kaput nyit a természettudományos gondolkodás irányába, amit a narratívum segít tágasabbra tárni. A narratívum a természet megismeréséhez, a természettudományos gondolkodás megalapozásához kínál új pedagógiai módszert.

A 20. századi kognitív tudományok feltárták, hogy az emberi agy újszülött kortól aktívan teremti, konstruálja megismerő mintázatait. A képalkotás képességének döntő szerepe van abban, hogy az ember képes megérteni környezete természetét. Az érzelmi benyomások sokaságából képzetek és olyan belső képek születnek, melyek segítenek bennünket abban, hogy környezetünkben eligazodjunk és úrrá legyünk rajta. Azonos képzeteink közös kultúránk szótárát alkotják, amelynek egyes szavait a művészetek formálták, másokat a tudomány dolgozott ki (Kepes 1979: 18).

Lagerlöf meseregénye e képzetek kidolgozásához adott művészi ihletésű, természetrajzi alapozású pedagógiai mintát.

IRODALOM

- Arnheim, Rudolf 2004. *A vizuális élmény*. Ford. Szili József, Tellér Gyula. Aldus, Budapest.
- Bánkuti Zsuzsa – Both Mária – Csorba László – Horányi Gábor 2012. *A megőrzött idő*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome 2004. *Az oktatás kultúrája*. Ford. Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Burke, Peter 2015. *A Social History of Knowledge II*. Polity Press, Malden.
- Kepes György 1979. *A világ új képe a természetben és a tudományban*. Corvina, Budapest.
- Pléh Csaba 2000. *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba 2013. *A megismeréstudomány alapjai*. Typotex Kiadó, Budapest.

FORRÁS

Lagerlöf, Selma 1992. *Nils Holgersson csodálatos utazása*. Ford. Tábori Piroska. Kriterion Kiadó, Bukarest.

ABSTRACT

Landscape in Tales

Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige (The Wonderful Adventures of Nils) by Selma Lagerlöf was commissioned in 1901 by the Swedish Elementary Schoolteachers' Association as part of a broader aim to modernize the school textbooks of that time. Lagerlöf's intent was to attract pupils to learning about the landscapes, wildlife, people and cities of Sweden. This children's tale therefore comprises a unique attempt at the time to combine the genre of a tale with using myth and science as teaching material. Lagerlöf's work additionally recognizes the scientific concept that personality and cognitive operations are shaped and constructed by narrative patterns.

Keywords: cognitive science, landscape, imaging, narration

MÁRKUS ÉVA¹

Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht²

ABSTRAKT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit drei Themengruppen: sie stellt kurz ungarndeutsche Märchenbände vor, zweitens analysiert sie ungarndeutsche Märchenmotive im Band „Der Teufels Gipfel“, drittens untersucht sie solche Dokumente (ungarische Rechtsbestimmungen, Kompetenzmodelle, Lehrpläne, Stoffverteilungspläne), die bezüglich der Rolle der Märchen im Unterricht in den ungarndeutschen Schulen von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Märchen, ungarndeutsch, Erziehung, Unterricht

EINLEITUNG

Märchen spielen eine wichtige Rolle im Leben der Kinder: sie beginnen oft mit einer problematischen Situation und zeigen dann, wie diese bewältigt wird. Das Märchen hilft, Grundprobleme des Menschseins zu erleben. Im Märchen herrscht Ordnung, zwischen Gut und Böse wird klar unterschieden, das bietet dem Kind Sicherheit. Im Märchen herrscht das Prinzip der Gerechtigkeit. Märchen werden nicht mit dem Kopf, wohl aber mit dem Herzen verstanden. Das heißt, Märchen dürfen nicht immer allzu sehr zu verschiedenen pädagogischen Zwecken didaktisiert werden, man kann sie auch allein für sich, ohne Kommentar, auf das Kind emotional einwirken lassen (Szabó 2008: 6–9).

1 ORCID: orcid.org/0000-0002-3571-8472

2 Lektoriert von Prof. Dr. Michael Prosser (Institut für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa, Freiburg).

UNGARNDEUTSCHE MÄRCHENSAMMLUNGEN

Mehrere ungarndeutsche Märchenbände sind bekannt: Es gibt einen ungarndeutschen Märchenband in der Mundart: *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizkopf*. Er ist in der Kaaner Mundart geschrieben worden. János Schuth und Angéla Korb sind die Herausgeber des 2011 in Budapest erschienenen, 80 Seiten starken illustrierten Bandes. Es gehört auch eine DVD zum Buch, auf der die Originalaufnahmen in der Mundart zu hören sind.

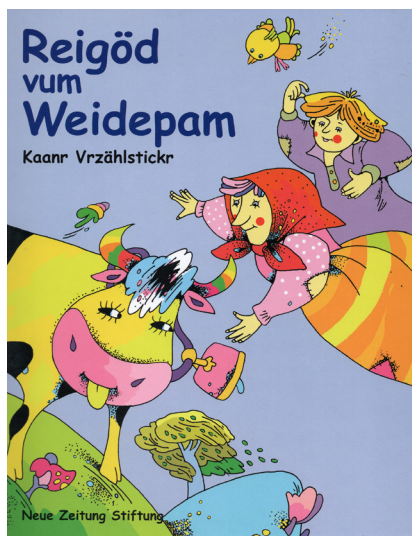


Bild 1. Titelbild des Bandes *Reigöd vum Weidepam*

Josef Michaelis, der wohl berühmteste ungarndeutsche Märchenautor, hat in seinem Band *Zauberhut* seine Kunstmärchen veröffentlicht. Der erfolgreiche Band hatte bereits mehrere Ausgaben. Josef Michaelis ist auch Lehrer, er schreibt für ungarndeutsche Kinder. Seine Bücher sind nach pädagogischen Prinzipien aufgebaut. An seinem *Zauberhut*-Band haben auch seine Schüler mitgewirkt. Im 2008 in Willand/Villány erschienenen Band *Der verlorene Schatz: Märchen und Sagen* veröffentlichte Michaelis Willander Volksmärchen.

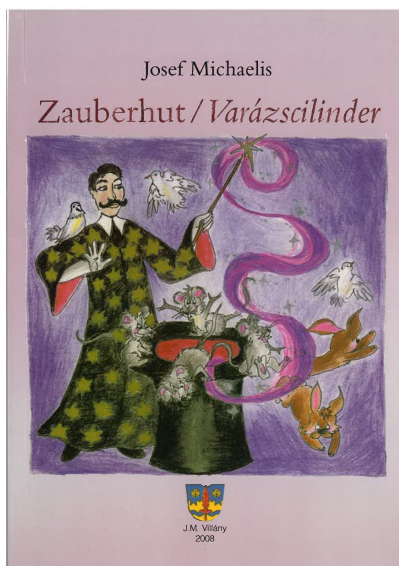


Bild 2. Titelbild der zweisprachigen Ausgabe des Bandes *Zauberhut*

Im *Zauberhut* finden wir Tiermärchen mit folgenden Titeln: Das Lamm und der Esel, Das Igelmäddchen, Der Maulwurf und die Feldmaus, Die kleine Giraffe, Der Fisch und der Frosch, Der Papagei, Der Fuchs und der Hase, Der Elefant und die Kobra, Der Hirsch und der Wolf. In diesen Märchen sind Tiere Symbole für menschliche Handlungen.

Die österreichische Volkskundlerin Elli Zenker-Starzacher hat in Ungarn Volksmärchen aus dem Schildgebirge gesammelt und publiziert. Es handelt sich dabei um folgende Märchenbände:

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



Bild 3. Titelbild des Bandes *Märchen aus dem Schildgebirge*

Der 1984 in Budapest erschienene Band *Teufelsgipfel* enthält ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder, gesammelt in Palgan/Palkonya (Kominat Branau, Südungarn) von Ede Herger. Der Band ist auch in einer zweisprachigen Ausgabe im Jahre 2000 in Fünfkirchen/Pécs erschienen. Der ungarische Titel heißt *Ördögsúcs*.

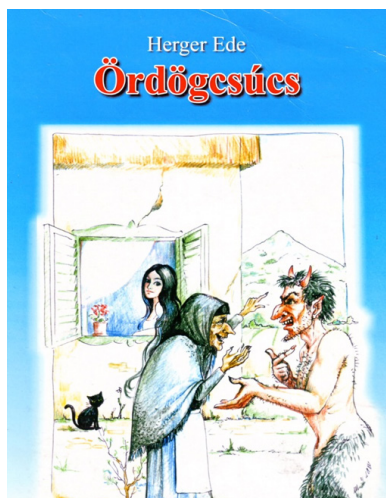


Bild 4. Titelbild des Bandes *Ördögsúcs* (*Teufelsgipfel*)

Im Folgenden werden in tabellarischer Form jeweils eine Kurzzusammenfassung der Geschichten und die Märchenmotive des Bandes *Teufels Gipfel* aufgelistet.

Titel des Märchens	Märchenmotive, kurze Inhaltsangabe der Märchen
Das schlimme Ferkel	Es lebte einmal in einem Dorf ein armer Mann. Sein ganzes Vermögen war ein Ferkel. Das Ferkel musste viel hungern. Einmal brach es aus. Der arme Mann fand es unter einem Birnbaum. Er hackte in den Birnbaum eine Tür. Er stemmte den Stamm aus, so dass das Ferkel drinnen schön Platz hatte. Nach einem halben Jahr war das Ferkel zu einem richtigen Mastschwein geworden. Es blieb in der Tür stecken, riss den Baum mit sich. Es wurde erwischt und abgestochen. Beim Schlachtfest hat sich die Familie gut unterhalten. Jetzt hatten sie zu essen.
Der Schäferbursche	Es war einmal im Dorf ein junger Schäferbursche. Der hieß Hans. Es träumte ihm dreimal: er wird in Spanien König. Machte sich auf die Reise. In einem dicken Wald traf er auf eine Räuberbande. Die hatten folgende Schätze erworben: 1. Eine rote Hose (beim Schütteln fällt lauter Gold heraus). 2. Ein Paar Stiefel (wenn man einen Schritt macht, ist man eine Meile weit). 3. Eine Kappe (beim Drehen schießt es von allen Seiten). 4. Ein Bajonett (so oft man es in den Boden sticht, kommen Regimente von Soldaten). Er musste einen Drachen mit 7 Köpfen besiegen.
Der Müllerbursche	Wassermühle. Der Müller und seine Frau waren schon alt, hatten einen jungen Sohn. Er war groß und riesenstark. Der König bat ihn, er möge ihm einen Trunk Wasser bringen. Der Müllerbursche hatte kein Tablett, er servierte das Wasser auf einem Mühlstein. Er durfte im Heer des Königs dienen. Der König siegte. Der Müllerbursche durfte die Prinzessin heiraten. „Das Volk war froh und lustig. Im Lande herrschte Frieden.“
Der arme und der reiche Bauer	Der arme und der reiche Bauer waren Nachbarn, ihre Äcker grenzten aneinander. Der Arme war warmherzig und mildtätig. Der Reiche aber war geizig und neidisch. Einen verletzten Storch nahm der arme Bauer nach Hause und heilte ihn. Der Lohn: drei Melonenkerne. Die ausgereiften Melonen waren voll mit Gold. Der reiche Bauer verletzte einen Storch absichtlich, heilte ihn. Der Lohn: drei Melonenkerne, aber aus der reifen Melone flog ein Schwarm Bienen heraus, sie stachen den Bauern in den Kopf. Sein Kopf schwoll wie eine Melone. „So bezahlte er für seine Habgier.“

Das verborgene Schloß	Es lebte einst im Dorf eine arme Familie. Sie hatten viele Kinder. Der kleinste Sohn, Josef machte sich auf den Weg. Josef war anständig und emsig. Er lernte Fleischer. Er kam in einen dichten, dunklen Wald. Diente dort ein Jahr bei einer Hexe. Er kam in eine Höhle, dann in ein Schloß. Er brachte den Räuberhauptmann mit List um, er fand viel Gold und Silber in Truhen. Danach ging er nach Hause. Die Familie beschloss, den Schatz den Behörden zu melden. Josef wurde für seine Tapferkeit und Ehrlichkeit reichlich belohnt.
Großvater war ein Zauberer	Als es noch keine Dreschmaschinen gab, hat man das Getreide mit einem Dreschflügel gedroschen. Beim Mittagessen hat man gefürchtet, dass die Spatzen und Vögel alles auffressen. Aber: die Vögel haben nur ganz starr gestanden, ihre Schnäbel aufgerissen. Das war des Großvaters Zauber. Als er starb, hat er seine Bücher verbrannt. „Seine Zauberkunst hat er mit sich ins Grab genommen.“
Der fliegende Gaul	Eines Tages habe ich ein Faß Wein aufgeladen und ihn nach Fünfkirchen zum Verkaufen gebracht. Ich bin mit dem Wagen in ein Loch gerutscht. Das Pferd ist umgefallen und sofort verreckt. Ich habe ihm die Haut abgezogen, bin weitergefahren(!). Der Gaul läuft mir nackt nach. Unterwegs sind ihm Federn und Flügel gewachsen. Er begann zu fliegen. „Ich bin heruntergefallen. Ich habe ein Meter tiefes Loch in die Erde geschlagen. Ich bin nach Hause gegangen, habe meinen Spaten geholt und mich ausgegraben.“ (in der ich-Form erzählt)
Die geschenkten Pferde	Junger Mann fährt mit dem Pferdewagen in die Mühle. Wagen bleibt stecken, Pferde können ihn nicht herausziehen. Er bekommt von einem fremden Mann ein Paar Pferde. Auf dem Nachhauseweg waren die Pferde so schnell, dass der Regen sie nicht einholen konnte. Er und das Mehl waren trocken geblieben. „Solche geschwinde Pferde habe ich noch nie gehabt. Alle Bauern haben sich über sie gewundert.“
Der Hans hat Räuber gelernt	Eine sehr arme Familie hatte drei Kinder, alle drei Buben. Sie beschloßen, in die Welt zu ziehen. Tief in einem großen Wald haben sie sich getrennt, der Weg führte in drei Richtungen. 1. Der älteste Junge lernte drei Jahre lang Schneider in der Stadt. 2. Der zweite Bruder lernte drei Jahre lang Schmied in der Stadt. 3. Der Jüngste wurde oft Dummkopf geheißen. Er kam nicht aus dem Wald, ging tiefer in den Wald hinein. Er diente bei einer Räuberbande, erlernte drei Jahre diese Profession. Nach drei Jahren gingen die Brüder nach Hause. Die zwei älteren wurden mit Freude aufgenommen, der jüngste musste drei Proben bestehen. 1. das Leintuch der Frau nachts unter ihr aus dem Bett zu stehlen; 2. das schönste Pferd nachts aus dem Stall herauszuführen; 3. sechs Paar Ochsen zu stehlen. Danach wurde er Fuhrmann. „Mit viel Fleiß und Sparsamkeit brachte er es soweit, dass er sich ein Feld kaufen konnte.“ Er wurde zu einem wohlhabenden und angesehenen Bauern.

Die wunderbare Erbschaft	Armer Bauer, verwitwet, er hatte drei Söhne: Kaspar, Melchior und Hans. Bevor er starb, bat er seine Söhne, sein Grab drei Nächte zu bewachen. Die erste Nacht Kaspar, die zweite Nacht Melchior, die dritte Nacht Hans. Die zwei älteren konnten den jüngsten nicht leiden. „Geh doch statt mir!“ Die erste Nacht bekam Hans einen <i>Geldbeutel</i>, der nie leer wird. Die zweite Nacht einen <i>goldenen Ring</i>, wenn man den dreht, kann man sich wünschen, was man will. Die dritte Nacht <i>eine Rute</i>, mit der man alles wünschen kann, was man will. Am nächsten Tag ging er in die Fremde. In einem Wirtshaus wurden ihm Geldbeutel, Ring und Rute gestohlen. Er ging in einen dichten Wald: traf auf einen Birnbaum, aß eine Birne, ihm wuchsen Hörner (als Strafe, dass er Geldbeutel und Ring nicht den Brüdern gab), vom Apfelbaum aß er einen Apfel, daraufhin verschwanden die Hörner. Er ging ins Wirtshaus zurück, bestrafte Wirtin und Tochter, die die drei Sachen gestohlen hatten. Nur den Wirt verschonte er. Er bekam die 3 Sachen zurück.
Die vertauschten Königskinder	Junger König, hatte nur die Mutter. Er heiratet. Königsmutter konnte die Schwiegertochter nicht leiden. Die junge Königin gebar Siebenlinge. Die Königsmutter vertauschte sie mit sieben Hundefungen. Die Mutter musste ins Gefängnis. Ein Einsiedler kümmerte sich um die sieben Kinder im Wald. Mädchen verwandelten sich später in Schwäne. Die Wahrheit stellt sich heraus. Königsmutter wurde zu Tode verurteilt und auf dem Scheiterhaufen verbrannt.
Der Schatz des Vaters	Familie, zwei Söhne. Mutter stirbt, der alte Vater lebt abwechselnd bei der Familie des einen, dann des anderen Sohnes. Er wird nicht besonders gut gepflegt. Er lügt vor, dass er einen Schatz hat. Danach haben sie den Vater besser gepflegt als bisher. Eines Tages starb er. Die Familie fand aber keinen Schatz, nur Alteisen. „Ehrt eure Eltern, nicht für Gold und Silber, sondern aus Liebe, weil sie euch erzogen haben!“
Die Wundergeige	Ein armer Zigeuner. Seine Frau gebar ihm viele Buben. Er kaufte ihnen gleich eine Geige. Er trifft eines nachts auf Teufel und Hexe. Er bekommt eine Wundergeige vom Teufel. Wenn der jüngste Sohn darauf spielt, tanzt alles, was lebt. Geiziger Graf, der kein Geld für die Musik spendete. Er wurde mit der Wundergeige bestraft.
Die Geige mit der Stimme der Königstochter	Königsfamilie. Mutter stirbt, neue Frau kommt ins Haus. Diese konnte aber ihre Stieftochter nicht leiden. Tötet sie. Auf ihrem Grab wächst ein Birnbaum. Ein Schäfer sägte ihn ab und machte aus dem Holz eine schöne Geige. Die Geige sang die Wahrheit mit menschlicher Stimme. Die böse Stiefmutter wurde auf dem Scheiterhaufen verbrannt. Die Tochter wurde wieder lebendig. Vater und Tochter lebten glücklich, bis sie starben.

Die Hansen und das Hänschen	In einem Dorf lebten lauter Hansen. Einer von ihnen war klein, die anderen nannten ihn Hänschen. Er hat die Anderen mehrmals angelogen und mit List betrogen. (Steine als Kartoffeln verkauft, Kühe aus der Donau hinaustreiben.) Sie wollten die Kühe aus der Donau hinaustreiben, sprangen ins Wasser, konnten aber nicht schwimmen, alle ertranken. „Hänschen blieb als einziger Mann im Dorf.“ Er wurde reich.
Franz und Jakob	Holzhauerfamilie auf einem hohen Berg. Mutter gestorben. Vater hatte zwei Söhne. Jakob älter, Franz noch kleines Bübchen. Gewitter bricht im Wald aus, Jakob passt auf Franz auf, er verschwindet. Eine Gräfin findet ihn und nimmt ihn als Sohn an, weil sie selber keine Kinder hat. Nach vielen Jahren treffen sie sich wieder zusammen, Franz nimmt Vater und Bruder mit aufs Schloss. Jakob wurde sein Jäger, der Vater bekam ein eigenes Zimmer. So lebten sie glücklich, bis sie starben.
Das unfolgsame Andreaschen	Kleines Dorf, Familie, mehrere Kinder, ein Bube. Der hieß Andreaschen. Er lief los, hinaus in den Wald. Tief im Wald packte ihn ein Räuber von hinten. „Warum war ich nur so unfolgsam?“ – fragte er sich. Die Räuber nahmen ihn zum Einbrechen mit. Einmal musste Andreaschen das eigene Haus ausrauben (Würste und Stifolder). Familie erkennt ihn. „Sie gingen zur Polizei und zeigten die Räuber an.“ Die wurden verhaftet. „Von dieser Zeit an war Andreas folgsam ...“
Der stolze König	Königsfamilie. Hochmütiger König, zwei Töchter. Zogen auf eine einsame Insel. Die wollten einmal heiraten, aber Vater ließ die Burschen in den Kerker werfen. Die Mädchen verwandelten sich in Fische, nur ihre Mädchenköpfe behielten sie. Der König bat Greise um Rat. Niemand konnte helfen, nur die Burschen. Sie fassten ihre Flossen an, daraufhin verwandelten sich die Fische in Mädchen zurück. „Die Töchter verziehen ihrem stolzen Vater.“
Der Brauttanz	Arme Familie, viele Kinder. Vater und Mutter kommen darauf, sie haben ihren Brauttanz noch nicht getanzt. Wie sie den Tanz nachholten, stießen sie auf eine dicke Geldtasche. Auf einmal kam die Gräfin, fragte nach der Geldtasche. Frau: Wir haben eine gefunden, als wir unseren Brauttanz getanzt haben. Gräfin: Oh, Ihr seid schon ältere Leute – und sie fuhr weiter. So behielten sie die Geldtasche. „Von dieser Zeit an waren sie reiche Leute.“

Im folgenden Bild werden die in den Märchen vorgekommenen Motive zusammenfassend dargestellt. Die typischen Orte sind der Wald und das Dorf, die typischen Personen der König, die Gräfin, das/die Mädchen, der Müllerbursche, die Kinder, die Töchter, der Sohn, der Vater, die Hansen, die Hexe, die Räuber und die Familie, bzw. die Königsfamilie. Pferde und Fische sind die häufigsten Tiere. Typische Tätigkeiten sind *dienen, verwandeln, sterben, leben, heiraten, verbrennen* und *bestrafen*; typische



Bild 5. Wortwolke zu den Märchenmotiven

MÄRCHEN IM UNTERRICHT
IN DEN UNGARNDEUTSCHEN SCHULEN

Das Dokument *Wurzeln und Flügel*, das Leitbild für das ungarndeutsche Bildungswesen, bildet ein Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der ungarndeutschen Schulen. Es beschreibt folgende vier Kompetenzbereiche:

- A. Sprachliche Handlungskompetenz
B. Landeskundlich-interkulturelle Kompetenz
C. Linguistische Kompetenz
D. Methodenkompetenz

Im Bereich der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz erscheinen im Dokument die Märchen. Es heißt: Am Ende der Schulstufe 4 verfügt der Schüler über Orientierungswissen im Bereich Kulturelles Leben und Medien: traditionelle und moderne Märchen (Árendásné et al. 2011).



Bild 6. Titelbild des Bildungsprogramms *Wurzeln und Flügel*

Der Rahmenlehrplan bildet in Ungarn die Grundlage für die Entwicklung lokaler Lehrpläne der Schulen und gibt ihnen eine gewisse inhaltliche Gestaltungsfreiheit. Erst auf der Ebene des lokalen Lehrplans fallen Entscheidungen über Unterrichtsgegenstände, Materialien, Unterrichtsformen, die Einbeziehung außerschulischer Lernformen usw. Im Rahmenlehrplan für bilinguale Schulen erscheinen in der Primarstufe, in der Klassenstufe 4 im Bereich der landeskundlichen und interkulturellen Kompetenz die Märchen.

Das nächste Dokument, das auf das Erscheinen der Märchen hin untersucht wurde, ist der 17/2013. Ministerialerlass (EMMI). Im Jahrgang 5–8 kommen im Literaturunterricht folgende Autoren und Werke, darunter Märchen vor: *Epik: ungarndeutsche und deutsche Volksmärchen, Kunstmärchen, Sagen* (z.B. Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*; Märchen von Janosch, Ede Herger, Karl Varga, Josef Michaelis); Lügengeschichten (z.B. *Münchhausen*); ein Jugendroman (z.B. Heinrich Helme: *Freunde*; Mira Lobe: *Das kleine Ich-bin-ich*; Janosch: *Tiger und Bär im Straßenverkehr*; Luis Murschetz: *Der Maulwurf Grabowski*; Peter Härtling: *Oma*; Christina Nöstlinger: *Die Ilse ist weg*, Leo Lionni: *Swimmy*).

Im Fach Volkskunde, dessen Zweck die Identitätsförderung ist, sollen die Kinder ebenfalls die Werke der ungarndeutschen Volks- und Kunstdichtkunst kennen. Das Fach soll kooperative und offene Lernformen/Arbeitsformen bevorzugen. In den Klassen 5–8 werden Märchen und Sagen, gesammelt von Ede Herger, Karl Vargha und Josef Michaelis bearbeitet.

Im Kindergarten sollen die Kinder auch ungarndeutsche und deutsche Märchen, Gedichte, Reime und Spiele (ggf. auch in der Mundart) kennen. In der Primarstufe

(1–4. Jg.) sollen sie ebenfalls ungarndeutsche Märchen kennenlernen, von den Autoren: Erika Áts, Georg Fath, Josef Michaelis und Valeria Koch. Es werden folgende ungarndeutsche Sammelbände empfohlen: Koch V. (Hg.): *Igele-Bigele* und J. Michaelis: *Der Zauberhut*.

Drittens wurden die Lehrpläne und Stoffverteilungspläne auf der Homepage des Ungarndeutschen Pädagogischen Instituts (UDPI) (<http://www.udpi.hu/de/tantervek>) untersucht. Im Fach „Deutsche Volkskunde“ in den Klassen 1–4 werden unter den Lerninhalten im Bereich Kulturelles Leben und Medien, darunter im Teilbereich Volksdichtung, Literatur in der Klasse 2, folgende zwei ungarndeutsche Märchen in 8 Stunden behandelt: *Das Huhn, die Ente und die Maus* und *Der Fisch und der Frosch*.

Für den zweisprachigen Unterricht kommt im Vorschlag für den lokalen Lehrplan des UDPI in der Klasse 4 im Fach Literatur der Themenkreis Märchen vor. Als Teilbereich wird empfohlen von Josef Michaelis: *Der Maulwurf und die Feldmaus*. Folgende Kompetenzen sollen dadurch entwickelt werden: in grundlegenden ethischen Fragen Meinung äußern; die kulturelle Vielfalt im Alltagsleben wahrnehmen (<http://www.udpi.hu/de/tantervek>).

Für den sprachunterrichtenden Schultyp finden wir in der Klasse 4 die Empfehlung, ebenfalls das Märchen *Der Maulwurf und die Feldmaus* von Josef Michaelis zu bearbeiten, zum Zweck der Förderung des Urteilvermögens, der ethischen, ästhetischen, historischen Kompetenz, und um das Gute und das Schlechte anhand der Erlebnisse des Alltags und aus der Literatur zu unterscheiden. In der Klasse 5 des sprachunterrichtenden Schultyps steht im Vorschlag für den lokalen Lehrplan des UDPI das ungarndeutsche Volksmärchen: *Der arme und der reiche Bauer*. Die zugeordneten Tätigkeiten und Kompetenzen sind folgende:

Der Schüler kann:

- kurze epische Werke selbstständig lesen, deren Inhalt kurz zusammenfassen und ihre Gattung nennen;
- altersgerechte, kurze Texte der ungarndeutschen Literatur lesen, deren Inhalt verstehen und mit Hilfe zusammenfassen, kurze Geschichten dramatisieren;
- Märchen lesen, vortragen; mit Hilfe kreatives Schreiben anwenden; anhand eines traditionellen Märchens eine Bildgeschichte zeichnen/anfertigen. (<http://www.udpi.hu/de/tantervek>).

Im Stoffverteilungsplan des UDPI (<http://www.udpi.hu/de/tantervek>) treffen wir im Fach Deutsche Volkskunde in der Klasse 2, in der 33. Stunde den Lerninhalt „Über ungarndeutsche Märchen allgemein“, die Methoden: Lehrbuch S. 157/1, selbstständige Recherche, Wortwolke, die Kompetenzen: Kommunikation: Mündlich berichten; Gespräche führen und Kritisches Denken: Fragen stellen und beantworten; Unterschiede erkennen. In den nächsten zwei Stunden (35.–36. Stunde) sichten wir den Lerninhalt: Josef Michaelis: *Der Fisch und der Frosch* I–II, die Methoden:

Lehrbuch S. 159–162, TOTO, Wörterschlange, Origami Bastelarbeit, Geheimschrift, Partnerdiktat, Richtig-falsch Sätze, Schütteltext, Schuhkartonmärchen und folgende Kompetenzen: Kommunikation: Mündlich berichten; Gespräche führen und Kritisches Denken: Fragen stellen und beantworten; Unterschiede erkennen. In der letzten Stunde des Schuljahres (37. Stunde) wird das Märchen *Der Fisch und der Frosch* von Josef Michaelis dramatisiert. Die Kompetenzen dazu: Reflexion: Interesse zeigen und Selbstständiges Lernen: Offene Unterrichtsformen.

LITERATUR

- Árendásné Huj, Katalin – Fodorné Szöllösi, Dorottya – Györiné Meiszter, Katalin – Hock-Englender, Ibolya – Nagy, Katalin – Rainer, Paul – Stecklné Boldizsár, Katalin – Steindl, Annamária – Tutti, Gáborné 2011. *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Landes-selbstverwaltung der Ungarndeutschen, Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, Budapest. http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-kompetenzmodell-nationalitaten.pdf (heruntergeladen am 6. 10. 2018).
- Herger, Ede (Hrsg.) 1984. *Teufelsgipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder*. Gesammelt in Palgan/Palkonya (Kom. Branau) von Ede Herger. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Herger Ede 2000. *Ördögcsúcs*. Veranda, Pécs.
- Michaelis, Josef 1991. *Zauberhut / Varázscylinder*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Michaelis, Josef 2008. *Der verlorene Schatz: Märchen und Sagen*. J. Michaelis, Villány.
- Net.jogtar.hu 2013. 17/2013. (III. 1.) EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (heruntergeladen am 6. 10. 2018).
- Schuth János – Korb Angéla (Hrsg.) 2011. *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf* (A szomorúfűz gazdagsága. Káni elbeszélések Mathilde Geizskopftól). Neue Zeitung Stiftung, Budapest.
- Szabó, Dezső 2008. Vorwort. In: Michaelis Josef (ed.): *Der verlorene Schatz*. J. Michaelis, Villány. 6–9.
- Zenker-Starzacher, Elli 1941. *Eine deutsche Märchenerzählerin aus Ungarn*. Hohen-eichen-Verlag, München.
- Zenker-Starzacher, Elli 1956. *Es war einmal / Deutsche Märchen aus dem Schildgebirge und dem Buchenwald*. Prodomo-Verlag, Wien.
- Zenker-Starzacher, Elli 1986. *Märchen aus dem Schildgebirge. Deutsches Erzählgut aus Ungarn*. Carinthia, Klagenfurt.

WEITERE INTERNETQUELLEN

Lerhpläne und Stoffverteilungspläne. <http://www.udpi.hu/hu/tantervek> (heruntergeladen am 20. 03. 2018).

Ungarndeutches Pädagogisches Institut. www.udpi.hu (heruntergeladen am 6. 10. 2018).

ABSTRACT

Hungarian German Fairy Tales and Their Classroom Role

After briefly introducing Hungarian German fairy tales, the present study analyzes the Hungarian German fairy tale motifs that are central to the book, *Ördögcsúcs* (The Devil's Pike). Following this examination, an analysis will be conducted of the documents (including Hungarian legal provisions, competence models, curricula, material distribution plans) that reflect the important role held by fairy tales in the curricula used in German national minority schools in Hungary.

Keywords: fairy tales, Hungarian German minority, education, Hungarian German national minority schools

N. TÓTH ANIKÓ

Závada Pál szlovák népmesefordításai

ABSZTRAKT

Závada Pál 2010-ben *Harminchárom szlovák népmese* címmel adta ki mesegyűjteményét s egyben fordítását. A szlovák gyökerekkel rendelkező író a meséket Samuel Czambel és Pavol Dobšínský gyűjtéseiből válogatta, melyek a 19. század második feléből, illetve a 20. század elejéről, a korabeli Zemplén, Sáros, Abaúj, Szepes, Gömör, Árva, Liptó, Turóc, Zólyom és Hont megyéből származnak. Závada szépirodalmi és szociográfiai műveinek közös jellemzője a társadalomrajz igénye, amely a szlovák meseválogatásnak is finom vízjele. A tanulmány ennek függvényében is vizsgálja, van-e szlovák specialitásuk a kiemelt meséknek, s azok mennyiben térnek el vagy éppen rokoníthatók a magyar népmesekincs sajátosságaival.

Kulcsszavak: Závada Pál, szlovák, népmese, társadalomrajz

BEVEZETÉS

A műfordítás a kulturális közvetítés egyik jellegzetes formája. A fordítói munka végeredménye magában foglalja mind az idegen kultúra és forrásnyelv elemeit, mind a célnyelvben kifejeződő kultúra értékrendjét. A jelen, Závada Pál szlovák népmesefordításaira fókuszáló tanulmány ezt a kulturális transzfert vizsgálja, kitérve a forrásokra, a mesetipológiára, a valóság és a fikció vonatkozásaira, a nyelvi-kulturális megfelelésekre, illetve eltérésekre, valamint a transzkulturális jelenségekre.

FORRÁSOK

Závada Pál 2010-ben adta közre *Harminchárom szlovák népmese* című munkáját Kun Fruzsina illusztrációival a Magvető Kiadó gondozásában. A kötetet bemutató beszélgetéseken a prózaíró több alkalommal megjegyezte, hogy régi terve a meseírás, ezért a fordítás általi „újramesélés” számára akár egyfajta átmenetet is jelenthet a ki nem

próbált műfajhoz (amivel egyelőre azóta is adós maradt). A tótkomlói születésű szerzőnek köztudottan szlovák felmenői vannak, így nem véletlenül fordult éppen e szomszédos nép mesekincséhez. Két népmese-gyűjteményből válogatott, melyre az *Aranyalap* című digitális könyvtárban bukkant rá. (Az *Aranyalap – Zlatý fond* – révén a *Sme* szlovák napilap a Szlovák Tudományos Akadémia Szlovák Irodalmi Intézetének közreműködésével teszi hozzáférhetővé a szlovák irodalom klasszikusait.) A népmeséket Pavol Dobšinský¹ és Samuel Czambel² gyűjtötte a 19. század második felében, illetve a 20. század első éveiben. Mindketten hasonló szerepet töltenek be a szlovák népmesei tradíció feltárásában és rögzítésében, mint a magyar hagyományokat kutató és leíró Erdélyi János, Kriza János, Arany László, Berze Nagy János vagy Benedek Elek. A Pavol Dobšinský által gyűjtött, *Prostonárodné slovenské povesti* (Szlovák népmondák) címen kiadott 154 népmeséből 9-et, a Samuel Czambel gyűjtötte 78 szlovák népmese közül pedig 24-et emelt ki Závada. A 33-as mint bűvös szám felidézheti Illyés Gyula *Hetvenhét magyar népmese* című átdolgozáskötetét vagy akár az *Ezeregyéjszaka meséit* (melyekben felismerhető egyfajta keresztmetszetnyújtó szándék egy adott népmesei korpuszt illetően.)

MESEFAJTÁK

A mesék újra- és újramondása (akár szóban, akár írásban) a kulturális emlékezet folytonosságát biztosítja. A mese azon túl, hogy segíti az egyén integrációját saját kultúrájába, szocializáló és karakterformáló szerepet is játszik (Lovász 2007: 29). A variánsokban élő mesék az újramondás, vagyis teremtés révén egyedi történetekké válnak, amelyekben körvonalazódik az adott mesélő világszemlélete. Závada válogatása almfaj és téma tekintetében sokat elárul a fordító és újramondó szenvedélyes érdeklődéséről: a harminchárom mesének csupán harmada tündérmese, néhány tréfás és mindössze egyetlen legendamesét kivéve zömét novellamesék teszik ki. (A tündérmeséket egyébként nagyrészt Dobšinský gyűjteményéből, a novellameséket és tréfás meséket a gyűjtés idejét tekintve későbbi Czambel-féle gyűjtésből választja.) A novella- és tréfás mesék ugyanis erősen reflektálnak egy adott társadalmi-kulturális környezetre, azaz Závada szociológusi, illetve regényírói tapasztalatain is átszűrődnek ezek a csodás elemeket és varázseszközöket mellőző, vagyis egyáltalán nem a fantázia birodalmában lezajló történetek, eseménysorok.

1 Pavol Dobšinský (1828–1885) a Štúr-nemzedék tagja, folklorista, költő, műfordító, irodalomtörténész, publicista, a szlovák népköltészetről elméleti munkákat is írt.

2 Samuel Czambel (1856–1909) filológus, nyelvész, a szlovák irodalmi köznyelv egyik megteremtője, népmese-gyűjtő.

TÁRSADALOMTÜKÖR

A novellamesék szereplői a társadalmi hierarchia különböző fokain állnak. A történetet elindító vagy dinamizáló konfliktus természetesen éppen az elsősorban anyagi helyzettől függő különbségekből és távolságokból ered: a tehetős figura mellett ott van a nincstelen, a hatalom képviselője mellett a hatalomnak kiszolgáltatott vagy kirekesztett szereplő. A király, a császár, a herceg, a gróf a ranglétra csúcsán, a szegény ember/ szegény lány vagy éppen a koldus a legalján helyezkedik el (*A paraszt és az uraság*, *Az okos lány*, *a herceg és az öreg inas*, *A vérszomjas uraság* című mesékben), de akad példa az azonos társadalmi rétegen belüli eltérésekre és összeütközésekre is (ilyen a gazdag testvér–szegény testvér ellentéte *Az idő királya*; a gazdag hentes – szegény hentes összeütközése *A három jó tanács*; a katonaságon belüli rangkülönbségek *Az igazát kereső huszár*; a tehetős családban testvérek közti összekülönbözés a *Kismacska kisasszony* című mesében). A polgárosodás (illetve a falu–város ellentét) is nyomot hagy egy-egy történeten: a városi figurák (*A csillagász*, *a doktor meg az órás*) az általuk lenézett vidéki ostoba népség között keresnek megélhetést, vagy fordítva: a buta tótnak titulált parasztember próbál szerencsét a nagyvárosban (*A furfangos paraszt*). Elő-előbukkan a parázna pap (*Az ördögűző gróf és az Ének az elveszett bikaborjúról* esetében), a másokon élősködő zsvány (*A bátor menyecske, aki túljárt a rablók eszén*) vagy az úri-parashti világ peremére száműzött cigány (*A püspök*, *a kocsmáros és a fiskális cigány*, valamint a *Nevetésbe fulladt a gyászbeszéd* történeteiben).

A hatalmi és anyagi viszonyok azonban rendre felborulnak a mesei szüzsé szabályainak megfelelően: a rangban előkelőbb, anyagiakban gazdagabb vagy a morális szabályokat felrúgó alulmarad az összeütközés vagy próbatétel során a szegényebbel, a kiszolgáltatottabbal, a becsületesebbel szemben, akit viszont főképp leleményessége, csalafintasága, erkölcsössége vagy éppen szerencséje juttat előnyökhöz, sőt akár a társadalmi pozíció felcseréléséhez. Ezáltal mindig bekövetkezhet a történet végén az eukatasztrófa, ami a befogadó számára azt üzeni, hogy a születés által determinált körülmények megváltoztathatóak, egyáltalán nem lehetetlen a sorsképlet átalakulása. A mesélő mindig a társadalom alján tengődő, szűkölködő mesehősök, a „jók” mellé áll, nekik szolgáltat igazságot, ami főképp kiszólásaiban, magyarázataiban érhető tetten – ehhez gyakran szólásokat, közmondásokat, népi bölcsességeket hív segítségül. A szlovák novellamesék Závada tolmácsolásában az események ráérős részletezése során zsánerképekkel bővülnek, a történetek hősei pedig nemcsak típusok, hanem személyek lesznek (Lovász 2015: 76–77) még akkor is, ha ritkán kapnak tulajdonnevet, s leginkább társadalmi pozíciójuk vagy foglalkozásuk lesz a jelölőjük.

A novellamesékkel rokonítható tréfás mesék tétje nem a jók és a gonoszok küzdelme, hanem inkább az ostobaság kifigurázása és az agyafúrtság kitüntetése. Bár az anyagi haszon megszerzése ezekben a történetekben is a zárlat elmaradhatatlan része – ez tapasztalható például az *Okos Matyi és a bolondok* vagy *A szélhámos* esetében.

Ezekből a történetekből tehát körvonalazódik a 19. század második felének és a századfordulónak a szlovák társadalma, az egyes rétegek és csoportok belső átrendeződése, világszemlélete, értékrendje, amelynek egyik sarkalatos pontja a gyors meggazdagodás, a pénz megszerzésével elér(ni remél)t boldogság.

PAKTUM AZ ÖRDÖGGEL

A szlovák nép nemcsak a mindennapi élet apró-cseprő eseményeit, a megtapasztalt igazságtalanságokat, a boldogulás reális lehetőségeit foglalta meséibe, hanem szívesen átlépett a képzelet tartományaiba is. A vallásos képzetekből és babonákból szőtt népi hiedelemvilág egyik meghatározó figurájával, az általában egzisztenciális szorongást megtestesítő ördöggel való találkozás itt inkább kihívást jelent azok számára, akiknek nincs veszténivalójuk: *A csúnya fiú és a rongyos kabát* című mese hőse bátran a szolgálataiba áll s gyakorlatilag kifosztja, *A szegény molnár* címszereplője pedig egyenesen provokálja az ördögöt. A pokoljárás, az ördöggel való paktálás a fufang révén mindkét esetben anyagi gyarapodással jár. Az ördögmesékhez sorolható *A huszár és a kapafogú halálné* című mese is, mely varázstárgy bevonásával a haláltól való – igaz, csupán ideiglenes – megmenekülés esélyét példázza. A fordító nyelvi leleménye a figura csúfolódó megnevezése (a forrásszövegben az eufemisztikus *zubatá* 'fogas' nőnemű melléknévvel szerepel), amivel voltaképpen felülkerekedik a félelmetes lényen.

A CSODA MINT VILÁGALKOTÓ ELEM

A mesevilágban a csoda nemcsak kellék, hanem világalkotó elem, a transzcendenciával való kommunikáció biztosítója (Lovász 2007: 13). A vizsgált gyűjteménybe emelt tündérmesék közös vonása az átváltozás motívuma vagy csodája. Rendszerint (király)lányok kényszerülnek gonosz boszorkány ármánya miatt állatbőrben tengetni életüket (így a *Kisasszony rókabőrben*, a *Kismacska kisasszony*, *Az aranyagancsú szarvas hőse*), mígnem a megfelelő fiatal férfi megszabadítja őket az átóktól. A boszorkány akár saját lányait is állattá változtatja, hogy akadályozza feladata elvégzésében a királylány kegyeiért küzdő legényt (*A Tizenkettedik fiú*). Előfordul, hogy a megtévesztés céljából aranyruhas ifjú képében érkezik menyasszonyáért a tizenkét fejű sárkány (*A szűz és a sárkány*), de az esküvőt követően rögtön felfedi valódi kilétét.

A tündérmese téje olykor az apának való megfelelés, illetve a testvérekkel szemben viselt hátrány behozása (mint a *Kismacska kisasszony* vagy a *Parányi Jancsi* meséjében), a riválissal való megküzdés (*A Tizenkettedik fiú* történetében), de főképp a feleség meg/visszaszerzése (*Az aranyagancsú szarvas*, *Az idő királya* esetében). Bár a próbatételek kiállításának jutalmaként a fiatal hős feljebb lép a társadalmi ranglétrán, mégsem az

anyagi értékek és hatalmi pozíció birtoklásának vágya hangsúlyozódik. A boldogság elsősorban az elvárások teljesítésében, azaz a rátermettség, a bátorság, a hősiesség, a leleményesség (vagyis a felnőtté válás/férfivá érés) bizonyításában, illetve a méltán kiérdemelt, házassággal megpecsételt kapcsolatban, vagyis a kiszemelt vagy eleve elrendelt társsal való egyesülésben teljesedik ki. A Dobšinský-gyűjteményből választott tündérmesék a kapitalizálódás előtti korból vagy annak korai időszakából származnak, jól érzékelhető bennük a Czambel-féle meséktől eltérő világszemlélet és értékrend.

ESZES, CSERFES, AKTÍV NŐALAKOK

Mind a tündérmesék, mind a novellamesék esetében kiemelhetjük a női alakok szokatlan aktivitását (erre egyébként maga Závada is rendre felhívta a figyelmet a könyvbe-mutatókon). A novellamesékben eszességük révén jutnak előnyökhöz: főképp csalafinta találós kérdéseket vagy feladványokat oldanak meg. *Az okos lány, a herceg és az öreg inas* lányszereplője a szegény sorból küzdi fel magát hercegnéi rangra leleményessége jóvoltából, miközben megmenti az elbocsátásra vagy elemésztségre ítélt agg inas életét. *A Találós kérdés* cserfes menyecskeje furfangos feladvánnyal szabadítja ki tömlöcben raboskodó férjét. *A három fonóasszonyban* szereplő lusta lány pedig csupán egy ígéretet tesz a segítségére siető csúf vénasszonyoknak, s máris elvégzik helyette az olyannyira gyűlölt munkát, aminek következményeképpen a halál helyett a királyfi karjai között találja magát. *A legeszebb leány* matematikai feladatként fogja fel anyja parancsát: a piaci tojásárulás közben elvégzett sikeres művelettel kivívja az anyai elismerést, ami a férjhezmenés tradicionális sorrendjének felbontását eredményezi a legfiatalabb lány számára. Bátorság a legnagyobb erénye annak a menyecskének, aki háromszor is elmenekül a vérszomjas zsiványok elől (*A bátor menyecske, aki túljárt a rablók eszén*), amit megfejez fizikai erőnlétének bizonyításával is (hiszen önvédelemből lekaszabolja, lefejezi őket).

A tündérmesék elvarázsolt lányhősei állatalakban incselkednek a kiszemelt megmentőjükkel, a visszaváltozás helyszínére csalogatják, és tanácsaikkal segítik őket a próbatételeikben. Ám akadnak asszonyok, akik az öreg vagy megunt férjüket szemrebbenés nélkül kijátsszák: ilyen a pappal randevúzó kocsmárosné (*Az ördögűző gróf*), a férjét pellengérré állíttató kikapós menyecske (*Az álnok asszony*). Ide tartozik az az ifjú királyné is, aki titkos alagutat építtet szerelmével szigorúan őrzött szobájához, majd mielőtt lelepleződne, nem átall a felszarvazott férj szeme láttára kézfogót ülni, sőt elszökni szíve választottjával (*A megcsalt király*). Az utóbbi három mese asszonyfigurái morális szabályokat hágnak át, amire *Az ördögűző gróf* mesélője egyáltalán nem, a másik két történet narrátora ironikusan reflektál, mégpedig a záróformula kiforgatásával: „Ezért most a mesének bizony nem azzal van vége, hogy boldogan éltek, míg meg nem haltak.” Illetve: „Emiatti szüntelen gyötrelmeibe aztán belebetegedett,

s fél év múlva meg is halt – az öreg király uralkodásának és ennek a mesének is ez lett a vége.” Ám az asszonyok további sorsáról mélyen hallgat, csak feltételezhető, hogy öreg férjüktől megszabadulva élnek világukat.

Akad asszony, aki zsémbességével keseríti meg férje életét (*A Tizenkettedik fiú*), s olyan is, aki kíváncsisága miatt egyenesen az életére tör (*A huszár és a kapafogú halálné*). Ostoba asszony is fel-felbukkan *A szélhámos*, illetve az *Okos Matyi és a bolondok* című mesében, de a mesélő nemcsak őket csúfolja ki, hanem férfi társaikat is. Bár a szlovák társadalom alapvetően patriarchális berendezkedésű, a mesékből az tűnik ki, a nők is megtalálják benne kiteljesedési lehetőségeiket.

ERŐSZAK

Závada szlovák mesefordításaiban nem ritka a verbális, illetve fizikai agresszió megnyilvánulása, valamint számos egyenesen horrorisztikus jelenet is előfordul. Az ördögűző gróf forró kását zúdítt a kemencében kuporgó, ruháitól megfosztott papra, akit aztán a felszarvazott kocsmáros ördögnek vél, és korbáccsal agyonver. Az igazát kereső huszár forralt bort loccsant a zsványok szemébe, majd levágja a fejüket. A rablóvezér merész felesége egy árral szurkálja a rablókat, majd szablyával lenyisszantja a fejüket. A feltehetően szexuális aberrációval terhelt vérszomjas uraság hobbija az, hogy fiatal lányokat tiportat agyon lovaival. Arra is van példa, hogy a varázs csak erőszakos cselekedet által törhet meg: *Az aranyagancsú szarvas* Boleszláv nevű hősét három éjszaka kísértetek kínozzák, gyötrik. *A Kismacska kisasszonyban* viszont a macskabőrbe varázsolt lányt kell több alkalommal ütlegetnie a megváltására kifizetett legénynek, sőt három darabba kell hasítania, máglyán elégetnie, s a tűzből varangy képében előtipegő boszorkányt agyonszurkálnia. *A Tizenkettedik fiú* is táltos segítője lefejezése jóvoltából mentheti meg kővé vált testvéreit. Morbiditásban fordul *A legnagyobb hazugság* története, s bár végig tudja a befogadó, hogy a mesélő lódit, amikor saját lehasított fejével ver éket a befagyott tavon, mégis megborzong az érzékletes elbeszélés következtében.

MESEI TEREK

A mesehelyszínek szokványosnak mondhatóak: faluszéli viskóból indulnak szerencsét próbálni a szegényemberek vagy lányok, gyakori találkozóhely a kocsmá vagy fogadó, számos történet vagy annak egy része játszódik hercegi, grófi, királyi udvarban. Mivel a kereskedelem fontos megélhetési forrás, ezért többször látjuk a hősöket a piacon vagy a vásárban. Megjelennek a városi polgárházak is mint lehetséges mesei terek. Az eltévedés helyszíne természetesen az erdő, ahol veszélyek leselkednek a bolyongó hősökre. Az erdő mélyén lapuló ház ugyan befogadja az elcsigázott szereplőket, ám egyáltalán

nem biztos, hogy menedéket nyújt (hiszen két mesében is zsványtanya). Visszatérő helyszín az elátkozott, elhagyatott vár, ahol az elvarázsolt lányok várják megváltójukat: az átok vagy bűbáj csakis ezekben az épületekben törhet meg. Szimbolikus térnek számít „A jövő lelkek vára”, ahol eldől a születendő emberek élete attól függően, a sorskönyvből melyik asztalon olvassák fel a nevüket. Két mese is az üveghegyet választja sorsfordító helyszínül. A forrásszövegek a korabeli Hont, Zólyom, Turóc, Liptó, Árva, Szepes, Gömör, Abaúj, Sáros, valamint Zemplén megyei falvakból valók, amire nemcsak az adatközlők lakóhelyei utalnak (ezek Závada fordításkötetében természetesen nem jelennek meg), hanem a történetekben előbukkanó településnevek (rimaszombati vásár, liptószentmiklósi kocsmá, löcsei tömlőc), illetve a földrajzi utalásokat szabadon kezelő mesei fordulatok is. Az utóbbiak igazából Závada bővítései: Ipolyon innen, Hernádon túl vagy éppen Nyitrán innen, Vágon túl (ezek tehát nincsenek a forrásszövegekben).

TRANSZKULTURÁLIS MESEI NYELV

Egyedi megoldást választott Závada a mesék nyelvének megteremtéséhez. A Dobšinský- és Czambel-féle gyűjtemények a szlovák nyelv 100–140 évvel korábbi változatát tükrözik. Ez – a szerző-fordító bevallása szerint (a budapesti Szlovák Intézetben 2010. május 19-én zajló könyvbemutatón) – közelebb állt hozzá, mint a kortárs szlovák szövegek, hiszen a családi környezetben is egy archaikusabb, tájnyelvi elemekben gazdag szlovák nyelv vette körül, amelyben a kétnyelvű környezet miatt nem voltak ritkák a kontaktusjelenségek sem. Ugyanakkor nem törekszik a szöveghű átültetésre, hanem a mindenkor újramesélés szabadságával élve saját, mai hangon szól a befogadókhoz (felnőtthöz, gyerekekhez egyaránt).

A mesék nyelvi hovatartozását azonban nem fedi el, amire különféle példákat hozhatunk. Ilyen a meglehetősen ritkán előforduló személynév: ugyan a Katinka, Jancsi, Matyi vagy Dorka nem, de a Zsofka, Kubo, Jano, Gyuro s különösen a Boleszláv tulajdonnév egyértelműen a szlovák kultúrához kapcsolja a figurákat. Egy másik jelenség a fonetikus lejegyzett (általában reáliákat vagy foglalkozást és társadalmi pozíciót jelölő) szlovák szavak vagy érzelmet, indulatot hordozó kifejezések beillesztése magyarázatukkal együtt, ami olykor rácsodálkoztat a hangzásbeli hasonlóságokra is: pl. *krcsma* ’kocsmá’, *sekerá* ’szekerce’, *gros* ’garas’, *toliár* ’tallér’, *szalas* ’szállás’ (vagyis juhásztanya), *kuchta* ’kukta’, *darebák* ’lusta, csavargó’, *zsobrák* ’koldus’, *bohács* ’gazdag ember’, *hádka* ’találós kérdés’, *brindza* ’liptói juhtúró’, *Bozsemoj* – ’édes jó istenem’.

A magyarázatok során a nyelvek sorrendje változó: hol a magyar után kerül a szlovák jelentésmegadása: „herceg, vagyis princ”, „Jól, hál a jó Istennek, chvála Bohu, dobre”, hol fordítva, a szlovák kifejezés után következik a magyar változat: „Én vagyok a zubatá, vagyis a kapafogú halálné”. Előfordul olyan eset is, amikor a két nyelv egy kifejezésben összesimul: ’pekná kisaszonka’ (a *pekná* jelentése: szép), amivel a mesélő

felhívja a figyelmet arra, hogy az egymás mellett élő kultúrák nem különülnek el, inkább átjárják egymást. (A forrásmesékben is vannak erre példák: a katonasággal kapcsolatos kifejezések, pl. a *husár-huszár*, *lovás-lovász*, vagy az imént említett *kisaszonka* szóalak, amely utal az idegen nyelvű beszélő akcentusára).

MESEHÍD

Závada *Harminchárom szlovák népmeséjét* olvasva az a benyomásunk, hogy a feltárt világ sokkal inkább ismerős, semmint egzotikusan idegen. Ez természetesen nem csoda: a két kultúrában feltűnően sok a hasonlóság, sőt azonosság. Elég, ha a természeti tájhoz való kötődésre, az életformára, a tárgyi világra, a társadalmi hierarchiára, a transzcendenciához való viszonyra, a világgépre gondolunk. Nem lepődünk meg tehát, ha a szlovák nép között is elvegyül az igazságot osztó álruhás Mátyás király, ha a szegény ember leleményessége jóvoltából meggazdagodik, ha a furfangos lányok, asszonyok felülkerekednek gondjaikon, a semmiféle próbától vissza nem riadó legény megkapja a királylány kezét, bátorság és elhivatottság árán minden vágy valóra válik, vagyis nem elérhetetlen a boldogság. A tanulságok is közősek: nemcsak az, hogy a legnagyobb csaló a vak remény, hanem az is, hogy a becsületes, rendes, adakozó, okos ember jutalmat kap, a hazug, gonosz, romlott, irigy, zsugori pedig elnyeri méltó büntetését. Závada újramesélésének éppen ez a legfontosabb hozadéka: nem elválaszt, hanem összeköt, s ebben örömet leli. Ennek az örömnak lehet részese a boldog befogadó.

IRODALOM

- Lovász Andrea 2007. *Jelen idejű holnemvolt. Szeminárium a meséről*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Lovász Andrea 2015. Závada Pál: Harminchárom szlovák népmese. In: Závada Pál: *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.

FORRÁSOK

- Czambel, Samuel 2009. *Slovenské ľudové rozprávky*. https://zlatyfond.sme.sk/dielo/903/Czambel_Slovenske-ludove-rozpravky-I/bibliografia (Utolsó letöltés: 2018. 03. 10.)
- Dobšinský, Pavol 1958. *Prostonárodné slovenské povesti*. Tretí zväzok. https://zlatyfond.sme.sk/dielo/389/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Treti-zvazok/39 (Utolsó letöltés: 2018. 03. 11.)

- Dobšinský, Pavol 2008. *Prostonárodné slovenské povesti*. Druhý zväzok. https://zlatyfond.sme.sk/dielo/531/Dobsinsky_Prostonarodne-slovenske-povesti-Druhy-zvazok/35 (Utolsó letöltés: 2018. 03. 11.)
- Závada Pál 2010. *Harminchárom szlovák népmese*. Magvető Kiadó, Budapest. dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000015482&secId=0001145260 (Utolsó letöltés: 2018. 03. 04.)

ABSTRACT

Pál Závada's Translations of Slovak Folk Tales

In 2010, Pál Závada, a contemporary Hungarian author who frequently draws upon his Slovak heritage, published his collection and translation of Slovak tales entitled *Harminchárom szlovák népmese* (Thirty-Three Slovak Folk Tales). The writer selected the tales from collections by Samuel Czambel and Pavol Dobšinský that had been published in the mid-nineteenth and early twentieth century and originated from the counties of Zemplén, Sáros, Abaúj, Szepes, Gömör, Árva, Liptó, Turóc, Zólyom and Hont. A common feature of Závada's literary and sociographic work is his depiction of social conditions, an element that is also present in Slovak folk tales. This study examines whether the tales in Závada's collection display a typical Slovak character, and how they differ or are related to the characteristics found in Hungarian folk tales.

Keywords: Pál Závada, Slovak, folk tale, description of social conditions

GÖLCZ MIRA

Grimms Märchen im Deutschunterricht

Deutsch lernen mit den Märchen der Brüder Grimm

ABSTRAKT

Deutsch zu lernen mit den Märchen der Brüder Grimm macht Spaß und ist effektiv – und zwar in jedem Alter! Vor *über* 200 Jahren erschien die erste Auflage der „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm. Die Märchen wurden im Laufe der Zeit in *über* 160 Sprachen *übersetzt*. In Deutschland wird mit dem Begriff „Märchen“ in erster Linie die Volksmärchensammlung der Brüder Grimm assoziiert. Ich suche Antworten auf die folgenden Fragen: Warum ist es wichtig, sich in den Deutschstunden auch mit Volksmärchen zu beschäftigen? Wie unterstützen die Märchen die Entwicklung des Kindes? Ich möchte Beispiele zeigen und Unterrichtsvorschläge bieten.

Schlüsselwörter: Grimms Märchen, Deutschstunde, Unterrichtsvorschläge, Entwicklung des Kindes

EINLEITUNG

Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm wurden im hessischen Hanau geboren. Später in Marburg begannen sich Jacob und Wilhelm für die deutsche Sprache und Literatur zu interessieren. Hier (in Marburg) fingen sie an, Märchen, Volkslieder und Sagen zu sammeln. 1812 erschienen die von beiden Brüdern gesammelten Märchen als Buch. Die Märchen der Brüder Grimm wurden in mehr als 170 Sprachen *übersetzt*. (Schede 2009) Die bekanntesten Märchen der Gebrüder Grimm sind: Hänsel und Gretel, Aschenputtel, Frau Holle, Rotkäppchen, Der Wolf und die sieben jungen Geißlein, Die Bremer Stadtmusikanten.

WARUM IST ES WICHTIG IN DER GRUNDSCHULE AUCH MÄRCHEN ZU BENUTZEN?

In dieser Arbeit möchte ich die Verwendung von Grimms Märchen im DaF Unterricht vorstellen. Die Märchen sind in Deutschland sehr beliebt und vielseitig verarbeitet. Deutschland ist ein Märchen-Land. Märchen sind nicht nur für den „normalen“ Unterricht sondern auch für den Sprachunterricht bereichernd. Durch diese Texte werden viele menschliche Lebenssituationen in Symbole *übertragen*. Die Märchen sind für Grundschulkinder wichtig. Der Psychoanalytiker und Kinderpsychologe Bruno Bettelheim schrieb in seinem Buch: „Kinder brauchen Märchen“ (Bettelheim 2008). Die motivierende Kraft von Märchen ist sehr groß. Die Märchen bieten entwicklungsfördernde Projektionshilfen, Erkenntnis des Lebens vom Inneren her, Märchen helfen *Ängste* abzubauen und Märchen entsprechen dem Denken und Erleben des Kindes (Bach 2008). Viele Märchen der Gebrüder Grimm sind den Schülern bereits aus dem Elternhaus bekannt. In Ungarn werden Märchen in der Schule meist nur sehr einseitig bearbeitet. Meistens wird das Märchen in der Grundschule nur gelesen und die Kinder antworten einfach nur auf die Fragen. Aber Märchen geben den Kindern viel mehr. Märchen können neue Dimensionen der Phantasie eröffnen.

Im Grimm-Jubiläumsjahr 2012 veröffentlichte das Goethe Institut Unterrichtsmaterialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Die Didaktisierung zum Märchenkalender enthält Übungen für Lerner/innen aller Sprachniveaus im DaF-Unterricht von der Vorschule bis zum Erwachsenenunterricht.

Die meisten Lernenden kennen das Genre Märchen und ein vergleichbares Repertoire an Märchenfiguren (Zauberer, Hexe, Fee, Zwerg) aus ihrer eigenen Kultur. Und nicht nur die Figuren ähneln sich, in vielen Kulturen existieren auch fast identische Märchenhandlungen. (Lundquist 2012: 5)

Wir finden in den Materialien Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter rund um das Thema Märchen. Die Märchentexte wurden nach Angaben des Instituts gekürzt und bearbeitet, die Rechtschreibung angepasst. Das Heft bietet Unterrichtsvorschläge, wie Lehrkräfte das Thema Märchen und die Gebrüder Grimm im Unterricht einführen können.

ABER WAS KÖNNEN WIR NOCH MIT DEN MÄRCHEN MACHEN?

Die Kinder können die wichtigsten Wörter auf Deutsch lernen. Wir können Rätsel, Buchstabensalat, Memory machen. Wir können zusammen Fingerpuppen machen, dramatisieren usw. In der Grundschule erweitern die Kinder ihre Sprachhandlungs-

kompetenz in den Bereichen des Sprechens und Zuhörens, des Schreibens, des Lesens und Umgehens mit Texten und Medien sowie des Untersuchens von Sprache und Sprachgebrauch. Die Märchen fördern die Entwicklung der Sprache, das Hören von Märchen fördert die Fantasie, die Märchen sind ein sehr gutes Mittel zur Integration. In der Grundschule gibt es drei wichtige Dingen: Märchen hören, Märchen erleben, Märchen nacherzählen.

- a) Märchen hören: regelmäßig hören, der Erzähler setzt sein ganzes Repertoire an Ausdrucksformen ein. Stimmfarbe, Lautstärke, Augen, Mimik, Gestik usw.
- b) Märchen fühlen: Märchenbilder malen lassen, Märchentheater (Märchen spontan spielen lassen).
- c) Märchen nacherzählen: freie Nacherzählung, Puppentheater.

Das Märchen fördert die Sprache: Sprachförderung durch Märchenarbeit erfordert Erzählkompetenz. Sprachförderung durch Märchen fördert außerdem die soziale Kompetenz: es gibt grundlegende Werte, die allen bei allen Völkern vorhanden sind. Diese Werte lassen sich in klassischen Volksmärchen wiederfinden. Die Bearbeitung von Märchen fördert das Lesen: z.B. Dialoge vortragen und es fördert auch die Kreativität: Handpuppen, Rätsel, Lückentexte.

Ich möchte an praktischen Beispielen zeigen, wie man Grimms Märchen mit Kindern in der Grundschule bearbeiten kann. Ich habe dazu verschiedene Spielprojekte und kreative Gestaltungsmöglichkeiten zu dem Grimm'schen Märchen „Hänsel und Gretel“ zusammengestellt.

VORSCHLÄGE ZUR ARBEIT MIT GRIMMS MÄRCHEN IN DER GRUNDSCHULE

Im Folgendem gebe ich konkrete didaktische Vorschläge zu der Arbeit mit dem Grimm'schen Märchen „Hänsel und Gretel“. Zunächst der Märchentext im Ganzen:

In einem großen Wald wohnte ein armer Holzarbeiter mit seiner Frau und seinen zwei Kindern. Der Junge hieß Hänsel und das Mädchen Gretel. Die Eltern hatten kein Geld und konnten kein Brot kaufen. Die Frau machte einen Plan. Hänsel hörte den Plan, und sammelte Steine. Die Eltern brachten die Kinder in den Wald. Hänsel warf die Steine auf den Weg um später wieder nach Hause zu finden. Die Mutter bemerkte, dass Hänsel dauernd stehen blieb. Hänsel sagte, dass er die Katze am Dach sehen will. Die Eltern gaben ihnen ein Stück Brot, und ließen sie im Wald zurück. Die Mutter machte einen neuen Plan. Diesmal aber konnte Hänsel keine Steine sammeln. Hänsel und Gretel wurden wieder in den Wald gebracht. Hänsel warf Brotbrösel auf den Weg. Die Mutter bemerkte,

dass Hänsel dauernd stehen blieb. Hänsel sagte, dass er die Taube am Dach sehen wollte. Hänsel und Gretel wurden im Wald zurückgelassen. Sie konnten den Weg nach Hause nicht finden. Nach vier Tagen sahen Hänsel und Gretel einen Vogel und folgten ihm. Hänsel und Gretel kamen zu einem Haus aus Brot und Kuchen. Die Kinder kosteten den guten Lebkuchen. Da hörte Hänsel eine Stimme: „Knusper, knusper, knäuschen, wer knuspert an meinem Häuschen?“ Die Hexe holte die Kinder in ihr Haus. Die Hexe war böse und sperrte Hänsel in einen kleinen Käfig. Die Hexe befahl Gretel ihren Bruder dick zu füttern. Nach einiger Zeit wollte die Hexe Hänsel braten. Gretel sollte nachschauen, ob das Feuer im Ofen richtig brannte. Gretel bat die Hexe ihr zu zeigen, wie man in den Ofen kommt. Gretel stieß die Hexe in den Ofen hinein. Gretel befreite Hänsel aus dem Käfig. Die Kinder nahmen Perlen und Edelsteine mit. Sie wollten nach Hause gehen. Sie erreichten einen großen See. Eine Ente half ihnen und brachte sie über das Wasser. Hänsel und Gretel fanden ihr Haus. Die Mutter war gestorben. Der Vater war glücklich, seine Kinder wieder zu haben. Sie lebten glücklich zusammen.¹

a) Vorlesen

Als Erstes kann man das Märchen den Kindern vorstellen. Die Kinder kennen dieses Märchen vielleicht schon auf Ungarisch. Vor dem Vorlesen oder Erzählen können wir die Kinder um uns versammeln.

b) Wörter finden

Eine weitere Textarbeit kann sein, die unbekannten Wörter aus dem Märchentext sammeln zu lassen.

c) Memoryspiel

Für kleinere Kinder kann man aus den neuen Wörtern ein Memoryspiel zusammenstellen.

Lebkuchen	kemence
Weg	mézeskalács
Ofen	boszorkány
Hexe	kalitka
Käfig	út

¹ <http://materials.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb/materials/gs/deutsch/lesen/buch/maerchen/haenselgretel.pdf> (heruntergeladen am 20. 03. 2018).

d) Zeichnen

Die Kinder zeichnen sehr gern, z.B. Was warf Hänsel auf den Weg? Was gaben die Eltern den Kindern? Zeichne!

e) Richtig oder falsch?

Wir können richtig- falsch spielen. Die Kinder müssen die Fragen beantworten. Die Eltern haben kein Geld und sie können ihren Kindern kein Brot kaufen. r f
Nach drei Tagen folgen Hänsel und Gretel einem Hasen. r f

f) Lückentext

Die Kinder können die Wörter an der richtigen Stelle einsetzen.

Brot | Gretel | Plan | Hänsel | Wald | Holzarbeiter | Geld

In einem großen _____ wohnte ein armer _____ mit seiner Frau und seinen zwei Kindern. Der Junge hieß _____ und das Mädchen _____. Die Eltern hatten kein _____ und konnten kein _____ kaufen. Die Frau machte einen _____.

g) Wortsuchrätsel

7 Wörter sind in diesem Wortsuchrätsel versteckt. Die Kinder müssen diese Wörter finden.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	B	I	H	X	C	M	K	G	Z	R
2	C	B	O	Q	J	W	I	R	N	P
3	N	J	L	R	M	G	P	E	P	G
4	N	C	Z	F	O	S	B	T	A	F
5	H	W	A	L	D	N	O	E	H	E
6	Ä	I	R	G	R	H	G	L	F	W
7	N	Y	B	A	L	X	L	N	I	F
8	S	N	E	G	E	L	D	K	L	M
9	E	O	I	L	K	H	R	Z	T	N
10	L	E	T	A	R	D	K	O	A	C
11	I	H	E	D	L	B	R	L	H	W
12	I	M	R	B	O	B	P-+	M	N	K

Duplikat ohne Füllbuchstaben:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	B	I	H	X	C	M	K	G	Z	R
2	C	B	O	Q	J	W	I	R	N	P
3	N	J	L	R	M	G	P	E	P	G
4	N	C	Z	F	O	S	B	T	A	F
5	H	W	A	L	D	N	O	E	H	E
6	Ä	I	R	G	R	H	G	L	F	W
7	N	Y	B	A	L	X	L	N	I	F
8	S	N	E	G	E	L	D	K	L	M
9	E	O	I	L	K	H	R	Z	T	N
10	L	E	T	A	R	D	K	O	A	C
11	I	H	E	D	L	B	R	L	H	W
12	I	M	R	B	O	B	P	M	N	K

h) Wort rückwärts

Die Kinder können hier die Wörter rückwärts lesen.

TORB: _____ NEHCUKBEL: _____ ENIETSLEDE: _____
 RETAV: _____ LESNÄH: _____ LETERG: _____

i) Schlangentext

Die Kinder sollen herausfinden, wo ein Wort endet und ein neues Wort beginnt. Sie müssen auf die Groß- und Kleinschreibung achten.

*GretelstießdieHexeindenOfenhineinGretelbefreiteHänselausdemKäfigDieKindernahmen
 PerlenundEdelsteinemitSiewolltennachHausegehen*

j) Richtige Reihenfolge

Nach dem Lesen des Textes kann man sich die richtige Reihenfolge überlegen.

Die Eltern haben kein Geld und können kein Brot kaufen.	2.
Ein armer Holzarbeiter und seine Familie leben in einem Wald.	1.
Die Kinder kosten den guten Lebkuchen.	3.

k) Dramatisierung – Rollenspiel

Dazu müssen die Kinder den Inhalt schon gut kennen. Im Rollenspiel setzt sich das Kind mit der Welt der Erwachsenen auseinander. Im Rollenspiel lernt und übt ein Kind, Regeln einzuhalten.

l) Musikalische Unterhaltung

Die Kinder machen Musik zum Märchen, z. B. wenn die Kinder (Hänsel und Gretel) im Wald laufen, spielen die Kinder leise mit den Instrumenten.

m) Lied singen

Wir können das Lied „Hänsel und Gretel“ lernen.

n) Basteln- Fingerpuppen

Wir können zusammen Fingerpuppen basteln (Hänsel, Gretel, Hexe, Mutter, Vater) und später Puppentheater machen.

o) Backen

Wir können z.B. Lebkuchen oder andere Süßigkeiten mit den Kindern backen.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Lernen einer Fremdsprache verlangt vom Lerner Aktivität. Je stärker das Interesse der Lernenden ist, desto schneller lernen sie. Die Liste kreativer Ideen zu Märchentexten ist mit den genannten Vorschlägen noch lange nicht beendet. Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt anhand des Grimm'schen Märchens „Hänsel und Gretel“ Beispiele der Bearbeitung eines Märchens in der Grundschule durch konkrete Aufgabentypen zu zeigen. Ich denke, es ist sehr wichtig in der Grundschule auch verschiedene Märchen zu bearbeiten. In den Nationalitätenschulen, wo die Kinder mindestens fünf Deutschstunden haben, können viele der aufgezeigten Verarbeitungsmöglichkeiten verwendet werden.

LITERATUR

Bach, Elisabeth 2008. *Märchen im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwjuyobnh_3eAhVMYVAKHUQeBVwQFjAFegQIARAC&url=http%3A%2F%2Ffothes.univie.ac.at%2F2263%2F1%2F2008-10-16_0007712.pdf&usq=AOvVaw16TampwovFDq1aKZkMynvh (Heruntergeladen am 19. 20. 2018)

- Bettelheim, Bruno 1993. *Kinder brauchen Märchen*. dtv Verlagsgesellschaft. Auflage 2., München.
- Klein Ágnes – Márkus Éva 2017. *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis*. Universität Pécs, Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung, Pécs.
- Lundquist, Angelika 2012. *Märchenhaft. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen*. Goethe-Institut e. V., München. http://www.goethe.de/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf (Heruntergeladen am 19. 20. 2018)
- Schede, Hans Georg 2009. *Die Brüder Grimm*. CoCon Verlag, Auflage: veränd. Neuaufl., Hanau.
- Schöedel, Siegfried 1986. *Märchenanalysen: Texte und Materialien für den Unterricht*. Philipp, jun. GmbH., Reclam.

INTERNETQUELLEN

<http://materials.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb/materials/gs/deutsch/lesen/buch/maerchen/haenselgretel.pdf> (Heruntergeladen am 20. 03. 2018)

ABSTRACT

Grimm Tales in Teaching German: Learning German Through the Grimm Brothers' Tales

Studying German through the Grimm brothers' tales is enjoyable for all age groups. Entitled *Kinder- und Hausmärchen* (Grimms' Fairy Tales), the two-volume book by the Brothers Grimm was published two hundred years ago and has been translated into more than 160 languages since then. In my study I introduce the Grimms' collection of tales, since this source is usually referred to when tales are discussed in Germany. My analysis addresses the following questions: Why is it important to use folk tales in German classes? How can teachers apply tales to German lessons? How do tales effect and support children's development? This study therefore provides examples and ideas for the application of tales in German foreign-language lessons.

Keywords: Grimm tales, foreign-language instruction in German, adapting tales to education, childhood development

KERÉNYI-NAGY LEVENTE

A Grimm-mesék horrorisztikus elemeinek megjelenése a gótikus irodalomban, a vámpírmitológiában és filmművészetben

ABSZTRAKT

A tanulmány Grimm-meséket vizsgál fejlődéslélektani, pszichoszexuális illetve kötődésméleti kontextusban, arra keresve a választ, hogy a történetek különféle karakterei, valamint a narratívákat építő fordulatok miért, hogyan és mely gyermekkori pszichés funkciókat mozgósítva fejtik ki feszültségoldó hatásukat.

Kísérletet tesz annak bemutatására is, hogy ezek a motívumok miként kerültek át a gótikus irodalomba, s melyek azok közülük, amelyek a legtöbb zsáner műfajú irodalmi alkotásban is visszatérnek. Vizsgálja a továbbiakban azt, hogy mindezek miként élnek tovább a filmművészetben. Az elemző bemutatás alapja két, a legismertebbek közé tartozó Grimm-mese: a Hófehérke és a Csipkerózsika, valamint változataik.

A variációk összevetése után kiemelt motívumokat mutat be a gótikus irodalom klasszikusaiban, az orális fixáció és az ödipális konfliktus átemelését a gótikus irodalomba, főként a vámpírmitológiába, s azt, hogy miként vált egy pszichoszexuális motívum egy mai napig töretlenül népszerű karakterré: a vámpírrá.

Kulcsszavak: Grimm-mese, gótikus irodalom, horror, vámpírmitológia, pszichológiai kontextus

A MESE MINT TANÍTÓ

A mese nem csupán szórakoztat, nevel és történetet mesél el, hanem kultúránk, hiedelemvilágunk, erkölcsi magatartásunk, vallásunk, népszokásaink és gondolatvilágunk összességét őrzi. Létrejötté időszámításunk előttre tehető, a mitikus epika egyfajta utódjaként. S azóta már nyilvánvaló, hogy nem csak műfajjá nőtte ki magát, hanem egész epikai műfajcsoporttá. Rengetegen próbálkoznak a mesék kategorizálásával, elemeinek, szerkezetének vizsgálásával, a legkülönbözőbb aspektusokból. Vannak, akik szerint nem is lehet igazán meghatározni, inkább csak alfajait, összetevőit lehet felsorolni (Propp 1975).

A népmese élettere mindenütt a falusi társadalom volt. Újság, könyv, televízió híján az embereknek szükségük volt egymás és önmaguk szórakoztatására. A hagyományos

paraszti gazdálkodásokban nem napban, órában vagy hónapban mérték az időt, hanem az egymást követő tevékenységek láncolatában. Az év nagy részében mezőgazdasági, termelői munkát végeztek a falusiak, illetve háztartást vezettek.

A szüretet követően lassan beköszöntött a tél, a hideg, és nem nagyon volt már a házon kívül teendő, az emberek behúzódtak otthonukba, és megkezdtek közös munkákat: a kukoricafosztást, a fonást vagy a varrást. Mikor a falusiak a fonóban vagy a családok otthon összegyűltek, elkezdtek mesélni egymásnak a történeteket, melyek szájról szájra terjedtek, mindig kicsit megváltozva, az aktuális mesemondó ízlésvilágának, gondolatiságának megfelelően. A történetek szerepe éppúgy volt a közösség összekovácsolása, mint a tudás átadása, szórakoztatás, mely során a mesehallgató egy-szerre lehetett jelen egy kollektívum részeként és individuumként.

FELNŐTTMŰFAJ

Ne ringassuk azonban magunkat ábrándokba, a régi világnak ugyanúgy szerves része volt az erotika, a szexualitás, miként a borzongás utáni vágy. Ugyanabból a célból keletkeztek a pajzán és horrorisztikus mesék, mint ma az ilyen műfajú például filmes narratívák.

E narratív motívumok tartalmilag valójában pszichés funkcióknak is megfeleltethetők. Többek között éppen ezért, nem gyermekműfajként indult útjára a népmese, hanem felnőttek mesélték egymásnak. Ehhez a tényhez szorosan hozzátartozik az is, hogy a gyermekeket a felvilágosodás koráig kicsinyített felnőttek tekintették, akik 6-7 éves koruktól már bekapcsolódtak szüleik életébe, mindennapjaiba, munkájukba. Nevelésükben a testi fenyítés elsődleges volt, és a pozitív érzelmi megnyilvánulások, mint például az ölelés, a dédelgetés, a simogatás teljesen hiányoztak. Az apró felnőttként való kezeléshez hozzájárult a magas csecsemő- és gyermekhalandóság.

A 19. században új tudomány, a lélektan, azaz a pszichológia jelent meg, és gyökeresen megváltoztatta a lélek működéséről való gondolkodást (Cole 2006). Carl Gustav Jung és Sigmund Freud kidolgozták a pszichoanalízis módszerét, ez pedig teljesen új megvilágításba helyezte a lélekről addig alkotott képet, de magát a gyermeknevelést is. Jung a mesét a kollektív tudattalanunk dokumentumának tekintette, amely kulturális örökségünk lenyomata. Freud egyúttal alapvetően a pszichoanalitikus paradigmából adta meg közismert népmesei és műmesei történetek olvasatait (Freud 1986).

A GYERMEKIRODALOM MEGJELENÉSE

A gyermekirodalom és a mesék lejegyzése csupán néhány száz éves múltra tekint vissza. Giambattista Basile 17. században megírta mesegyűjteményét, a *Pentameront*, *A mesék meséje, avagy a kicsik mulattatása* című művét (Basile 2014), amelyben keretbe foglalva lejegyezte a szülőföldjén, Nápolyban, illetve Itáliában, a Közel- és Távol-Kélelen hallott népmeséket.

A történetek későbbi lejegyzésében nagy szerepe volt Charles Perrault-nak, a 18. századi francia írónak is, aki Basile meséiből is merítve kiadta átdogozott gyűjteményét, a *Lúdanyó meséit* (Perrault 1966). Számos népmesét ő jegyzett le először, és neki köszönhetően váltak alapértelmezetté (ezeket később a Grimm testvérek dolgozták át). Jacob és Wilhelm Grimm, a romantika igényeit felismerve, elsőként tett kísérletet a szájhagyomány útján terjedő történetek összegyűjtésére és kiadására úgy, hogy megtartsák azok stílusát. Főként német területek népmeséit gyűjtötték össze majd adták ki *Gyermek- és családi mesék* címen (Grimm 1989).

MIÉRT HIÁNYOZNAK A KÖTELEZŐ KÁNONBÓL A KLASSZIKUS MESÉK?

Rengetegszer szembesülök azzal, hogy bár a Grimm-mesék örökérvényű klasszikusai és elengedhetetlen kulturális forrásai az európai irodalomnak, sokan nem mesélik ezeket gyermekeiknek. Ezek a mesék a tankönyvekből pedig szinte teljesen hiányoznak vagy csak részleteik találhatók meg, kontextusukból kiragadva.

A pszichológia és a pszichoanalízis belátásainak megjelenésével viszont egyértelművé vált: jó, ha a gyerekek megismerik ezeket, megfelelő korban, a bennük található szexuális és horrorisztikus motívumok ellenére. Erre a tézisére világított rá a neves osztrák származású, amerikai tudós és gyermekpszichológus, Bruno Bettelheim műve, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek* (Bettelheim 1985), amelyben a freudi pszichoanalízis alapján a pszichoszexuális szakaszok leírása során argumentációs, értelmező példaszövegekként a Grimm testvérek meséit használta.

Sokan gondolják úgy, hogy a horror műfaja egy rétegnek szól, nem képvisel művészeti értéket, káros lehet. A pedagógusszakma képviselői sem tájékozottak e műfaj jellemzőiről. Így aztán nem meglepő az, hogy a horrorisztikus meséket ignorálják az oktatásban. Én viszont úgy gondolom, nemhogy kárt nem okoz a gyerekek lelkében, de az életkornak megfelelően megválasztott, valamint esztétikai értékeket képviselő, horrorisztikus elemeket is tartalmazó klasszikusok megismerése bizonyos lelki kiegyensúlyozottságot teremthet, feszültséget oldhat.

A tanulmányban szeretnék rávilágítani arra, hogy a horror mint műfaj képviselhet irodalmi értéket, nem öncélú és nem egyetlen szubkultúrának szól. Azt látom ugyanis, hogy rendkívül sok motívum került át a népmesékből később a horror műfajába.

A témával foglalkoztam a szakdolgozatomban is, a Grimm-meséket vizsgáltam pszichoszexuális, fejlődéslelektani és kötődésméleti kontextusban, majd kiemelve belőlük az orális fixáció motívumát, összevettem a gótikus irodalom fő alakjával és napjaink legnépszerűbb karakterével, a vámpírral.

A HORROR FUNKCIÓJA

Többen is próbálkoztak a horror műfajának átfogó értelmezésével, de megannyi alkategóriája miatt a meghatározás nehézségekbe ütközik. A horror középpontjában a félelem áll, célja a rémületkeltés, témáját pedig általában nem a való életben előforduló eseményekből meríti. Azaz a szörnyűség élménye nem háborúk vagy katasztrófák eseményeiből fakad, hanem az individuumnak önmaga relációjában megélt feszültségből. Ezek a feszültségek természetesen mindig társas környezetben válnak igazán artikulálttá. Ám azt feltételezem, hogy a Más, a Másik fogalmán nem pusztán a fizikai értelemben különálló személy/individuum (barát, szülő, mester, tanár) érthető, hanem mindenkor önmagunk másikja, alteregója is.

A műfaj értelmezésének egyik nagy képviselője, H. P. Lovecraft, aki maga is mérőföldő a horrorirodalomban. *Természetfeletti horror az irodalomban* (Lovecraft 1973) című tanulmányában ecseteli, hogy a természetfeletti horror félelemmel vegyes csodálatot kelt a befogadóban. Ez a fajta ambivalencia jellemző a vallásosságra is, hiszen a különféle vallásokban a megjelenő istenek hatalmasak, a hívek csodálatát váltják ki, a kedvükben akarnak járni, áldoznak nekik, imádkoznak hozzájuk, mégis rettegnek haragjuktól és bosszújuktól. Lovecraft szerint a kozmikus félelem igazolja a befogadók természetfeletti megérzéseit, teóriáit. Azaz az ismeretlen vonz minket, a megismerés pedig csodálattal tölt el.

David Hume szerint a műfaj esetében nem maga az undor vagy az elszörnyedés vonzza a figyelmet, hanem a narratívája, a cselekményszövés, miszerint a katarzist, az örömet nem a szenvedés fogja kiváltani, hanem az események láncolata, amely feszültséget kelt és fogva tartja az olvasó figyelmét. Tetszésünk centrumában nem a szörny, mint olyan, hanem a teljes narratív struktúra áll, amelyben a szörny ábrázolása dramatizálódik. A várakozás középpontjában az áll, hogy a szörny létezése bizonyítható-e, megismerjük-e motivációit, eredetét, képességeit, és végül legyőzhető-e (Feagin 1983). Susan Feagin szerint örülünk annak, hogy a szörnyűség érzelmet vált ki belőlünk, igazoljuk, hogy empatikusak, emberek vagyunk (Feagin 1983).

Noel Carroll *A horror paradoxona* (Carroll 2006) című tanulmányában próbált magyarázatot keresni erre az ambivalenciára – a borzalom és a vonzalom együttesére –,

és elvetette a vallási fanatizmussal vont párhuzamot, valamint a pszichoanalitikus megközelítést, mondván, hogy ezek csak bizonyos kategóriákra igazak. Szerintem nem szabad elvetni egyik megközelítést sem, mert mindezek együtt termékeny kontextust kínálnak az értelmezéshez. Carroll példaként olyan szörnyeket említ, amelyek nem felelnek meg a fenti kritériumoknak, ilyen például Godzilla vagy a mélytengeri szörnyetegek.

Úgy gondolom, egyik példa sem helytálló, annak ellenére, hogy saját magyarázatát nem cáfolja. Ezek a szörnyek teljesen értelmezhetőek a tudatalatti vágyak, elnyomások megtestesüléseként, főként Godzilla, amely mintegy az emberi mérgezés végtermékének is megfeleltethető, egy óriási dühmonstrum. Carroll egyszerű és közhelyes magyarázatot ad a rettegéssel teli csodálatra, amely nem más, mint a kíváncsiság. Azért vonz minket a műfaj, mert kíváncsiak vagyunk, érdekel bennünket a végkifejlet, meg akarjuk ismerni a szörnyet, öröm tölt el bennünket, amikor létezése igazolódik, ahogy legyőzhetősége is. A vonzerő a felfedezés/leleplezés narratívájában rejlik, miszerint a cselekmény fokozza, fenntartja és végig leköti az érdeklődést.

A horror műfaji jegyeit hordozó történetek elemzési módszerei közül a legismertebb a pszichoanalízis belátásait érvényesíti, amely freudi alapokon nyugszik. Előszóretettel utalnak a kutatások a műfaj történetek ambivalenciájára, amelynek fő oka az, hogy a tudatalatti elfojtások miatt vonz minket a szörnyűség. Bruno Bettelheim (1985) tanulmányából is világosan látszik: a Grimm-mesék fontossága a felnőtt és gyermeki megismerésben a pszichoanalitikus megközelítésben rejlik.

A SZEKUALITÁS MINT MŰFAJI ELEM

A freudi fejlődésmélet szerint a szexualitás nem a pubertáskori nemi szervek érésével kezdődik. A szexuális ösztön funkciója az, hogy bizonyos testrészein az ember örömet tud megélni, a szaporodást a szex csak később szolgálja. A fejlődés egymás után következő szakaszai az ösztön-én örömkereső impulzusai által kitüntetett testrészekhez köthetőek, azaz a pszichoszexuális fejlődési szakaszokat a testi érés határozza meg.

A fixáció oka kettős, először is, ha sikerül a kielégülés, nehéz a továbblépés a következő szakaszra, másrészt pedig, ha nem történik meg a kielégülés, az frusztrációhoz vezet. A fixáció rögzül, míg a konfliktus fel nem oldódik.

Az első 18 hónapban a csecsemők örömforrása a száj. Mindamelllett, hogy a táplálékhoz hozzájutnak, éhségüket csillapítják, az anya közvetlen közelsége örömmel, melegséggel tölti el őket, ahogy a szopó mozgás ritmikussága is. Az orális fixáció szakaszában a száj a felfedező szerv, a gyermek azáltal akar benyomásokat szerezni, ezért mindent megnyal, szájába vesz, szopogat, szinte felfalja a megismerendő világot. Ebben a fázisban több személyiségvonás is kialakulhat a fixáció révén, mint például a pesszimizmus/optimizmus, bizalom/bizalmatlanság, függőség, hiszékenység,

valamint a verbális agresszió, az orális-szadisztikus fázis révén, mikor a harapás, rágás jelenti a szexuális öröm pótlévezetét. Amennyiben patológiás megoldások születnek, kialakulhat az ún. orális karakter, melyre jellemző a szájhoz kapcsolt tevékenységek preferálása, mint evés, ivás, dohányzás, ujjszopás, körömrágás, a személyiségben pedig fokozott interperszonális érdeklődés figyelhető meg, irigység, pesszimizmus/optimizmus, követelődés, törekvés mások szimpátiájának, közelségének elnyerésére (Atkinson 2005).

Az orális fixáció, a bekebelezés visszatérő motívum sok népmesében, áldolgozott klasszikus mesében és műmesében is. A tanulmány hossza miatt képtelenség lenne a témába vágó összes Grimm-meséből kiemelni a vonatkozó motívumokat és elemezni mindazt, ezért kiválasztottam a két legismertebbet, a *Hófehérkét* (Grimm 1989: 217) és a *Csipkerózsikát* (Grimm 1989: 206), amelyeket az említett motívumok kapcsán beleágyaztam a vámpírmitológiába.

A HÓFEHÉRKE ÚTJA A VÁMPÍRMITOLÓGIÁBA

A kamaszkori nyugvás állapotát, de leginkább a gyermek teljes fejlődését a Hófehérke dolgozza fel legjobban. Mindenki ismeri a történetet, legfontosabb tartalmi és figuratív elemei a féltékenység, a vadász, a megmenekülés, a törpék, az alma, az üvegkoporsó és végül a felébredés, boldog befejezéssel. Az eredeti Grimm-mesében Hófehérke teljes személyiségfejlődése megjelenik. Miután édesanyja a szülésben meghalt, a király új feleséget hozott a házhoz. Ez akkoriban nem volt egyedülálló, sok nő halt bele többedik gyermekének szülésébe, a férjnek pedig új asszony után kellett néznie az utódnemzés érdekében. Az új feleségnek kettős feladata és problémája van, egyrészt teljesítenie kell asszonyként; férjét szeretnie kell, bár az előző feleség helyébe nem léphet. Másrészt anyaként is helyt kell állnia. Fontos, hogy a mesei feszültség idején Hófehérke hétesztendő, mikor a mostoha felfigyel szépségére. Ez a kor a fallikus korszak, amelynek fő problémája az ödipális konfliktus, és ez a féltékenység oka. A gyermek féltékenységet érez azonos nemű szülője iránt, mert ellenkező nemű szülője szeretetét akarja elnyerni. Ez a konfliktus mindig megszűnik, ahogy a gyermek azonosul saját nemével és szerepével. Csakhogy Hófehérke nem tud azonosulni a mostohával, ahogy a mostoha sem vele, mindketten végletesen nárcisztikus személyiségek.

Az első változatban a királyné a lány máját és tüdejét kéri a vadásztól, hogy felfalhassa azokat. A kannibalizmus szimbóluma az orális korszakra vezethető vissza, amelyben a mostoha megrekedt. Azt is hiheti, hogy a szervek elfogyasztásával a lány tulajdonságai beléáramlanak, ahogy azt régi civilizációkban is gondolták. A vadász viszont mossa kezeit, nem öli meg a lányt, de magára hagyja.

Hófehérke retteg az erdőben, míg a törpék házához nem ér. Itt már érettebb gondolkodásmódról tesz tanúbizonyságot. Az, hogy nem egy törpe vacsoráját fogyasztja

el, hanem mindegyikéből eszik egy keveset, azt bizonyítja, hogy egocentrikus világnézetéből kezd kilépni. A törpék, akik szintén megrekedtek egy korai pszichoszexuális szakaszban, kiróják rá a szerepét. Ő fogja vezetni a háztartást; mos, főz, tereget, takarít, míg ők a bányában dolgoznak. De a lelkére kötik, hogy óvakodjon az idegenektől, senkit ne eressen be. Mondhatnánk úgyis, hogy óvakodjon a felnőttek világától, még nem elég érett hozzá.

A lány viszont nem hallgat rájuk, felszínes, hiú. A mostoha kétszer is ki tudja használni ezt, mert először egy selyemövet – más változatban fűzöt – húz túl szorosra a derekán, legközelebb pedig egy mérgezett fésűt akaszt a fejébe. Hófehérke, annak ellenére, hogy ő a világ legszebb lánya, még mesterséges szépülést is akar, a csillogó, szép dolgok pedig a vesztét okozzák. Olyan, mintha ő és a gonosz mostoha egy és ugyanazon személy lennének, két különböző fejlődési szakaszban.

Bár a ma ismert formában a fésű és az öv is kimaradt, a piros alma eleme nélkülözhetetlen a mesében. A vörös mint szín a vért, a menstruációt, a szexualitást, a bűnt szimbolizálja. Hófehérke kíváncsi, megszegi a szabályokat és beengedi az álruhás királynét magához, hogy beleharaphasson az almába, a tiltott gyümölcsbe. Ismét hibát követ el, újra külsőségek alapján dönt. Most már a törpék sem tudnak rajta segíteni, a hiúsága a vesztét okozta, ahogy a királynőnek is ez okozza majd a végétét.

Emberi ez a mese, hisz mindenki hibázik, nem is egyszer, ezért Hófehérke is megeli a maga boldogságát. A királynő viszont szörnyű halált hal, az eredeti változat szerint mostohalányának esküvőjén addig kell táncolnia izzó vascipőkben, míg bele nem hal. Máshol a dühbe hal rögtön bele, egyes változatokban pedig tükre széttörése válik vesztévé.

CSIPKERÓZSIKA ÉBREDÉS UTÁNI ELFELEDETT ÉLETE

A *Csipkerózsika* első lejegyzett változata *Nap, Hold és Tália* címen a *Pentameron* ötödik napjának ötödik meséje. Az általunk ismert verziókhoz képest a legszembetűnőbb eltérés a történet második részében figyelhető meg. A király és királyné reménytelennek tűnő vágya az utód után, az átok és annak beteljesülése szinte teljesen lényegtelen Basile meséjében. Óriási hangsúlyt kap viszont a második fél, amelyben megjelenik a legtöbb mesére jellemző féltékenységi szál.

Táliát, az ártatlanságot megtestesítő, gyönyörű, alvó hercegnőt megerőszakolja egy idegen király. Mikor felébred, szinte magáról sem tud, nem tudja, hogyan kerültek mellé az ikrek, szinte még mindig gyermek ő maga is és ártatlan. A királynak viszont felesége van a saját országában, aki érthető okokból gyanakszik a férjére és féltékeny. Mikor rájön arra, hogy egy fiatalabb lánnyal csalja őt a király, akinek gyermeket is nemzett, gyilkos indulatok ébrednek benne. Nagyon véres és horrorisztikus, szinte egy másik történetnek tűnhet a folytatás.

Perrault változata már sokkal inkább hasonlít a ma ismert formához. Megjelenik a gyermek utáni vágy és a jóslat, valamint a tündérek is, akik az újszülött hercegnőt a kornak megfelelő, nemesi származású lányhoz méltó erényekkel ruházzák fel.

A féltékenység motívuma már fel-felfeslik, hisz megjelenik a nyolcadik tündér is, aki nem kapott meghívót, és neki már nem jutott olyan teríték, mint társainak. Az átok sokkal jelentősebb szerepet tölt be a francia változatban. Az átok, amely módosítható és enyhíthető: nem okozza a hercegnő halálát, csak száz évre álmra ítéli. Fontos lesz a továbbiakban az a momentum, hogy a rokka orsója tizenöt éves korában szúrja meg a már Csipkerózsának keresztelt hősnőt.

Basile meséjének második felét Perrault ugyan megtartotta, mégis kicsit a saját szájíze szerint alakította. A féltékeny asszony most az anyós szerepét tölti be. Érdekes, hogy a megerőszakolás motívuma itt már teljes mértékben kimaradt a meséből. A királyfi meg sem érintette az alvó szépséget, lángra gyúló szerelme elég volt ahhoz, hogy felébressze, majd törvényesen feleségül vegye és az évek múltával nemzzen neki gyermekeket. A királyfi viszont még nem király, nem viheti haza Csipkerózsát, csak folyamatosan látogatja, és ez az, ami szemet szúr emberevő anyjának. Mikor már évek teltek el, és a királyfi megörökölte a birodalmat, csak akkor viszi haza feleségét, akit az anyós az első perctől kezdve holtan akar látni. Ebben a változatban is fel akarja falni az öreg királyné Csipkerózsát, és annak ikreit, a már Napként és Hajnalként szólított gyerekeket.

Véleményem szerint Perrault meséje már sokkal kifinomultabb és költőibb, a második rész naturális leírásai miatt mégis horrorisztikusabbnak találom Basile történeténél. Ezt a második fejezetet hagyták el teljes mértékben a Grimm testvérek, és megalkották a szerintem legszebb és legtisztább verziójukat.

Az ő változatukban a javasasszonyok tizenhárman vannak. Itt is tizenöt éves korában teljesíti be sorsát Csipkerózsika, amely az akkori kor nővé érésének ideje volt. Bettelheim kitér az alvás és a pszichoszexuális látencia szakaszának párhuzamára (Bettelheim 1985). Az orsó jelképezheti a férfi nemi szervet, de egyben a menstruációt is. A király reakciója támasztja alá ezt a feltevést, miszerint a jóslatot meghallva azonnal elégetteti az összes rokkát a birodalomban, hisz érthetően fél, hogy lánya egyszer majd nővé érik. A királyné reakcióját nem halljuk, ő beletörődik a sorsba, tudja, hogy ez a normális.

Csipkerózsika érdeklődik a szexualitás iránt, kérdegeti a fonó asszonyt, hogy mit csinál, de megszúrja az ujját az orsóval, hisz még nincs keresnivalója a felnőttek szexuális világában, még érnie kell. Ezt az érést biztosítja a százéves álom, azaz a kamaszkori nyugvás időszaka. Ahogy a tövisbozót benövi a kastélyt és megöli a kóborló látogatókat, mutatja, hogy Csipkerózsika még nincsen készen a női, asszonyi életre, csak akkor válik erre alkalmassá, amikor megérkezik a megfelelő herceg a felébresztésére. A herceg testesíti meg a hősnő nyugvó korszakának fiúi megfelelőjét, hisz az ő helyzetébe tudják beleélni magukat a fiúk; ha készen állnak, ha elég érettek, a tövisbokr

megnyílik előttük, hogy utat mutasson a férfilét felé. A Grimm-mese a felébredéssel ér véget, Csipkerózsika és a herceg is érett felnőttek már, akik készek a házasságra, az utódnemzésre és az uralkodásra.

A BEKEBELEZÉS MEGJELENÉSE A GÓTIKUS IRODALOMBAN

Rendkívül sok szörny született az emberiség kultúrtörténetében az elnyomás materializálódásaként. Az irodalom és később a filmművészet szimbolikus alakja ebből a szempontból a vámpír karaktere. Ő halottként először rokonait keresi fel, és vérszívóként megtestesíti az orális fixációt, az elnyomott szexuális vágyakat, elcsábítja áldozatát, hogy bekebelezze, kiszívja a véré, hogy táplálkozhasson. Az orális fixáció, a kannibalizmus és a száj mint felfedező szerv együttesen testesítik meg a vámpírt, a vérszívót.

A Viktória korabeli gótikus irodalom melegágyul szolgált a későbbi tudományos-fantasztikus irodalomnak, kriminek, a fantasynak és a horrornak egyaránt. A gótika az angol romantika egyik legfontosabb előkészítője volt. Megjelenítette ugyanis a túlvilágot ám nem mint a borzalmak tetőfokát, hanem a lélek megnyugvására szolgáló helyet. Ezen kívül terjesztette a lét metafizikai értelmezésével, valamint a világ sötét oldalával kapcsolatos gondolatokat, amelyek előszeretettel merítettek hitregékből, népmesékből és legendákból.

A gótikus regény fénykora mindössze harminc-negyven évet ölelt át. Ám olyan művek születtek ez idő alatt, amelyek a mai napig meghatározzák a horror műfaját mind az irodalom, mind a filmművészet terén.

Napjainkra a határok elmosódtak, egyszerre vegyíthetik az írók a horror, a krimi, a fantasy, a tudományos-fantasztikum és a gótika elemeit, ahogyan azt Ann Rice amerikai író is tette legismertebb, *Vámpírkrónikák* sorozatában, amellyel a vámpírmitológiába lehelt új életet. A sorozat legismertebb darabja az *Interjú a vámpírral* (Rice 1995). A gótikus irodalom egyik legkiemelkedőbb alkotása Bram Stoker (1887) *Drakula gróf és válogatott rémtettei* című, 1897-es darabja, amely megteremtette minden idők legismertebb horrorfiguráját és útjára engedte a vámpír karakterét, amely folyamatos megújulása révén mind a mai napig töretlen népszerűségnek örvend.

VÁMPÍRMITOLÓGIA

De nem Stoker volt a vámpírmítosz megalkotója, ugyanis az élőhalott vérszívók legendáriumuk sokkal korábbra nyúlik vissza, mint azt hinnénk. Pivárcsi István (2003) *Drakula gróf és társai* című gyűjteményében tekinti át a karakterek útját napjainkig.

Több, Bibliára visszavezethető eredettörténet is létezik, amelyekből a vámpírokat származtatják. Lilith legkorábban a sumer, illetve héber mondakörben bukkant fel. Neve több variációban is eltérő, ahogy történetének bizonyos pontjai is, de a teremtetörténetben játszott szerepe megegyező. Ősi írások szerint nem Éva, hanem Lilith volt az első nő, akit engedetlensége miatt száműztek a Paradicsomból, a pusztaságban vándorolva pedig több gonosz lénnel párosodva létrehozta többek között a vámpírokat is.

Az 1100-as években egyre több legenda, szóbeszéd született vérszívókról, amelyek Kelet-Európában és a Balkán szláv népei között váltak ismertté. 1190-ben a legendák bizonyosságaként, amelyek immár Nyugat-Európába is eljutottak, Walter Map (1914) *De nugis curialium* című alkotásában vámpírokra utaló történeteket jegyzett le. 1196-ban William of Newburgh *Chronicles* című művében a karaktereket hazajáró lelkeként, kísértetként írta le. Az 1500-as években egyre több írás jelenik meg Ausztriában és Nyugat-Európa szerte III. Vlad rémtetteiről.

Az 1900-as évektől kezdődően a figura a mozivásznakon is megjelent, 1912-ben vetítették az első vámpírfilmet, *Az ötös számú ház titkait*. Majd 1920-ban Bram Stoker újabb regényét, a *Drakula vendégét* filmesítették meg Szovjet-Oroszországban, de a háborús viszonyok közepette a kópiák elvesztek. 1922-ben ellenben megszületett az első, nagy botrányt kavaráó Drakula-film, és egyben első horrorfilm is, a *Nosferatu*, amelyet a neves német rendező, Friedrich Wilhelm Murnau mutatott be, annak ellenére, hogy Bram Stoker özvegye nem adta el neki a jogokat. Stoker örökösei pert indítottak a film és a rendező ellen, amit meg is nyertek és a stúdiónak az összes kópiát meg kellett semmisítenie. (Szerencsére a külföldi moziknak köszönhetően megmaradt az utókornak ez a zseniális alkotás.)

Feltehetjük a kérdést, hogy miért ennyire népszerű karakter a vámpír, immáron több száz éve. A választ az alak szimbolikusságában kell keresni. Minden műben egy kicsit megváltozott a figura, nemcsak az irodalomban, hanem a filmművészetben is. A vérszívó karaktere – és persze megannyi megalkotója – képes volt arra, amire más kollégája nem: folyamatosan megújult és vagy meghaladta a korát vagy visszatekintett, éppen az aktuális trendeknek felelt meg.

Volt már nekünk Lugosi Béla által életre keltett Drakula grófunk, aki egy 20. századi arisztokrata volt, majd elérkezett a *glam*-vámpírok kora, a sikk és kellem tökéletes elegyeként, amikor vérszívónak lenni egyet jelentett az örökös magánnyal, kitaszítottsággal. *Az éhség* és a *Vörös ajkak* című filmeket követően Gary Oldman kalauzol vissza bennünket a gótikus Londonba. Az 1998-as *Pengével* viszont ismét a karakterek új korszaka köszöntött be: a sikket megőrizték, de feszülős bőrkosztümbe préselték, fegyvert fogtak, és akcióba léptek. A *Penge* ágyazott meg az *Underworld*-franchise számára, amellyel az akció-horror műfaja is beindult olyan szórakoztató alkotásokat kitermelve, mint a már két említett vámpírsorozat, vagy a *Van Helsing*, a *Pap, háború a vámpírok ellen*, az *Én, Frankenstein* és még lehetne sorolni.

A vámpírok kamaszok körében aratott sikerét az 1992-es film, majd az abból készült sorozat, a *Buffy, a vámpírok réme* is alátámasztja, amelyben egy démonvadász lány küzd meg gonosz entitásokkal, főként vérszívókkal, és a romantika is óriási szerephez jut. A *Buffy* sikerét rengeteg tiniknek szánt mű lovagolta meg. Stephenie Meyer (2008) *Alkonyat* könyvsorozata valóságos hisztériát eredményezett, főként kamaszlányok körében, de maga a történet szinte minden velejárójától megfosztotta a karaktert. A legsikeresebb, kamaszoknak szóló regényciklus viszont Darren Shan (2001) *Vámpírkönyvek* sorozata, amelynek nyitódarabja a *Rémségek cirkusza*. 2009-től *A vámpírnaplók* című sorozat, valamint a *spin-off* széria, a *The Originals* népszerű televíziós műsor. Ennek főszereplői vámpírok, amelyek visszatértek valamelyest az eredetükhöz. 2015-ben pedig az *American Horror Story* antológiasorozat, *Hotel* című évada mutatott be *glam*-vámpírokat, kiknek eredete a *Nosferatu*-hoz vezethető vissza, felhasználva a forgatás körüli legendákat. A vámpírok itt sem félnek a fénytől, mert csak gyöngíti őket, de fegyverrel megölhetők. Fiatalságuk a vérnek köszönhető. Sokkal inkább hasonlítanak *Az éhség*-ben látott teremtményekhez, és ezúttal is a magány, társakra való enyhíthetetlen szomjúság és a kéjgyilkosságok metaforái.

A hivatkozott klasszikusoktól kezdve napjaink alkotásaikig jól látszik, hogy a készítők a horror műfaji jegyeit felhasználva írták ki magukból a pszichológiai feszültségeiket, vagy éppen mankót adtak a feszültségek levezetését kereső olvasóknak.

OLVASSUNK KLASSZIKUS MESÉKET A GYEREKEKNEK!

Az említett klasszikusokkal azt akartam igazolni, hogy a műfaj művészeti értéket képviselhet. A pszichológiai kontextusba helyezéssel, látva, hogy a horror műfaji jegyei megfeleltethetőek többek között a pszichoszexuális fejlődési szakaszoknak, a célközönség saját feszültségeinek feloldódását találhatja meg. De az embert veleszületett kíváncsisága is vezérelheti, hogy kitegye magát a szörnyűségnek. Az ismeretlentől való félelem és kíváncsiság mellett pedig egyesek igazolhatják saját emberségüket is azzal, hogy a látottaktól, olvasottaktól el tudnak vonakoztatni, fel tudják ismerni, és határt tudnak szabni a motívumoknak saját morális értékrendjük szerint.

Tanítóként pedig szerettem volna bizonyítani, hogy hibát követ el az, aki nem ismerteti meg ezeket a történeteket a megfelelő korú gyerekekkel, megfosztva őket egy bizonyítottan művészeti értéket képviselő kánontól.

Már engem megelőzően sokan bizonyították azt – hivatkoztam is rájuk –, hogy ezek a mesék a megfelelő életkorban nem jelentenek káros hatásokat a gyerekekre. Sőt ismeretük fontos, mivel a gyerekek félelmeiket, problémáikat tudják feldolgozni a cselekmények előrehaladtával, és bizonyos karakterekben megélhetik önmagukat is. Választ kaphatnak kérdéseikre, és ezek a későbbiekben a tudatalattiba beépülve segíthetnek nekik a döntéshozatalban.

IRODALOM

- Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. 2005. *Pszichológia*. Ford. Boross Otilia, Gábris Krisztián, Ivády Rozália Eszter, Nábrády Mária. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bettelheim, Bruno 1985. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Ford. Kúnos László. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bókay Antal 2006. *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Carroll, Noel 2006. *A horror paradoxona*. Ford. Buglya Zsófia. *Metropolis* 2006/1. A horrorfilm. <http://metropolis.org.hu/a-horror-paradoxona> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. 2006. *Fejldéslélektan*. Ford. Kéri Rita et al. Osiris Kiadó, Budapest.
- Creed, Barbara. *A horror és az iszonytató nőiség*. Ford. Vajdovich Gyöngyi, Kis Anna. *Metropolis* 2006/1, A horrorfilm. <http://metropolis.org.hu/a-horror-es-az-isonyotato-n-337-iseg-1> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)
- Feagin, Susan L. 1983. The Pleasures of Tragedy. *American Philosophical Quarterly* Vol. 20(1). 95–104.
- Freud, Sigmund 1986. *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Ford. Hermann Imre, Somló Bódog. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dr. Haraszi László 1995. *Mitől és miért félünk – Pánikbetegségek*. Sub Rosa, Budapest.
- Hámori Eszter 2015. *A kötődésemélet perspektívái – A klasszikusoktól napjainkig*. Animula Kiadó, Budapest.
- Lovecraft, Howard P. 1973. *Supernatural Horror in Literature*. Ed. Bleiler, E. F. Dover, New York, NY.
- Map, Walter 1914. *De nugis culiarium*. Clarendon press, Oxford.
- Pivárcsi István 2003. *Drakula gróf és társai*. Palatinus Kiadó, Budapest.
- Propp, Vlagyimir J. 1975. *A mese morfológiája*. Ford. Soproni András. Gondolat Kiadó, Budapest.

FORRÁSOK

- Basile, Giambattista 2014. *Pentameron: A mesék meséje avagy a kicsik mulattatása*. Ford., előszó, jegyz. Király Kinga Júlia. Kalligram Kiadó, Budapest.
- Grimm, Jakob és Wilhelm 1989. *Gyermek- és családi mesék*. Ford. Adamik Lajos, Márton László. Magvető Kiadó, Budapest.
- Palasovszky Ödön (szerk.) 1992. *Ezeregyéjszaka*. Móra Kiadó, Budapest.
- Perrault, Charles 1966. *Lúdanyó meséi*. Átdolg. Tótfalusi István. Móra Kiadó, Budapest.
- Rice, Anne 1995. *Interjú a vámpírral*. Ford. Sívágó Katalin. Európa Kiadó, Budapest.

Shan, Darren 2001. *A rémségek cirkusza*. Ford. F. Nagy Piroska. Móra Kiadó, Budapest.
Stoker, Bram 1985. *Drakula gróf és válogatott rémtettei*. Ford. Bartos Tibor. Árkádia Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

The Horroristic Perspective of the Grimm Fairytales as Found in Gothic Literature, Vampire Legends and Film

The present paper focuses on the theoretical aspects of developmental psychology, the psychosexual and attachment theory displayed in some Grimm fairy tales. The fairy tales that the author uses for the analysis are the well-known stories by the Grimm brothers, *Snow White and the Seven Dwarfs* and *Sleeping Beauty*, including their variants. A comparison of these versions is followed by an examination of the motifs found in gothic literature classics, such as oral fixation and Oedipal conflict with particular emphasis on vampire legends and how a psychosexual motif came to be transferred to a highly popular character, the vampire. My analysis seeks answers regarding why and how individual characters and narrative shifts affect childhood psychic functions as well as their role as tension-reducing agents. This study then explores how these motifs came to be featured in gothic literature, which ones are most commonly found in the most genres, and how these elements continue to reappear in cinematography even today.

Keywords: Grimm fairy tales, gothic literature, horror, vampire mythology, psychological context

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

Le fantastique dans l'univers fabuleux de Maurice Carême – *Le petit vieux*

ABSTRAIT

Les Contes pour Caprine de Maurice Carême reflètent bien l'univers archaïque des thèmes récurrents, mais les attentes classiques envers les contes ne sont pas satisfaites. Une autre logique de conte fait loi ici, les aventures des personnages ne finissent pas par la juridiction divine, il arrive que l'histoire se termine par des frissons. Les personnages des contes de Carême sont ambivalents, se font en secret piéger dans les dilemmes réelles de la lutte pour l'existence avec le seul espoir de pouvoir recréer le monde onirique perdu, en luttant contre le mal.

Mots-clés: Maurice Carême, le fantastique, *Le petit vieux*

Maurice Carême (1899–1978) poète et romancier belge de langue française est né à Wavre où il fait des études primaires et secondaires. Sa ville natale où il a passé une enfance heureuse sera une des sources d'inspiration de son œuvre. « On sait combien Maurice Carême fut attaché à son pays natal. On se doit de parler de communion, d'osmose pour situer la relation profonde qui l'unissait aux paysages de sa province. Le Brabant est un pays très simple avec – autour de sa capitale, Bruxelles – des petits bois dans le sable, des paysages innocents et de modestes collines. C'est sur lui que Carême va prendre modèle » (Sodenkamp 1985: 103). Dans son chef d'œuvre *Brabant* le spectacle de la nature se dédouble. L'émotion qui naît de cette temporalité à double fond va de la nostalgie à l'émerveillement quand l'efflorescence du souvenir déploie son harmonie sous le présent pour ne laisser qu'une sensation de plénitude qui abolit le temps (Lavenne 2012: 24).

Maurice Carême connaissait les valeurs et il les a défendues : la valeur de la nature et celle de la production intellectuelle et matérielle de l'homme (Ferenczi 1992: 96). Il écrit ses premiers poèmes en 1914, inspirés par une amie d'enfance. Il obtient la même année une bourse d'études et entre à l'Ecole normale de Tirlemont. Son professeur l'encourage à écrire et lui révèle la poésie française du début du 20^e siècle. C'est à cette époque également qu'il découvre la poésie néerlandophone de Belgique qui le frappe par ses rythmes, ses répétitions de sonorités, ses onomatopées. Maurice Carême est

nommé instituteur en 1918 à Anderlecht-Bruxelles, il quitte Wavre pour s'installer dans la banlieue bruxelloise. L'année suivante, il dirige une revue littéraire « Nos Jeunes » qu'il rebaptise en 1920 « La Revue Indépendante ».

Ses premiers poèmes ont été recueillis dans son premier livre publié sous le titre *63 illustrations pour un Jeu de l'oie*. Dans ce recueil, paru en 1925, il nous révèle le monde qu'il a découvert auprès des enfants. Sa découverte de la poésie des enfants se produit par le biais d'une expérience pédagogique qu'il mène dans sa classe au début des années 30. En classe il a rencontré le ton de la fraîcheur, la simplicité et la richesse des sentiments. Le poète a eu la révélation de son inspiration artistique : il fait une découverte qui va s'avérer essentielle pour toute sa démarche poétique, voire romanesque, celle de la poésie écrite par les enfants. Il s'ensuit pour lui une remise en question fondamentale de son travail et il revient à une grande simplicité de ton. Son œuvre, au départ marqué par les avant-gardes, s'oriente à partir des années 30 vers une quête de la simplicité et du dépouillement qui va de pair avec la recherche de la fluidité du style. Il publie deux essais consacrés à ces textes d'enfants dont il fut l'éveilleur : en 1933 « Poèmes de Gosses », et en 1936 « Proses d'Enfants ».

« Pour l'instituteur, dont la fonction est normalement de mener l'enfant vers l'âge adulte – l'âge de raison –, l'enfance dessine un creuset de valeurs à préserver. La poésie spontanée de cet âge expose à ses yeux une autre manière d'être au monde, de l'habiter en le recréant sans cesse pour le faire paraître neuf » (Lavenne 2012: 22). Dans ce contexte, l'imaginaire de l'enfance, le jeu et le rêve apparaissent comme l'espoir de réenchanter le monde.

A partir de 1935, le message des poèmes de Carême change, les questions du destin humain telles la solitude et l'anxiété se mêlent à la croyance en la vie. L'amour, la poésie, la solidarité humaine, le pays natal et la beauté de la nature prennent le dessus. Le recueil *Mère* paru en 1935, marque une étape importante dans son œuvre.

En 1943, Maurice Carême quitte l'enseignement pour se consacrer entièrement à la littérature et se lie avec Jeannine Burny, pour laquelle il écrit *La bien-aimée* en 1965. Depuis la mort du poète l'héritage de Carême est géré par Jeannine Burny : il s'agit de plus de soixante recueils de poèmes ou de textes en prose dont une partie considérable s'adresse aux enfants. Les œuvres de Carême ne cherchent pas à tirer une simple conclusion, mais elles comprennent une moralité conforme aux mœurs de son temps. Il utilise les effets de contrastes qui donnent quelquefois aux récits une lourdeur d'atmosphère.

Les enfants retrouvent dans les poèmes de Maurice Carême non seulement la tradition des contes de fées, où tout se transforme par l'action de la baguette magique, mais aussi une atmosphère de rêve qu'ils connaissent bien, où se donne libre cours cette toute puissance de l'imagination qui les habite au secret de l'âme. (Charpentreau 1992: 123)

En 1934 Maurice Carême commence une carrière de conteur en écrivant le livre *Le Royaume des fleurs*, en reprenant l'idée de la clé d' Alice de Lewis Carroll. L'auteur a souvent confié qu'il devait sa création littéraire aux contes de sa mère.

En 1948 il a publié le recueil *Contes pour Caprine*, qui donne une idée de la diversité de l'œuvre de Maurice Carême : une méditation grave sur la vie et la mort. Grâce à l'usage d'éléments structurels et constitutifs légués par le patrimoine des contes traditionnel, l'écrivain crée une atmosphère fabuleuse moderne : la dureté quotidienne de la vie réelle pénètre les histoires initiales esquissées au moyen d'éléments merveilleux et étranges, réécrivant ainsi la structure traditionnelle. Dans ces récits nous retrouvons les transformations entre la réalité et le rêve, le domaine de l'art et la vie quotidienne, la poésie, des images magiques.

Le recueil contient neuf contes : *Caprine*, *Le petit vieux*, *La vague et le goéland*, *La roulotte*, *Le géranium diabolique*, *La boule magique*, *Eglantine*, *Le magicien aux étoiles*, *Le bonhomme de neige*.

Le lecteur suppose un monde régi par la dramaturgie particulière des contes populaires, mais il s'avère que le temps et l'espace se munissent d'une signification additionnelle dans laquelle les personnages n'agissent pas selon les attentes habituelles.

On constate chez Carême une conscience, une culture, une lucidité sur le trésor des contes populaires tel qu'il existe au moment où il se met à écrire. Il assume cette culture, puisqu'il exploite ces contes, fait des variations dessus, se livre à ce qu'on pourrait appeler d'une manière savante de l'intertextualité sur le corpus des contes populaires. Mais cela ne l'a pas empêché de garder dans son inspiration une suffisante originalité pour enrichir par lui-même ce trésor.
(De Decker 1985: 32)

L'auteur fait des thèmes fictifs plantés dans un cadre fabuleux l'objet permanent du récit, qui susciteront ainsi une étrangeté inquiétante de par leur nature inhabituelle et incertaine.

Carême peuple son ouvrage d'adultes et d'enfants solitaires, de magiciens et d'êtres à la force démoniaque, d'animaux aux propriétés humaines et vivant une situation particulière. Les héros isolés de Carême ont perdu quelque chose dans la vie quotidienne vidée, il ne leur reste donc pas d'autre choix que la quête constante de la possibilité de se dissoudre dans leur propre monde intérieur. La peur, l'angoisse et l'impuissance les rend trop vulnérables, et la solitude qui ressort de ces récits s'épanouit par endroits dans des tableaux surréalistes. Ces tours de magie bâtis sur des thèmes issus des contes populaires et fantastiques, ainsi que le langage riche nous dessine cet univers fabuleux propre à Carême et au Brabant.

Maurice Carême partage avec les lecteurs sa vision d'un monde où il invente des personnages, des animaux, des instruments réels en les mettant côte à côte dans une

logique interne et rigoureuse. Les récits reflètent bien la sensibilité de l'auteur. Nous retrouvons dans ces contes le bonheur et la souffrance, la mort et l'espoir de la vie. L'écrivain nous raconte des histoires où il joue avec des scènes concrètes et imaginaires, avec le quotidien et le miraculeux. Les contes nous révèlent l'aspect fantastique de son écriture. Au cours de la « reconstitution » du monde féérique de l'auteur, nous pénétrons en profondeur dans les secrets du monde fantastique de ses contes (De Decker 1992: 28).

Ces contes se nourrissent des thèmes récurrents typiques de la littérature fantastique, et créent une série d'épisodes tissée de métamorphoses, laissant apparaître les traces de la vie urbaine, devenue irrationnelle. Les miracles émaillés de secrets se montrent sous une forme banale, par conséquent la liaison des éléments réalistiques et fabuleux crée un message moral qui pourra être interprété à plusieurs niveaux.

Les sources de la fiction se matérialisent dans les images et sentiments nés dans le lecteur. En raison de la dissemblance de vision du monde des adultes et des enfants, ces images et sentiments apparaissent différemment et parviennent jusqu'au récepteur à travers plusieurs niveaux d'interprétation cachés.

Tzvetan Todorov définissait et concevait le fantastique comme une hésitation permanente entre l'étrange et le merveilleux. Selon Todorov (cité ici par De Decker) :

[D]ans le cas de l'étrange, dans une histoire de nature étrange, il y a des phénomènes surnaturels qui se produisent, mais qui permettent une explication rationnelle par la suite, car il y a une façon où l'extraordinaire se rabat sur le naturel. D'un autre côté, dans le cas du merveilleux, le surnaturel demeure tel qu'il est, c'est-à-dire qu'on sait que le point d'interrogation demeurera intact. Dans le fantastique, le genre balance entre ces deux interprétations des phénomènes qu'il décrit et se définit justement par cette hésitation. Le merveilleux, c'est une ouverture radicale vers le surnaturel et une acception du surnaturel en tant que tel. (De Decker 1992: 30)

Par suite de la perception de l'évènement particulier survenant dans les textes littéraires saturés de fiction, Todorov, dans son modèle « je/tu », énumère d'abord les thèmes concrets relatifs au sujet, puis définit les critères généraux du modèle. Le premier thème est celui de la métamorphose : la transformation de l'homme en animal, en plante ou en objet. Le second, l'existence d'être surnaturels : spectres et fantômes qui possèdent un pouvoir, une force particulière, capables d'intervenir dans la vie de l'homme, leur présence compensant souvent une relation de cause à effet. Le composant suivant selon Todorov est le pan-déterminisme qui est le déterminant essentiel de l'univers fantastique : tout arrive pour une raison, mais cette raison est souvent surnaturelle et indiscernable pour l'homme.

La multiplication de la personnalité est un nouveau sujet : les personnages des récits fantastiques se prennent souvent pour plusieurs personnes, ils se multiplient physiquement. Le sujet suivant est la dissolution de la frontière entre la matière et l'âme, et le dernier la représentation inhabituelle du temps et de l'espace. Selon Todorov, tous les éléments essentiels sont déductibles à partir de l'estompage de la frontière entre le spirituel et le matériel. Le facteur déterminant principal est le rapport entre sujet et objet : la relation entre le moi contemplant et assimilant le monde et le monde lui-même. Les formes inhabituelles et impossibles de cette relation fournissent les thèmes du récit de fiction, et tous les critères du modèle s'intègrent bien dans ce schéma.

Le thème « tu » établi en second par Todorov est au moins aussi fréquent que le premier. Contrairement au personnage solitaire du thème « je », nous voyons dans ce cas l'individu se tourner vers un autre individu, ce qui est en lien avec les instincts, les forces subconscientes, les manifestations inhabituelles du désir intense, les problèmes de la personnalité solitaire, blessée, incapable d'entretenir des relations normales. Le personnage isolé et la fantaisie du lecteur se lient à des fantômes, le sentiment de peur devient objectif. L'angoisse déprimante est un des signes sémantiques essentiels et la force organisatrice de la littérature fantastique. Dans les contes fantastiques, à l'effroi de l'inexplicable surnaturel s'associent attraction à l'inconnu, terreur, solitude, isolation, absence de relations et isolement passager – conditions à la naissance du vécu imaginaire. Les mondes physiques et spirituels se confondent, les notions du temps et de l'espace sont réévaluées, et l'apparition de la fiction qui tisse le quotidien rend par endroit l'histoire redoutable.

Dans les « *Contes pour Caprine* » on trouve l'idée que chaque homme porte en lui ses morts. Dans le recueil, l'imaginaire de l'enfance apparaît comme l'antidote face à la mort. Le rétrécissement de la vision et la stérilisation de l'imagination qui accompagnent le passage vers l'âge adulte sont le fil conducteur de plusieurs contes comme *Le Petit Vieux*.

Ce conte expose les termes du drame qui se joue entre la fantaisie et la rationalité dans le passage vers l'âge adulte. La jeune fille y reçoit d'un homme mystérieux, qui se révèle être la mort, une série d'objets – un bocal, une cage – que ses parents voient vides quand elle et ses amis s'émerveillent d'y contempler des poissons et des oiseaux multicolores. L'incompréhension est totale, les parents en viennent à prendre leurs enfants pour des fous, mais le vieil homme les excuse en justifiant leur incapacité à s'émerveiller par la rudesse morose de leur vie (Lavenne 2012: 21).

Les parents de la fillette restent exclus dans le monde sans magie, et considèrent les phénomènes miraculeux – les poissons rouges invisibles et l'oiseau – comme de simples hallucinations. Dans un monde matériel sans illusions l'enfant héros ne peut pas trouver ses assistants, ses compagnons, cela ne peut se réaliser que dans l'espace et le temps offerts par le paysage féerique créé par l'imagination. Alors que l'enfant a en sa possession le pouvoir magique, les tournants heureux dans la vie de la petite

filles – suscitant l'imaginaire – sont représentés par un personnage évoquant les traces d'une conscience étrange et ressenti comme redoutable.

Dans le conte tout est mystérieux autour du personnage de ce greffier des morts au dos courbé.

Il ne rentrait qu'à la tombée du soir et, dans l'ombre de l'escalier, il semblait voler comme une chauve-souris. Jamais je ne l'avais entendu ni parler, ni marcher, ni remuer un objet. Il était comme un morceau de silence qui allait et venait dans la maison. Il gagnait sa vie en inscrivant dans un gros registre le nom des gens qui mouraient. La mort accompagnait sans doute partout ce vieux bonhomme, et je l'examinais craintivement en suçant mon porte-plume. (Contes pour Caprine, 11.)

L'auteur réunit avec succès l'intégration du vécu quotidien dans l'action et l'univers fictif dessiné à l'aide d'indices oniriques et effrayants. Il assure ainsi la présence continue dans l'histoire de l'élément fantastique et le fonctionnement de la causalité cachée et surnaturelle.

Le petit vieux était assis à sa table, la tête posée sur les poings. Il ne releva pas lorsque je m'approchai. La lumière éclairait en plein le gros livre ouvert devant lui, et ma gorge se serra : sur la page, je venais de reconnaître l'image de mon oiseau dont les yeux noirs semblaient me dire adieux. Je me sentis si triste et si seule que je demandai au petit vieux, avec des larmes dans la voix :

– Oh ! vous allez me le rendre, n'est-ce pas, Monsieur ?

Mais il ne bougea pas plus que l'oiseau et, tout à coup, un souffle froid m'enveloppa. Les étoiles des murs se mirent à tourbillonner comme d'effrayants jeux de miroirs, et je m'évanouis... (Contes pour Caprine, 18.)

L'évanouissement de la petite fille est alors synonyme de l'évanouissement de l'enfance en elle. Toutefois, l'oiseau disparu réapparaît, non plus joyeux et vivant, mais immobile, couché sur le papier, illustration prisonnière du livre dont la magie du vieil homme et la puissance d'imagination de l'enfance l'avaient autorisé à s'échapper (Lavenne 2012: 22).

Comme les lois des mondes réel et fabuleux coexistent s'entrelacent, les formes d'incarnation de la bonté naïve enfantine et la mythisation positive de l'existence enfantine font que – malgré les marques tirant sur le fantastique – nous sentirons l'univers fabuleux de Maurice Carême équilibré. La progression du méchant dans cet univers fabuleux particulier à Carême apparaît sur le fil des traditions classiques des contes que l'écrivain interrompt par l'ambiance fabuleuse de l'attente du miracle.

Carême portait en lui bien des secrets redoutables dont il tenta au long de sa vie de se distraire en regardant, entre autres choses paisibles, « les mouettes » planant « sur

les pentes du vent ». Mais les mouettes n'arrangent rien quand l'âme est obscurcie. Le poète de la clarté profonde a plus que bien d'autres, ses zones d'ombre et ses oiseaux noirs. (Owen 1992: 185).

NOTES

Nous avons pris dans notre article la biographie composée par László Ferenczi (1937 – 2015), un des spécialistes de l'œuvre carémienne, lauréat du Prix d'études littéraires Maurice Carême. (La Bibliographie écrite par Laszlo Ferenczi. In : Maurice Carême : *Un trou dans la tête*, éd. Le Castor Astral, Bordeaux, 1988.)

Jeannine Burny préside la Fondation Maurice Carême et elle est conservatrice du Musée dédié à la vie du poète. Elle a publié, en 2007, un ouvrage intitulé « Le jour s'en va toujours trop tôt – Sur les pas de Maurice Carême », un vaste ouvrage comprenant ses propres mémoires (éd. Racine, Bruxelles, 404 p).

LITTÉRATURE

- Carême, Maurice 1975. *Contes pour Caprine*. Éditions J Duculot, S.A., Gembloux.
- Charpentreau, Jacques 1992. Maurice Carême et l'enfance. In: Burny, J. (red.): *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale. 115–155.
- Ferenczi, Laszlo 1992. Relire Maurice Carême. In: Burny, J. (red.): *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale. 89–102.
- De Decker, Jacques 1992. Le Merveilleux selon Maurice Carême, In: Burny, J. (red.): *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale. 27–36.
- Lavenne, Francois-Xavier 2012. *La clef de la raison et la clef des merveilles. La poésie entre désenchantement et réenchantement du monde*. Fondation Maurice Carême. Bulletin No. 58. 21–29.
- Owen, Thomas 1992. Maurice Carême et le fantastique. In: Burny, J. (red.): *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Commission Communautaire Française de la Région De Bruxelles-Capital, 177–186.
- Sodenkamp, Andrée 1992. Maurice Carême et le Brabant. In: Burny, J. (red.): *Maurice Carême ou la clarté profonde*. Commission Communautaire Française de la Région De Bruxelles-Capital. 103–113.
- Todorov, Tzvetan 1970. *Introduction à la littérature fantastique*. Le Seuil, Paris.

ABSTRACT

The Fantastic in the Fabulous World of Maurice Carême – *Le petit vieux*

Although Maurice Carême's *Contes pour Caprine* (Tales for Caprine) amply reflects the archaic universe of recurring themes, the classic expectations held for tales remain unmet. Instead, another form of storytelling logic rules in this case, as the adventures of the characters do not end in divine justice; in some instances, the story's conclusion can even be called chilling. The characters in these Lenten tales are ambivalent, secretly trapped in genuine dilemmas related to the struggle for existence with their only hope lying in the ability to recreate a lost dream world by fighting against evil.

Keywords: Maurice Carême, fantastic, *Le petit vieux*

MERÉNYI HAJNALKA

Csoda és valóság: Kaffka Margit meséiről

Kaffka Margit halálának 100. évfordulójára emlékezve

ABSZTRAKT

Tanulmányomban Kaffka Margit műveinek kevésbé ismert területét, a meséket (*Képzelet-királyfiak; Marie, a kis hajó*) vizsgálom. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy ezek a szövegek irodalmi mesékként vajon kapcsolódnak-e még a varázsmesei gyökökhez. Az elemzésből, amelynek alapjául a proppi kategóriák közül a szerepköröket választottam, látható, hogy Kaffka meséi nagyobb részben őrzik a népmesei vonásokat, mint amennyire eltávolodtak tőlük.

Kulcsszavak: varázsmese, V. Propp, irodalmi mese, Kaffka Margit, szerepkörök

1. BEVEZETÉS

Kaffka Margitról mint a *Nyugat* szerzőjéről, elsősorban a *Színek és évek* írójáról sokszor és méltóképpen írtak-írnak, életéről és munkájáról monográfiák sora született (Földes Anna, Fülöp László és legutóbb Bodnár György tollából). Aligha találunk tehát az életműnek olyan szeletét, amelyre korábban ne irányult volna valamelyes elemzői figyelem. Mindazonáltal az megállapítható, hogy Kaffka Margitnak a gyermekirodalom körébe sorolható írásaival mindeddig keveset foglalkoztak. Bodnár György egy rövidke fejezetet szentelt ezeknek 2001-ben megjelent monográfiájában *A csoda a valóság. Gyermekkönyvek* címmel, de ezen túl leginkább csak említések szintjén találkozunk ezekkel az írásokkal. Úgy gondolom, hogy bár a mesék és a gyerektörténetek jelentőségükben valóban nem érnek fel Kaffka regényeinek és novelláinak szintjéig, az eddiginél több figyelmet érdemelnek akár önmagukban, akár az írói gondolkodás és világkép lenyomataiként vizsgáljuk őket.

Ebben a tanulmányban én sem foglalkozom Kaffka Margit összes gyermekirodalmi írásával, csak azzal a kettővel, amely mesének tekinthető, és először 1909-ben jelent meg *Képzelet-királyfiak* címmel.¹ (Az 1918-ban megjelent másik gyermekkönyv,

¹ Munkám során a Móra Ferenc Könyvkiadó 1980-ban kiadott *Képzelet-királyfiak* című kötetét használtam, amelynek egyik fejezete (*Marie, a kis hajó*) tartalmazza az 1909-ben megjelent könyv két meséjét, a *Képzelet-királyfiak* és a *Marie, a kis hajó* címűt.

a *Kis emberek, barátocskáim*, amelyet Kaffka leveleiben „játékkönyv”-ként emleget, nem meséket, hanem inkább gyerektörténeteknek nevezhető szövegeket tartalmaz.) A két mese elemzéséhez Bodnár György egyik meglátása adta az ötletet; a már említett monográfiafejezetben olvashatjuk ezt a mondatot a *Képzelet-királyfiak* című meséről: „nem a mesék megszokott alakjait és fordulatait sorakoztatja fel, hanem az emberi világrész-
kelés alapformáit és alaptípusait” (Bodnár 2001: 236). Bár első hallásra-olvasásra egyet-
érthetünk a megállapítással, és az alábbiakban sem cáfolni törekszem majd, de a mesék
többszöri elolvasása kíváncsivá tett: vajon a felszíni másságok (alakok és fordulatok)
mögött nem húzódnak-e meg mégiscsak a mesék mélyebben gyökerező szerkezeti azo-
nosságai? Ennek járok utána úgy, hogy V. J. Proppnak (2005) a varázsmesék vizsgá-
lata során megállapított kategóriáit használom, ezek közül is a kevésbé kidolgozott,
a funkciósorhoz rendelt másodlagos struktúra elemeit, a mesei szerepköröket (erre lásd
Meletyinszkij 2005: 158). Bár Kaffka Margit meséi természetesen irodalmi mesék, a fel-
tételezésem az, hogy a mélyben, struktúrájukban sok szállal kötődnek a népmesékhez.²

2. KAFFKA MARGIT ÉS A GYERMEK

„Verseiben és elbeszéléseiben már láttuk, hogy Kaffka Margit nagyon korán felfedezte a gyermeki tudat megjelenítésének írói izgalmát” – mondja Bodnár György monográfiájában (Bodnár 2001: 235). Ezt példázza a kis Lilit megszólaltató *Levelek a zárdából*, valamint olyan versek, mint a *Petike jár* és az *Emberke*. Bár Kaffka Margit saját gyermekkorára nem szívesen emlékezett vissza (Kaffka 1972b: 401–402), az írói figyelme többször fordult a gyermekek felé, és úgy látszik, korántsem csupán az anyaság és a tanári munka indította erre (bár ezek a motivációk minden bizonnyal szintén szerepet játszottak benne). 1910-ben, *Jézuskavásár* című írásában olvashatjuk a gyerekekről: „titokzatos kis lényük legigazabb tárgya minden emberi érdeklődésnek: hisz ők lesznek, akik fellépnek a színpadra, ha mi lelépünk – folytatni a drámát” (Kaffka 1972a: 277). Kaffka gyermek témájú érdeklődésének eredménye két publicisztikai írása (*Iskolás ügyeink, Jézuskavásár*), néhány verse és a pályája két, egymástól távoli pontján megjelenő gyerekkönyve, a *Képzelet-királyfiak* és a *Kis emberek, barátocskáim*.³

2 A proppi kategóriák jól megfogható eszközt jelentenek az összevetéshez, és annak tudatában használom őket, hogy Kaffka Margit természetesen nem ismerhette Propp 1928-ban leírt rendszerét.

3 Bodnár György monográfiájában kiemeli, hogy Kaffka 1917-ben, amikor addig jelent írásait rendezgette, életművéhez a gyerekkönyveket is odasorolta (Bodnár 2001: 235). Az idézett (Schöpfung Aladárhoz és Hatvany Lajoshoz írt) levelek valóban ezt tanúsítják (vö. Simon 2010: 161, ill. uo. 223). Ugyanakkor egy feltehetőleg 1910 nyaráról való levélben, amelyet Hatvany Lajosnak írt, Kaffka Margit Hatvany kérésére, egy készülő cikkhez felsorolja addigi műveit, gondosan, pontokba szedve, és ezek között nem tünteti fel a *Képzelet-királyfiakat*.

A közel egy évtized, amely a két kötetet időben elválasztja egymástól, nemcsak a természetes emberi érés és az írói változások időszaka Kaffka Margit életében, hanem magában foglalja a világháborút is. Többek között ez is magyarázata lehet annak, hogy a *Kis emberek, barátocskáim* lapjain az író reális történeteket ír meg, és ezekben a gyermekírásokban „távolodik legmesszebbre a hagyományos mese műfajától és szemléletétől” (Bodnár 2001: 237).

A *Képzlet-királyfiak* még egy másik korszak gyümölcse: 1909-ben jelenik meg, két évvel Ambrus Zoltán mesekönyvét (*Törpék és óriások*) követően, egy évvel azután, hogy a *Nyugat* induló számában Szini Gyula a mese alkonyáról írt, akkor, amikor Balázs Béla *Hét meséjéből* kettő megszületett, és akkor, amikor Lesznai Anna is írta már a maga meséit.⁴ Mint látjuk, Kaffka Margit az elsők között fedezte fel a maga számára a mesét mint a szecessziós-szimbolista irodalom kedvelt műfaját. Az e mögött húzódó lehetséges motivációkról (nem Kaffkára vonatkoztatva) így ír Szilágyi Judit:

A századforduló minden-egész-eltörött életérzése, a világ átláthatatlanságának megtapasztalása, az újonnan felfogott magányérzés, az egzisztenciális elvagyodás formai és gondolati szinten is jól érvényesülhetett a mesében. A korszak feszültséggel telítődő légköre, a növekvő rossz közérzetből kinövő várakozás megteremti a pozitivista, naturalista, impresszionista gondolkodással szemben fellépő spirituális-metafizikai világkép igényét. A mese éppen ennek, a realitástól független vágyakozásnak és teljesülésének a szimbóluma... (Szilágyi 2007: 149)

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogyan igazította önmagához Kaffka Margit a mese műfaját, hogyan hordozza a mese „regényeinek, elbeszéléseinek és verseinek gondolati visszfényé”-t (Bodnár 2001: 236), ugyanakkor hogyan őrizi meg a varázsmesék hagyományos struktúrájának legtöbb elemét.

3. A VARÁZSMESEI SZEREPEKÖRÖK A KÉPZELET-KIRÁLYFIAK CÍMŰ MESÉBEN

A mese rövid története – csak hogy az elemzés érthető legyen – a következő: Képzletországban nagy ünnepet ülnek, mert a király három fia most lett nagykorú, és búcsúznak, hogy elinduljanak a húszéves képzlet-királyfiak hagyományos útjára: a Valóság országának meghódítására. A próbán, amelyet korábban senkinek sem sikerült megoldania, a három királyfi más-más eszközökkel, más célokkal vesz részt, és

⁴ „[A] mi Málink. Mi van az ő mesekönyvével?” – kérdezi Kaffka Margit levélben Hatvany Lajost 1911 őszén. (Simon 2010:207) Lesznai Anna régen várt mesekönyve (*A kis pillangó utazása Lesznán és a szomszédos Tündérorságban*) végül 1913-ban jelent meg német nyelven.

végül (természetesen) sikerrel járnak. Nem csupán a legkisebbik (bár ebben a mesében csak az elsőként elinduló Acháj idősebb a többiekénél egy órával), hanem voltaképpen együttesen győznek, és úgy hódítják meg a Valóság országát, hogy „beoltják” a Képzelet világával, azaz a földre hozzák a képzeletet, és eggyé válnak a valóság embereivel. A mese a három királyfi (feltehetőleg többé-kevésbé párhuzamosan zajló) próbáit három egyenrangú menetben mutatja be, ennek megfelelően a népmeséktől eltérően az egyes szerepkörök is megtöbbszöröződnek. A varázsmesékről írott monográfiájában Propp (2005) hét szerepkört nevez meg: 1. útnak indító 2. hős 3. adományozó 4. segítőtárs 5. ellenfél (károkozó) 6. cárkisasszony (keresett személy) és apja 7. álhős. A *Képzelet-királyfiakban* az álhős kivételével mindegyik szerepkör felfedezhető – nézzük meg egyenként, hogyan.

3.1. Az útnak indító(k)

A három királyfi – Acháj, Námán és Yonos – azért indul útnak, mert az országuk hagyománya szerint ennek eljött az ideje, betöltötték a huszadik életévüket. Emellett azonban Achájt és Námánt ténylegesen is útnak indítja valaki, és Yonos esetében is megjelenik, ha csak sejtelmesen, egy félmondatban is, egy útnak indító.

Acháj, aki egy órával idősebb a testvéreinél, az öreg király legkedvesebb fia. Az apa a fegyverteremben búcsúzik el „szép, izmos, hatalmas növésű” fiától, akinek „a bőrtüszője csupa buzogányokkal, hegyes törökkel, feszes íjakkal volt körülűzködve”. A felfegyverzés mellett az apa szellemi útravalót is ad a fiának, és így személyében két szerepkör fonódik össze: az útnak indítóé és az adományozóé.⁵ „tudd meg – mondja az öreg király Achájnak –, hogy csak egy dologért érdemes élni, és ez a hatalom. Ez legyen a te álmod is, és az Álom a Valóság országába vigyen!”

Námán esetében az útnak indító a királyfi kedves tanítómestere, az udvari tudós. Ő ezzel a tanáccsal bocsátja útjára Námánt (és válik a maga nemében szintén adományozóvá, hiszen a tudással vértette fel a tanítványát a próbára): „siess, gyermekem, és ne feledd, hogy ha találnál a mindenségben egyetlen szilárd pontot, annak a segítségével kiforgathatnád a világot a sarkából.”

Az eddigi útnak indítóknak az volt a közös, hogy mindkettejüknek a kedvence volt az elindított királyfi. Ilyen értelemben, bár fizikailag nem jelenik meg, mégis útnak indítónak tekinthető a fiúk valahai édesanyja is. Hiszen Yonos, a legifjabb királyfi órá hasonlít nagyon, és a három fiú közül ő volt a királyné kedvence. Mivel azonban ő már meghalt, Yonostól senki sem búcsúzik, és senki nem látja el tanácsokkal.

5 Szerepkörök összefonódására Propp vizsgálati anyagában is nemegyszer van példa (Propp 2005: 79).

3.2. A hős(ök)

A *Képzelet-királyfiak*ban három hős útját követhetjük nyomon. Az első közülük Acháj.

3.2.1. Acháj, az erős

Acháj, az elsőszülött királyfi, ahogy már az útnak indítás mozzanatában is látszott, az erőt képviseli a mesében. Célja az uralkodás, a hódítás („milyen felséges volna urává lenni ennek a világnak, parancsolni neki”). Kezdetől öröme telik a Valóság országában (amely az ő tapasztalatában az emberiség őskorát éli), és a kisebb törzseket, amelyekkel találkozik, könnyedén hajtja uralma alá – elegendő merészen a szemük közé néznie, és ők készségesen ismerik el uruknak. Vezetése azt eredményezi, hogy a férfiak azontúl „már nemcsak kővel és marokkal, hanem ésszel indulnak a zsákmány után, és a Képzeletnek is szerep jut a harcban.” Egy idő után azonban, bár Acháj diadalai véget nem érőknek látszanak, a királyfiban egy szellemhang kételyt ébreszt. Úgy tűnik, az erő önmagában nem vezet sikerre.

3.2.2. Námán, a bölcs

Námán, az udvari tanítómester kedvence, a tudást jeleníti meg a mesében. Ő maga nem akar uralkodni a Valóság emberei felett, inkább szolgálni, segíteni igyekszik az ókori állattenyésztő törzset, amely befogadja őt: segít meggyógyítani a járvány sújtotta juhokat, visszaadja a törzsfőnök beteg lányának, Jezabelnek az egészségét, mérleggel és a számok, betűk feltalálásával segíti a kereskedést. De ahogyan Achájnak sosem elég a hódításból, úgy Námán sem tud megelégedni azzal, hogy tudásának kisebb szeleteit használja, és úgy dönt, hogy a teljes igazságot fogja tanítani. Erre viszont nem állnak készen a Valóság emberei, és Námánt máglyán égetnék el, ha Jezabel és néhány másik fiatal nem sietne a segítségére.

3.2.3. Yonos, a kedves

A királyfiak közül egyedül Yonos jelenik meg az ő útját bemutató mesefejezet címében az őt leíró jelzővel, így rögtön sejtjük (amit persze meseismerőként kezdetől tudunk), hogy ő valami különlegeset hoz majd a történetbe. Yonos az, akit senki nem indít útnak, és végül ő teljesíti be mindannyiuk próbáját. A bátyjai mindketten valamilyen céllal láttak hozzá a Valóság felderítéséhez, annak megfelelően, hogy ki indította őket útnak, de Yonos csak csodálja a Valóságot. Holdvilágos éjszakán indul útnak, és a holdfény ezüstös homálya köszönti őt a (meg nem nevezett, de joggal az ókori Athénnek látható) város épülőben lévő falai között. Yonos révén a művész jelenik meg a mesében, a képzelet és az alkotás tiszta, önmagáért való öröme, amely semmi mást nem szolgál, csak a Szépséget. Yonos adja a városlakóknak a táncot, a festészetet, a dalt és a mítoszait is. De bármennyi öröme telik is mindebben, a végső vágya az, hogy az alkotás képessége mindenkié lehessen, ne csak az övé, ő pedig egy lehessen a többi-

ek közül, egészen ember. A vágya teljesül, még hozzá úgy, hogy nemcsak az athéniak osztoznak a megvalósulásában, hanem egy zúgó szélroham odahozza Képzeletország egész népét az öreg királlyal, Achájt a seregeivel és Námánt is fiatal tudósaival. „Igen, igen, a város befogadja és megbecsüli őket, hisz szükség van a harcosra, hogy a békét őrizze és a jólétet védelmezze, és szükség van a tudósra is, aki az élet titkait kutassa, és a hétköznapi élet fölé emelje a gondolkodást.”

3.3. Az adományozó(k)

Ahogy azt már az útnak indítókról szóló részben láttuk, a mesében ez a két szerepkör összefonódik, és egy-egy szereplőhöz kapcsolódik a mese egyes meneteiben.

3.4. A segítőtárs(ak)

Az eddig vizsgált szerepkörökhöz rendre több szereplő is tartozott az egyes mesei meneteknek megfelelően, de *segítőtárs* csak egyetlenegy tűnik fel a *Képzelet-királyfiak*ban, ez pedig Jezabel, Námán történetében. Hasonló varázsmesei szituációkban leginkább állatok szoktak megjelenni, amelyek az életmentésért cserében később segítik a hőst a próbák teljesítésében vagy megmentik szorult helyzetében. Ebben a történetben Námán a törzsfő lányát gyógyítja meg, majd tanítványául is fogadja. Jezabel azzal hálálja meg mindezt, hogy néhány társával összefogva megszökteti Námánt a biztos halálból.

3.5. Az ellenfél (ellenfelek)

A három királyfi más-más útravalóval indul neki a világnak, és a rájuk váró próbák is különbözőek. Ugyan mindhármuknak az a célja, hogy meghódítsák a Valóság országát, de mások az eszközeik és – legfőképpen – különböző módon állnak hozzá a feladathoz. Ha a mesék hagyományos ellenfeleit keressük ebben a történetben, akkor csalódnunk kell. Igaz ugyan, hogy Acháj és az emberei küzdenek az életben maradásért, majd az újabb és újabb népcsoportok leigázásáért is megharcolnak; és az ellenfél szerepköréhez tartozó üldözés egy mozzanat erejéig kétségtelenül megjelenik Námán útjában is, de valójában egyik királyfi sem külső ellenféllel harcol a próbája során, hanem önmaga készítetéseivel, saját (fizikai vagy szellemi) erejével. Achájt egy „ismeretlen szellemhang” figyelmezteti arra, hogy a vég nélküli hódítás a halálhoz vezet: „Azt hiszed, mindent meghódíthatsz egy életben? Igaz, hogy a Valóság világa csupa küzdelem, de mit gondolsz, mi lesz a küzdés vége? A halál az! Mert el fog jönni egyszer időd, és tudod-e akkor, miért éltél? Hiszed-e, hogy a te diadalod az igazi?” Námán maga fogalmazza meg a csalódását, és akár arra is kész, hogy a kudarc miatt életét áldozza: „Mindenben csalódtam, az emberek hálátlanok, közönségesek és

hitványak, úgysem tudnék köztük élni. Teljen csak a kedvük; ha nem hittek nekem, szívesen meghalok.”

Látjuk tehát, hogy itt különös szerepkör-összefonódás történik, amilyenre a népmesékben nincsen példa: a hős egyben saját maga ellenfele is! A mesében egyedül Yonos nem hasonlik meg önmagával, neki nincsen ellenfele, és az ő sikere lesz végül az, amely kiemeli a két bátyját is a válságból és diadalra viszi a közös álmukat.

3.6. A királykisasszony (keresett személy)

A három királyfi története varázsmeséket idéző módon hármassal ér véget. Igaz ugyan, hogy nem királylányokat vesznek feleségül, és eredetileg nem is az ő kezükért kezdtek a próbák teljesítésébe, a három menyasszony mégiscsak betölti a mesei szerepkört. Acháj a nép vénjének unokáját veszi feleségül, aki mellette állt a tűznél, és először nevezte meg szóval a „meleg”-et; Námánnak Jezabel lesz a menyasszonya, aki a segítője is volt (ez a két szerepkör a varázsmesékben is nemegyszer összefonódik). Yonos menyasszonya váratlanul terem ott a piactéren a mese csúcspontjában – neki még Acháj választottjánál is kevesebb szerepe van a történetben, érezhetően azért van, hogy ezt a szerepkört is betöltse valaki, és Yonos se maradjon egyedül: „És ott álltak mind a hárman, karjukon szép menyasszonyukkal, akiknek a lelke tükrözte az övékét. Most már igazán tökéletes földi emberek voltak.”

A varázsmesékben az a szokás, hogy a hős a próbák teljesítése után visszatér a kiindulási helyre, ezzel zárva be a kört. Kaffka Margit irodalmi varázsmeséjében, a *Képzeletkirályfiakban* a kiindulási hely „jön” a próbák teljesítésének helyszínére, a Valóságba – látható, hogy „Kaffka Margit számára az igazi csoda nem az emberin kívüli fantasztikum, hanem a valóság”. (Bodnár 2001: 236) Ugyanakkor az is világosan látszik, hogy a mese valóságában Yonos révén az erőt és a tudást is tagadhatatlanul a művészet, az alkotóerő segíti a maga diadalához, és így kiemelkedik a másik két erő közül. Ezzel a megoldással Kaffka meséjében is hitet tesz az életét vezérlő motiváció mellett – erről így ír egy levelében pályája legelején: „Hát a művészet tiszta gyönyöreiért érdemes volna odafenn⁶ nyomorogni – mert ezek az élvezetek megtisztítanak, csillapítanak, irányt és impressiót adnak a szomjas fantáziának” (unokatestvérének, Heddának szóló levél; idézi Bodnár 2001: 23).

⁶ Budapestre érti.

4. VARÁZSMESEI SZEREPKÖRÖK A *MARIE, A KIS HAJÓBAN*

Kaffka Margit gyermekeknek szánt írásai között a *Képzelet-királyfiakon* kívül csak a *Marie, a kis hajó* tekinthető mesének, minden egyéb idetartozó írása gyermektörténetnek nevezhető.⁷ A *Marie*, amelyről Bodnár György (2001: 236) azt írja, hogy még a *Képzelet-királyfiakhoz* képest is „radikálisabb szakítás a mese hagyományos csodás elemeivel” csak azért került be az elemzés körébe, hogy a vizsgálódásunk a kaffkai mesék világában teljes lehessen. Mert valóban, a *Marie*, a kis hajó még irodalmi varázsmesének sem nevezhető, hiszen egyetlen csodásnak tekinthető eleme az, hogy a hajó beszél, gondolkodik és érez. Ezzel együtt, ha a felszínen nem is, struktúrájában sokat megőriz a népmesei elemekből. Idézzük fel Propp meghatározását a meséről (itt a szerző csakis az elemzése tárgyát jelentő varázsmesére gondol): „Morfológiailag mesének tekinthető minden olyan fejlemény, amely a károkozástól vagy hiánytól különféle közbeeső funkciókon keresztül házassághoz vagy más megoldás értékű funkcióhoz vezet” (Propp 2005: 91). Ha ezt a vázat vesszük alapul, akkor láthatjuk, hogy a *Marie*, a kis hajó nincs is olyan messze a varázsmesétől, mint első olvasásra gondolnánk.

A történet ugyanis az, hogy a „könnyű és kecses leányhajó”, *Marie*, akit felavatása éjszakáján egy öreg hordóhoz kötöznek, fellázad a sorsa ellen, méltatlannak érzi, hogy szép fiatalságát a rozoga vénség mellett töltse, és kiszabadítja magát. Szabad életében megismeri az élet viharait, belelát a part mentén élő emberek életébe is, megtudja, hogy valahol éppen háború zajlik, majd hamarosan beleszeret egy délceg, erős, ragyogó hajóba. Csakhogy a Hermész hadihajó, és a találkozásuk másnapján már el is indul a háborúba. A mese jó véget ér: Hermész, bár sérülten, megtörtén kerül elő, túléli a háborút, és javításra visszaviszik *Marie* közelébe. Ekkor már végleg összekapcsolódik a kettejük élete, együtt, egymásért dolgozva élnek azontúl.

4.1. Az útnak indító

Az útnak indítás mozzanata ebben a mesében öntudatlanul történik (és ezzel megelőlegezi *Marie* hamarosan elkövetkező sodródását is, mint egy felelősség nélküli elindítás következményét): az ünnepien felvirágozott jacht egyik matróza mondja tréfálkozva a felavatás estéjén: „Fiúk! A mi kis *Marie*-nknek most már férjet kell találni. Mert minden hajónak kell, hogy rendes helye legyen a kikötőben, és egy jó férj igazi, megbízható támasz az élet viharában.” Ezután kötözik őt az öreg hordóhoz éjszakára.

7 Egy feltehetőleg 1910 második felében Schöpfung Aladárnak írt levelében Kaffka Margit emleget ugyan egy „gyermekmesét”: „küldök a jó Pajtás (sic!) számára egy gyermekmesét azzal a kéréssel, hogy próbálja ott elhelyezni” (Simon 2010: 159), de ennek nem sikerült nyomára bukkanni. Feltételezhető, hogy nem az előző évben megjelent kötet valamelyik meséjéről van szó, ugyanakkor pusztán a megnevezésből kiindulva abban sem lehetünk biztosak, hogy az említett írás valóban mese műfajú volt.

Nem tudni, hogy Marie mit gondolt volna magáról és a helyzetről a matróz szavai nélkül. De Kaffka rendkívül naiv és befolyásolható hajólánynak rajzolja meg, úgy-hogy joggal tekinthetjük a matrózt (és a társait) a hősnő öntudatlan útnak indítójának (útnak indítóinak).

4.2. A hős(nő)

Ahogy az útnak indítás híján van minden tudatosságnak, úgy Marie merész lépése is, hogy elszakítja magát a hordótól, mindenféle ismeret nélkülöz, és a kis hajó naivitását tükrözi. Leginkább a hiúsága vezérli őt, amikor így gondolkodik: „Olyan szép vagyok, [...] olyan ragyogó és fiatal, hogy mindenki kedvét találja a látásomban. Nem maradhatok mellette. Nem, nem, inkább meghalok!” Amikor aztán az élet viharai megtépázzák, szépsége majd fiatalsága is elvész, Marie – eltérően a mesék hőseitől, akiknek a karaktere állandónak tekinthető – megváltozik. A kezdeti elkeseredés után újra bizakodni tud, együtt érez a háború miatt aggódó emberekkel. Végül pedig a szerelem kimozdítja őt a megfeneklett helyzetéből: készsé válik segíteni és alázattal szolgálni valaki mást, érte dolgozni.

4.3. és 4.4. Adományozó és segítő

Ebben a mesében ezt a két szerepkört nem tölti be senki. Segítőként csak a hősnő, Marie jelenik meg, de nem önmagát segíti (ezt a fajta szerepkör-összefonódást Propp lehetségesnek találja; lásd Propp 2005: 81), hanem a szerelmét, Hermészt.

4.5. Ellenfél, károkozó

Ebben a mesében még tisztábban jelenik meg az az izgalmas szituáció, amellyel már a *Képzelet-királyfiak*ban is találkoztunk: vagyis, hogy a hős egyben a károkozó is, saját maga ellenfele. Marie előtt semmiféle próba nem állna, ha nem szakítaná el magát a hordótól azon az első éjszakán, a rettegett életviharokat biztonságban élhetné át. A saját, naiv és hiúságtól vezérelt döntése az, ami bajba sodorja, és próbák elé állítja. Ugyanakkor Marie, amikor már Hermészhez kötve nekivág az új életnek, nem bánja a korábbi döntését: „eszébe jutott vőlegénye, a szelíd, öreg hordó. »Szegény – gondolta –, vajon él-e még? Ha arra járnánk, egyszer meglátogatnók.«” De azért nem bánta meg, hogy elhagyta őt, mert éppenséggel nem voltak egymáshoz illők.” Bár kockázatot vállalt az elszakadással, ez a döntése egy tartalmasabb élet lehetőségét adta neki, a megismerés és a változás esélyét.

4.6. A királyfi⁸

A történetben ezt a szerepkört Hermész, a hadihajó tölti be. Bár ő nevezi Marie-t „kis életmentő”-jének (és ez igaz is, hisz az ácsok Marie-val hordják ki a nyílt vízre az anyagot a sérült nagy hajó „meggyógyítására”), valójában Hermész is sokat tett a maga módján a lányhajóért: a megfeneklett kis gőzjacht a megismerkedésük után kezdett újra álmódosni, majd aggódni valaki másért, amikor a Hermész a háborúban volt. Így válnak ebben a mesében a hős és a hősnő egymás megmentőivé.

4.7. Álhős

Akárcsak a kötet másik meséjében, a *Marie, a kis hajó*ban sem tölti be senki az álhős szerepkörét.

5. ZÁRÓGONDOLATOK

Elemzésemben azt vizsgáltam, vajon megtalálhatók-e a varázsmesei szerepkörök Kaffka Margit két meséjében, hogy struktúrájuk révén kötődnek-e ezek az irodalmi mesék a népmesékhez. Láthattuk, hogy – bár itt-ott összefonódásokkal – szinte valamennyi szerepkört betöltik a *Képzelet-királyfiak*ban, és a hétből négy szerepkörnek van gazdája a *Marie, a kis hajó*ban is, számos szállal kötődik tehát a két mese a népmesékhez. Emellett ugyanakkor erősen tükrözik Kaffka Margit világlátását, gondolkodását és vágyait is. Vágyát egy olyan világ után, amelyben a művészet és a szépség az emberiség vezérlő erői, mint a *Képzelet-királyfiak*ban, és vágyát egy teljes asszonyi-emberi élet iránt, amelyet íróként meg tud adni a kis Marie-nak, de amelyre neki magának olyan sokáig kellett várnia.⁹

Nem tudhatjuk, milyen visszhangja volt Kaffka meséinek a kortárs olvasók körében. Csak egyetlen visszajelzést ismerünk a korszakból, az is az író kisfiától való. Lacó, aki a levél írásakor a dévai bentlakásos iskolában tanult, ezt írja levele utóirataként: „*Igaz el is felejtettem, hogy olvastam a képzelt királyfiak című könyvet és szép volt*” (Simon 2010: 314). Úgy gondolom, ma is egyetérthetünk a valamikori olvasóval.

8 Mivel ennek a mesének női főhőse van, a „királykisasszony”-nak nevezett szerepkör itt „királyfi”-ra módosul.

9 Bár Séllei Nóra óva int attól, hogy a szokásos gondolkodást követve Kaffka Margit írásait önéletrajzi ihletésűeknek tekintsük (Séllei 2001: 257), a kis hajó lány sorsában nehéz nem felfedezni az 1909-ben már nagyon rossznak érzett házasság foglyaként élő író tipródását és reménykedését.

IRODALOM

- Bodnár György 2001. *Kaffka Margit*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Kaffka Margit 1972a. Jézuskavásár. In: Kaffka Margit: *Az élet útján*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 277–281.
- Kaffka Margit 1972b. Önéletrajz. In: Kaffka Margit: *Az élet útján*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 401–402.
- Meletyinszkij, J. M. 2005. A mese strukturális-tipológiai kutatása. Ford. Soproni András. In: Propp, V. J.: *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 155–191.
- Propp, V. J. 2005. *A mese morfológiája*. Ford. Soproni András. Osiris Kiadó, Budapest.
- Séllei Nóra 2001. Az „asszonyíró” és az önéletrajz. In: Séllei Nóra: *„Tükröm, tükröm...”* a Kossuth Egyetem Kiadója, Debrecen. 257–271.
- Simon Zsuzsanna 2010. *A lélek stációi. Kaffka Margit válogatott levelezése*. Sajtó alá rendezte, az előszót és a jegyzeteket írta: Simon Zsuzsanna. Nap Kiadó, Budapest.
- Szilágyi Judit 2007. „Idődíszítés” – Lesznai Anna meséi. In: Lesznai Anna: *Idődíszítés. Mesék és rajzok*. Petőfi Irodalmi Múzeum – Hatvany Lajos Múzeum – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–155.

FORRÁSOK

- Kaffka Margit 1980a. Képzlet-királyfiak. In: Kaffka Margit: *Képzlet-királyfiak*. Szerk. Győri János. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 7–45.
- Kaffka Margit 1980b. Marie, a kis hajó. In: Kaffka Margit: *Képzlet-királyfiak*. Szerk. Győri János. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 46–62.

ABSTRACT

Miracle and Reality: Reflecting Upon the Fairy Tales of Margit Kaffka

My study focuses on two modern fairy tales by the twentieth-century Hungarian author, Margit Kaffka, entitled *Képzlet-királyfiak* (Imaginary Princes) and *Marie, a kis hajó* (The Little Boat, Marie). I analyze these texts based on the categories of Vladimir Propp in an attempt to answer the question of whether this author's modern tales still reflect some characteristics found in traditional fairy tales. I argue that, although some characteristics were changed, Kaffka's texts reflect a strong connection to the tale's traditional roots.

Keywords: fairy tales, Vladimir Propp, modern tales, Margit Kaffka, character types

MESE ÉS INTERDISZCIPLINARITÁS

KEMÉNY GABRIELLA

„A boldoggá tévő nyúl”

Mese és pszichodráma

ABSZTRAKT

Sok közös jellegzetességet találunk a mese és a gyermekpszichodráma között. A pszichodráma-foglalkozásokon a gyerekek meséket találnak ki és azokat felnőtt vezetők segítségével a csoport közösen eljátssza. A játék közben egy sajátos, a mesevilággal rokon légkör, a „mintha” világa jön létre, amelyben a cselekvés szimbolikus kifejezést kap. Áttétel lehetőségét nyújtja, mivel a gyerek saját maga alakítja történetét, választja szerepeit, miközben saját belső világát, problémáit jeleníti meg. A tanulmányban felidézett három mese marginalizálódott családban élő gyerekek története. Ezeken keresztül mutatom be, hogyan fejezték ki életérzéseiket, látták saját sorsukat, problémáikat és jelenítettek meg mindezt a pszichodráma által nyújtott „mintha” térben.

Kulcsszavak: gyermekpszichodráma, dramatikus játék, szimbolikus játék, marginalizálódott család

A GYERMEKPSZICHODRÁMA

A gyermekpszichodráma feltáró és gyógyító dinamikus pszichoterápiás módszer, amelynek keretében általában 3–8 közel azonos életkorú gyermek játszik együtt két felnőtt vezetővel. A gyerekek meséket találnak ki, amelyeket közösen eljátszanak. A terápia során a cselekvés szimbolikus kifejezést nyer egy, az élettértől alapvetően különböző potenciális térben, az „úgy tenni mintha” világban.

Amint kialakul a csodavilág légköre, a gyerek varázslóvá válik. Odavarázsolja magát mindazokba a személyekbe, állatokba, növényekbe vagy esetleg tárgyakba, amelyek leginkább képesek az ő megélt érzélemvilágát, jellemének bizonyos aspektusait, életstílusát kifejezni. Ennek a mesevilágnak megalkotója a gyermek, ő a mesemondó, és nem a pszichodramatista, ez utóbbi a színre hozott mesevilágnak csupán előkészítője, szereplője, esetleg csak statisztája. (Kende 2003: 64.)

Ez a típusú gyermekterápia arra a meggyőződésre épül, hogy a gyermeknek egyrészt megvan a képessége saját problémáinak feldolgozására és megoldására, és megfelelő elfogadó légkörben van egy fejlődési, átalakulási késztetése (Kende 2003:34). Nem a tünetre fókuszál, mivel az áttételesen és szimbolikusan majd megjelenik a gyermek játékában. A neurotikus zavarok mellett a kora gyermekkori sérülések kezelésére is alkalmas (Aichinger 2002: 218). Lehetővé válik a diszfunkcionális problématikájú családokból érkező gyermekek témáinak – labilis családstruktúra, válás, bántalmazás, alkoholizmus stb. – szimbolikus megjelenítése is (Kende 2007: 133). A potenciális teret – az „úgy tenni, mintha” világát – a gyermek saját öngyógyítására használja fel.

A problémákkal küzdő gyerekek többségénél a zavarok kialakulásában a szülők jelentős szerepet játszanak. Akár úgy, hogy a gyermek teljesítményével kapcsolatban túlzott igényeket táplálnak, akár úgy, hogy a gyerekekben kialakul a nem szeretettség, a nem eléggé szeretettség érzése (Kende 2003: 35). A labilis családstruktúrában a gyerek élete kiszámíthatatlan, nem tudja bejósolni, mikor milyen következményei lesznek cselekedeteinek, hiszen nincs következetesség. Magát hibáztatja, nagyon korán kialakul „a rossz vagyok” énkép, az értéktelenség érzése. Hogy a szülők elismerését és szeretetét kiérdemeljék, a gyerekek minden olyan kapcsolatot, helyzetet kerülni igyekeznek, amely tapasztalatuk szerint kiválthatja a szülők nemtetszését. A gyerekek gyakran elnyomják a frusztráló élmények által kiváltott agresszivitásukat, vagy a családon kívülre helyezik azt. Vágyteljesítő fantáziájukon keresztül igyekeznek fenntartani azt az illúziójukat, hogy a köztük és a szüleik között kialakult viszony problémamentes és tökéletes.

Ha a pszichodráma során a valós helyzet felelevenítését szorgalmazzuk, akkor ez a rekonstruálás a gyerek számára komoly megterhelést jelenthet, és csak erősítheti lelki konfliktusait. A gyerek nem képes a realitás szintjén ábrázolni, milyen szeretetlennül kezeli és bünteti őt anyja vagy apja. Viszont minden lelkipurdalás nélkül megteheti ezt a pszichodráma meséjén keresztül: kifejezheti indulatait a gonosz királlyal és királynővel szemben. Ez azért is fontos, mert felmenti a gyereket családjának nyílt bírálatától, és mentesíti az ezzel járó elkerülhetetlen büntudattól. A szimbolikus kifejezési forma biztosítja, hogy a gyereknek ne kelljen szégyenkeznie, büntudatot éreznie amiatt, amit történetével megjelenít (Kende 2003: 139).

Az együttesség élménye a történet közös lejátszása során jelentkezik. A módszer cselekményes és katarikus, élményt élménnyel gyógyít. A gyermekpszichodrámban nem magyarázunk, nem kommentálunk, nem vonunk le tanulságokat, nem minősítünk. Nincs jó vagy rossz játék (Kende 2003: 35).

MILIÓ

A jelen tanulmányban vizsgált csoport tagjai egy alföldi kisváros általános iskolai kollégiumának tanulói közül kerültek ki. A kollégium az iskolaidőszakban biztosított ellátást kis lakóinak, a hétvégéket, szüneteket pedig otthon, szüleikkel töltötték. A gyerekek főként a környező tanyavilágban élő marginalizálódott, alacsony szocio-ökonómiai státuszú családokból származtak. Korán megismerkedtek az élet árnyoldalaival. A családok többsége hordozta a közepes vagy súlyos diszfunkció működésének jegyeit: egzisztenciális problémák, munkanélküliség, alkalmi munka, gyenge életvezetés, alkoholizmus, gyakori költözések, zavaros családi viszonyok, kapcsolatok (Skynner 1991: 181). A szülők többsége gyermekét időben és érzelmileg is elhanyagolta, fizikailag bántalmazta. A gyerekek kollégiumi ellátásba történő helyezése gyakran a családgondozói szolgálat javaslatára történt, ezáltal elkerülhető vagy késleltethető volt a családból történő kiemelés. A legtöbb gyermek komoly magatartási problémával küzdött. Legjellemzőbb az indulati élet kontrollálatlansága, az agresszió, esetenként az autoagresszió volt. A gyerekek marginalizálódása az osztályközösségekben is megjelent. Magatartásuk, tanulási problémáik, pusztán kollégista létük a többi gyerekből és a pedagógusok egy részéből is elutasítást váltott ki.

A CSOPORT SZERVEZÉSE

A kollégiummal három éven keresztül álltam kapcsolatban, és ezen idő alatt öt csoport szervezésére nyílt lehetőség. A csoportok mindegyike legalább egy tanéven keresztül, 5–10 gyerek részvételével dolgozott. Heti rendszerességgel, ugyanazokon a napokon, 60 percben a kollégium egyik csoportszobájában találkoztunk. A csoportszervezés eltérő volt az átlagpopulációból alakuló csoportokétól, hiszen a szülők helyett a kollégiumi nevelőtanárok javaslatára történt. A kiválasztáskor figyelembe vették az életkort, valamint a gyerekek közötti kapcsolatokat. Igyekeztek úgy kiválasztani a tagokat, hogy súlyos magatartási problémával küzdő gyermek lehetőleg csak egy legyen egy csoportban (ez elég nehéz feladatnak bizonyult). Vezetőtársaim Nagy Irén és Határ Ilona pedagógusok voltak.

A csoportoknak igyekeztünk támogató-elfogadó környezetet biztosítani. Az odafigyelés, az odafordulás, „a kíváncsi vagyok rád” attitűd a gyerekekből már a csoportok indulása elején erős motivációt váltott ki. Bár a nevelőtanárok javasolták részvételüket, a döntést, hogy szeretnének-e részt venni, a gyerekek kezébe adtuk. A játék varázsa, a csodavilág, a jelmezek, az odafigyelés azonnal beszippantotta őket. Már az első foglalkozás után elköteleződtek, a foglalkozásokat várták, készültek, lemorzsolódás szinte nem volt.

A CSOPORT CÉLJA

A csoport elsődleges célja a gyerekek önértékelésének, önbizalmának erősítése volt. A hátrányos helyzetű, magatartási és tanulási problémával küzdő gyerekek sem a családjukban, sem iskolájukban nem vagy alig kapnak megerősítést, elismerést. A terapeuta a játékon keresztül felerősítheti, kiemelheti a gyermek értékeit, képességeit, ezzel is segítve, hogy jónak, szerethetőnek élje meg magát.

Fontos célként határoztuk meg egy olyan közeg, kapcsolódás megélését, meg tapasztalását a gyerekek számára, amely biztonságot, védelmet, és tartást tud nyújtani. A csoportos játékhelyzet már önmagában is a szabályok betartására, az együttélés normáinak megtanulására sarkall, így további célunk a szocializáció segítése volt.

A gyerekekkel szerződést kötöttünk. Felkínáltuk a spontán játék lehetőségét, hogy ebben a térben kipróbálhatja magát, meséket írhat, szerepekbe bújhat, megmutathatja, mire is képes valójában. Egyetlen lényeges szabály betartását kértük, az pedig a „mint-ha” szabálya: úgy teszünk, mintha harcolnánk, kardoznánk stb. azaz fizikai fájdalmat nem okozhatunk a másinak. A szülőket értesítettük gyermekük csoportban való részvételéről, de érdemben nem tudtuk őket bevonni.

A CSOPORTFOGLALKOZÁSOK MENETE

A foglalkozások beszélgetéssel kezdődtek. Körben ültünk, miközben a gyerekek elmesélték, milyen jó és rossz dolog történt velük a legutolsó találkozásunk óta. Ezt követte a mesealkotás. Valaki a gyerekek közül elkezdett egy történetet, amelyhez a többiek kapcsolódtak, így közös mese született. Ők választották saját szerepeiket és határozták meg a vezetőket. Sokszor előfordult, hogy előre készültek, mivel az előző foglalkozáson eldöntötték, ki hoz legközelebb mesét, kinek a történetét játsszuk el. Volt, hogy le is írták és felolvasták. Ezután jelmezekbe öltöztünk, majd egy megadott jelre – három taps – kezdődött és végződött a játék, amelyet kijelentkezés követett. Ismét körben leültünk, és mindenki elmondta, mi tetszett neki legjobban, és mi nem tetszett a játékban. A mesét nem értelmeztük, nem értékeltük.

HÁROM MESE – HÁROM ÉLETHELYZET

Három történeten keresztül mutatom be, a gyerekek hogyan jelenítették meg életüket, élethelyzeteiket a mesék köntösébe bújtatva. Az első történet szereplői generációkon keresztül ugyanazt a kört járják végig, önjelüként nem képesek megszabadulni családi örökségüktől. Külső segítségre van szükségük. A második mese hőse felismeri kilátástalanságát és útnak indul. Minden próbálkozását sikertelenség kíséri, de nem adja

fel, újra és újra nekivág. Végül, ha külső erő segítségével is, de eléri célját. A harmadik történet szereplői saját kezükbe veszik sorsukat. Szorgos, kitartó munkával, állhatatosságukkal teremtenek maguknak biztos alapot. A három mesében szereplő hősök így vagy úgy, de megvalósítják vágyaikat: szakítanak eddigi életükkel, és megtalálják boldogságukat.

Az első mese (Vanda, 12 év)

Van két család, egy vámpír és egy kobold. A vámpír és a kobold anyukának is van egy fiú, és egy lány gyereke. A két család állandóan veszekedett. Azért, mert átmentek egymás udvarába, és mindent elvettek egymástól. Loptak. És családon belül is veszekedtek. Egyszer a vámpír anyuka és a kobold anyuka elment az erdőbe, és találtak maguknak férjet. Összeházasodtak. De a férj-feleség is veszekedett. Telt, múlt az idő, és felnőttek a gyerekek. A vámpírlány összeházasodott a koboldfiúval, a koboldlány a vámpírfiúval. De a veszekedés nem fejeződött be. Született egy-egy gyerekük. A kisgyerekek is felnőttek, ők is összeházasodtak, de ők is veszekedtek. Egyszer arra jött egy jó tündér, meglátta, hogy állandóan veszekednek, és rájuk szórta a varázsport: kibékültek. Abbahagyták a veszekedést, és azóta boldogan élnek.

A főszereplők közül senki sem tekinthető pozitív hősnek: a kobold kapzsiságáról nevezetes, a vámpír pedig más vérét szívó élősködő. A kiinduló helyzet diszfunkcionálisan működő családokról árulkodik: egyszülős családok, ahol nem tisztelik mások határait (átmennek egymás udvarába), nincs megértés, elfogadás és torzult kommunikáció jellemző (állandó veszekedés családon belül és kívül). Az ismétlődésen keresztül megjeleníti azt a nem jól működő családi mintát, amit a gyerekek útravalóul kaptak, és amely generációkon keresztül elkíséri őket. Az egész egy reménytelen folyamat, hiszen sem az új házasságok, sem az új életek nem hoznak változást, akár a végtelenségig így mehet. A családok összes energiája a külvilág és az önmaguk elleni harcra fordítódik. Felélik tartalékaikat, és nincs belső erő, amely segítene a felülemelkedésben. A mese írója szimbolikusan kifejezte, hogy ebből a körből a megszokott módon (házasságok) nem lehet kilépni. Valami rendkívülinek, valami csodának kell történnie, mert ezt a folyamatot csak az eddigiektől eltérő, teljesen más megoldási móddal lehet megszakítani, mivel a szokott sémák nem hoznak változást.

Vanda nagyon nehéz körülmények között élt. Öten testvérek, és volt még két féltestvére is. Az ország másik végében éltek, de bántalmazás miatt édesanyjukkal és nagyszüleikkel elköltöztek az itteni tanyavilágba. Albérletben, egy omladozó tanyaépületben laktak. Csoportba kerülésének célja Vanda megerősítése, énjének növelése, minél több pozitív élményhez való juttatása volt. Egy tanéven keresztül járt csoportba. Egyre kreatívabb, nyíltabb lett. Kezdetben sok konfliktusa volt a csoporttársaival,

amelyek lényegében nem csökkentek, de érezhetően sokkal jobban tudta ezeket kezelni, érzéseit kimondani, kimutatni.

A második mese (Marcsi, 11 év)

Van egy szegény család, akik nagy szegénységben élnek. Nincs semmijük, csak egy házuk. Van egy fekete macska, aki átkokat szór, elátkozza a házukat, és összedől. Van egy király és egy királynő. Szeretnék, ha egy földrészüket átadhatnák egy szegény lánynak, akinek semmije sincs. Megajándékozzák a szegény lányt, de a fekete macska az új házat is elátkozza, és összedől. A lány elindul, próbál egy új házat keresni. Arra megy a királynő, és felajánlja a másik földet. A fekete macska ezt is elátkozza, itt is összedől a ház. Újra elindul a lány. A harmadik házba tudott csak beköltözni. De a macska ezt is elátkozta, és ez is összedőlt. A királynak volt egy boldoggá tévő nyula, aki boldoggá tette a fekete macskát, és abbahagyta az átokszórást. A királynak és a királynőnek volt egy fia. A szegénylány és a királyfi egymásba szerettek, összeházasodtak, és nagy lakodalmat csaptak.

A mese főszereplője nagy szegénységből indul útra a családot ért tragédia után. Még azt is elveszítették, amijük volt. A lány elindul, nincstelenül, próbál kiutat találni nehéz életéből. Az utak sikertelenséggel végződnek, de újra nekikezd, van belső erő. Szeretne változtatni, megoldást találni. Azonban hiába siet valaki a segítségére királynőként, ez mégsem elég, mert egy másik külső erő még ezt is felülírja. Mindig visszahúzza, nem engedi a felemelkedést. A szegényeknek az a sorsa, hogy szegények és szerencsétlenek maradjanak: a házat mindig elátkozzák, és összedől. Megoldás csak akkor lehet, ha ezt a külső, ártó erőt is megszelídítik. Vajon a mai magyar társadalomban elég, ha egy marginalizálódott család segítséggel, de szakít addigi életstílusával és kiemelkedik? Hogyan fogadja ezeket a családokat a társadalom? Van befogadás, elfogadás? Lehet, hogy a fekete macska ezt a társadalmi előítéletet és elutasítottságot szimbolizálja Marcsi meséjében?

Marcsi édesanyja súlyos mentális problémákkal küzdött. Fiatal felnőtt bátyjai segítettek, akikkel nagycsaládként egy tanyán éltek, állattartással foglalkoztak. A találkozásokra sokszor készült mesével, amelyeket gyakran le is írt. Teljes mértékben tudott azonosulni szerepeivel, olyannyira, hogy néha gondot is okozott a kijelentkezés. Fejlődése leginkább önbizalmának növekedésében ragadható meg. A csoportfoglalkozásokon egyre bátrabb lett, sokszor hozott mesét, megtanulta képviselni saját érdekeit.

A harmadik mese (Nati, 11 év)

Van két szomszéd, és van négy állat. Vannak gyerekeik. A gyerekek elmennek virágot szedni, kiviszik az állatokat legelni. Hazamennek, bemennek a házba, odaadják a virágokat, megebédelnek és lefeksznek aludni. A szülők nem

kelnek fel, a gyerekek igen, és elmennek a boltba. Vesznek állatokat, és amire a szülők fölkelnek, tele lesz az udvar állattal. A szülők először nem hiszik el, azt gondolják, álmodnak. Gondolkoznak, mit kezdjenek ezzel a sok állattal. Amíg gondolkoznak, a gyerekek ellátják őket, és elmennek dolgozni. Sok pénzt keresnek. Jön egy király. A király kapzsi, és el akarja venni a pénzt; de a gyerekek azt mondják, a farmon lévő állatoknak kell. Még gondozzák őket, visszajön a király, és vesz egy nyulat, meg egy bárányt. Ad érte 10 aranyat. Vesznek érte sok ennivalót. Gondozzák az állatokat, eladják. Sok pénzük lesz. Eladják a két házat, és vesznek belőle egy nagyot, amibe együtt laknak.

A mesét lejátsszás közben házassággal fejezték be: a gyerekek – a két fiú és két lány – összeházasodtak, és együtt építették fel az új, nagy házat, amiben közösen éltek. Nati meséjében nincsenek csodás elemek, a megoldás nem varázslattal születik. A szülőkől nem várható segítség, mivel nem csinálnak semmit, csupán elszenvedői saját életüknek. A gyerekek átveszik az irányítást, állatokat kezdenek nevelni. A munkáért pedig pénz jár, amelyet képesek megbecsülni, megvédeni a külső erőktől, csábításokból. A kapzsi király a függőségeket – alkohol, szerencsejáték – jelenítheti meg, aminek a szülők nem tudnak ellenállni. A gyerekek eljátsszák, hogy nem engedik a pénzt elfolyni, hogy jól, kompetensen döntenek később az állatok eladásáról, így akár abból a szegénységből is kitörhetnek, melynek jelenleg rabjai. A címek, amiket a mesének adtak: „A jó élet”, „Az egybekelt pár”, „A házépítés”, „A boldog család”.

Natiék hárman voltak testvérek. A tanyavilágban éltek, édesanyjukkal és annak élettársával. A szülők alkalmi mezőgazdasági munkából éltek, mindketten alkoholisták voltak. Natinak rengeteg konfliktusa volt a kollégiumban és az iskolában. A dráma pozitív hatása leginkább társas kapcsolatainak a változásában volt érzékelhető. Képessé vált a közös játékra, mások megértésére, elfogadására.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány főszereplői kollégiumi ellátásban élő, marginalizálódott családok gyermekei voltak. Az általuk írt történetek közül hármat láthattunk. A mesékben jelenlegi életükre ismerhettünk, megtapasztaltuk, mennyire jól érzékelik helyzetüket. A pszichodráma „mintha” terében a mesék életre keltek, és a nehézségek megoldása után házasságkötéssel, házépítéssel, egy boldog jövő képével végződtek. A gyerekek egyértelműen tudtukra adták, hogy ők is vágnak egy harmonikusan működő családra, és jobb, teljesebb életet szeretnének, mint amilyen szüleiknek van. Ismét bizonyosságot nyert, hogy a mesék áttételi lehetőséget jelentenek, a szimbolikus játékban pedig a gyerekek képesek a számukra nehéz helyzeteket úgy kivetíteni, hogy bizonyos távolságból figyeljék azokat (Bettelheim 1985: 63). A szerepválasztás spontaneitása

pedig arra ad lehetőséget, hogy az elszennvedő szerepből átlépi az aktív, befolyással bíró szerepbe. Mindez hozzásegíti őket ahhoz a tapasztalathoz, hogy maguk is formálhatják, alakíthatják sorsukat, és abban a saját felelősségük is megtalálható. A módszer jó eszköznek bizonyult saját önerejük, értékeik megtapasztalására. A gyerekek által írt történeteket ritkán értelmezzük így, mint ahogy jelen tanulmányban láthattuk. A terápiás folyamat során a hangsúly nem a mesék „lefordításán”, hanem a játékon, az átélésen van.

IRODALOM

- Aichinger, Alfons 2002. Pszichodráma-csoportterápia gyermekekkel. In: Petzold, Hilarion – Ramin, Gabriele (szerk): *Gyermek-pszichoterápia*. Ford. Csorba János et al. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bettelheim, Bruno 1985. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Ford. Kúnos László. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kende B. Hanna 2003. *Gyermek-pszichodráma*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kende B. Hanna 2007. Gyermek a változó világban. In: Zseni Annamária (szerk.): *A pszichodráma és korunk tükröződései*. Medicina Kiadó, Budapest. 133–154.
- Skygger, Robin 1991. A családot rendszerként tételező irányzatok. In: Dr. Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichoterápiai Vademecum* I. kötet. Ford. Karay Lajos, Karczag Judit. Animula, Budapest.

ABSTRACT

The Bunny Who Brings Happiness: The Fairy Tale and Psychodrama

The structure of fairytales and child-psychodramas share a number of common characteristics. During child-psychodrama sessions, children make up stories which are then acted out in the group with the support and guidance of two therapists. While role-playing, the special atmosphere of the “as if” is created, a world which resembles that of tales and the symbolic action found within. The opportunity for transference therefore arises, since it is the child who creates and writes the story, chooses roles while expressing his or her inner world and problems. The three tales introduced in this study are stories by children who live in marginalized families. Their situation is presented through stories which reflect how they expressed their feelings, viewed their problems, fate and how they expressed all these through playing in the special “as if” space of psychodrama.

Keywords: child-psychodrama, drama play, story-writing, marginalized family

LÓZSI TAMÁS

Mesebeszéd

A mese retorikai elemzése

ABSZTRAKT

A *retorikát* hagyományosan *szónoklattannak* szokás magyaráítani, célja azonban nem kizárólag a beszédek létrehozásának és értelmezésének szabályszerűségeit feltárni. A retorika tárgya valójában minden nagyobb közönségnek szánt szöveg, így az irodalom is. Az irodalmi szövegeket gyakran retorikai szabályok szerint hozták létre, így a megértésükhöz is szükség van a retorikai szabályok ismeretére (vö. Adamikné 2009). A műelemzésnek azt a módját, amely a mű és befogadói viszonyát kutatja, Corbett (1969: XVI) retorikai kritikának nevezi.

Jelen tanulmány a mese mint műfaj retorikai elemzésével foglalkozik két konkrét példán (egy klasszikus népmesén és egy kortárs mesén) keresztül. Bebizonyítja, hogy a mesékben fellelhetők a retorika javaslatai, felépítésük retorikai elveket követ.

A retorikában központi szerepet tölt be a meggyőzés. A mesék a szórakoztatás, gyönyörködtetés mellett általában tanító jellegűek is, hordoznak valamilyen „tanulást”. Az előadás feltárja a meggyőző hatás tényezőit, a mesei érvelést.

Kulcsszavak: retorika, retorikai elemzés, meggyőzés a mesékben

1. RETORIKA ÉS IRODALOM(TUDOMÁNY)

A retorika kezdetben a nyilvános beszédek, a politikai és törvényszéki meggyőzés eszközeinek tanulmányozásából született, s ugyanezen szövegek létrehozását tanította. A retorika tehát eredetileg szintetikus művészet, amely elsősorban a szóbeliségre irányul. Az ókorban a művelt emberek ismerték a retorika szabályait és mércéit, így az írók, költők a műveiket általában az antik retorika esztétikai előírásai szerint írták (Adamik 1998: 38). Ide kívánczik a megjegyzés, hogy a népmese is szóbeli műfaj, illetve az irodalom egésze a szóbeliségben született.

Később a retorika a prózai műfajok elméletévé (is) vált, legyenek azok szépirodalmiak vagy a hétköznapi élet szövegei. Ennek az a történeti oka, hogy a középkorban az államok társadalmi, politikai élete nem kedvezett a szónoklásnak, a retorika inkább az

adminisztrációs ügyintézését segítette levelek, törvények, okiratok megszövegezésével és értelmezésével (Adamik 2003: 17–20).

A retorika az iskolai oktatást évszázadokig meghatározó *septem artes liberales* (hét szabad művészet) egyike, ezáltal a nyugati kultúra integráns része. Az irodalmi műveket szándékosan vagy akaratlanul a retorikai szabályok szerint hozták létre. Babits (1909/1978: 87) így fogalmaz *Irodalmi nevelés* című esszéjében.

A stilisztikáról és retorikáról lesz szó: arról a két stúdiumról, melyet a klasszikus ókor egynek tekintett és egy néven retorikának nevezett. Egy stúdium ez most is, csak hogy két oldala van: gondolataink összegyűjtése és kifejezése. Egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtagabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.

A retorika napjaink társadalmában a meggyőző tevékenységekben játszik szerepet, nap mint nap gyakoroljuk a retorikát, illetve ki vagyunk téve a hatásának. A szülők, a tanárok, a vezetők, a kereskedők, a diplomaták, a politikusok, a jogászok és a reklámszakemberek mind gyakorló rétorok, még ha sosem tanultak is klasszikus retorikát. A retorika eredetileg szintetikus (létrehozó) művészet (*art*), de tanításai használhatók az elemzésben is (Corbett–Connors 1999: 24–25). Ha egy művet legalább részben retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor a retorikai szabályok ismerete segít a megértésében is (Adamikné 2009).

A retorika elveinek és stratégiáinak tudása képessé tesz minket arra, hogy kritikusan válaszolhassunk a minket érő meggyőző szándékú hatásokra, akár szóbeli, akár írott formában találkozunk velük. A retorika jobb olvasóvá és természetesen jobb íróvá, fogalmazóvá tesz minket. Ezért bukkannak fel retorikai fogalmak és elvek a modern irodalomtudományban is. Az új kritika (*new criticism*) alkotói is retorikai alapokon hozták létre a szoros olvasás (*close reading*) módszerét. Mortimer Adler a *How to read a book?* című könyvében retorikai technikákat mutat be az ismertető és az érvelő próza olvasásához. Wayne C. Booth *The Rhetoric of Fiction* című művében az elbeszélés és a regény narratívájával foglalkozik. A retorikai tudás segít megérteni és értékelni a reklámokat, a politikai üzeneteket, a satírákat, az iróniát és a „kettősbeszéd” összes variációját (Adamikné 2009; Corbett–Connors 1999: 24–25).

Corbett (1969: XI–XIV) a *Rhetorical analyses of literary works* című gyűjtemény bevezetőjében azt írja, hogy a retorika inkább a folyamatban érdekelt, mint a végtermékben. A beszélő, a beszéd (a mű) és a hallgatóság kölcsönös kapcsolata segít abban, hogy megkülönböztessük a meggyőző szöveget a mimetikus szövegtől. Arisztotelész elvben a *Rétorikában* foglalkozott a meggyőző szöveggel, a *Poétikában* pedig a mimetikus szöveggel, azonban később az irodalmi művek felépítése, stílusa stb. sokat merít a retorikából, s konkrétan a *Rétorikából* is.

Nem maradhat említés nélkül az a munka, amelyet mind a retorika, mind az irodalomtudomány számon tart, és ráadásul a mesével foglalkozik. Természetesen Vlagyimir Propp (2005) *A mese morfológiája* című művéről van szó. Az 1928-ban született könyv a sturkturalizmus, azon belül az orosz formalizmus irányzatába illeszkedik (Vilcsek 2002: 150). A szerző tulajdonképpen retorikai elemzést végez, amikor a varázsmesék szerkezetét és a szereplők funkcióit vizsgálja. Megállapítja a tündérmesék általános szerkezeti jellemzőit, a bennük előforduló karakterek által betöltött funkciókat. Az ilyesfajta elemzést a retorikatörténet a retorika mint műelemző módszer néven tartja számon (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 149).

2. A RETORIKA ÖSSZETEVŐI, MESE A RETORIKÁBAN

A görög *tekhné rhétoriké* 'retorika, szónoklattan' és *rhétor* 'szónok' a *rhéma* 'szó' szóból, a *rhéma* szó pedig az *eiro* 'beszél' igéből származik. Hasonlóképpen a latin *ars oratoria* 'retorika' és *orator* 'szónok', valamint a magyar *szónoklattan* és *szónok* szavak egyaránt a *sól*, *beszél* igére vezethetők vissza (Corbett–Connors 1999: 15).

Arisztotelész (1999: 1355b), az első rendszeres *Rétorika* szerzője így határozza meg a tárgyat: „a retorika olyan képesség, mely minden tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit”. A 20. századból származó definíció 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: 1). A médiaszakember szavaival „a retorika egyszerre gyakorlat és kritika” (Silverstone 2008: 47).

A klasszikus retorika szerint a szónok öt feladata a feltalálás (*inventio*), az elrendezés (*dispositio*), a kidolgozás vagy stílus (*elocutio*), az emlékezetbe vésés (*memoria*) és az előadásmód (*pronuntiatio, actio*) (Barthes 1997: 116–118).

A feltalálás nemcsak az anyaggyűjtést jelenti, hanem az érvelés megtervezését is. Az elrendezés a beszéd szerkezetére vonatkozik, tehát a beszédrészek sorrendjének és arányának, valamint az érvek rendjének a kialakítására. A kidolgozáson a beszéd tényleges megalkotását, a szöveg díszítését, vagyis a stílus megteremtését értjük. A szerkezetnek és a stílusnak egyértelműen szerepe van a meggyőzésben. Az előadásmód a beszédeknel a hangosítást és a testbeszédet, az írásműveknél a külső kialakítást és a grafémaalakzatokat, médiaszövegek esetében pedig a forgatás és vágás során kialakított konstitútumot jelenti (vö. A. Jászó 2011: 61–71). Azt láthatjuk tehát, hogy az író és a szónok feladatai nagyrészt megegyeznek.

A meggyőzéshez az érvek vagy bizonyítékok feltárásán keresztül vezet az út. Arisztotelész (1999: 1355b) a *Rétorikájában* kétféle bizonyítékot különböztet meg az érvelés során: külső és belső bizonyítékokat. Az ókorban Quintilianus (2008: 323–447) *Szónoklattanában* már részletesen kidolgozott rendszert találunk. A retorikán kívüli

bizonyítékok a beszédétől 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 deduktívak vagy induktívak. 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. Pl. *Minden emlős gerinces. A kutya emlős. Tehát a kutya gerinces.* 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 százszázalékos igazságokat a meggyőzésben, hiszen érvelésre akkor van szükség, ha véleménykülönbség áll fenn.

A retorikai dedukció az enthüméma. Egyrészt az enthüméma premisszái 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 thümó* kifejezés jelentése: ami a gondolatban van. Az enthümémát tehát a hallgatóságnak kell kiegészítenie, miáltal a hallgatóság is bevonódik az érvelésbe. Pl. *Selma bizonyosan szőke, hiszen svéd.* Egy implicit, valószínűleg a nagyobb premisszára épül a következtetés (A svédek többsége szőke).

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 (vö. Adamikné 2013: 132–165). A példa lehet kitalált vagy megtörtént eset. Arisztotelész (*Rét.* 1393b) a kitalált példák közé sorolja a mesét. Két konkrét esetet is említ: Sztészikhorosz, Kr. e. 6. századi költő egy mesével érvelt az ellen, hogy Phalarisz türannosz mellé testőrséget adjanak. A meséiről ismert Aiszóposz pedig egy mese segítségével védelmezett egy demagógot. Érdekes, hogy az elmondott mese azóta is vándormotívumként él tovább. Ebben a változatban egy sziklaüregbe szorult rókát mardosnak a tetvek, azonban a róka nem kér a sündisznó segítségéből, aki le akarja szedni a tetveit, mondván, a rajta lévő legalább már jóllaktak, helyettük csak éhesebbek jönnének.

Az etikus és patetikus érvek inkább az érzelmekre hatnak, ezért a logika sokszor irreleváns érveknek tekinti őket (vö. Margitay 2007: 541–594), s valóban magukban rejtik a manipuláció lehetőségét, de nem feltétlenül manipulatívak. A beszélő éthosza tulajdonképpen a hitelessége, az, hogy mennyire lehet hinni neki. Az éthoszt is a beszéddel lehet létrehozni, pl. ha azt mutatjuk, hogy magunk is hiszünk abban, amiről szeretnénk meggyőzni a hallgatóságot. A pathosz kifejezetten a hallgatóság érzelmeinek felkorbácsolását jelenti, pl. amikor egy ügyvéd szánalmat akar ébreszteni

a bíróban a védenice irányában („csak az éhség vette rá a lopásra”), vagy az orvos félelmet kelt („ha nem változtat az életmódján, rövidesen meghal”).

Az ókori retorika legteljesebb összefoglalását Quintilianus adja, aki *Institutio oratoria* (Szónoklattan) című művében a kisgyermekkortól kezdve vezeti végig, hogyan válhat valakiből szónok. Műve első könyvében, amely a kisgyermek (a leendő szónok) neveléséről szól, a progümnaszmata (retorikai előgyakorlatok) részeként Aiszóposz meséinek elmondását s hasonlók írását javasolja. Az ő szavaival „Tanulják meg tehát, hogy Aiszóposz meséit, melyek legközelebb állnak a dajkák meséihez, tiszta és a szokásosnál semennyivel sem emelkedettebb hangon elmeséljék, azután pedig ugyanezt az egyszerűséget tollal is fogalmazzák meg” (Quintilianus 2009: 126; 1, 9, 2).

3. A RETORIKAI ELEMZÉS

A különböző strukturalista iskolákhoz hasonlóan 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, azt a sajátos magatartást akarja kideríteni, amelyet a szerző azért hozott létre a sajátos szövegben, hogy hatást gyakoroljon egy sajátos közönségre (Corbett 1969: XVII–XXII).

A retorikát három jellemzője is alkalmassá teszi az elemzésre:

1. A retorika szimbólumokat használ.
2. A retorika a szimbólumok irányításával foglalkozik. Az irányítás mindig szándékos.
3. A retorikai kommunikáció szándéka a közösségi cselekvések koordinálása. A retorikai perspektíva annak a vizsgálata, hogyan alapozza meg a szimbólumok használata a társadalmi viszonyokat az emberek között (Cooper 1989: 12–15).

A retorikai elemzés szempontsora Adamikné Jászó Anna (2012: 178–179) alapján:

1. a retorikai szituáció megállapítása;
2. a műfaj (beszédfaj) megállapítása;
3. a szerkezet megállapítása;
4. logikai és/vagy érzelmi az érvelés;
5. a gondolatmenet induktív és/vagy deduktív voltának megállapítása;
6. külső és/vagy belső érvek alkalmazása:
 - a) külső érvek: tekintély, tanúság, statisztikák, maximák, precedens, jelek;
 - b) belső érvek: általános és speciális érvforrásokból vett érvek;
7. a toposzok vagy általános érvforrások alkalmazása: meghatározáson, összehasonlításon, viszonyokon, körülményeken alapuló érvek; a speciális érvforrások: a beszédfajták érvei;

8. annak a megállapítása, hogy van-e a szövegben érvelési hiba vagy manipuláció;
9. a stílusnemek, a stílusérények és a stilisztikai eszközök megállapítása;
10. az előadásmód megállapítása:
 - a) hangzó szöveg esetén: beszéd és testbeszéd;
 - b) írott szöveg esetén: interpunkció, grafémaalakzatok, tipográfia;
11. a hallgatóságra tett hatás;
12. a szónok éthosza.

Természetesen az elemzett szöveg jellemzői, illetve az elemzést végző személy sajátos szempontjai alapján egyes szempontok hangsúlyosabbak lehetnek, mások akár ki is hagyhatók. Észre lehet venni, hogy a szempontsor követi a szónok feladatait, amelyek meghatározzák a retorika rendszerét, tehát tulajdonképpen hat fő szempontot különíthetünk el:

1. A retorikai szituáció megállapítása.
2. A műfaj (beszédfaj) meghatározása.
3. A szerkezet feltárása.
4. Az érvelés vizsgálata.
5. A stílus vizsgálata.
6. Az előadásmód vizsgálata.

A továbbiakban két példán mutatom be, miként működik ez az elemzési metódus a meseszövegek esetében. Az első példa egy közismert népmese, *A kis malac és a farkasok*, a második pedig Döbrentey Ildikó *A három szivárvány* című toleranciameséje.

4. ELEMZÉS

4.1. A retorikai szituáció

A retorikai szituáció „személyek, események, tárgyak, viszonyok szövevénye, és az a kényszer, amely határozottan megnyilatkozásra késztet” (Bitzer 1968: 1–2). A retorikai szituáció fogalma több szempontból hasonlóságot mutat az ókori illőség és tárgyszerűség elveivel (gör. *kairosz* és *prepon*, illetve lat. *aptum* és *decorum*), hiszen már akkor is tudták, hogy a beszéd tárgyát és stílusát a szituáció szabja meg. A kényszer helyett pedig találóbbr lehet az érdek kifejezés (vö. Brinton 1981: 234–247).

A mese (illetve az irodalom) esetében vizsgálhatjuk a mesemondás és -hallgatás/-olvasás szituációját, de természetesen a mesén belüli szituációkat is. Az előbbi esetben a személyek a mesemondó (a narrátor) és a hallgató/olvasó. A mesemondó és a narrátor két különböző személy is lehet, hiszen a „mesélés” helyzetében a tényleges mesemondó egy korábban már kész mesét mond el vagy olvas fel, ilyenkor a mesén belüli narrátor

különbözik a fizikai mesemondótól. Ha magunkban olvassuk a mesét, akkor csak a belső narrátorral találkozunk. Természetesen ez a belső narrátor sem feltétlenül azonos a mese alkotójával.

A retorikai szituáció elmélete szerint a szónokot az a szükséglet készteti megszólalásra, hogy valamilyen hiányosságot vél felfedezni, amelyet a beszéd segítségével képes kijavítani. A mese alkotóját és elmondóját leginkább a tanítás vagy a gyönyörködtetés szándéka vezérelheti. A gyönyörködtetés (szórakoztatás) mindenféle művészet célja, így természetesen a mesemondásé is. Heidegger (1989: 281–282) szerint az emberi lét alapvetően megértésre törekszik. A mese a létértelmezés eredeti formája (Biczó 2006: 11). Eszerint az alkotót a létértelmezés szükséglete kényszeríti a mese létrehozására.

Az elemzett mesékben a tanító szándék is felfedezhető. *A kis malac és a farkasok* című népmesében a furfangos gyenge (a malac) legyőzi az erőseket (a farkasokat); ez a mesékben szokásosnak mondható allegória: az egyszerű embernek is van esélye a rosszindulatú hatalommal szemben. Emellett természetesen a „többet ésszel, mint erővel” elvére is tanít, s reményt is nyújt a gyengébbeknek. Gondoljunk csak bele, hogy mely néprétegek körében születtek a népmesék! Döbrentey Ildikó meséjében még egyértelműbb a tanító, nevelő szándék, hiszen maga a szerző is toleranciamesének nevezi a művét (amely így rokonságot mutat a tanmesékkel).

A hallgatóság pedig az, aki befolyásolható a beszéddel (jelen esetben a mesével). Azaz aki tanul belőle, nevelődik általa, illetve gyönyörködik (szórakozik) benne; akit segít a létértelmezésében a mese hallgatása, olvasása.

Természetesen a retorika segítségével elemezhetjük a mesékben lévő „beépített” beszédek is, azaz a szereplők megszólalásait. Jelen példáinkban ezek kifejezetten meggyőző jellegűek. *A kis malac és a farkasok* című népmesében a farkas szükséglete az éhség, a malac pedig az életét menti. A farkas hallgatósága (a malac) ellenséges, illetve előítéletes, emiatt nehéz befolyásolni. *A három szivárvány* meséjében a nap, a pára és szél szükséglete a dicséret, valamint a feddés, a „rend” helyreállítása. A kis szivárvány pedig az önvédelem.

4.2. A műfaj

A mese természetesen az egyik legősibb irodalmi (sőt, az írott irodalmat megelőző) műfaj. A műfaj mind a retorikai gyökereiben, mind a modern elméletek hozzáállása szerint a szándék és a hatás között kapcsolatot teremtő pragmatikai cselekvés (Aczél 2008: 17–18). A klasszikus retorika három beszédfajt különböztet meg, alapvetően a retorikai szituáció alapján (bár a fogalom a 20. században keletkezett). A beszédfajok jellemzőit mutatja az 1. táblázat (Arisztotelész 1999: 1358b, Knapé 2000: 36–37).

1. táblázat. A beszédfajok

Beszéd faj	Téma	Idő	Cél
Tanácsadó	rábeszélés/lebeszélés	jövő	hasznos/káros
Törvényszéki	vádbeszéd/védőbeszéd	múlt	jogos/jogtalan
Bemutató	dicséret/feddés	jelen	szép/rút

A mesét (és a többi irodalmi műfajt) első pillantásra bemutató beszédnek vélnénk, hiszen bemutat egy történetet, hogy a jelenben gyönyörködtesse a hallgatóságát. Tüzetesebb vizsgálat után viszont a tanácsadó beszédhez sorolnánk, mivel a jövőbeli viselkedést igyekszik befolyásolni, élettanácsokat ad, tanít; a klasszikus mesék végén meg is fogalmazták a tanulságot.

A mese mint epikus műfaj történetet beszél el. Az elbeszélés a klasszikus retorikában az egyik beszédrész, amely bizonyító erővel bír, tulajdonképpen a beszédrész vált önállóvá később, hiszen az ember egyik fontos tulajdonsága, hogy „történetmondó lény” (*„story-telling animal”*, MacIntyre 1984: 201).

A bizonyítás egyik fontos eszköze a példa, s a legkorábbi szerzők szerint a mese is kiváló (kitalált) példának. A példa, példázat mint műfaj is a meggyőzés szolgálatában áll. A mesék szereplői emberi típusok, illetve társadalmi helyzetek szimbólumai. A malac a gyenge, az áldozat, a farkas az erős és a gonosz megtestesítője. Döbrentey Ildikó meséjében a szivárványok a többséget, az átlagost jelképezik, míg a kis szivárvány a másságot.

4.3. A szerkezet

A retorika a beszédrészek tanával alapozta meg a szövegek szerkezeti elemzését. A szó-noki beszéd részei a bevezetés, az elbeszélés, a tétel és felosztása, a bizonyítás, a cáfolás, valamint a befejezés, esetleg a kitérés. Kenneth Burke (1931/1968: 123–183) a forma öt típusát határozta meg: szillogisztikus haladás, kvalitatív haladás, konvencionális forma, ismétlődő forma, alkalmi vagy kisebb formák. Cooper (1989: 103–115) a szöveg szerkezetének három szintjét különíti el: nagy, közepes és kis struktúrák. A három megközelítés összefüggését a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Szerkezeti típusok

Nagy struktúrák	Közepes struktúrák	Kis struktúrák
• tkp. szillogisztikus haladás • bevezetés, elbeszélés, tétel, bizonyítás, cáfolás, befejezés • kitérés	• konvencionális formák • időrend • ok-okozati elrendezés	• mesei fordulatok • egyes alakzatok (ismétlés) • érvek • párbeszéd forduló

A hagyományos beszédrészek közül a bevezetést, az elbeszélést és a befejezést biztosan megtaláljuk minden mesében (ez a három volt egyébként a legelőször elkülönített szerkezeti elem, illetve erre vezethető vissza a ma is gyakran használt hármass felosztás: bevezetés, tárgyalás, befejezés). Mindkét elemzett mese hagyományos (nép)mesei fordulattal kezdődik: „Volt a világon egy kis malac, annak volt...”, illetve „Hol volt, hol nem volt, volt egyszer három szivárvány...”. Az ilyesféle kezdet műfajjelölő is. A befejezés a történet következményeire utal, („többet felé se mertek menni a háza tájékának a farkasok”), illetve egyfajta összefoglalást ad („Más volt. Másmilyen. A legszebb szivárvány volt, amit életemben láttam!”).

A mesékben a tétel a mese tanulsága, amely sokszor azonos a befejezéssel. A két elemzett mesében a tétel/tanulság implicit.

Az elbeszélés jellegéből adódóan az időrendet követi, azonban az azonos lehet a szillogisztikus haladással, a logikai sorrenddel: a farkas éhes → „engedj be” → a malac leforrázza → a farkas segítséget kér → a malac a fára menekül → a farkasok megpróbálják elérni → a malac csellel megmenekül → többet nem háborgatják.

4.4. Az érvelés

A retorikát elsősorban a meggyőző kommunikációval szokás azonosítani, az irodalomról, különösen a mesékről pedig nem a meggyőző szándékot feltételezzük. Ugyanakkor egyet kell értenünk Kenneth Burke (1966: 305) megállapításával: Ahol meggyőzés van, ott retorika is, és ahol szöveg (jelentés) van, ott meggyőzés is van („Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is ‘meaning’ there is persuasion”). S ezzel mindenfajta emberi kommunikatív megnyilvánulást, az irodalmat is a retorika vizsgálati körébe sorolja.

A retorikai szituáció elemzésénél megállapítottuk, hogy a mesék egyik célja a tanítás, a tanácsadás, amelyhez érvelésre van szükség. A mesék általában, s konkrétan a két elemzett mese is tekinthető példázatnak, amelyből egy tanulság következik. *A kis malac és a farkasok* arra tanít, amit a közmondás így fogalmaz meg: „Többet ésszel, mint erővel”. Természetesen az a tanítás is benne rejlik, hogy némi ravaszsággal felülemelkedhetünk a korlátozottabb lehetőségeinken is. *A három szivárvány* meséje a toleranciára tanít, arra, hogy mindenki jó valamire, illetve valamiben. Mivel a tanulság, azaz a konklúzió egyik mesében sincs expliciten megfogalmazva, mindkettő tekinthető olyan enthümémának, amelyben egy hosszabb példából a hallgatóságnak kell következtetést levonnia.

Mivel a mese fikatív, ezért a belső bizonyítékok körébe tartozik, a szónok (azaz a szerző, vagy a népmesét kitaláló közösség) hozta létre, hogy meggyőzze a hallgatóságát/olvasóit. Természetesen, ha egy érvelő szövegben (pl. egy politikai beszédben) idéznek egy mesét, az ott külső bizonyítéknak számít.

A belső bizonyítékok közül az éthosz a hitelesség megteremtője, jelen esetben a mesemondónak vagy a mese írójának az éthoszáról van szó. A szónok (író) a beszéddel éri

el, hogy higgyenek neki, azt gondolják, hogy érdemes megfogadni a tanácsát. A mesemondó akkor tudja megteremteni a megfelelő éthoszt, ha tapasztaltnak tűnik. Az író éthoszáat már „írástudó” volta önmagában is támogatja, de természetesen írásának minősége is fontos. A szónok úgy teremtheti meg legjobban az éthoszt, ha a beszédből az őszinteséget lehet kiérezni, azt, hogy maga is meg van győződve arról, amiről a hallgatóságot akarja meggyőzni.

A pathosz, azaz a hallgatóság érzelmeinek felkorbácsolása a mesében a (pozitív) hőssel való azonosuláson keresztül történik. Az azonosulást, s így a hallgató/olvasó érzelmeit a mű nyelvi eszközökkel irányítja. *A kis malac és a farkasok* című mese narrátora egyértelművé teszi a farkas gonosz szándékát, s ezzel jogos önvédelemmé minősíti a malac tettét. *A három szivárvány* elbeszélője is együtt érez a szabálytalan szivárvánnyal, ez a fogalmazásból egyértelműen kiderül: „szegény kis harmadik”. A narrátor azonosulása erősíti az éthoszáat, amely segít létrehozni a hallgatóság azonosulását. A hallgatóságot pedig az azonosuláson keresztül lehet a legjobban meggyőzni.

A logosz is jelen van a mesékben. Ahogy korábban láttuk, a mese egésze példaként funkcionál, s mint ilyen, retorikai indukciónak számít. A mese tipikus élethelyzetekre nyújt példát, és így megoldást is. Az érvek szerkezetileg enthümémák, azaz olyan szillogizmusok, amelyeknek valamely eleme implicit, illetve a következtetés csak valószínű.

Premissza: A kis malac gyengébb a farkasoknál, de az eszt használva legyőzte őket.

Konklúzió (implicit): Tehát Ésszel a gyengének is van esélye az erősekkel szemben.

Premissza: A szabálytalan szivárványt kiközösítették a testvérei, a nap, a pára és a szél, de az anyóka befogadta, s selyemfonálként tovább pompázott, mint a társai.

Konklúzió (implicit): Mindenki jó valamire/valamiben.

Az enthüméma csonkasága, főleg ha a konklúzió nincs kimondva, többféle értelmezést is lehetővé tesz. Ugyanakkor épp ezzel éri el a legnagyobb meggyőző hatást, mivel a hallgató maga következtet, így magát győzi meg. *A három szivárvány* következtetési láncát így is fel lehet írni:

Premissza 1. (implicit): Ha valami nem tökéletes az eredeti szerepében, másra még jó lehet.

Premissza 2.: A kis szivárvány nem volt jó szivárvány.

Konklúzió: Fel lehetett használni selyemfonálnak.

Érdeemes megvizsgálni a mesék történetében, a szereplők megszólalásaiban előforduló érveket is. Amikor a farkas azt mondja, „ereszd be, fázom”, akkor a száanalomra apellál. Ez jelen esetben manipuláció, hiszen valójában meg akarja enni a malacot. A „legalább az egyik hátulsó lábam” tulajdonképpen nem más, mint az ún. „tedd-be-a-lábad-az-ajtó-nyílásába” technika, azaz egy vélt elköteleződéssel („már a hátsó lábát beengedtem”) szándékozik további elköteleződést létrehozni. A folytatása pedig a csúszdatechnika: beeresztetted az egyik hátsó lábam → ezért ereszd be a másik hátsó lábam is → a két hátulsó lábam bent van, tehát ereszd be az első lábaimat is → a lábaim bent vannak, tehát ereszd be egészen. A mese azzal, hogy megmutatja ezeket „trükköket”, tulajdonképpen érvelni tanít, valamint felismerni az érvelési hibákat, manipulációkat.

A farkas és a malac egyaránt használja az érzelemkeltést, a pathoszt. A farkas „kedves kis malackám”-nak szólítja a malacot, ami (be)hízelgés. A malac „Forró vizet a kopasznak” felkiáltása pedig félelemkeltés.

Külső bizonyítékkal is találkozunk. A malac előítélet, illetve pletyka (avagy precedens) alapján mondja a farkasnak: „Nem eresztelek biz én, mert megeszel.”

A *három szivárvány* című mesében az érzelmi érvelése a főszerep. A nap, a szél és a pára egyaránt félelemkeltéssel próbálja meggyőzni a „renitens” szivárványt, hogy viselkedjen rendesen: „Hű, de elöntött a méreg! Nem is nézlek!”, „Nem szégyelled magad, te másmilyen?”

A másmilyen kis szivárvány szintén a pathoszt használja: „Miért haragszik rám mindenki?”, „Énértem nem kár!” Ezt száanalomra apellálásnak nevezzük. Jól látható ebből is, hogy az érzelemkeltés, a pathosz eszközei egyaránt használhatók tisztességes meggyőzésre és manipulatív befolyásolásra is. A farkas is használja a száanalomkeltést („Fázom.”) a népmesében, azonban az ő szándéka nem tisztességes.

4.5. Stílus és előadásmód

A retorika háromféle stílusnemet különböztet meg: az egyszerű, a közepes és a fennkölt stílust. Természetesen ezek között nincs éles határ. A *kis malac és a farkasok* című népmesére a közepes stílusnem jellemző: a népies, hétköznapi beszédmódot mesei fordulatok (műfajjelölő elem is) és alakzatok (pl. ismétlés) tarkítják.

A *három szivárvány* című mese szóhasználat, fordulatai inkább a fennkölt stílusnemre jellemzők: „finoman selyemfonalakra bomlott, és aláhullott az anyóka ölébe”, „tovább pompázott az anyóka abroszán ibolyák, nefelegcsék, kankalinok, búzavirágok és pipacsok képében.”

A mesékben – mint minden irodalmi műben – részletesen lehetne vizsgálni a különböző stíluseszközök (alakzatok, szóképek) jelenlétét, ezt azonban jelen tanulmányban a terjedelmi korlátok nem teszik lehetővé.

Az előadásmód természetesen erősen függ a mesemondó vagy mesefelolvasó értelmezésétől, azonban az alapjait a szöveg mintegy előírja, hiszen a hangosítást és

a testbeszédet a szöveg tartalmához, stílusához és a szereplők jelleméhez ajánlott igazítani. Az előadásmód szintén az azonosulást szolgálja, megkönnyítheti a mese világába való belemélyedést.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A jelen tanulmány legfőbb célja a retorikai elemzés „működés közbeni” bemutatása volt. A retorikai elemzés alkalmas minden nagyobb nyilvánosságnak szánt szöveg elemzésére, megértésének elősegítésére azért, hogy feltárja a szövegből kikövetkeztethető szándékokat, a szöveg szerkezetét, az általa keltett hatás létrehozásának eszközeit.

A retorikai elemzés elsősorban a meggyőzésre koncentrál: mi a szónok vagy a szerző célja, miről akar meggyőzni, a szándéka tisztességes-e, milyen érveket vet be a meggyőzés érdekében. Az elemzés kimutatta: a látszólag nem meggyőzésre irányuló szövegek, amilyen a mese is, szintén érvelnek, hiszen befolyásolni igyekeznek a gondolkodásunkat, a meggyőződésünket (!). A retorikailag megkonstruált szövegekben minden elemnek van érvelő funkciója, a szerkezetnek éppúgy, mint a stílusnak vagy a szóhasználatnak.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a retorikai elemzés a mesék (és más irodalmi művek) vizsgálatának érvényes eszköze lehet, amely olyan összefüggésekre is rá tud mutatni, amelyek más vizsgálati módszerek figyelmét elkerülik.

IRODALOM

- Aczél Petra 2008. Minta és mód. Adalékok a modern retorikai műfajelméletéhez. In: Déri Balázs (szerk.): *Oratoris officium. Tanulmányok a hetvenéves Adamik Tamás tiszteletére*. L'Harmattan, ELTE BTK Latin Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest. 17–22.
- Adamik Tamás 1998. A szöveg értelmezése. In: Havas László (szerk.): *Bevezetés az ókortudományba*. 1. kötet. KLTE BTK, Debrecen.
- Adamik Tamás 2003. Bevezetés. In: Saresberiensis, Ioannes: *Metalogikon*. Szent István Társulat, Budapest. 11–30.
- Adamikné Jászó Anna 2009. Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I-II. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185>; <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221> (Utolsó letöltés: 2018. 08. 25.)
- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Holnap Kiadó, Budapest.
- A. Jászó Anna 2011. Megjegyzések a stílus és az érvelés kapcsolatáról. In: Raázt Judit – Tóthfalussy Zsófia (szerk.): *A retorika és a filozófia*. Trezor Kiadó, Budapest. 61–71.

- A. Jászó Anna 2012. A retorikai elemzésről. In: Markó Alexandra (szerk.): *Beszédtudomány. Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngékezdési időig*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 171–191.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest
- Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó, Budapest.
- Babits Mihály 1909/1978. Irodalmi nevelés. In: Babits Mihály: *Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Barthes, Roland 1997. A régi retorika. Ford. Szigeti Csaba. In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei III*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 69–178.
- Biczó Gábor 2006. A mese hermeneutikája. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei*. Didakt Kft., Debrecen
- Bitzer, Lloyd F. 1968. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric* 1(1). 1–14.
- Brinton, Alan 1981. Situation in the Theory of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 14(4). 234–248.
- Burke, Kenneth 1966. Rhetoric and Poetics. In: Burke, Kenneth: *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. University of California Press, Berkeley–Los Angeles
- Cooper, Martha 1989. *Analyzing Public Discourse*. Waveland Press, Prospect Heights, IL.
- Corbett, Edward P. J. (ed.) 1969. *Rhetorical analyses of literary works*. Oxford University Press, New York – London – Toronto.
- Corbett, Edward P. J. – Connors, Robert R. J. 1999: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Fourth edition. Oxford University Press, New York, Oxford.
- Heidegger, Martin 1989. *Lét és idő*. Ford. Vajda Mihály, Angyalosi Gergely, Bacsó Béla, Kardos András, Orosz István. Gondolat, Budapest.
- Knappe, Joachim 2000. *Allgemeine Rhetorik. Stationen der Theoriegeschichte*. Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart.
- Margitay Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége*. Typotex Kiadó, Budapest.
- MacIntyre, Alasdair 1984. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. University Notre Dame Press, Notre Dame.
- Silverstone, Roger 2008. *Miért van szükség a média tanulmányozására?* Ford. Károlyi Júlia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics 2005. *A mese morfológiája*. Ford. Soproni András. Osiris Kiadó, Budapest.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Szerk. Adamik Tamás. Ford. Adamik Tamás, Csehy Zoltán, Gonda Attila, Kopeczky Rita, Krupp József, Polgár Anikó, Simon L. Zoltán, Tordai Éva. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Vilcek Béla 2002. *Az irodalomtudomány „provokációja”*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FORRÁSOK

- A kis malac és a farkasok.* In: Arany László (szerk.) 1979. *Magyar népmesék.* Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/00500/00598/00598.htm#17> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 08.)
- Döbrentey Ildikó 2010. *A három szivárvány.* In: Döbrentey Ildikó: *Égbőlpottyant esti mesék.* Cartaphilus – Ekhó, Budapest. 99–101.

ABSTRACT

The Tale as Oration: A Rhetorical Analysis of the Tale

Although *rhetoric* is traditionally translated into Hungarian as *szónoklattan* ('speech study'), its objective is not exclusively that of detecting the regularity of the creation and interpretation of speeches. In reality, the subject of rhetoric is any, lengthier text intended for the public; based on this definition, literature can also be viewed as a form of rhetoric. Since literary texts were often created based on the rules of rhetoric, understanding them also requires a knowledge of rhetoric (cf. Adamikné 2009). The method of art analysis, which explores the relationship between the literary work and the recipient, was categorized by Corbett (1969: XVI) as rhetorical criticism. This study comprises a rhetorical analysis of the tale as an artistic form through the examination of a classical folk tale and a contemporary tale. My analysis demonstrates how the proposals of rhetoric can be found in these tales and shows how rhetorical principles influenced their structure. In addition to providing entertainment and delight, tales usually have an instructional element that includes the kernel of some form of "lessons". This analysis also explores the factors of the persuasive effect and the argumentation of the tale, an aspect central to rhetoric.

Keywords: rhetoric, rhetorical analysis, persuasion in tales

Mondatátszövődés a mesékben

ABSZTRAKT

A tanulmány klasszikus grammatikai keretben, két, körülbelül 12 000 szavas meseanyag elemzésével mutatja be, hogy milyen grammatikai jellemzői vannak a mondatátszövődésnek a különböző típusú (írott nyelvi) mesékben, illetve hogy gyakori-e a vizsgált anyagban a mondatátszövődés. Emellett összehasonlítja a meseanyagot egyéb típusú írott és beszélt nyelvi szövegekkel. A vizsgálathoz kapcsolódó hipotézisek: az Illyés Gyula-féle anyagban több a mondatátszövődés; a kevés összetett mondat miatt a mesékben ritka a mondatátszövődés; az előforduló átszövődésfajták a gyakoribbak közül valók.

Kulcsszavak: mondatátszövődés, mondatrend, írott nyelvi szintaxis

1. BEVEZETÉS

1.1. A tanulmány célja, a vizsgálat szempontjai

A tanulmány fő kérdése, hogy milyen grammatikai jellemzői vannak a mondatátszövődésnek a különböző típusú (írott nyelvi) mesékben. Több szakirodalmi forrás (Zolnai 1926: 5; Szalamin 1978: 294; Haader 1999: 289; Lanstyák 2009: 112 stb.) is alapvetően beszélt nyelvi jelenségnek tartja a mondatátszövődést, illetve úgy tárgyalja, mint ami a beszélt nyelvre jellemző. Ugyan Haader Lea már megemlíti, hogy „az eredetileg beszélt nyelvi jelenség egyre inkább beleterjed az írásbeliségbe” (Haader 1999: 295), gyakoriságra vonatkozó adatokat ő sem közöl, ahogy az összes többi mondatátszövődéssel foglalkozó tanulmány sem. Kivétel Szűcs Márta Zita kettős állítmányról szóló tanulmánya lehetne (Szűcs 2006), de külön az átszövődött alakokról ő sem ír. Azóta készült egy vizsgálat egy 17 707 tagmondatos (kb. 120 000 szavas) anyagon, amelynek írott nyelvi anyagrészében 8752 tagmondat található (Horváth 2013), erre a későbbiekben a tanulmány visszatér.

A tanulmány célja, hogy bemutassa, gyakori-e a vizsgált meseanyagban a mondatátszövődés, illetve milyen tulajdonságokkal írhatóak le a mesékben előforduló átszövődéses mondatok. Emellett kísérletet tesz arra, hogy összehasonlítsa a meseanyagot egyéb típusú írott és beszélt nyelvi szövegekkel. A jelen tanulmány klasszikus grammatikai keretben, két, egyenként körülbelül 12 000 szavas meseanyag alapján tesz

megállapításokat. A vizsgálathoz kapcsolódó hipotézisek a következők voltak: az Illyés Gyula-féle anyagban több a mondatátszövődés a beszélt nyelvi szövegekhez való hasonlóság miatt; kevés összetett mondat található a mesékben, ezért ritka a mondatátszövődés; az előforduló átszövődések pedig a gyakoribb fajták közül valók.

1.2. A mondatátszövődésről

Mondatátszövődésnek nevezzük a klasszikus grammatikában, amikor „a mellékmondatból bizonyos összetevők a főmondatba helyeződnek át, de nem közbevetést eredményezve, hanem beleszövődve” (Haader 2003: 475). Ilyenkor az alárendelő összetett mondatban a lényegi információ a mellékmondatban található, de a beszélő a hallgató figyelmét minél gyorsabban erre akarja irányítani, a mondandó legfontosabb mozzanatát tehát a főmondat elé viszi a mellékmondatból. A legtöbb szakirodalom alapvetően beszélt nyelvi jellemzőnek tartja a mondatátszövődést: „főképp a mindennapi élőbeszédnek a sajátja” (Zolnai 1926: 5); jellemzi a beszélt nyelvet (Szalamin 1978: 294); a mindennapi kommunikáció „egyik jellegzetessége”, „egyre inkább beleterjed az írásbeliségbe” (Haader 1999: 295); elsősorban a beszélt nyelvre jellemző (Lanstyák 2009: 112).

Az Osiris Kiadó *Nyelvtan* című könyvében Kugler Nóra (2018: 884) ír a mondatátszövődésről kognitív nyelvészeti keretben, ez a legfrissebb, átszövődéssel is foglalkozó grammatika. Szerinte a mondatátszövődés lényege az, hogy a szerkezetben bizonyos megoldások (a *hogy* kötőszó és a több jelenettel magyarázható több, akár különböző alanyt vonzó ige) utalnak a mintázat összetett, alárendelő jellegére; miközben a jelek az elemi mondatokra jellemző, legnagyobb fokú integráltságban reprezentálódhatnak, nem elkülöníthető tagmondatokban. A két igealak és a *hogy* kötőszó Kugler Nóra (2018: 884) szerint az alárendelő mintázattal rokonítja a szerkezetet, mondatátszövődésben azonban nem határolható el egymástól fő- és mellékmondat, a két jelenet integráltságának ez a foka pedig szerinte az egyszerű mondattal is rokonítja a szerkezetet.

A jelenség előfordulási arányáról, gyakorisági adatairól a beszélt és az írott nyelvben született egy tanulmány nagy nyelvi korpusz alapján (Horváth 2013), azonban az ebben vizsgált szövegtípusok között nem szerepelt a mese. Ott a gyakorisági vizsgálat beszélt és írott nyelvi anyag alapján készült: 6 beszélt és 6 írott nyelvi anyag felhasználásával, az egység pedig a szerves kapcsolódású tagmondat volt. A 17 707 tagmondatos (8955 beszélt nyelvi, 8752 írott nyelvi), kb. 120 000 szavas anyagban összesen 0,31% volt a mondatátszövődés aránya, 53 átszövődéses mondatot tartalmazott. A beszélt nyelvi szövegekben 19-szer annyi volt található, mint az írott nyelvekben (50 és 3), de ez mindkét esetben 1% alatti arányt jelentett, a megjelenő átszövődéstípusok pedig a gyakoriak közül valók voltak. A *gyakori* a jelen tanulmányban azt jelenti, hogy egy 1000 átszövődéses mondatot tartalmazó szerkezeti vizsgálat alapján (Horváth 2014)

az 5 leggyakoribb között volt-e az adott típus. Készült egy szintaktikai vizsgálat ember-állat kommunikációs beszélt nyelvi anyagon is, ami az ELTE TÓK Magyar nyelvi diákműhely kísérleteit és lejegyzéseit használta fel; összesen 22 kísérlet lejegyzett anyagát, körülbelül 12 000 szövegszó terjedelemben. Az az anyag összesen 2 átszövődéses mondatot tartalmazott (Horváth 2018).

1.3. A vizsgált anyag

A vizsgálatához felhasznált anyag körülbelül 24 000 szövegszót tartalmaz, két részben. Az egyik Illyés Gyula *Hetvenhét magyar népmese* című könyve (Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1986), az ebből felhasznált mesék a következők: *Kacor király*; *A kakas és a pipe*; *Fábólfaragott Péter*; *A diákot erővel királlyá teszik*; *Ribike*; *Az égigérő fa* – összesen 12 232 szó terjedelemben.

Az anyag másik része Csukás István *Mirr-Murr, a kandúr* című könyve (Magyar Könyvklub, Budapest, 1996), a felhasznált fejezetek a következők: *Hogyan kerül Mirr-Murr, a kandúr, Slukk Ödön kabátzsebébe*; *Mirr-Murr megismerkedik a Piktórral, és modellt ül neki*; *Oriza-Triznyák*; *A harmadik próba*; *Mirr-Murr harmadik levele barátaihoz*; *Egy esőcsatorna könyökcsovára kitűzik a titkos jelet*; *A Legnagyobb Kóbor Macska üdvözlése*; *Egyéb kóbor macskák*; *Plomba Pál története*; *Körmös története*; *Mirr-Murr negyedik levele barátaihoz*; *Vissza az úton* – összesen 12 200 szó terjedelemben.

Ahogy az előadás után is többen megjegyezték, nem egy nép- és egy műmesei szöveganyagról van szó, mindkét anyagrész írott nyelvi, irodalmi jellegű szöveg. Az Illyés Gyula-féle anyag viszont jellegénél fogva talán közelebb áll a szóbeliséghez, ezért érdekes lehet a két rész összehasonlítása, végig szem előtt tartva azt, hogy írott nyelvi szövegekről beszélünk, két író munkájáról.

2. MONDATÁTSZÖVŐDÉS A HETVENHÉT MAGYAR NÉPMESE VÁLASZTOTT MESÉIBEN

A teljes anyagrészen a mondatátszövődés a következőképp jelenik meg: a 6 szövegben (12 232 szó) összesen egyetlen mondat tartalmaz „tisztá” átszövődést. A mondat: *Most a borsóval nem kellett, hogy baja legyen.* → *Most nem kellett, hogy a borsóval baja legyen.* Az alárendelés típusa alanyi, az alaptag a *kell*, alanyi mellékmondatból aszemantikus határozó szövődik át, ez a gyakori típusok közé tartozik. A határozó határozóként szövődik át, nem változik a szintaktikai szerepe.

A részben további 7 kérdéses eset (határeset) figyelhető meg. Ebből kettőre az jellemző, hogy a főmondatban is lehet értelmezni a mondatrészt. A mondatok:

Most igazán azt hiszem, nem tudod az én parancsolatomat megtenni. (→ Igazán azt hiszem, most nem tudod az én parancsolatomat megtenni.).

No, mikor ez a szántótaliga az ajtó elé áll magától, és a malomkő felmegyen a szántótaligára, a bor pedig vízzé változik, a pálinka meg piros vérré, akkor tudja meg, hogy én meghaltam. (→ No, mikor ez a szántótaliga az ajtó elé áll magától, és a malomkő felmegyen a szántótaligára, a bor pedig vízzé változik, a pálinka meg piros vérré, tudja meg, hogy akkor én meghaltam.).

Az alárendelés mindkét mondatban tárgyas, az alaptagok a *hisz* és a *tud*, tárgyi mellékmondatokból időhatározó szövődik át, ezek is a gyakori típusok közé tartoznak. Az időhatározó mindkét esetben időhatározóként szövődik át, nem változik a szintaktikai szerepe. Az időhatározó ilyen szempontból elég különleges, hiszen több esetben is valóban nehéz eldönteni, hogy a főmondat vagy a mellékmondat idejét jelöli-e meg.

A szövegek egyik mondatában szervesen kapcsolat található a tagmondatok között. A mondat:

Ez [a vászon] igen, keresztülmegy, de nem tudom, meglesz-e vagy se akkorának, amekkorának rendeltem! (→ Igen, ez [a vászon] keresztülmegy, de nem tudom, meglesz-e vagy se akkorának, amekkorának rendeltem!).

Az ez teljesen egyértelműen a *keresztülmegy* állítmány alanya, a szervesen kapcsolódás miatt viszont nem beszélhetünk főmondatról és mellékmondatról, ezért átszövődésről sem, inkább közbevetésről. A szervesen kapcsolat miatt alaptagot sem találunk, az *igen* önálló tagmondat, és alanyesetű szó kerül elé. Az alany alanyesetű szóként való átszövődése gyakori, ilyenkor sem változik a szintaktikai szerep, de érdemes megemlíteni, hogy az átszövődött mellékmondati alany a főmondatban nem alany, hanem a főmondati alany mellett egy másik alanyesetű szó – emiatt is egyértelmű legtöbbször az átszövődés, hiszen két alany tartozna ugyanahhoz az állítmányhoz, tehát az egyik láthatóan nem a „saját” tagmondatában van.

A fenti eseteken kívül négy olyan mondat található még az anyagrészben, amelyek értelmezős alárendeléseként is értelmezhetőek, így nem található bennük mondatátszövődés. A mondatok:

Megmutatom a lovakat is, hogy hol vannak és hogy milyenek. (→ Megmutatom azt is, hogy a lovak hol vannak és milyenek.).

Megpróbálja az ajtót, hátha mégis nyitva van. (→ Megpróbálja, hátha mégis nyitva van az ajtó.).

Meglátta János a feleségét, hogy sírva mos a kútnál. (→ Meglátta János, hogy a felesége sírva mos a kútnál.

Heverészett, és nézte a lovait, hogy legelnek. → Heverészett, és nézte, hogy legelnek a lovai.).

Mindegyik mondat esetében tárgyas az alárendelés, az alaptagok a *megmutat*, *megpróbál*, *meglát* és *néz*, és mind a négy esetben tárgyi mellékmondatból szövődik át alany tárgygyá. A mellékmondati alanyból a főmondatban tárgy lesz a tárgyas ige hatására, a mellékmondat alanya a főmondatba szövődve tárgyragot kap, tehát változik a szintaktikai szerep. A bemutatott anyag eléggé telített értelmezős alárendeléssel, ez valószínűleg a szóbeliséghez közel álló jellegével magyarázható. Hiszen talán könnyebb úgy szöni egy történetet, hogy utólag tesz hozzá a mesélő még valamit a már elmondottakhoz.

A *Hetvenhét magyar népmese* választott meséiben a fentiek alapján ritka a mondatátszövődés. Az egyetlen „tisztá” esethez még megjegyezhetjük, hogy az 1000 mondatos átszövődéses mondatokat tartalmazó anyagban (Horváth 2014) 705 alanyi alárendelésű volt (70,5%), ebből 434 *kell* (62%) alaptaggal; messze ez volt a leggyakoribb típus az átszövődéses mondatok között.

3. MONDATÁTSZÖVÖDÉS A *MIRR-MURR*, *A KANDÚR* VÁLASZTOTT FEJEZETEIBEN

A teljes anyagrészből a mondatátszövődés előfordulása a következő: a 12 fejezetben (12 200 szó) összesen 5 mondatban található „tisztá” típusú átszövődés.

- (1) *Valahogy mégiscsak meg kellett hogy szólítsalak! → Mégiscsak az kellett, hogy valahogy megszólítsalak!*
- (2) *Ilyen nagy étteremben lehetetlen, hogy ne egyenek halat. → Lehetetlen, hogy ilyen nagy étteremben ne egyenek halat.*
- (3) *És ezért még nem is kérem, hogy megtapsoljatok. → És még nem is kérem, hogy ezért megtapsoljatok.*
- (4) *De ezt [az ötödik paragrafust] már mondtam, hogy miért [olvastattam, betűzgettem]! → De már mondtam, hogy ezt miért!*
- (5) *Az [a levél] legalább két nap [kell/lesz], míg megérkezik! → Legalább két nap [kell/lesz], míg az megérkezik!*

Az alárendelés típusa az (1), (2), (5) mondatban alanyi, illetve az (5)-ben lehet időhatározóként is értelmezni, akkor viszont létige az alaptag. A (3) és (4) mondatban tárgyias az alárendelés. Az alaptagok: *kell* (1), *lehetetlen* (2), *kér* (3), *mond* (4) és [*kell/lesz*] (5); alanyi és tárgyi mellékmondatokból szövődik át mondatrész a főmondatba. Az (1) mondat esetében módhatározó, a (2) esetében helyhatározói szerkezet, a (3)-nál okhatározó, a (4)-nél tárgy, az (5) esetében pedig alanyesetű szó szövődik át, mind gyakori a mondatátszövődéses típusok között. A határozók és a határozói szerkezet határozókként és határozói szerkezetként, a tárgy tárgyként, az alany alanyesetű szóként szövődik át, egyik esetben sem változik a szintaktikai szerep.

További két kérdéses eset (határeset) található az anyagrészen; az egyik esetében lehet a főmondatban is értelmezni a mondatrészt. A mondat:

Ma érzem, hogy jó üzletet fogok csinálni! (→ *Érzem, hogy ma jó üzletet fogok csinálni!*).

Az alárendelés tárgyias, az alaptag az érez, tárgyi mellékmondatból időhatározó szövődik át a főmondatba, ez gyakori típus, illetve fentebb, a *Hetvenhét magyar népmese* anyagrészen is akadt példa erre a szerkezetre. Az időhatározó időhatározóként szövődik át, nem változik a szintaktikai szerepe.

A másik határeset elemezhető értelmezős alárendelésként is. A mondat:

A szelet hallgatja meg az ember, ahogy huhog a kéményben. (→ *Azt hallgatja meg az ember, ahogy a szél huhog a kéményben.*).

Az alárendelés ebben az esetben is tárgyias, az alaptag a *meghallgat*, a tárgyi mellékmondatból az alany tárggyá szövődik át a főmondatba a főmondati tárgyias ige határára. A mellékmondati alany a főmondatba szövődve tárgyrágot kap, tehát változik a szintaktikai szerepe.

Az *Oriza-Triznyák* választott fejezeteiben a jelen vizsgálat alapján ritka a mondatátszövődés. Érdekes ebben az esetben is rövid megjegyzést fűzni az öt „tisztá” esethez: az 1000 mondatos átszövődéses mondatokat tartalmazó anyagban (Horváth 2014) 705 alanyi (70,5%), 247 tárgyias (24,7%) alárendelésű volt, ebből 434 *kell* (62%), 22 (2,2%) *mond* és 11 (1,1%) *kér* alaptaggal; ezek tehát gyakori típusok, és a *lehetetlen* is megjelent 3 előfordulással. Az átszövődés gyakoriságához további adalék, hogy a kb. 120 000 szavas anyagban 53, az ember-állat kommunikációs anyagban (kb. 12 000 szó) pedig 2 átszövődés volt.

4. ÖSSZEHASONLÍTÁS EGY KORÁBBI ÍROTT NYELVI VIZSGÁLAT ADATAIVAL

A korábban említett 120 000 szavas anyagban a vizsgálatához hat írott nyelvi anyagot használtam, a *Népszabadság*, a *Magyar Nemzet* és a *Nők Lapja* két-két számát. Egységnek a szervesen kapcsolódó tagmondatokat tekintettem. A teljes írott nyelvi anyag összesen 8752 tagmondatból állt, az egyes anyagok közel azonos nagyságúak voltak (~1400-1500 tagmondat). A *Népszabadság* 1977. július 17-i számából válogatott cikkek mondatai között (1397 tagmondat) mondatátszövődés nem volt található, ahogy a 2012. július 17-i számából válogatott cikkek (1472 tagmondat) mondatai között sem (Horváth 2013: 187). A *Magyar Nemzet* 1977. július 17-i számából válogatott cikkek mondataiban (1385 tagmondat) szintén nem volt található átszövődés, ahogy a 2012. július 17-i számából válogatott cikkek (1470 tagmondat) esetében sem (uo. 188).

A *Nők Lapja* 1975. november 8-i számából válogatott cikkek mondatai között (1460 tagmondat) egyetlen mondatátszövődés volt található, ez a tagmondatok 0,06%-a (Horváth 2013: 189). A mondat:

[...] emberi érzéseitől is meg kellett volna hogy füssza. (→ Az kellett volna, hogy emberi érzéseitől is megfüssza.)

A tagmondategyüttes alanyi alárendelésű, alaptagja a *kell*, ami a leggyakoribb alaptagok közé tartozik. A *Nők Lapja* 2012. augusztus 1-i számából válogatott cikkek mondataiban (1568 tagmondat) egy átszövődés volt található, ez a tagmondatok 0,06%-a (uo. 190). A mondat:

[...] az az életvitel most lehet, hogy ellenszenvet vált ki. (→ Lehet, hogy az az életvitel most ellenszenvet vált ki.)

Ebben az anyagrészben is alanyi alárendelések szerepelnek, és az alaptagok is a gyakoriak közül valók: *lehet*, *kell*. A mondatátszövődés gyakorinak egyáltalán nem volt nevezhető ebben az anyagban, a három előfordulás pedig a gyakori típusokból került ki.

Ha összehasonlítjuk az anyagot a mesékkel, azt látjuk, hogy szinte ugyanazt mutatják: a két meserészben összesen hat „tisztá” átszövődés szerepelt, amelyek közül négy esetben alanyi az alárendelés, kettőben tárgyas; három esetben *kell* az alaptag, egy esetben a *lehetetlen*, a *kér* és a *mond*. Érdekes lehet még az ember-állat kommunikációs anyaggal való összehasonlítás, annak ellenére, hogy az beszélt nyelvi anyag, mert az hasonló terjedelmű (kb. 12 000 szövegszó). Abban két átszövődéses mondat jelent meg:

[Jó, hát ez így belement a szádba, igen,] ez nem biztos, hogy ér. (→ Nem biztos, hogy ez ér.)

Az alárendelés típusa alanyi, az alaptag a *biztos*.

De ahhoz itt kell maradj! (→ *De ahhoz az kell, hogy itt maradj!*) (Horváth 2018: 284).

Az alárendelés szintén alanyi, alaptagja pedig szintén a *kell*, ahogy azt a meseanyag kapcsán is láttuk, ez az egyik leggyakoribb típusú átszövődés.

5. ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

A tanulmány fő kérdése az volt, hogy milyen grammatikai jellemzői vannak a mondatátszövődésnek az írott nyelvi mesékben. A vizsgálat eredménye a következőképp alakult: az első hipotézis az volt, hogy az Illyés Gyula-féle anyagban több a mondatátszövődés a beszélt nyelvi szövegekhez való hasonlóság miatt. Ez nem igazolódott be, egy „tisztá” esetet, és hét határesetet figyelhettünk meg az anyagrészen, míg az *Oriza-Triznyákban* öt „tisztá” és két kérdéses esetet; ez majdnem ugyanannyi a két vizsgált részben, ráadásul az *Oriza-Triznyákban* több volt az egyértelmű átszövődés.

Hipotézis volt még, hogy kevés összetett mondat található a mesékben, ezért ritka a mondatátszövődés. Ez alapján az anyag alapján ez beigazolódott, ritkának mondható a mondatátszövődés. A harmadik hipotézis az volt, hogy az előforduló átszövődések a gyakori típusok közül valók. Ez nagyrészt igazolódott, de nem teljesen; a hat „tisztá” átszövődést tartalmazó mondat a gyakoribb típusok közé tartozik, viszont sok érdekesség, határeset került felszínre.

A későbbiekben érdemes lenne az egyéb szintaktikai jellegzetességek vizsgálata a mesékben (a mellérendelő és az alárendelő összetett mondatok aránya; a szinteződés vizsgálata, hány szintű mondategységek fordulnak elő; a mondattejedelem vizsgálata és a telítettségi mutató; az egyszerű mondat vizsgálata). Emellett érdekes eredményt hozhatna még több különböző szövegtípussal való összehasonlításuk is.

IRODALOM

- Haader Lea 1998. A mondatátszövődés a nyelvhasználat szemszögéből. *Magyar Nyelvőr*, 122. 318–24.
- Haader Lea 1999. Az írott és beszélt nyelv határán: a mondatátszövődés. *Magyar Nyelvtudományi Közlemények*, 212. 289–96.
- Haader Lea 2003. Az alárendelő összetett mondatok. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 472–530.
- Horváth Krisztina 2013. A mondatátszövődés jelenségének gyakorisága a mai magyar nyelvben – Egy tévhit (?) felderítése korpusz alapján. In: Drávucz Fanni – Haindrich Helga Anna – Horváth Krisztina – Karácsony Fanni (szerk.): 2013. *Félúton 8. – a nyolcadik Félúton konferencia (2012) kiadványa*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 173–194.

- Horváth Krisztina 2014. A mondatátszövődés szerkezeti vizsgálata korpusz alapján. In: Drávucz Fanni – Haindrich Helga Anna – Horváth Krisztina (szerk.): 2014. *Doktoranduszok a nyelvtudomány útjain. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolája „Félúton 9.” Konferenciájának kiadványa.* Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. 101–118.
- Horváth Krisztina 2018. Az interspecifikus kommunikáció szintaktikai jellegzetességeiről. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések*, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 277–286.
- Kugler Nóra 2018. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest, Osiris Kiadó. 806–895.
- Kugler Nóra 2018. *Az összetett mondat.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Lanstyák István 2009. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai.* Stimul, Pozsony.
- Szalamon Edit 1978. A mai magyar beszélt nyelv mondattanának kérdéséhez. *Magyar Nyelv*, 74. 293–303.
- Zolnai Gyula 1926: Mondatátszövődés. *Értekezések a Nyelv- és Szépirodalom Köréből*, XXXIV/8.

FORRÁSOK

- Illyés Gyula 2011. *Hetvenhét magyar népmese.* Petőfi Irodalmi Múzeum, Digitális Irodalmi Akadémia, Budapest. https://reader.dia.hu/document/Illyes_Gyula-Hetvenhet_magyar_nepmese-379 (Utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)
- Csukás István 2011. *Mirr-Murr, a kandúr.* Petőfi Irodalmi Múzeum, Digitális Irodalmi Akadémia, Budapest. https://reader.dia.hu/document/Csukas_Istvan-Mirr_Murr_a_kandur-25 (Utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)

ABSTRACT

Interspersing Clauses in Tales

The present paper analyzes the grammatical structure and the occurrence of the phenomenon of interspersing clauses within the text corpus comprising 12,000 words of written linguistic data found in tales. This study compares present research with past results. This examination hypothesizes that more data would be contained in the corpus of tales published by the author, Gyula Illyés. In comparison, less data would be found in tales, while most data would belong to frequent types of interspersing clauses. Further topics will be recommended for future research.

Keywords: interspersing clauses, order of clauses, syntax, written linguistics

CHRISTIAN KOGLER

Digital Storytelling mit der Online Plattform „wevideo“

ABSTRAKT

Kompetente Medienrezeption ist eine Schlüsselfrage für moderne, demokratische Gesellschaften. Die Frage, woher wir die Informationen beziehen, die unsere Meinung und im Endeffekt auch unsere politische Mitentscheidung prägen, bekommt in Zeiten von umfassenden Manipulationsmöglichkeiten und sozialen Medien immer mehr Bedeutung.

Dieser Herausforderung muss sich auch die Schule stellen. Eine gute Möglichkeit zu lernen, wie Medien „funktionieren“, besteht darin Schüler(innen) selbst Medien zu produzieren zu lassen. Dabei bietet die Methode des „Digital Storytelling“ viele Ansätze und ist auch deshalb spannend, weil sogar traditionelle Printmedien diese Erzählweise mehr und mehr in ihren Online Ausgaben übernehmen. Die Online Video Editing und Storytelling Plattform „wevideo“ ist eine gute und vom Datenschutz her sichere Möglichkeiten mit Schüler(innen) aller Altersgruppen zu arbeiten. Dieser Aufsatz liefert einen einführenden theoretischen Hintergrund und zeigt praktische Möglichkeiten für den Einsatz in der Schule auf.

Schlüsselwörter: Digital Storytelling, wevideo, Online Plattform, „Storyboard“

Vom frühen Anbeginn der Menschheitsgeschichte bildete das Erzählen von Geschichten eine bedeutende Möglichkeit der Informationsweitergabe, der Vermittlung von Gemeinschaftsgefühl, der Unterhaltung. Geschichtenerzähler/innen genossen großes Ansehen – bis vor Kurzem hat sich dies nicht, oder nur unwesentlich, geändert.

Sehr wohl geändert hat sich allerdings die Art und Weise des Erzählens und das Kompetenzprofil der Erzähler/innen. Zuerst der Buchdruck, die Zeitungen und Zeitschriften, später dann das Radio und der Film brachten die Möglichkeit Geschichten zu erzählen ohne diejenigen, denen man die Geschichte erzählt, persönlich zu kennen.

Medien wurden wichtige Faktoren in der soziologischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaften, förderten das politische Bewusstsein breiter Massen und wurden zur Grundlage moderner demokratischer Staaten. Despoten erkannten und erkennen schnell, dass die Kontrolle darüber über Machtgewinn und Machtverlust entscheidet.

Die durch das Internet, und vor allem durch die Entwicklung zu höheren Bandbreiten bei „Download“ und „Upload“, entstandenen Möglichkeiten, bewirken eine

„Mischung“ von früher „individuellen Medien“, die es nicht mehr erlauben, zwischen Print und TV und Radio und Internet zu trennen. Zeitungsmagazine bauen in ihre Online Ausgaben Audiodokumente, Fotos und Videos ein, Videos beinhalten Hyperlinks, die auf Webseiten verweisen, Plakate an Plakatwänden sind mit QR Codes ausgestattet, die wiederum zusätzliche Informationen im Internet bieten. Wir sind von Medien umgeben, den Großteil der Zeit jeden Tages. Sie wirken bewusst und unbewusst auf uns ein, beeinflussen unsere Einstellungen und Weltanschauungen und natürlich unser Konsumverhalten. YouTube Stars kreieren eigene Kosmetikprodukte, die in Drogeriemärkten verkauft werden, über Facebook, Twitter, Snapchat und Co. beeinflussen Interessensgruppen und sogar Staaten mittels „falscher“ Accounts Wahlen und politische Veränderungen.

Daraus entsteht eine Bedrohung für demokratische Systeme, einerseits durch übertriebene staatliche Kontrolle, durch verbale Angriffe auf „Qualitätsmedien“, die noch versuchen recherchierte und überprüfte Information zu bieten, andererseits durch Beeinflussung der scheinbar „freien“ Volksmeinung in den „sozialen Netzwerken“. Begriffe wie „Echokammern“ und „Filterblasen“ sind in den Diskurs von „Politischer Bildung“ getreten. Vor allem, wie diese gesteuert werden, kann allen Sorgen machen, denen freie demokratische Diskussion und investigativer, unabhängiger Journalismus ein Anliegen sind.

Kindern das Verstehen dieser Abläufe zu ermöglichen, kann man nicht durch Schulbücher und „Abprüfen“ von Fakten fördern. Es braucht selbsttätiges Tun, selbstständiges Eintauchen in die Medienwelt, um durch das Gestalten solcher zu begreifen, was hier vor sich geht.

Kinder, die selbst Videos machen, verstehen die Manipulationsmöglichkeiten, die sich sogar im rechtlich erlaubten Rahmen ergeben.

Es gehört also zur Verantwortung der Schulpolitik und vor allem der Schulen selbst, Medienbildung in die Curricula einzubauen. Die dafür notwendige Zeit kann man gewinnen, indem man die Vermittlung reiner Fakten in isolierten Fächern reduziert und stattdessen einen diskursiven, projektartigen Unterricht mit Medienbildung verknüpft. Warum nicht einen Videoclip gestalten, eine Schulradiosendung, statt dem Ausfüllen eines Arbeitsblattes, dem Schreiben eines Aufsatzes oder eines stumpfsinnigen „Multiple Choice Tests“?

Digitale Geschichten zu erzählen, macht Schüler/innen wie Erwachsenen meistens Freude. Es bietet die Auseinandersetzung mit modernen technischen Möglichkeiten wie auch viel Spielraum für kreative Gestaltung. In vielen Projekten hat sich gezeigt, dass Lernende trotz oft aufwändigem Arbeitseinsatz sehr motiviert an diese Aufgaben herangehen und mit viel Freude an der Bewältigung der Herausforderungen arbeiten. „Digital Storytelling“ vermittelt viele Kompetenzen in einem Projekt.

Zum Gelingen empfiehlt es sich bei der Arbeit mit Kindern (aber auch Erwachsenen) folgende Schritte einzuhalten.

DIE IDEE/DIE GESCHICHTE

Der erste Schritt ist die Ideenfindung. Bei der Arbeit mit Kindern ist es dabei vorteilhaft, wenn von Seiten der Lehrperson Impulse kommen, mit denen die Kinder weiterarbeiten können. Ansonsten kann es zu Beginn zu mühsamen Lehrläufen kommen.

ENTWICKLUNG EINER GESCHICHTE UND AUFTEILUNG IN SPIELBARE SZENEN

Ist eine grundsätzliche Idee vorhanden, kann man z. B. mittels „Mindmapping“ diese konkretisieren. Dieser Teil der Arbeit kann in der Regel bereits in die Verantwortung der Lernenden übergeben werden. Selbst Kinder genießen diese Aufgabe. In Gruppenarbeit entsteht dann eine Geschichte, die in einem zweiten Schritt in spielbare Szenen aufgeteilt wird.

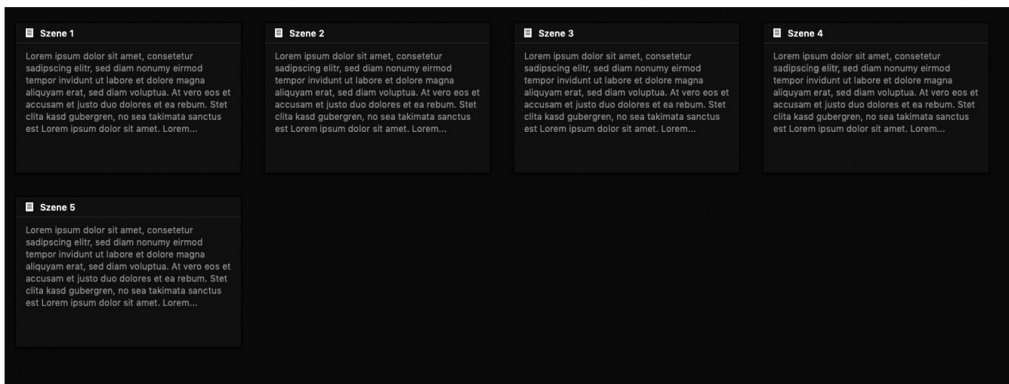


Abbildung 1. Szenen

„STORYBOARD“ UND DREHPLAN

Gibt es Gruppenmitglieder, die des Zeichnens fähig sind, ergibt sich daraus bereits ein sogenanntes „Storyboard“, das als Grundlage für einen Drehplan dienen kann. Der Drehplan zu guter Letzt ist ein konkreter Ablaufplan für das Projekt. Neben den Szenenbeschreibungen enthält er auch die benötigten Materialien, die Dialoge für eventuelle Schauspieler/innen, die Kameraeinstellungen und eine geschätzte Zeiteinteilung. Mit einem Drehplan wissen alle Beteiligten, was zu tun ist. Das erspart viel Zeit und eventuelle Frustrationen.

Ganz wichtig für ein erfolgreiches Videoprojekt im Rahmen des „Digital Storytellings“ ist der Ton. Zuseher/innen verzeihen viel eher ein nicht ganz perfektes Bild – doch schlechter Ton wird viel schwerer akzeptiert. Wird mit Mobiltelefonen gefilmt, kann ein zweites Smartphone zur Tonaufnahme schon die Lösung sein. Es empfiehlt sich zu Beginn der Aufnahme mehrmals zu klatschen, um im Schnittprogramm Referenzpunkte für die Angleichung von Videotonspur und externer Tonspur zu setzen.

Sind dann alle Szenen „abgedreht“, aufgenommen, erfolgt der Import in ein „Schnittprogramm“. Obwohl in der digitalen Welt nicht mehr wirklich „geschnitten“, sondern vielmehr „getrimmt“ und „geteilt“ wird, wurde dieser Begriff aus der analogen „Bandwelt“ in die digitalen Sphären übernommen. Wie beim Workshop im Rahmen der Konferenz in Budapest wird hier die „Online Digital Storytelling“ Plattform „wevideo“ vorgestellt.

Es gibt mehrere Vorteile für den Einsatz von „wevideo“ im Schulbereich:

a) „wevideo“ als Online Editor

Alle „wevideo“ Projekte sind mittels Einloggen in den „wevideo“ Account von jedem Computer mit guter Internetverbindung zu bearbeiten. Schüler/innen können also ihre Arbeit in der Schule beginnen und zu Hause fortsetzen, ohne auf lokalen Computern ein Programm installieren zu müssen.

b) Die Möglichkeit der Erstellung von kollaborativen Projekten (bei einem Schulaccount zum Beispiel in Klassengruppen)

Das heißt, mehrere Schüler/innen können das gleiche Projekt editieren und auf alle darin enthaltenen Medien zugreifen. So kann zum Beispiel auch ein Schüler mit seinem Mobiltelefon ein Video aufzeichnen, dieses mit der „wevideo“ App in den gemeinsamen Account laden und ein/e andere/r Schüler/in kann praktisch in Echtzeit diesen Clip im Projekt verarbeiten.

c) Der „wevideo“ Medienpool

„wevideo“ enthält einen Medienpool, der von allen Nutzern frei verwendet werden kann.

Dies erleichtert enorm den Umgang mit Urheberrechten, was zum Beispiel Musik und „Soundeffekte“ betrifft. Neben vielen Tondateien sind in diesem Medienpool auch schon fertige Videoclips zu verschiedensten Themen sowie Bilder enthalten.

d) Die Videos werden vorerst in einem geschützten Bereich gespeichert

Nach Fertigstellung „liegen“ die Videos auf den „wevideo“ Servern und können durch Versenden eines Links geteilt werden. Möchte man ein Video auf eine Plattform wie Vimeo oder YouTube laden, ist dies ebenfalls direkt von „wevideo“ aus möglich, wenn der Account verbunden wird. Gleichfalls gibt es die Möglichkeit des Downloads auf einen lokalen Computer oder eine externe Festplatte in verschiedenen Qualitäten, wenn dies gewünscht wird.

e) Ausnahme

„wevideo“ ist für den Google Chrome Webbrowser optimiert und funktioniert mit diesem am besten. Hier nun einige Abbildungen, die den „wevideo Workflow“ erläutern:

Abbildung 2 zeigt das Bearbeitungsfenster eines „Edits“ innerhalb eines „Projektes“ Einfügen

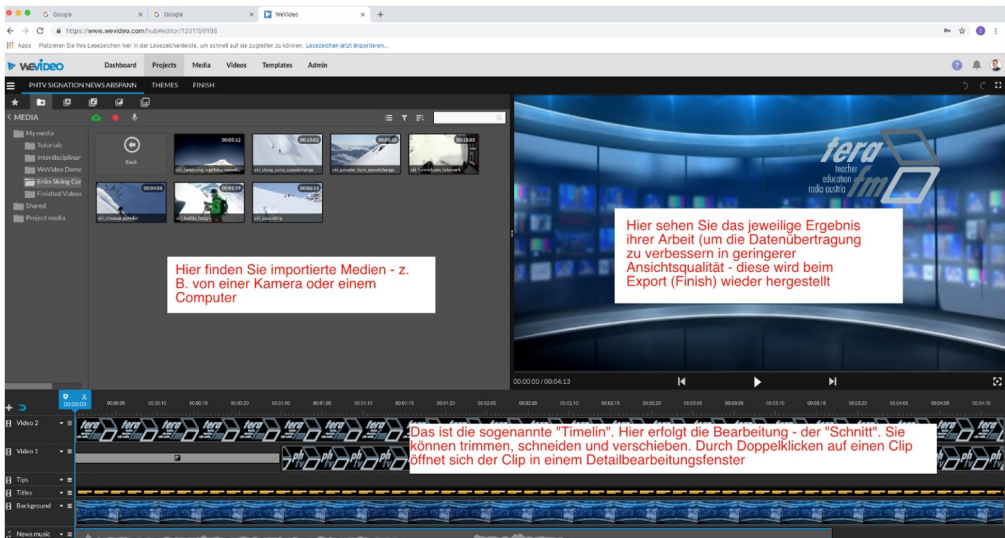


Abbildung 2.

Abbildung 3 zeigt, wie Clips zur Bearbeitung auf die sogenannte Timeline gezogen werden.

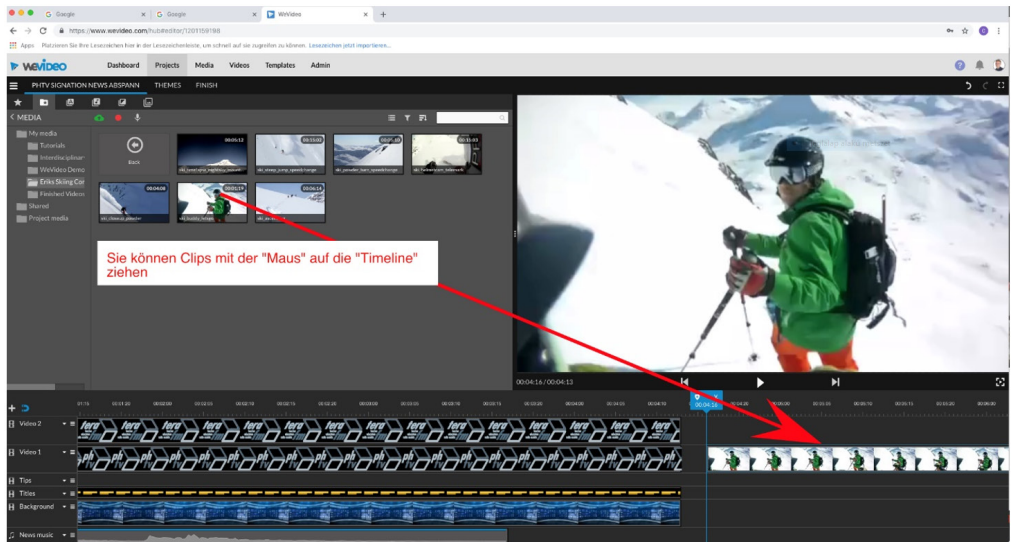


Abbildung 3.

Abbildung 4 zeigt den umfangreichen „Medienpool“ zur freien Verwendung, der in „wevideo“ enthalten ist.

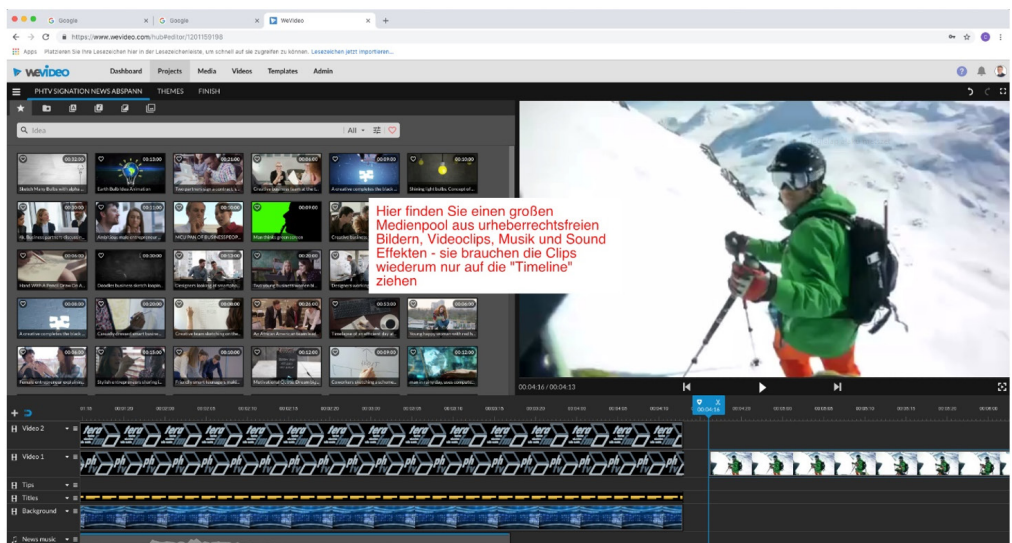


Abbildung 4.

Abbildung 5 zeigt verfügbare „freie“ Musik und Soundeffekte.

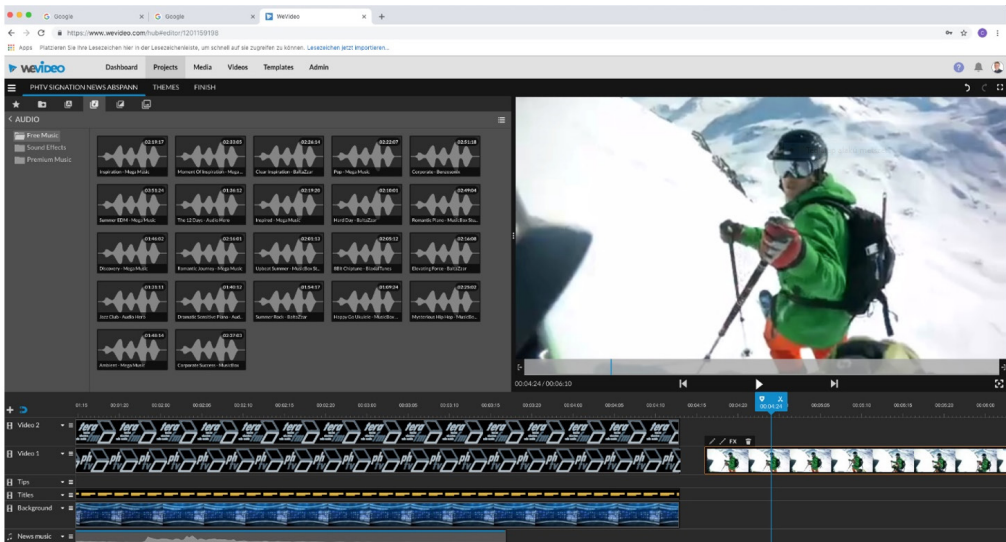


Abbildung 5.

Abbildung 6 zeigt Titelvorlagen (Templates) und wie man sie verwendet Einfügen.

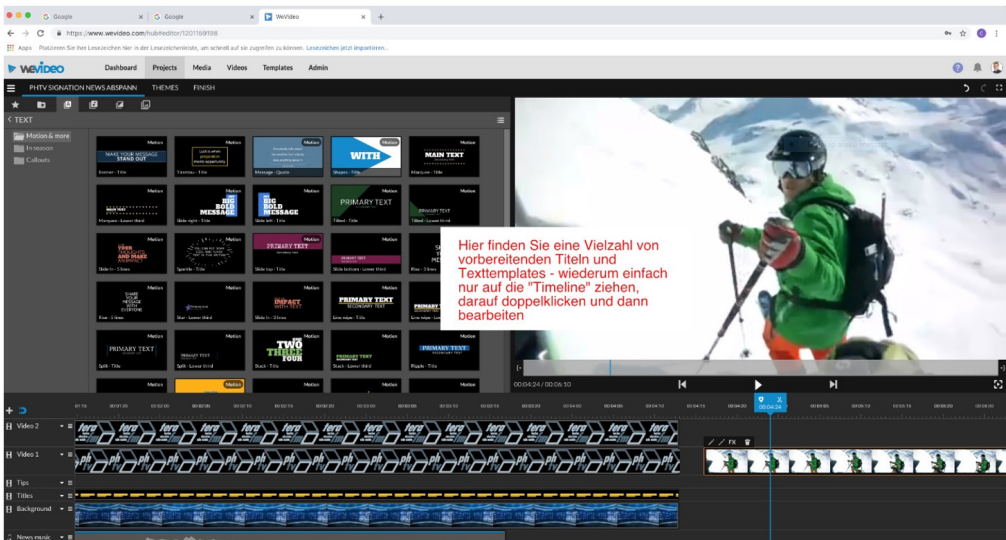


Abbildung 6.

Abbildung 7 zeigt das Detailbearbeitungsfenster für Clips, Titel, etc., das sich durch Doppelklicken auf einen Clip, etc. öffnet. In diesem Fall wird das Fenster „Transformieren“ (z. B. Vergrößern oder Verkleinern eines Clips) angezeigt.

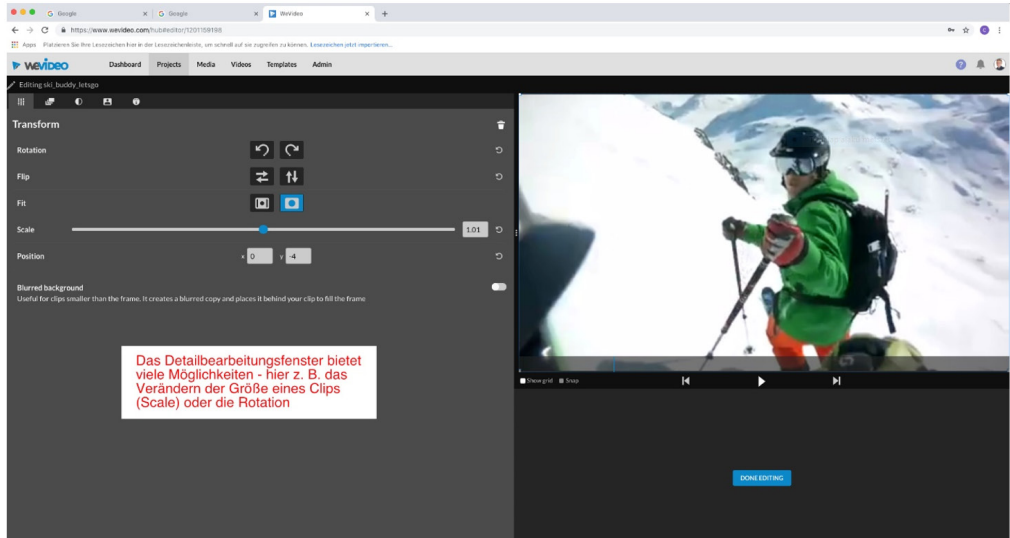


Abbildung 7.

Abbildung 8 zeigt die Möglichkeiten der Bildbearbeitung.

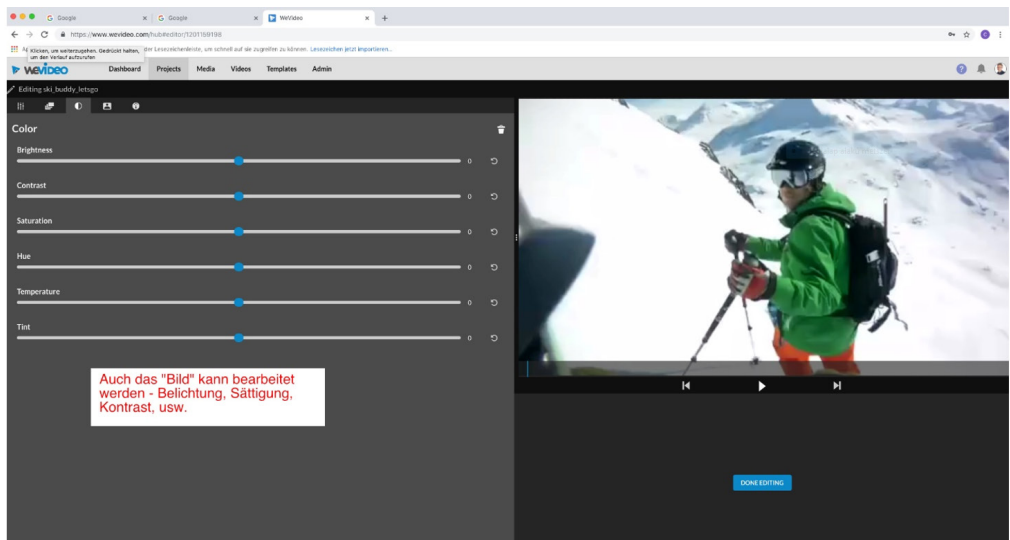


Abbildung 8.

Abbildung 9 zeigt, wie Clips animiert werden können, z. B. die Vergrößerung, Verkleinerung oder die Änderung der Position über einen Prozessverlauf mit Startpunkt und Endpunkt.

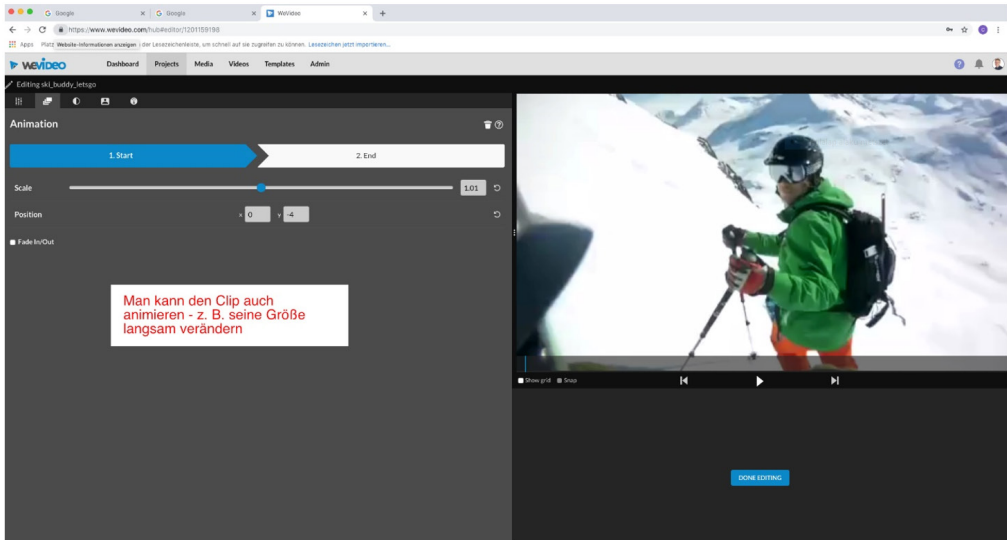


Abbildung 9.

Abbildung 10 zeigt, wie „wevideo“ das Arbeiten mit „Keying“ („Bluescreen“ oder „Greenscreen“) ermöglicht. So können z. B. Personen vor einem „Blue- oder Greenscreen“ (zur Not reicht ein blaues oder grünes Tuch) aufgenommen werden. Verwendet man eine einfache Methode wie diese, ist es wichtig, dass der Farbhintergrund gut ausgeleuchtet ist (möglichst wenig Schatten) und das Tuch möglichst wenig Falten wirft. Im Bearbeitungsfenster für „Keying“ in „wevideo“ können solche Fehler durch Korrekturen teilweise behoben werden, doch wie überall gilt generell die Regel, je besser die Aufnahme, desto mehr Nerven sind gespart. Nachbearbeitung ist immer ein wenig mühsam, zeitintensiv und im pädagogischen Alltag oft nicht mit der dann notwendigen Präzision durchführbar.

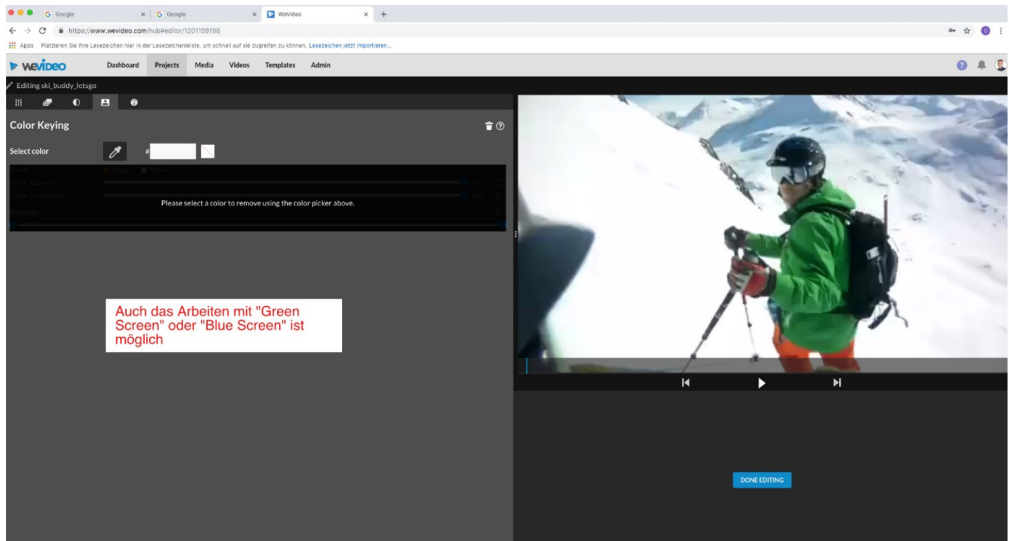


Abbildung 10.

Abbildung 11 zeigt die Möglichkeit mit „wevideo“ die Geschwindigkeit eines Clips zu verändern (Zeitlupe bzw. Zeitraffer).

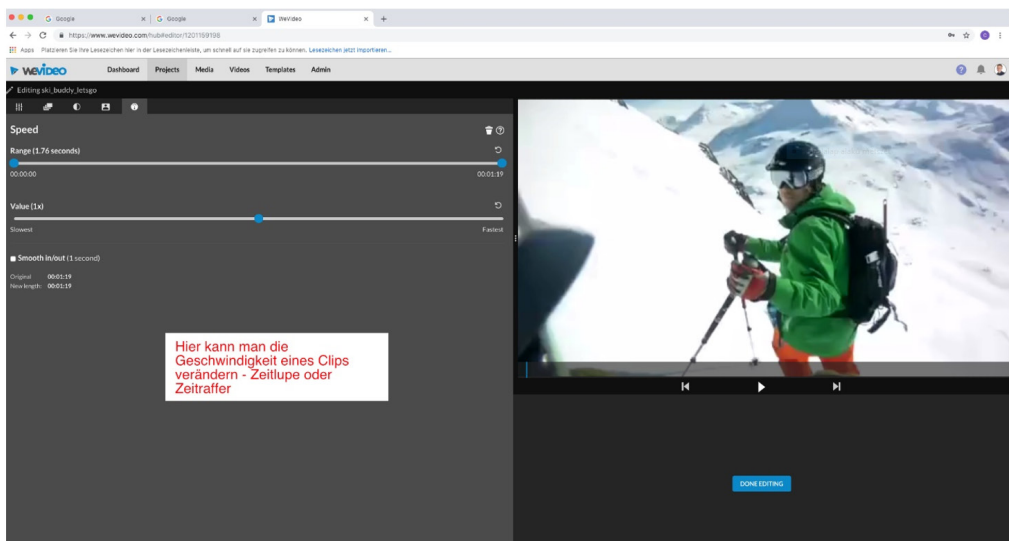


Abbildung 11.

Wie Abbildung 12 erläutert, gibt es in „wevideo“ bereits vorgefertigte „Generatoren“, das sind sofort verwendbare Grafikanimationen. Sie können wie Clips auf die „Timeline“ gezogen werden und durch Doppelklicken darauf in ihren Eigenschaften verändert bzw. angepasst werden. Solche Generatoren sind, wenn der passende gefunden wird, oft eine große Zeitersparnis und machen die Wirkung des Videos sehr professionell. Man sollte allerdings bei der Verwendung sparsam sein und immer überlegen, ob der jeweilige Generator dem Video dient, also seine Aussage unterstützt. Reine Effekthascherei schadet meistens der Qualität eines Videos.

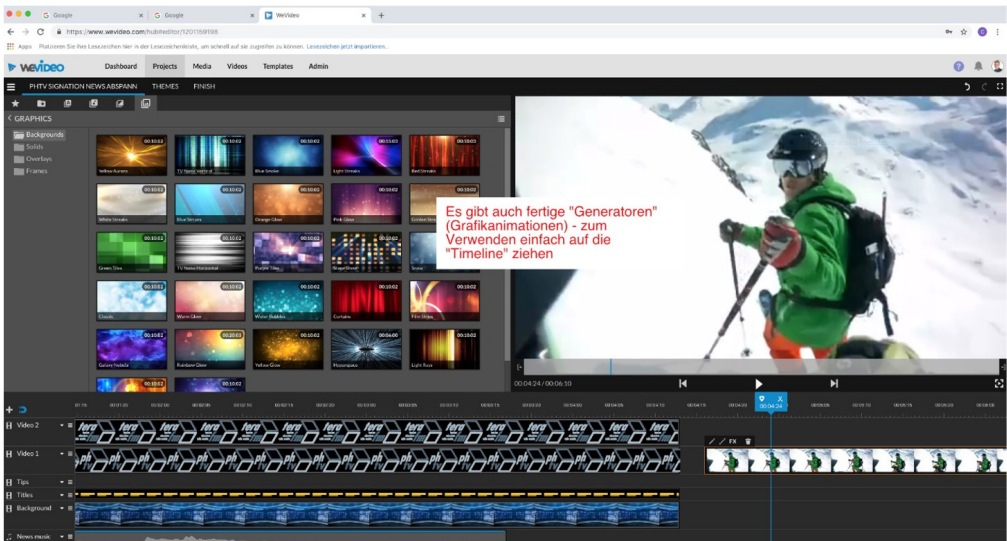


Abbildung 12.

„Wevideo“ hat auch viele vorgefertigte Möglichkeiten integriert um von einem Clip auf einen anderen überzublenden. Mit solchen Übergängen ist es wie mit Generatoren und Effekten – weniger ist oft mehr. Oft ist ein sogenannter „harter Schnitt“, also überhaupt kein zusätzlich eingefügter Übergang die beste Lösung. Blenden als Übergänge werden dann gebraucht, wenn der „harte Schnitt“ hüpf, wenn man zum Beispiel einen Schnitt in einem Interview mit einer Person setzt, sich aber nichts im „Setting“ ändert – weder die Person noch ihre Darstellung. Ein Schnitt an so einer Stelle wirkt unschön und störend. In diesem Fall empfiehlt sich eine Blende über eine Farbe zu wählen (z. B. über „Schwarz“), wenn das Video nach dem Schnitt eine thematische Änderung beinhaltet oder eine direkte Überblendung von einem Clip zum anderen zu wählen, wenn die Aussage des Videos nach dem Schnitt das vorher Erzählte direkt fortsetzt.

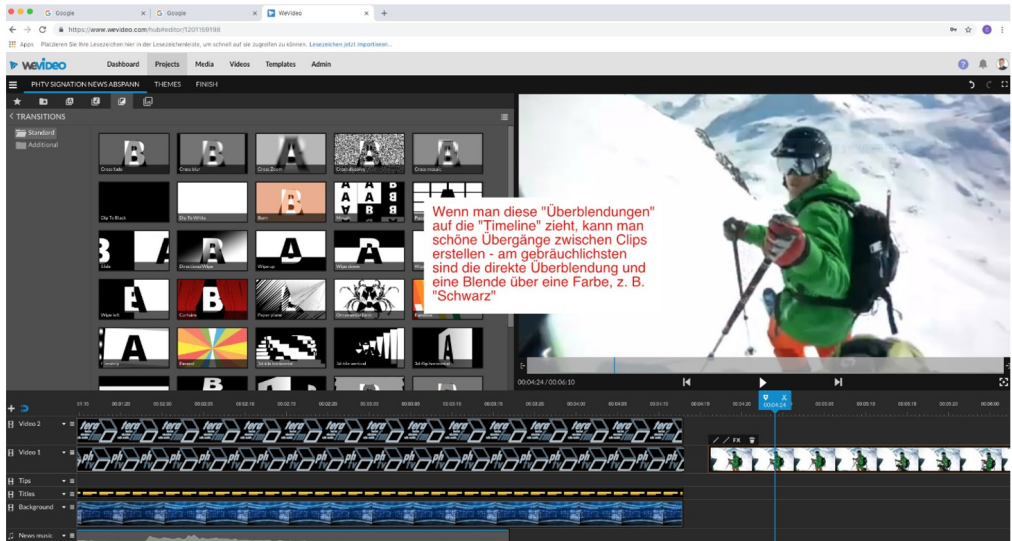


Abbildung 13.

Das Einfügen von Text, von Generatoren oder z. B. von Bildern bzw. weiteren Video-clips, die überlagert gezeigt werden sollen, erfordert das Hinzufügen von weiteren Videospuren. Zusätzliche Audiospuren werden benötigt, wenn z. B. Musik („Sound-track“) und gesprochener Text (z. B. Interview, Moderation) gleichzeitig in einer „Mischung“ abgespielt werden sollen. Im Gegensatz zu vielen einfachen, kostengünstigen Videoeditoren ist dies in „wevideo“ problemlos möglich. Man kann beliebig viele Video- und Audiospuren hinzufügen – siehe Abbildung 14. Beachtet werden muss allerdings, dass zu viele Spuren das Arbeiten unübersichtlich machen. In der Regel kommt man mit maximal vier bis fünf Spuren (Tracks) aus. Es passiert ja nicht alles zur gleichen Zeit.



Abbildung 14.

Ist man mit der Montage des Videos fertig und alles ist richtig „zusammengebaut“ (Bild und Ton) klickt man auf „Finish“ und bekommt – wie in Abbildung 15 gezeigt – mehrere Möglichkeiten den Film zu veröffentlichen oder zu exportieren.¹

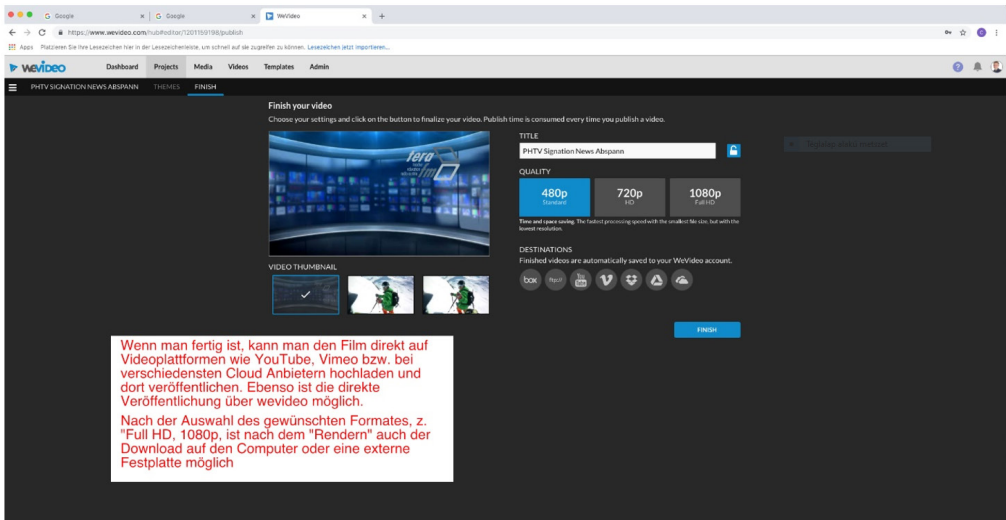


Abbildung 15.

¹ Diese Möglichkeiten sind in der kostenlosen Testversion stark limitiert.

Man kann den Film direkt auf „wevideo“ veröffentlichen und den Link mit jenen teilen, denen man den Film zeigen will oder man kann die gängigen Videoplattformen wie Vimeo oder YouTube sowie Cloud – Dienste, wie Dropbox oder Google sie anbieten, verwenden.

Meistens empfiehlt sich die Veröffentlichung in Full HD (1920 × 1080 px), da die meisten dieser Dienste die Verarbeitung in hoher Qualität bereits zur Verfügung stellen.

Nach der Veröffentlichung auf „wevideo“ hat man auch die Möglichkeit, das Video auf einen Computer oder ein externes Speichermedium herunterzuladen.

Wenn man sich bei „wevideo“ anmeldet, hat man Zugang zu vielfältigen Videoanleitungen und auch zu einem Handbuch, das alle wesentlichen Funktionen von „wevideo“ erläutert.

Für den Bildungsbereich und die Anwendung von „Digital Storytelling“ im Unterricht bietet „wevideo“ sehr gute Voraussetzungen, die den besonderen Bedürfnissen für den praktischen Einsatz von Film und Ton als aktives Unterrichtsmedium entsprechen.

Von meiner Seite kann ich Ihnen nur viel Spaß und positive Unterrichtserfahrungen mit dem Einsatz von „Digital Storytelling“ wünschen.

ABSTRACT

Digital Storytelling with *wevideo*

Interpreting the media competently is crucial for modern, democratic societies. The question of where we get the information that shapes our opinions and ultimately our political decisions is becoming increasingly important in times of social media and widespread, extensive techniques for manipulation. Schools also have to face this challenge. A good way to learn how media “works” is to let students produce media themselves. The method of “digital storytelling” does not only offer many approaches, but also provides exciting opportunities as even traditional print media increasingly adopts this narrative in online editions. The online video editing and storytelling platform, *wevideo* is a good and data secure way to work with students of all ages. This article provides introductory theoretical background and shows practical options for its use in the classroom.

Keywords: digital storytelling, wevideo, online platform, „storyboard“

MESE ÉS GENDERKUTATÁS

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA

A nőiesség és férfiasság titkai

Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin *Királylány születik, Királyfi születik* című gyermekirodalmi ikerkönyveinek nemi sztereotípiái

ABSZTRAKT

Az „ikerkönyv” fogalmával elsősorban olyan irodalomtankönyvek kapcsán találkozhatunk, melyek a nemi érzékenyítés céljából eltérő szövegtankönyvet állítanak össze a lány- és fiúbefogadók számára. A gyermekirodalmi ikerkönyvek szintén szövegpárokat foglalnak magukban, azonban olyan műveket gyűjtenek csokorba, amelyek egyetlen szövegtérben belül, külön kötetbe foglalva, főszereplőként jelenítenek meg egy női és egy férfi karaktert. A kortárs irodalmi mesében és meseregényben számos ilyen példát találunk: Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin: *Királylány születik, Királyfi születik*; Nyulász Péter: *Helka, Ciprián*; Böszörményi Gyula: Gergő-sorozat és Zsófi-sorozat. Tanulmányomban Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin *Királylány születik* és *Királyfi születik* című ikerkönyvét vizsgálom abból a szempontból, hogy a szövegpár milyen férfi- és nőképeket fest meg, hogyan viszonyulnak önmagukhoz, egymáshoz és környezetükhöz a kötetekben ábrázolt karakterek, illetve ábrázolásuk milyen nemi sztereotípiákat működtet.

Kulcsszavak: nemi szerepek, nemi sztereotípiák, ikerkönyv, kortárs gyermekirodalom

BEVEZETÉS

A kisgyermekkor szocializáció szerves részét képezi a nemi szocializáció folyamata, amely a nemekhez fűződő viselkedésmintázatok elsajátítását foglalja magában. A gendertudománnyal foglalkozó kutatások számos esetben rámutattak már, hogy a nemi szocializáció nemekre vonatkozó hiedelmektől és nemi sztereotípiáktól terhelt, így társadalmi korlátokat állít az egyes nemek elé (Pálóczi–Nagy 2017: 85). Kegyesné Szekeres Erika értelmezésében a nemi sztereotípiák társadalmi funkciója a címkézés, amely a nők és férfiak nemileg specifikus tulajdonságait általános és kötelező érvényű attribútumként kezeli, és a túláltalánosítás veszélyét hordozza magában (Kegyesné 2004). Ennek következtében a fiúk és a lányok valamennyi társadalmi színtéren – a családban, az oktatási-nevelési intézményekben, később a munkaerőpiacon, a nyilvános szféra terein – számos esetben nemi diszkriminációs viselkedésmintázattal találkoznak, és környezetük ezek elsajátítására ösztönzi őket (Kovács 2007: 99–100).

E sztereotipikus nő- és férfikép közvetítése alól nem kivétel a gyermek- és ifjúsági irodalom sem, a patriarchális társadalmi képet közvetítő népmesék mellett az irodalmi mesék és meseregények is számos esetben a férfi fölérendelt pozícióját erősítik meg. Tanulmányom háttéranyagát olyan kortárs gyermekirodalmi „ikerkönyvek” képezik, melyek egy szerző vagy szerzőpáros művei, és egy történet nemileg differenciáltan történő újraírását vagy kiegészítését tartalmazzák. E könyvpárok egyik elemében női, a másikban férfi főszereplővel találkozunk. A kötetek lehetnek egymás tükörképei, amikor a két mű felépítése, alapproblémája, kontextusa szinte megegyezik, csupán a főszereplő neme (és ebből kifolyólag számos részlet) tér el egymástól (ezt figyelhetjük meg pl. Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin *Királylány születik* (2010), *Királyfi születik* (2011) című meséskönyveiben); esetleg lehetnek egymás kiegészítései, amikor a két szövegtéren belül mindkét szereplő megtalálható, azonban az egyik kötetben főszereplőként, a másikban mellékszereplőként jelenik meg (pl. Szegedi Katalin: *Lenka* (2010), *Palkó* (2013); Nyulász Péter: *Helka* (2016), *Ciprián* (2016); Böszörményi Gyula: *Gergő-sorozat* (2002), *Zsófi-sorozat* (2008)). E speciális szereplőábrázolást bemutató ikerkönyvek vizsgálatakor arra vagyok kíváncsi, milyen férfi- és nőképet tárnak elénk a szövegek, mennyire tükrözik a feminitással és maszkulinitással kapcsolatos nemi sztereotípiákat, illetve tartalmazznak-e nemi egyenjogúsításra vonatkozó törekvéseket, áltörekvéseket. A tanulmány keretei csupán egyetlen szövegpár vizsgálatára kínálnak lehetőséget, ezért a továbbiakban Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin: *Királylány születik*, *Királyfi születik* című meséskönyveinek nő- és férfiképének vizsgálatával foglalkozom.

A TEXTUSOK KÖZVETÍTETTE NEMI SZTEREOTÍPIÁK

A *Királylány születik* és a *Királyfi születik* című kötetek nemileg differenciáló meséskönyvek, mivel a címüket, ajánlásukat („Lányainknak”/ „Fiainknak”) és tematikájukat (királylány/ királyfi) illetően világosan kijelölik, melyik nemről és nemnek szólnak. Mindkét kötet ugyanazt az élethelyzetet, egy kisbaba születését, illetve az identitás kialakulásához szükséges attribútumokat sorolja fel mesei keretbe ágyazottnak. Genderkutató szempontból rendkívül figyelemre méltó, hogy a személyiségformálást megalapozó tulajdonságokat nemileg differenciáltnak tekinti mindkét mű, vagyis a kisbaba nemétől függően más és más alapjellemtvonások elsajátítását látja kívánatosnak egy fiú és egy lány esetében. A kötetek tehát arra keresik a választ, milyen tulajdonságnak kell meglenniük egy lányban ahhoz, hogy önmaga élete „királynője” legyen, illetve egy fiúban, hogy „királyfiként” élhesse saját életét.

A lányok személyiségét kilenc tulajdonság alapozza meg, melyek az érzelmi intelligencia területéhez tartoznak, hogy „a szív ne legyen üres” (Boldizsár–Szegedi 2010: 12). Ez a megközelítés már önmagában is diszkriminatív és negatív konnotációkat

hordoz, mivel a nő érzelmességen keresztüli megközelítésével a szöveg az értelmi intelligencia területeit nem sorolja alapvetően a női attribútumok közé. A női tulajdonságok listáján a nemi sztereotípiákat támogató, esetleg azokkal kapcsolatban semleges megállapítások szerepelnek. Semleges minőségűnek értékelhető a „Légy egészséges!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 19) és a „Légy igazmondó!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 28) tanácsa, amelyekből hiányzik a nemi kódoltság. A többi hét tanács azonban vagy önmagában vagy a tanácsot kísérő értelmezés révén nemi diszkriminációt tartalmaz, és nemekhez fűződő sztereotipikus viselkedésmintázatok elsajátítására ösztönöz.

A tulajdonságlista élén a szépség szerepel, amely ragyogást és titokzatosságot közvetít („Légy szép!”; Boldizsár–Szegedi 2010: 14). Ezen attribútum párjaként jelenik meg a kecsesség fontossága („Légy kecses!”; Boldizsár–Szegedi 2010: 31), amely a „nád-szálvékonyosság” társadalmi elvárását a mozdulatok kecsességének hangsúlyozásában kívánja feloldani. Ez a gesztus azonban nem írja felül a nőiesség külső jegyek alapján történő artikulálását. A tökéletes látványra való törekvés azt a társadalmi nemi elvárást erősíti, hogy a női szerep elsődleges feladatát a látványos fizikum, az esztétikai élmény, a gyönyörködtetés biztosítása képezi. A szépség, kecsesség mint elégség és teljesség sugalmazása artikulálódik, ami a nőt tárgyiasított konstellációként tartja számon.

A tisztaszívűséget és a másiktól való gondoskodást összefogó tanács („Ha tiszta a szíved, gondoskods másokról”; Boldizsár–Szegedi 2010: 17) azt a sztereotípiát támogatja, amely szerint a nők nemi szerepükből adódóan hajlandók másoknak szentelni magukat, és érzékenyek mások igényeire. A „Légy jó!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 23) tanács szintén a gondoskodás esszenciális jelenlétét hangsúlyozza: „Akkor vagy jó, ha te is olyanná válsz, mint a mező: vigyázol mindenre, ami él – legyen az bogár, madár, állat, növény vagy ember” (Boldizsár–Szegedi 2010: 23). Ennek értelmében a tisztaszívű és jó nő alárendeli a személyes identitását a másoknak, vagyis az önmagát alávető gondoskodás mint női attribútum, és nem általános emberi tulajdonság jelenik meg az ikerkönyvben, mivel az anyaság – és nem a szülőség – listáját gazdagítja.

A „Légy állhatatos!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 21) és a „Légy türelmes!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 26) tanácsok szintén párba állíthatók, és a Hamupipőke-archetípusból ismert kitartásra és csendes önuralomra, tűrésre, a sors néma elviselésének gyakorlására intenek. Az állhatatosságból fakadó szilárdság a változásra képtelen hegyek, kövek állandóságával kerül párhuzamba, így az aktivitás hiánya révén kevésbé minősül pozitív sajátosságnak. A türelemre intés pedig a kiváráss passzív tevékenységét, a dolgok lendületbe hozásának ellentétjét hordozza magán. Ezek a sajátosságok a női engedelmség, alávetettség sztereotípiáját idézik meg. A türelemre intéssel ellentétesen jelenik meg a „Légy vidám!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 25) tanácsa, amely a folyamatos úton levés, aktív haladás velejárójaként a szeleburdiságot hordozza magán – így a meggondolatlanságnak, racionalizmus hiányának nemi sztereotípiáját erősíti meg.

Ezek a nővé válás feltételeként, alappilléreként számon tartott tulajdonságok nem saját tevékenység révén „szerzett” jellemvonások, hanem olyan „ajándékba” kapott

tanácsok, amiket az égi királynők áldásként adnak a születendő gyermeknek. Érdeemes megfigyelni a tanácsadás rituáléját: a szöveg egyenként bemutatja a tündéreket, rámutat az elsajátításra váró, utánzandó tulajdonságra, majd a felmutatott minta alapján utasítást ad: Légy ilyen és ilyen! A tanácsadás, áldásosztás tevékenysége tehát eufemizmusként értelmezhető, mivel a szöveg szerepmodelleket kínál, amiket parancsba adva arra szólítja fel a főszereplőt, hogy azzal azonosulva, azokat másolva alakítsa ki személyiségét, hogy „igazi nővé” tudjon válni. A társadalmi szerepazonosulásra felszólított kislány nem fejt ki semmilyen aktivitást, csupán teljesíti a rá szabott parancsot, és saját személyiségét mások lemásolása révén, külső segítséggel alakítja ki.

Ezzel szemben a királyfi nem utasítások teljesítésén keresztül, hanem a titkokat hordozó madarak megfigyelése révén válik önmagává, vagyis ráébred a „királyfi-lét” már birtokolt attribútumaira. Az ajándékokat passzívan befogadó kislány helyett itt útnak induló, önmagát aktívan kereső és értelmező királyfival találkozunk, akinek a segítői csupán felmutatják azokat az attribútumokat, melyek révén a királyfi kiteljesedhet. A mintakövetésre szólító magatartást itt a választás lehetőségét fenntartó modellmutatás helyettesíti, ami másféle attitűdöt fejez ki: megengedőbb, demokratikusabb magatartást közvetít a személyiségkialakítás során, és a férfiak függetlenségének sztereotípiáját erősíti. Ez nyelviileg is megmutatkozik: a lányok parancsokat teljesítenek, a fiúk a megfigyelt minta alapján kikövetkeztetik az adott tulajdonságot, és csupán a könyv végén találunk egy összegző listát ezekről.

A szöveg értelmében azonban a királyfiban már születésekor megvannak a személyiségét meghatározó alaptulajdonságok, vagyis míg a kislányok tanult társadalmi minták révén juthatnak az őket „nőiessé” alakító személyiségjegyeikhez, a fiúk a férfidominancia sztereotípiáját erősítve, *ad hoc* birtokolják a bátorság, összetartozás, éleslátás, szabadság, erő, jókedv, kitartás, nagylelkűség, hűség erényét (Boldizsár–Szegedi 2011: 35). Figyelemre méltó a kitartás erényének női kontextustól eltérő értelmezése: Sosem a könnyebbik utat választja, inkább addig kísérletezik, amíg el nem éri azt, amit akar” (Boldizsár–Szegedi 2011: 29), vagyis a szöveg itt a női változatlansággal szemben a szívósságot, a küzdésben való állhatatosságot szövi a jelentésrétegei közé.

A tulajdonságlistát áttekintve szembetűnővé válik a feminitást és maszkulinitást körülrajzoló attribútumok különbözősége: a fiúk a küzdő, harcias férfi archetípusának sajátosságait hordozzák magukon, amely fizikai és szellemi erőt, az ún. lovagi erények birtoklását feltételezi. A fiúvá és lánnyá nevelés fontos különbségeként jelenik meg továbbá, hogy a királyfi a felsorolt tulajdonságokon kívül már rendelkezik a gondolkodás és emlékezés képességével, képes beszélni, írni, olvasni és számolni, megérti minden élőlény nyelvét, sőt az emlékezés révén birtokában van a világ összes tudásának (Boldizsár–Szegedi 2011: 12). Ez a kiindulópont a férfiakat mint a tudás és racionális gondolkodásmód birtokosait közvetíti, és a női érzékenység ábrázolásával szemben szellemi fölérendeltséget közvetít.

A FŐSZEREPLŐK MEGNEVEZÉSE

A főszereplők társadalmi nemi egyenlőtlenségének közvetítéséről árulkodik a kezdő- és zárómondatban artikulált szerepük értelmezése is. Mindkét kötet személynév nélküli főszereplővel dolgozik, azonban míg a fiúknak szánt kötet a főszereplőjét a kezdőmondatból kezdve királyfiként szólítja, aki a kezdetektől tevékenyen áll a figyelem középpontjában („Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy királyfi” Boldizsár–Szegedi 2011: 9), aktívan részt vesz a cselekményben, irányítja és mozgatja az események folyását. Ezzel szemben a lányoknak szánt kötet főszereplője egy hétköznapi kislány („Amikor a Földön világra jön egy kislány, összegyűlnek odafönn az égi királylányok, hogy áldást monddjanak az újszülöttné” Boldizsár–Szegedi 2010: 8), aki kívül reked az eseményeken, és csupán a történet hallgatójaként, te-megszólítottjaként kíséri figyelemmel a művet. A fiúkötet egy királyfi tetteiről, útjárásáról szóló történet, ami a férfiak dominanciájának, iniciativitásának sztereotípiájára játszik rá, a lánykötet csupán egy lánynak szóló mese, amely az aktív férfiszereplővel ellentétesen a lányt passzív minőségben, az események szemlélőjeként, elszenvedőjeként formálja meg.

Ez a szerepazonosulás a nők alárendelt pozícióját erősíti, amelynek értelmében a nő nem képes a saját sorsa irányítására, hanem pusztán passzív elemeként sodródik a rá szabott élethelyzetekben. A fiútörténettel szemben itt a hétköznapi kislányból csupán a kötet zárásában, transzcendens beavatkozások – tehát külső segítség, és nem saját akarat révén – születik meg a királylány, akiről kiderül, hogy a főszereplőnk akár maga az olvasó is lehet: „És vajon mit kívánhatunk neked mi? Azt kívánjuk, hogy mindig emlékezz rá: Te is királylánynak születtél!” (Boldizsár–Szegedi 2010: 36). A főszereplő és az olvasó személyének párhuzamba állítása szerepazonosulásra készteti az olvasót, amely a lányolvasók számára a kötetben megismert passzív viselkedésmóddal elsajátítását, mintaszerű követését jelöli ki.

A fiús kötet zárómondata a lányoknak szánt verzióra kíván rezonálni: „Amikor a Földön világra jön egy kisfiú, odaröppölnek hozzá az ég madarai, és elmondják neki a legeslegnagyobb titkot: Te is királyfinak születtél!” (Boldizsár–Szegedi 2011: 37). A szerepazonosulás itt is megszületik, ám egy fokkal kevésbé hangsúlyos, mint a másik kötetben, hiszen végig ő-elbeszélőjű történetet olvasunk, és csak a zárómondatban merül fel az olvasó és a főszereplő metaleptikus úton létrehozható szerepazonosulása. A fiúolvasók számára kijelölt szerepminta értelmében tehát a fiúk születésüktől fogva saját életük egyértelműen felismerhető, természetükből adódó királyfiai, akik nem mások segítsége révén gyűjtik össze lelki kincseiket. Ez a megközelítés a férfiak evidens attribútumaként értelmezi az uralkodásra, vezetésre való képességet, határozottságot, átlag felettséget (a hétköznapi kislánnyal szemben ők már a születéskor királyfik).

A FŐSZEREPLŐK KÉPI ÁBRÁZOLÁSA

Az értelmezésre választott mesekönyvek befogadási folyamatát markánsan meghatározzák a paratextuális tényezők, hiszen az illusztrációk dominánsabban uralják a köteteket a szövegeknél. A képi anyag kiemelt pozíciójáról a művek kettős szignózása is tanúskodik: mindkét kötet borítóján társszerzőként szerepel az író és az illusztrátor, Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin neve. Az egymást kiegészítő grafikai anyagok és textúrák szorosan egybefonódnak, és együttes értelmezést, a kép és szöveg kettős nyelvi kódolását kívánják meg.

A kötetek képi világát vizsgálva elsősorban a főszereplők karakterábrázolását érdemes megvizsgálnunk. A lányoknak szánt kötetben a főszereplő csupán egyetlen képen jelenik meg központi figuraként (Boldizsár–Szegedi 2010: 10), ezenkívül csecsemő-ábrázolással (egy újszülöttet kezében tartó anya áll a háttérben – Boldizsár–Szegedi 2010: 34; egy csecsemő fényképe szerepel a záróoldalon – Boldizsár–Szegedi 2010: 39) vagy csecsemőre történő utalással (egy fotelban ezt a kötetet olvasó, várandós anyát látunk, ahol a kismamán keresztül tapasztaljuk a főszereplő jelenlétét – Boldizsár–Szegedi 2010: 5; egy másik alkalommal pedig egy babakocsi fölé hajol az anyuka – Boldizsár–Szegedi 2010: 38) találkozunk. A főszereplő marginális pozíciója (amely egybecseng a nő társadalmi marginalitásának sztereotípiájával), sejtelmes, rejtőzködő identitása még a központi figuraként történő ábrázolás során sem árnyalódik: egy olyan, profilból ábrázolt mosolygó kislány mellképét láthatjuk itt, aki arcának legdominánsabb részét, a szemét egy pillangó eltakarja, így nehezen azonosíthatóvá, felismerhetetlenné válik. Ez a félig eltakart arc egyrészt az olvasói szerepazonosulás lehetőségét kínálja fel, amelyet a szöveg is egyértelműen támogat („Te magad is ajándék vagy. És a legnagyobb ajándékot akkor adod, amikor mosolyogsz” Boldizsár–Szegedi 2010: 11), másrészt a főszereplő saját életének mellékszereplőségét erősíti, amely a korábban már említett női passzivitás természetességét hangsúlyozza.

A mesekönyv további lapjain a születését váró, illetve a világra jöttében segédkező női alakok lépnek színre (férfikarakter nem szerepel a műben), akik a főszereplő helyett viszik előre a kötet cselekményét. Vagyis a főszereplőt más karakterek helyettesítik, a róla szóló történetet más figurák élik meg és alakítják. Figyelemre méltó sajátosság, hogy még a címlapon sem a főszereplő, hanem a személyiségét mágikus módon formáló tündérek csoportja látható.

A borító kompozíciójának érdemes némi figyelmet szentelni: a látványt dominánsan meghatározó ajtó mögül az egyik égi királylány lesekedik ki, aki titoktartásra buzdító mozdulattal a szája elé emeli a mutatóujját, a háttérben pedig a maradék nyolc égi királylány jár körtáncot. A csupán félig vagy háttal, oldalról megmutatott szereplők, a félig kitárt ajtó, a hallgatásra intés, a központi karakter olvasó szemébe fúródó, titoktartásra buzdító tekintete mind a csendre, az elhallgatásra, a rejtőzködés tevékenységére utalnak. Ezek egyrészt a születés titkát jelképezhetik, másrészt a társa-

dalmi nemi sztereotípiák értelmében a nők háttérszereplőként történő funkcionálását sugalmazzák. Az ajtó a magánszféra mögé zárást, a nő családi szférán belüli térbeli elhelyezését fejezi ki, a háttérben körtáncot lejtők pedig egyfajta önállótlanyságot feltételezve azt sugallják, a női jelenlét megkívánja a háttérben húzódó támogatást. A körformába rendeződő nők ugyanakkor a nők közösségi természetére is utalhatnak.

A *Királyfi születik* főszereplő-ábrázolása egészen más koncepció szerint szerveződik: a királyfi a címlaptól kezdve két esetet kivéve minden illusztráción szerepel. Sőt a tizenhét táblakép nagyságú ábra közül kilencen központi pozícióban, egész alakos minőségben helyezkedik el. Ez a centrális pozíció a férfiak sztereotipikus társadalmi megítélését közvetíti, és a férfidominancia jelentőségét, origo-sajátosságát, a magán- és közsférában betöltött uralkodó pozícióját hangsúlyozza. A kötet illusztrációinak épp a főszereplő megjelenítése az összekötő kapcsa, amelynek értelmében egy-egy képen csupán valamelyik testrészén keresztül reprezentálódik, még olyankor is, amikor a szöveg befogadása ezt nem kívánja meg. Azonban még ezeken a képek sem a férfi marginalizált pozícióját közvetítik, mivel a karakter folyamatos jelenléte mint a kép-olvasás alapmotívuma értelmezhető. Ez arra utal, hogy a szereplő intenzív és állandó jelenvolta elengedhetetlen a történet követéséhez, vagyis a férfi uralja, kézben tartja az eseményeket.

A centrális pozíció hangsúlyozása a címlapképen is világosan megfigyelhető: a borító fókuszában a főszereplő portréja helyezkedik el, és a vállán meg a tenyerén egy-egy madár pihen. A távolba révedő, elgondolkodást sugalló tekintet és az enyhe mosoly határozottságról árulkodik, az állatok elhelyezése pedig biztonságérzetet közvetít, azt sugallva, hogy erre az emberre támaszkodni lehet. Mindezek a sajátosságok – a biztos háttér garantálása, a magabiztosság, karakánság – sztereotipikus maszkulin attribútumként élnek a köztudatban.

A SZÍNHASZNÁLAT KÖZVETÍTETTE NEMI SZTEREOTÍPIÁK

Érdemes felfigyelnünk az illusztrációk eltérő színvilágára, amelyek szintén rejtett nemi sztereotípiákat hordoznak magukban. A *Királylány születik* illusztrációs anyagát az élénk színhasználat, a színpompázatosság, burjánzó színekavalkád jellemzi. A kötet alapszínét a rozsdás-pirosas színréteg képezi, ami a hagyományos feminin sztereotípiát, a pirosat mint a nőiesség szimbólumát mozgósítja. A rozsdaszín túlsúlyba kerülése, tehát a nőiesnek minősített színválasztás a címválasztással és ajánlással együtt témajelölő, téma-előrevetítő funkciót nyer: a kötet a nők világáról szól, sőt a feminitás hangsúlyozásával a női olvasók figyelmét kívánja megragadni. A rozsdapiros szín uralma jól megfigyelhető például a címlapon, ahol a rozsdás-vöröses alapszín a kép minden elemén megjelenik: a háttérben húzódó szereplők egy kivétellel piros és narancssárga

ruhát viselnek, az előtérbe helyezett szereplő barnás-vöröses haja pedig az elveszejtő, *femme fatale* típusú boszorkány csáberejét idézi meg. A dominánsan rozsdás alapozást a szereplő smaragdzöld ruhája és az egyik háttérszereplő kék ruhája színesíti. A kötet színekben tobzódása női attribútumként értelmezhető, mivel az érzelmi színességre és változatosságra, a textusra rezonálva a külső szépség esztétikájának elsődlegességére, a nőre mint öncélú látványra, esztétikai élményre hívja fel a figyelmet.

A fizikai szépség mint a legjellemzőbb női sajátosság hangsúlyozásával szemben a *Királyfi születik* kötet kevésbé látványos képi világot tár az olvasó elé. A művet sárgásbarna alapszín uralja, amit a másik kötet ezerszínűségével szemben csupán a fehér, világoskék, sötétzöld és lilásfekete egészít ki. Ezek a színek sztereotipikusan maszkulin színeknek minősülnek, amelyek manipulatív módon – a cím és ajánlás témajelölő funkciójával összhangban – a célközönség nemi összetételét, a fiú olvasótábor megcélzását szolgálják. A kötet visszafogott intenzitású, fád színvilága, pasztellszínei a látványosság háttérbe szorításáról tanúskodnak. Azt sugallják, hogy a látvány értelmezésén, a külső jegyek vizsgálatán túl tekintve keressük az ábrázolás jelentőségét. A kötet szűk palettán mozgó színvilága azt a társadalmi nemi sztereotípiát erősíti meg, hogy a maszkulinitástól idegen a lenyűgöző látványosság, a fizikai szépség, színekben pompázó díszesség igénye. A külső jegyek visszafogottsága továbbá azt a benyomást is kelti, hogy a felszín mögötti belső értékekre, a szellem gazdagságára összpontosítsuk a figyelmet. A nők csillogással, díszességgel, sokszínűségével történő rokonításával szemben itt a férfiak szellemi képességeire terelődik a figyelem. A képi világ tehát azt a nemi sztereotípiát erősíti, hogy a férfiak dominánsabban az értelmi, a nők pedig az érzelmi világ részét képezik.

ÖSSZEGZÉS

Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin kötetpárja rendkívül népszerű mesekönyvek napjainkban, amit az igényesen kivitelezett, magas esztétikai minőségű képi világ és textus garantál. A nemi érzékenyítés szempontjából azonban sztereotípiáktól terheltek minősül a két kötet, és elgondolkodtatja a befogadót: vajon kevésbé számít nőiesnek/férfiasnak az a kislány/kisfiú, aki a számára kijelölt tanácsoktól eltérően artikulálja önmagát?

IRODALOM

- Kegyesné Szekeres Erika 2004. *Kollokációk: nemi sztereotípiák és gender-markerek*. <http://www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/kegyesne-szekeres.rtf> (Utolsó letöltés: 2018. 02. 27.)

- Kovács Mónika 2007. Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio* 16(1). 99–114. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00039/pdf/416.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 02. 10.)
- Pálóczi Bence – Nagy Beáta 2017. Nemi sztereotípiák a mese- és gyerekkönyvekben. In: Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek*. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 85–102.

FORRÁSOK

- Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin 2010. *Királylány születik*. Naphegy Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin 2011. *Királyfi születik*. Naphegy Kiadó, Budapest.
- Böszörményi Gyula 2002. *Gergő és az álmofogók*. Könyvmolyképző Kiadó, Budapest.
- Böszörményi Gyula 2008. *Zsófi és az ösboszorkány*. Könyvmolyképző Kiadó, Budapest.
- Nyulász Péter 2016. *Helka*. Betűtészta Kiadó, Budapest.
- Nyulász Péter 2016. *Ciprián*. Betűtészta Kiadó, Budapest.
- Szegedi Katalin 2010. *Lenka*. Csimota Kiadó, Budapest.
- Szegedi Katalin 2013. *Palkó*. Csimota Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

Gender Stereotypes in “Twin Books” of Children’s Literature

My paper demonstrates gender stereotypes in their various forms and pinpoints them in the analyzed texts. This analysis focuses on the roles and stereotypes of gender through the practical comparative analysis of mapping chapters in twin books of children literature introducing gender stereotypes.

Keywords: gender roles, twin books, contemporary children’s literature, literary tale

KUSPER JUDIT

Elágazó meseösvények kertje

Nők, állatvőlegények és próbák a népmesékben¹

ABSZTRAKT

Tanulmányomban a népmesék allegorikus és szimbolikus olvasási lehetőségeit vizsgáltam a szemiotika és a pszichoanalitikus irodalomtudomány eredményeinek felhasználásával. A népmeséket allegorikus hálók, archetipikus minták szövik át, amelyek felfejtése éppen a befogadás dinamikájában rejlik. A mese képei nem statikusak, így jelentésük sem lehet állandó, szentenciaszerű. A meseösvények folyton elágaznak, így arra hívják az olvasót, hogy újra és újra próbára tegye önmagát, s aktuális kérdéseire új válaszokat keressen a régi kódok között. A *Béka király és Vashenrik* című mese példáján keresztül bemutatom, hogyan jeleníthető meg egy állatvőlegény-típusú mesében a női és férfi lélekfejlődés útja – a mese képeinek segítségével.

Kulcsszavak: népmese, allegória, szimbólum, pszichoanalitikus megközelítés, Béka király és Vashenrik

1.

Vajon a mesék megmutatják, hogyan kell élnem, hogyan találok párt, esetleg mi az élet értelme? Ha évezredek kikristályosodott bölcsességeként gondolunk rájuk, meg tudják mondani, mit kell tennem? A képlet nem ennyire egyszerű. A mesék nyelve egyszerre nyitott és zárt, bennük pedig szentenciaszerű kijelentések helyett sokkal inkább folyamatokat, dinamizmust találunk. Olyan ösvényeket, amelyek a mesehallgató-értelmező kérdéseinek, helyének megfelelően kanyarognak, elágaznak, mindig máshová vezetnek, így kódolva egyszerre rengeteg válaszlehetőséget. Ugyanakkor ez annak lehetőségét is rejti, hogy újra és újra rá kell lépni a mese ösvényeire, ki kell nyitni kódjaikat, hogy mindig más aspektusból értsük meg életünk folyamatait. Írásomban arra keresem a választ, hogyan teremődnek meg a nyelv és kultúra jeleiből azok a jelentésrétegek, melyek allegorikusként és szimbolikusként is értelmezhetők,

¹ Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával.

illetve a népmesék szimbolikus hálóját felfejtve hogyan kerülhetünk közelebb a női és férfi beszéd módok, szereplehetőségek mesékbe kódolt megértéséhez. Kutatásomhoz segítségül hívtam a szemiotika néhány fogalmát, majd a pszichoanalitikus irodalomtudomány eredményeire építve a személyes és kollektív tudattalan jungi interpretációs lehetőségét.

1.1.

Az önmagára és világára reflektáló emberben már a kezdetek óta megjelent az őt körülvevő jelek és jelenségek értelmezésének igénye. A környezet jeleit vizsgálva előre jelezhetette az időjárást, a táj jellegzetes flórája, faunája, domborzata a táplálékszerzés mikéntjére adhatott választ, testének jelzései pedig biológiai változásnak, betegségeknek lehettek lenyomatai. Ám hamarosan rájött arra is, hogy nem pusztán a fizikailag érzékelhető világ jeleit képes olvasni, hiszen ugyanúgy kérdései, sőt ha lehet, még nagyobb talányai rejtőztek a fizikailag nem érzékelhető, lelki és szellemi szférában. Amint megfogalmazta a *Ki vagyok én?* kérdést, újabb és újabb kérdések és lehetséges válaszok bontakoztak ki a jelek és jelenségek nehezen kibogozható hálózatából.

1.2.

E fizikai (külső) és a metafizikai (belső) világ párbeszédéből megkapó jelenségek bontakoztak ki: a külvilág jelenségei azáltal váltak ismerőssé, hogy belsővé, antropomorfá tette őket, míg a belső jelenségek, érzelmek, traumák feldolgozását és megértését éppen a kívülről szemlélés, külső, allegorikus képbe tömörítés segítette. Gondoljunk csak az időjárás jelenségeinek leírására: többnyire egy antropomorf istenhez vagy feljebbvaló lényhez kapcsolódik a vihar kitörése, a villámok hajigálása vagy éppen a zivatar előhívása. A görög Zeusz attribútumával, a villámmal uralja a levegőt, Poszeidón a tengeri viharokért és a földek megrázásáért felelős, a keresztény Isten bármikor képest vihart előidézni tengeren és szárazföldön, de még a pogány hitvilágban is számos példát találunk arra, hogyan tehető emberszerűvé az emberi elme számára felfoghatatlan égi jelenség. Gárdonyi Géza (2013) *Az én falum* kötetének *A barboncás* című fejezetében mesélnek arról a falubéliek, hogy a zivatart bizony senki más nem teremti, mint a barboncás (garabonciás diák), aki ráadásul mindezt egy nagy könyvből olvassa elő. Ahogyan Gárdonyi művének elbeszélője, a tanító, úgy mi is megmosolyoghatjuk e naiv hitvilágokat. Melléjük helyezhetjük modern kori tudományunkat, amely a légnymomás és a frontok narratívájában tudományosan elmagyarázza a légköri jelenségeket – s ahogyan a Gárdonyi-mű narrátora, máris megkérdőjelezhetjük e szembeállítást. Valóban többet kínál a tudományos magyarázat, mint a naiv hit? Könnyebben elképze-
li az értelmező a fizikai jelenségeket, mint az allegorikus rendszert?

S hogy jobban megértsük e tudománytalannak tűnő kérdésfeltevést, folytathatjuk a másik térfél feltérképezésével: a kivetített belső világunk allegorikus rendbe sorolódása kevesebbet kínál-e a lélek rezdüléseinek megértése során, mint a pszichológiai vagy pszichiátriai fogalmak? Mindenképp hangsúlyozandó, hogy egyik nem oltja ki a másikat, ahogyan nem is fogják egymást felváltani, csupán más-más befogadáselméleti struktúrát követelnek meg. Amennyiben a világot és benne magunkat egy allegorikus hálón keresztül igyekszünk megérteni, elfogadjuk a jelek és jelrendszerek szemiotikai-allegorikus játékszabályát, belépünk egy hermeneutikai folyamatba. Ennek során nemcsak a külső vagy belső jelenség, hanem azok értelmezője, maga a befogadó is a játék részévé válik. Párbeszédbe lép azzal a hagyománnyal, amely lehetővé tette a (kultúrafüggő) jelek megalkotását és hagyományozódását. Majd a befogadói folyamat csúcscaként a jelek tudományát önmaga megértésére használva képes lesz szimbólummá, a csak itt és mostban működő alakzattá szublimálni mindazt, ami az időn átívelve jutott el hozzá.

A jelek rendszerré álltak össze, a rendszerek pedig mitológiákban kristályosodtak ki. Ezek nyomai mind a mai napig fellelhetők részben az írásbeli, részben a szóbeli hagyományozódásnak köszönhetően. A mesék és a mítoszok gazdag kincsesházai a korai szemiotikai emlékezetnek, az epikus történetek mögött – túl az értelmezés legfelső rétegén, a szó szerinti értelmén, azaz a *sensus litteralison* – szerteágazó allegorikus ösvények rejlenek. Ezek segítségével eljuthatunk a kulturálisan kódolt allegorikus értelemhez, a *sensus allegoricushoz*, majd a folyton változó önértelmezési stratégiáknak és egyéni olvasásmódoknak köszönhetően a szimbolikus vagy anagógikus értelemhez, a *sensus anagogicushoz* (Jauss 1999).

Az utóbbi bő kétszáz évben a szövegek értelmének, a *sensusnak* különböző szintjeit vizsgálva más és más utakon jutottak el az egyes diszciplínák a jelek mögött lapuló jelentéshez vagy legalább annak megközelítéséhez. Jeleket értelmez a szemiotika, az antropológia, a képzőművészet, a pszichoanalízis, a nyelvtudomány és az irodalomtudomány, valamint ezek minden lehetséges elegye. A XX. századi jeltan alapvetően a strukturalista jelfelfogásra épült, ehhez kapcsolódott a nyelv- és az irodalomtudomány, majd a belőlük táplálkozó szemiotika szövegtana.

A *jel* fogalma persze nemcsak a szinkroniában multiplikálódott, hanem a diakronia különböző szintjein is más-más hangsúlyeltolódásokat figyelhetünk meg. Míg a 20. század elején – értelemszerűen – a strukturalista jelfelfogás uralkodott, a 19. század elejére a hermeneutika és a dekonstrukció jel- és jelentéskonstrukciói határozzák meg az értelmezés horizontját. A 19. század közepe óta ráadásul megfigyelhetünk egy sajátos szemantikai eltolódást is. Ugyanis a *jel* fogalma az ókori görög *szimbólum* fogalmának értelmezésével kapcsolódik össze. A *szimbólum* (σύμβολον) összetett szóban a *szün-* 'össze-, együtt-' és *ballein* 'dobni' tagokat ismerhetjük fel, mely a jelölő és a jelölt egyidejű, együttes megjelenésére s megteremtődésére utal. A szimbólum éppen ezért mindig saját, egyedi mintázattal rendelkezik, az Örigenész

és Augustinus által felállított *sensus*-rendszerben, amely a szövegek négyféle értelméről, rétegzettségéről beszél, elsősorban a *sensus anagogicus*nak feleltethető meg. Az a jelfogalom viszont, amellyel az utóbbi évszázadok diszciplínái dolgoznak, sokkal inkább megfeleltethető az *allegória* fogalmának. A görög *allegorein* szó 'másról beszélni' értelemben lelhető fel benne, amely nem más, mint a képes beszéd, vagy – ahogy Sylvester János fogalmazott – a „nem tulajdon jegyzísben vett ígíg” lehetősége (Sylvester 1960: 15–16).

1.3.

Az allegória segítségével elrejtünk egy jelenséget, de csak annyira, hogy a közös tudás alapján bármikor előhívható legyen, belé kapaszkodva olyan tudattartalmak is felszínre kerülhessenek, amelyekre máshogy nem lenne lehetőségünk. A megértés folyamatában nagy kihívást jelent a külső jeleket belső jellé alakítani, de talán még nagyobb a bennünk lejátszódó, nem látható, kívülről nem érzékelhető jelenségeknek kifejezési formát adni. Carl Gustav Jung hasonló jelenségről beszél, amikor megalkotja a kollektív tudattalan fogalmát.

A tudattalan úgyszólván felszíni rétege minden kétséget kizáróan személyes jellegű. Ezt *személyes tudattalannak* nevezzük. Ez azonban egy mélyebb rétegen alapul, mely már nem személyes tapasztalatokból és élményekből származik, hanem veleszületett. Ez a mélyebb réteg az úgynevezett *kollektív tudattalan*. [...] Úgy is mondhatnánk, hogy minden emberben azonos, és így mindenkiben meglévő, személyiség feletti, általános lelki alapot képez (Jung 2016: 11).

Bár a kollektív tudattalan kultúrafüggő aspektusát Jung az idézett részben nem tartja fontosnak, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a veleszületett, biológiailag meghatározott tudattalan pszichésrészek mellett igen nagy szerep jut a kulturálisan kódolt tudattalan tartalmaknak, melyek közösségi meghatározottságúak. Ám mindkét tudattalanrészre igaznak tekinthető a következő megállapítás.

Ennek (ti. a kollektív tudattalannak – K. J.) lélekbeli létezéséről csak akkor szerzünk tudomást, ha vannak benne *tudatosulni képes tartalmak*. Ezért csupán csak akkor beszélhetünk tudattalanról, ha bizonyítottan ki tudjuk mutatni a tartalmait. [...] A kollektív tudattalan tartalmi [...] az úgynevezett *archetípusok* (Jung 2016: 12).

A kollektív tudattalan tartalmi így archetípusokon keresztül felszínre tudnak törni, felkínálják magukat az (ön)értelmezésnek és a folyton változásban lévő jelentésteremtésnek. Írásomban megkísérlem megmutatni e tudattartalmak szemiotikai aspektusait

a mese műfaján keresztül. Egy konkrét mesecsoporton és mesén átíelve megvizsgálom, hogyan juthat szóhoz a jel vagy archetipikus minta, s milyen hatással lehet mindez a befogadóra. A fogalmi rendszer letisztultsága érdekében az *allegóriát* a jungi archetípus fogalmához közelítően használom, a *szimbólum* pedig – ahogy fentebb is láthattuk – az egyéni értelemalkotás, a befogadás során, annak függvényében létrejövő, mindig egyszeri s a befogadóra vonatkoztatható jelentéstartalmat kínál.

A szakirodalomban persze számos formában találkozhatunk e fogalmi kettősséggel. Boldizsár Ildikó (2017b: 64) például szimbólumról és kódról beszél a kétféle *sensus* elkülönítése során.

A meseterápiában ugyanis nem a szimbólum a legfontosabb elem, hanem a kód. Minden kód egyfajta természetes (de mára többnyire elfeledett) tudás az emberi élettel kapcsolatos fizikai, lelki és szellemi teendőkről. A mese kódjai viselkedésmintákat tartalmaznak, amelyeket mesélés közben megpróbálunk »feléleszteni«, érthetővé és élővé tenni, majd pedig a mesélést követő kísérő tevékenységekben tudatosítani. Fontos azonban megjegyezni, hogy a mesei kódok, archetipikus minták nem arra várnak, hogy a mesélés transzállapotában vagy a mese végén felfejtsük őket. Ahogyan Jung is utalt rá, e kódok a kollektív tudattalanban rejtőznek, ahonnan minden hallgató, befogadó elő tudja hívni őket – aktuális lelki érettségének és igényének megfelelően. Olyan allegorikus hálót szőnek, amelyben el tudjuk helyezni jelentéstartományainkat, s amelybe kapaszkodva képesek vagyunk az egyéni s csakis nekünk szóló jelentésalkotásra. A meselejegyzések hajnalán is találunk példákat arra, hogy a meseszerzők, meselejegyzők a tolluk alá került történetet igen didaktikus módon alakították át. Gondoljunk csak Heltai Gáspár fabuláira, ahol zárlatként sokszor a mesékhez távolról sem kapcsolódó, a mesék erejét teljesen ellehetetlenítő értelmezéseket találunk, vagy Charles Perrault több művére (pl. a *Piroska és a farkasa*), ahol egy nagyon leegyszerűsítő metaforizációba hajló tanító jellegű befejezést kapunk.

Ugyanakkor mégis fontos, hogy beszéljünk a meséket átszövő allegorikus hálókról, archetipikus mintákról, ugyanis az utóbbi évszázadokban egyre halványabb a kollektív tudattalan kulturális aspektusa, amely az allegóriák közös tudásba ágyazottságára építhetne. Olyan képek tűntek el a közös tudásból, amelyek évezredekken keresztül hagyományozódtak – elsősorban a populáris regiszter orális műfajaiban. Míg egy 18. századi befogadónak valószínűleg nem okozhatott gondot a népmesék vagy éppen a virágénekek allegóriáinak értelmezése, addig a 19. század óta egyre nagyobb szakadékot fedezhetünk fel szöveg és befogadó között.

Nem célom most e folyamat minden aspektusát felvázolni, ám néhány jelenségre mindenképp érdemes ráirányítani a figyelmünket. Ide sorolhatjuk a mesék infantilizálását, azaz gyerekzobákba száműzését. A mesék nem elsősorban a gyerekeket szólítják meg, s bár kétségtelen, hogy a legtöbb történet szórakoztatja a kisebbeket, mindenképp fontos szem előtt tartani, hogy a műfaj elsősorban a felnőtteket és a fiatalokat igyekszik megszólítani: meséink jelentős része az ő kérdéseikkel, életválságaikkal

kal, párválasztásaikkal, a felnőtté válással stb. foglalkozik. Ám miután eltelt néhány emberöltő úgy, hogy a felnőttek nem hallgatták a meséket, a gyerekek részére pedig egyre veszélytelenebb, biztonságosabb átiratok születtek, szinte törvényszerű, hogy a mesei kódok a kollektív tudattalan legmélyebb rétegeibe menekültek. Természetesen nem lehetetlen innen sem előhívni őket, ám a munka sokkal nagyobb, a befogadó nyitottsága és érzékenysége elengedhetetlen a folyamat sikeréhez. Persze a „dekódolás”, az allegorikus képek lefordítása még nem minden: ahogy már többször utaltunk rá, a mű akkor ér célba, ha sikerül a saját, egyéni értelmezést elérni, azaz engem, és csakis engem szólít meg az adott szövegben rejlő kód.

2.

2.1.

A továbbiakban a tündérmesék egy sajátos csoportjáról, az állatvölegény- és állatmeny-asszony-típusú mesék értelmezési lehetőségeiről libbenteném fel a fátylat. E mesék kiindulópontja egy olyan átváltozás, amelynek során az egyik főszereplő egy animális, alantasabb lelki állapotba kerül. Többnyire nem ismerjük ennek okát, ezért pusztán a mögötte húzódó kulturális-tudatalatti kódra tudunk építeni. Az ember állatként való megjelenése valamely tulajdonságának defektusára hívhatja fel a figyelmünket, egy olyan aspektusra, amelyben valamely, az életpályáján való előrehaladást nehezítő hibára bukkanhatunk. A mese során általában kiderül, hogy valamilyen átok áldozatai, többnyire gőgösségük, túlságos magabiztosságuk, lekezelő viselkedésük miatt jutnak állati sorsra. Azaz valójában a *hübrisz* fogalma jelenik meg itt is, ahogyan az ókori görög történetekben oly sokszor, olyan erőként, amely akár még az isteneket is képes leigázni.

Az antropomorfizált állat vagy az animizált ember megjelenése már az ősi mitológiákban is fellelhető, gondoljunk csak a Minótauroszt legendájára. Ez a többezer éves történet egy tiltott és bűnös nászból született, bikafejű, embertestű veszedelmes lényt ábrázol, akit csak úgy lehet legyőzni, ha eljutunk az őt rejtő labirintus közepére. Az ókori bikakultuszok majd a középkor mesekincse nyomán felfejthető, hogy a bika az emberi én fékezhetetlen, vad dühét, haragját jelképezi, amit csak akkor győzhetünk le, ha megtaláljuk a magunkhoz, a belsők legmélyére vezető szövevényes utat. A bika legyőzésének képe hasonló allegorikus mintát mutat Arany János *Toldijában*, ahol Miklós csak akkor állhat a király elé s küzdhet meg a cseh vitézzel, amikor már legyőzte saját bikáját, vad belső ösztöneit, hirtelenharagúságát, azaz képes önmagán uralkodni. Szintén Aranyánál, a *Buda halálában* találkozhatunk egy újabb bikajelenettel, ahol Etelének kell megküzdeni azzal a vad bikával, amelyet saját negatív energiáiból, Budával szembeni rosszindulatából táplált s növesztett hatalmasra.

2.2.

Elemzésre választott mesénkben most, a Minótauroszt történetéhez hasonlóan, olyan állathósszal foglalkozunk, aki nem külső erőként, hanem belső allegóriaként bukkan fel a lelki érés egy bizonyos pontján. Az állatvőlegények általában félelmetes, undorító vagy alantas állatok (béka, disznó, sündisznó, szörnyeteg), akik éppen azáltal válnak allegorikussá, hogy mindig a másik, azaz a lány szemén keresztül látjuk őket. Így már érthetővé válik, hogy a mese két hőséne az értelmezése elválaszthatatlan egymástól, hiszen a lány számára az állatvőlegény nem egy kivetített vagy eltávolított másik lesz, hanem a másíkról benne kialakuló, saját érzelmein átszűrődő képe. Az átok, amely a vőlegényt sújtotta, így nem pusztán az ő lelki megragadásának lesz jele, hanem a lány lelki-szellemi érésének lenyomata is egyben.

Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a mesetípusnak létezik párja is, az állatmenyasszony-típusú mese, amelyben ugyanez a lánnyal történik meg, ebben az esetben a fiú lesz a segítője, megmentője. Verena Kastnál olvashatjuk, hogy „a mese mindig azt a partnert állítja élénk aktívabb félként a fejlődés útján, aki a megoldandó probléma szempontjából kevésbé sérült” (Kast 2002: 135). A mese során mindkettejüknek nagy utat kell megtenni ahhoz, hogy elérjék céljukat, visszaállítsák a kibillent rendet, s ha ez sikerül, „mindkét partner megszabadul egy bizonyos »elvarázsoltságtól«” (Kast 2002: 135). Hasonló útnak lehetünk tanúi mindkét fél részéről elemzendő mesénkben, allegorikus mintázatának segítségével pedig felvázoljuk a lehetséges szimbolikus olvasatok kérdésirányát.

3.

3.1.

A *Béka király és Vashenrik* című Grimm-mesében egy serdülőkorban lévő kis királylánnyal találkozunk. Bár a lány már jócskán eladósorban van, mégis játszás közben találkozunk vele: folyton aranylabdácskáját dobálja a forrásnál. Megtudjuk, hogy ő a legkisebb lány a családban, szépsége páratlan, lényegében tökéletes, ahogyan játékszere, a labda is. Kerek s aranyból, a legértékesebb s legtündöklőbb fémből készült, így „kétszeresen is a tökéletesség jelképe. [...] A labda a még éretlen nárcisztikus pszichét jelképezi; megvan már benne minden lehetőség, de még egyik sem valósult meg” (Bettelheim 2011: 298). Emellett hozzátehetjük, hogy nem szabad elhanyagolni a mese kezdetén a játék, játékoság motívumát sem, mely ugyancsak arra mutat rá, hogy bár valóban káprázatos és tökéletes a királylány, ő még gyerek, aki a gyermeki játékban oldódik fel. E játék a tökéletes labda eldobásából, elengedéséből és elkapásából áll: e mozdulatok temporálissá, ideiglenessé s esetlegessé teszik e szép tárgy birtoklását,

ráadásul tanúi leszünk annak is, hogy e tökéletes gömb könnyen kiesik a kislány kezéből, s a legsötétebb lyukba kerülhet. Olyan helyre, ahonnan ő maga már képtelen előhívni a tökéletesség és tisztaság eme jelképét.

A kutak ismerős allegóriái a meséknek, rajtuk keresztül saját belső világunkba juthatunk, mint a *Holle anyó*ban, vagy éppen belső énünk rejtett aspektusára, másik, eldugott felére is lelhetünk bennük. E kútból bújik elő az undok béka, aki egyszerű alkut ajánl a kislánynak: visszahozza a labdáját, ám cserébe ígéretet kell tennie: vele együtt eszik, iszik és a béka az ágyában alhat. A királylány ígérete őszintének, ugyanakkor naivnak tűnik: nem a segítőre koncentrál, csak a labdára, saját fényének emelőjére vagy akár tisztasága jelképére. Nem tudja, valójában mit ígér, hiszen nárcisztikus énje nem reflektál a másakra, a segítőre, csupán az tudatosul benne, hogy előtte még ez az undok béka is meghajlik, teljesíti kérését, ezzel is emelve az ő fényét.

A női lélek útjának itt egy különleges stációját látjuk: mintha az az állapot bontakozna ki, amikor a serdülő lány már ráeszmél saját testi változásaira, kibomló szépségére, biológiai érettségére, ám ezt a változást a szellem és a lélek még nem képes követni. Szellemi-lelki szinten még kislány, aki egyrészt élvezzi a változások pozitív hatását, ám másrészt nem tud bánni velük. Nem tudja, meddig mehet el, milyen következményei lehetnek egy könnyelmű ígéretnek, egy alknak egy olyan lénnel, akitől undorodik.

A béka itt az „elvarázolt másik”, a férfi, aki meggondolatlan ígéretet képes kicsalni a naív lányból pusztán azért, mert a lány természetesnek tartja, hogy neki (szépsége, üdesége, királylány mivolta okán) mindenki segít, de hálát nem várnak cserébe. Az elemi undor itt még nem fog a békához tapadni, hiszen a kiskirálylány még ilyen szinten sem gondolja át a szituációt, teljesen rendjén valónak találja, hogy ez a csúf lény segít neki. A trauma csak akkor kötődik a viszolyogtató másikhoz, amikor az belép a lány saját terébe, a házába, ahol az apa, a szimbolikus férfi támogatását fogja élvezni. A király ahelyett, hogy a lányát védené e csúf teremtménytől, rákényszeríti könnyelmű ígérete betartására, még akkor is, ha ezzel a lányának bánatot okoz.

Az anya hiánya és az apa dominanciája arra enged következtetni, hogy az apa fogja elindítani lánya leválását a szülőkről. Bettelheim úgy véli, ő testesíti meg a felettes ént, aki betartatja a lánnyal a szavát, hiszen korábbi ígéretéhez tartania kell magát. Amellett, hogy igazat adhatunk ezen értelmezésnek is, ne feledkezzünk meg arról, hogy az apa az ellenkező nemű szülő, aki nem pusztán felettes énként működhet a mesében, hanem a leányi imádat tárgyaként is. A legtöbb mesében az öreg király/apa éppen megszeretné akadályozni azt, hogy leánya férjhez menjen s elszakadjon tőle, ezért is állítja a kérőket lehetetlennél lehetetlenebb próbák elé. Itt éppen ennek az ellenkezőjéről van szó: a király lényegében felkínálja a lányát a lehető legrosszabb kérőnek – pontosabban annak, akit a lánya békaként ismer. Szerepe így inkább a békához közelít, akivel közös a szimbolikus értelemviláguk. Mindkettejük számára egyértelmű, hogy a lánynak – akár akarata ellenére is – férjhez kell mennie ahhoz, akit ez a szimbolikus rend (itt a béka és az apakirály kettőse) kijelöl számára.

3.2.

A béka az egyik legrégebbi allegorikus állatunk, amely több mesében felbukkan, s legtöbbször a szexualitás, konkrétan a férfi nemi szerv előhívója. Nem véletlen, hogy ez a csöppet sem bizalomgerjesztő állat kapta e megtisztelő szerepet: a fiatal nő számára a szexualitás tabuként jelenik meg, valami olyasmi, amiről csak töredékes, elmosódó információi vannak, ami rá is vár, de nagyon fél is tőle. Félelme undorba csapát, minél közelebb kerül a szexuális aktus átéléséhez, s ez történik ebben a mesében is: ahogy láthattuk, a tisztáson még vidáman beszélget, játszik a békával. Ám amint megjelenik a házukban s apja támogatását is élvezi, egyre inkább elbizonytalanodik a lány. A közös vacsorát traumaként éli meg, haragszik apjára, aki eltaszította magától s odadobta a csúf békának, s még arra is kényszeríti, hogy egy ágyban aludjon vele.

Az apa részéről ez az apa-lánya kapcsolat drasztikus lezárása, amelynek során a lány apja iránt érzett imádatát megpróbálja átirányítani a békára. Ugyanakkor a hatalommal bíró apa, a férfi szavát is láthatjuk e tettben, hiszen lánya akaratával, félelmével és hezitálásával mit sem törődve a béka elé dobja őt, holott látja, lánya még nem készült föl egy testi-lelki kapcsolatra. Így tulajdonképpen most a lány kerül abba a kútba, amibe a mese elején tökéletes kis labdacskája pottyant. S már csupán az a kérdés, kitalál-e innen valahogyan, képes lesz-e megismerni saját belső világát.

A feloldódás csak akkor következik be, amikor a király utasítására a béka bebocsátást nyer a kislány szobájába is, ahol azt követeli, feküdjön a lány vele egy ágyba. A királylánynak itt teljesedik ki érzelmi-lelki vívódása: önmaga számára is be kell valania, hogy félelmekkel küzd, nem tudja, mi vár rá egy béka mellett, akitől undorodik, s érzelmeit ki is kell mutatni. A béka kérésének már nem tud és nem akar eleget tenni (itt már nem tartja szemmel a felettes én, hiszen saját szobájába, legbelső termébe van bezárva!), indulatai szabadon áramlanak s a béka falhoz csapásában ki is törnek.

A mese ezen pontja viszont a legizgalmasabb s legváltozatosabb értelmezéseket kínálja föl, különösen akkor, ha hozzáolvassuk a különböző variánsok befejezéseit is. Létezik olyan verzió, amelyben az együtt töltött éjszaka után másnap reggelre változik szépséges királyfivá a béka, máskor három hét türelmes együttalvás, itt pedig a béka falhoz csapása után következik be a varázslatos átalakulás. Mindegyik zárlatnak megvan a maga sajátos jelentése, ám a közös pontok is kitapinthatók. A tét minden esetben az, hogy a királylány megérkezzen lelkileg abba a stádiumba, amikor az undort felváltja a szerelem, s a másikat nem pusztán kényszerből fogadja el, hanem teljes szívéből.

E szempontból a legizgalmasabb a békát falhoz csapó változat. Ebben az esetben érzelmei egy tettben összpontosulnak, s csupán ez az erőteljes megnyilvánulás képes arra, hogy valóban legyőzze a békát – méghozzá azt a békát, akit ő maga lát és hozott létre önmaga számára. Így a másik, akit legyőz, valójában nem egy férfiként jelen lévő másik, hanem a másiknak benne rejtőző lenyomata, a félelem és undor elegye, a tabuként élő szexualitás. Az állatvölegény-álcát így nem maga a férfi hozza magával,

hanem a lány teremti meg önmaga számára, teszi egyre félelmetesebbé, ezzel egyszerűs mind önmagát is védve a még nem ismert kapcsolattól. A gonosz boszorkány, aki elvárásolta a fiút, nem más, mint a lány félelme, ami valóban romboló energiaként áramolhat kettejük kapcsolatában.

A mese allegorikus képeinek feltárása így elénk tár egy kiterjesztett hálót, amelybe az értelmező befogadó kollektív tudattalanja már könnyen tud kapcsolódni: megtalálja azokat a fogódzókat, epizódokat, melyek őt szólítják meg, s ahol felteheti kérdéseit, saját életválságaira reflektálhat a történet bármely pontján. Vitába szállhat a felettes én-árával, értetlenül szemlélheti a béka kéréseit vagy éppen már esküvőre vonul átváltozott vőlegényével. Csak akkor válik szimbolikussá az olvasat, ha a befogadó be mer lépni a szövegbe, ki meri nyitni a kódokat s hagyja, hogy tudatalattijába kapaszkodva lehetséges jelentéseket hozzanak létre. Ez viszont akkor valósul meg, ha jelentéssel tudja felruházni azokat, érti, ki válhat segítővé, mi válhat ellenféllé, s meg tudja fogalmazni, mit is szeretne legyőzni, megoldani valójában. A változatok száma végtelen, végtelenül saját és személyes, hermeneutikai szinten maga a katarzis, ha úgy tetszik, a flow átélése – mindenestre egy út önmagunk megtalálására.

IRODALOM

- Bettelheim, Bruno 2011. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Ford. Kúnos László. Corvina Kiadó Kft., Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2017a. *Mesék a felnőtté válásról*. Jelenkor Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2017b. *Metamorphoses meseterápiás módszer. Bemutatkozás egy esettanulmányon keresztül*. In: Szávai Ilona (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest. 63–67.
- Bolen, Jean Shinoda 2008. *Bennünk élő istennők*. Ford. Karczag Judit. Studium Effektive Kiadó, Budapest.
- Gárdonyi Géza 2013. *Az én falum*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jauss, Hans-Robert 1999. *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Ford. Bonyhai Gábor et al., Osiris Kiadó, Budapest.
- Jung, Carl Gustav 2016. *Az archetipusok és a kollektív tudattalan*. Ford. Turóczi Attila. Scholar Kiadó, Budapest.
- Kast, Verena 2002. *Férfi és nő a mesében. Lélektani értelmezések*. Ford. Oláh Zsuzsanna. EuroAdvice, Budapest.
- Sylvester János 1960. *Új testamentum*. (S.a.r., kísézőtan. Varjas Béla). Akadémiai Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

The Garden of Branching Story Paths: Women, Animal Grooms and Trials in Folk Tales

In my paper I examine the possibilities of an allegorical and symbolic reading of folk tales through the results of semiotic and psychoanalytic literary criticism. Folk tales are pervaded by archetypal patterns, the forgetting of which are deeply rooted in the dynamics of reception. Since images of tales are not static, their meaning cannot be fixed, unchanging, or hold only one particular message. The paths presented in tales keep diverging, thereby constantly inviting the reader to test himself or herself over and over again while finding new answers to the relevant questions among the old codes. I will demonstrate how tales such as *Békakirály és Vashenrik* (The Frog Prince and Iron Henry), in which one finds an animal-fiancé, are able to illustrate the emotional development of a man and woman through images of tales.

Keywords: Folk tale, allegory, symbol, psychoanalytic literary criticism, *The Frog Prince*, *Iron Henry*

Nőkép az Óperenciás-tengeren túl

ABSZTRAKT

A bemutatott kutatásban az óvodai mesélés gender szempontú vizsgálatát, a tervezetten mesélt mesék nőalakjainak elemzését végeztük, támaszkodva az óvodai dokumentumokra. A kutatást Magyarországon, a Pest megyei régió egyik kisvárosában, 5 óvoda 2015–2016-os és 2016–2017-es nevelési évre vonatkozó dokumentumainak elemzésével folytattuk. A dokumentumokból kigyűjtött 171 mesét narratív elemzéssel vizsgáltuk. A vizsgált mesék közül 94 mese tartalmazott összesen 147 női karaktert, amelyekből kategóriákat alkottunk, azokat további axiális kódolást alkalmazva csoportosítottuk. Következtetésünk az, hogy a vizsgált körben mesélt mesék kizárólag hagyományos női szerepeket tartalmaztak, a nőiség mellérendelt, háttérszerepét közvetítették. A vizsgálati minta nem alkalmas szélesebb körű általánosítás megfogalmazására, ugyanakkor felhívja a figyelmet egy fontos jelenség további kutatásának szükségességére.

Kulcsszavak: nőiség, óvodai nevelés, nemi szerepek, mese

ELMÉLETI HÁTTER

A kultúra minden területe vizsgálható a nők társadalmi szerepének értelmezése, értékelése szempontjából, a kutatói érdeklődés e téren is a közgondolkodást jelentősen befolyásoló alrendszerek felé fordul. Jelen dolgozatban az oktatás/nevelés mint társadalmi alrendszer gyermeki gondolkodásra hatását tárgyaljuk a nőkről alkotott kép vonatkozásában.

Tudományos kutatások sora támasztja alá, hogy az első életévekben szerzett élmények és tapasztalatok a személyiség formálódásának, identifikációjának meghatározó tényezői. A korai életszakasz élményeit értelmezik, erősítik, rendszerezik a kisgyermekkor kulturális hatásai (Danis–Farkas–Oates 2011). A szociokulturális környezet direkt és indirekt módokon jeleníti meg, hogy miként elfogadott fiúként és leányként, nőként és férfiként élni, így formálja a gyerekek nemi azonosságtudatát (Vajda–Kósa: 2005). A gyermeket körülvevő kulturális környezet mintákat jelenít meg, korlátokat állít, értékelő és értelmező keretbe helyezi az elvárásokat (Somlai 1997).

A közösség társadalmi életének hagyományait megjelenítő fikciós narratívák, a mesék¹ a kisgyermekekhez elsőként közvetlen környezetük referenciaszemélyei, a családtagok és a pedagógusok közvetítésén keresztül jutnak el. A meséknek a kisgyermek világszemléletére gyakorolt hatásait sokféle módon lehet elemezni, jelentőségüket elméleti reflexiók sora taglalja (Evolving 2004; Filipović 2018; Ladányi–Turóczy 2005).

„A mese különösen alkalmas az óvodás gyermek szemléletmódjának és világképének kialakítására” – az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* szerint. A történetek szereplőinek tulajdonságai, cselekedetei segítik a gyermekeket a nemekhez tartozó viselkedésformák, a nőiesség és a férfiaság koncepciójához kötődő értékek és normák megismerésében, ami önképükre, viselkedésükre is hatással lehet (Pálóczi–Nagy 2017).

Az esélyegyenlőség szempontjából fontos kiemelni, hogy mind a hazai, mind a nemzetközi vonatkozó kutatások eredményei szerint a nők szerepének hazai értelmezése és értékelése erős fogékonyságot mutat a hierarchikus férfi–nő viszonyok hagyományainak őrzésére, a társadalmi és munkaerőpiaci változások ellenére is, ami indokolttá teszi a jelenség többszempontú megközelítését (Murinkó 2014; Gender Equality Index 2019). Ilyen szempont lehet az intézményes nevelés területén megjelenő nemi reprezentációk vizsgálata.

Az intézményes nevelés hozzájárulhat a nemek igazságosabb társadalmi kezeléséhez, ehhez azonban több szerző szerint hiányoznak az elfoglaltságmentes pedagógusok, a korszerű szemléletű tankönyvek és számos egyéb feltétel is. A nemi szerepek hierarchikus szemléletének meghaladását a téma szakértői szerint jelentősen előmozdítaná egy olyan átfogó, átgondolt stratégia, amely az intézményes nevelés folyamatában már a kezdetektől következetesen képviselné a társadalmi igazságosságot a nemek tekintetében is (F. Lassú 2016).

Az intézményes nevelés keretein belül az iskolai olvasókönyvek, olvasmányok családképével, az irodalmi szövegekben megjelenő női szerepekkel már több kutatás is foglalkozott. Az eddig feltárt eredmények szerint a tankönyvekben a lányok és nők alulreprezentáltak a fiúkhoz képest, a nemeket rendkívül sztereotip megközelítésben ábrázolják, és egyáltalán nem építenek a valóságos tapasztalatokra. A kevés sztereotip ábrázolástól eltérő reprezentációról általánosságban elmondható, hogy azok esetlegesek, és nem tudatos koncepció részei (Czachesz–Lesznyák–Molnár 1996; Kereszty 2005). A nőktől elvárt viselkedési normáktól eltérő minták hiánya az oktatásban előmozdítja a nők leértékelődését (Borbáth–Horváth 2012).

Annak ellenére, hogy a szakirodalomban arról sokat lehet olvasni, hogy a nemi identifikáció folyamatában az óvodáskor milyen meghatározó szerepet játszik, az ebben médiumként szerepet játszó mesék genderszpontú elemzése a magyar óvodapedagógia gyakorlatát vizsgáló kutatásokban kevésbé van jelen. Jelen kutatás ezért az óvodában mesélt mesék nőalakjait vizsgálja a nemi szerepek és sztereotípiák szemszögéből.

¹ Ebben az írásban a gyermekkorú befogadóknak elbeszélt fikciós narratívákat nevezzük meséknek.

A KUTATÁS CÉLJA, A MINTAVÉTEL ÉS AZ ELEMZÉSHEZ HASZNÁLT MÓDSZER

A bemutatott kutatás célja az óvodai nevelésben kitüntetett szerepet betöltő mesék genderszemponitú elemzése. Az óvodák nem használnak „tankönyveket”, az irányadó jogszabály, az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* az irodalmi anyag tartalmát nem írja elő. Ezért az óvodai munkához kiválasztott mesék feltérképezése is kutatás tárgya. Ennek vizsgálatához alkalmas mód a dokumentumelemzés. Egy Pest megyei kisváros öt óvodájában 6-7 éves gyerekeket nevelő óvodai csoportok 2015/2016-os és 2016/2017-es nevelési évben készült pedagógiai naplóinak elemzését végeztük el. A dokumentumokból kigyűjtött mesék narratíváit a női szereplők, szerepek jellemzőit kiemelve vizsgáltuk. A női szerepekből kategóriákat hoztunk létre, azokat – további axiális kódolást alkalmazva – csoportosítottuk, majd a két év eredményeit egymással összevetve és a teljes minta tükrében is értelmeztük. A kategóriák létrehozásában egyrészt Propp (1999) morfológiai munkájából indultunk ki, amennyiben a női szereplőknek a mesét különböző mértékben alakító funkciót feltételeztünk. Másrészt alapul vettük a nők klasszikus, életkorra épülő szerepmegközelítését, a lány, az anya és a banya megjelenésének tételezését a mesékben (vö. Kolbenschlag 1999). A módszereket az empirikus kultúrakutatás kézikönyve alapján alkalmaztuk (Feischmidt–Kovács 2007).

A feltáró jellegű kutatás nem teszi lehetővé hipotézisek megfogalmazását. A kutatás kérdései a dokumentumokban megjelenő mesék nőképére vonatkoztak, a következők szerint:

- A mesélt mesék milyen arányban tartalmazznak női szereplőt?
- Ezek a női mesehősök milyen nagyobb kategóriákba sorolhatók?
- Mi jellemző az így feltárt kategóriákra és milyen arányban vannak jelen a mesékben?
- Van-e eltérés a mesélt mesék nőképében a két vizsgált évet összehasonlítva?

KUTATÁSI MINTA

Kutatásunkban a 2015/2016-os nevelési évben összesen hét, többségében nagycsoportos korú gyermeket nevelő óvodai csoport naplóját vizsgáltuk, a 2016/2017-es évben pedig összesen kilenc csoportét. A 2015/2016-os nevelési év naplóiban 80 történet jelent meg, míg a 2016/2017-es nevelési év naplóiban megjelenő történetek száma 135 volt. A többszöri ismétlődést figyelmen kívül hagyva megállapítottuk, hogy a vizsgált dokumentumokban szereplő történetek száma összesen 173 volt. Ezek közül két mesét a pontatlan hivatkozás miatt nem tudtunk azonosítani, ezért a kutatási adatok közül töröltük. Ez alapján összesen 171 közvetítésre tervezett mese narratívájának elemzését

végeztük el, amelyből képet kaphatunk a kódolt női karaktervonások előfordulásának gyakoriságáról.

Figyelmünket felkeltette, hogy a korábbi, 2015/2016-os nevelési évben az óvodák nem jelenítettek meg forrásként könyveken kívül más médiaeszközt, a 2016/2017-es nevelési évben azonban a naplók diavetítéséről és filmnézéséről is számot adtak.

A dokumentumokból nem ismerhetjük meg az összes mesét, amely a csoportszobákban elhangzik. De a naplók elemzésének eredményei azt feltétlenül megmutatják, hogy a pedagógusok mely történeteket gondolták fontosnak a tervezés során.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A női karakterek gyakoriságának megállapításához a gyűjtött 171 mesét kategorizáltuk az alapján, hogy közvetítenek-e női szerepet vagy nem. Azokban a történetekben tekintettük közvetítettnek a női szerepet, amelyekben az egyszerű említésen kívül többet is megtudunk a nőalak jelleméről, cselekményformáló mivoltáról. Női minőségnek csak akkor tekintettünk egy karaktert, ha arról a meséből egyértelműen kiderült nemi hovatartozása.

A 2015/2016-os nevelési év mintájának tükrében a tervezett 80 történetből összesen 45 mese közvetített női szerepet, 35 mese pedig nem. A 2016/2017-es nevelési év mintájának tükrében pedig megállapítható, hogy a tervezett 135 történetből összesen 75 mese közvetített női szerepet, 59 pedig nem. Arányaiban elmondható, az is, hogy a 2015/2016-os nevelési évben a mesék 56,25%-a jelenített meg női karaktereket, a 2016/2017-es évben pedig a történetek 55,56%-a. Ez azt mutatja, hogy a vizsgált körben a két egymást követő év tükrében alig változott a nőt megjelenítő történetek aránya. A vizsgált óvodák tehát olyan meséket terveztek mesélni, amelyek többsége női karaktert is megjelenít.

További elemzés során megvizsgáltuk a nőket is megjelenítő történetekben a női karakterek gyakoriságát. Ez alapján elmondható, hogy a 2015/2016-os nevelési évben a női karaktert is ábrázoló 45 mesében összesen 70 női karakter jelent meg. A 2016/2017-es nevelési évben pedig a női karakterek gyakoriságának vizsgálatára alkalmas 75 mese összesen 117 női karaktert ábrázolt.

A nyílt kódolás módszerét alkalmazva a történetek hasonló női minőségeiből kategóriákat alkottunk. A női karakterek a vizsgált mesékben a hagyományos *lány* – *feleség* – *anya* – *öregasszony* szerepköröket tükrözik. Ezekbe a kategóriákba a legtöbb esetben, maga a mese nyíltan és egyértelműen besorolta a női alakokat, amennyiben mégsem, úgy a mesekörnyezetből, cselekvésből vagy cselekvéssorozatból következtetni lehetett arra, hogy egyes karakterek melyik halmazba sorolhatók. A teljes minta tükrében *lány* kategóriába 82 szereplőt soroltunk. Ebbe a kategóriába azok a lányszereplők, királykisasszonyok kerültek, akik a nővé válásuk és a házasságra érett kor előtt állnak.

Feleség kategóriába illesztettük azokat a nőket, akik férjezettek voltak, és a mesékben általában a ház körüli tevékenységek ellátása közben jelentek meg (a mesék sokszor „gazdasszonyként” is utaltak rájuk). Az ebbe a kategóriába tartozó 41 nőre nem volt jellemző a gyereknevelés gyakori említése. A gyermeket nevelő, abszolút gondoskodó, a feltételek nélkül elfogadó, támogató női minőségeket felmutató karaktereket az *anya* kategóriába soroltuk, így ebbe a csoportba összesen 46 női karakter került. Az *öregasszony* kategóriába 18 női karakter került. Őket a szövegekben sokféle elnevezéssel illetik, gyakran negatív szereplők (boszorkányok, banyák), de útbaigazítóként és békességhozóként is feltűnnek.

A 2015/2016-os évre vonatkozóan a 70 női karakterből a mesék 41%-a (29) jelenített meg *lány* minőséget, 26%-a (18) *feleség*, 24%-a (17) *anyai*, és mindössze 9%-a (6) *öregasszony* minőséget. A 2016/2017-es nevelési év vizsgált meséiben, a megjelenített 117 női karakter 45%-a (53) közvetített *lány* minőséget, 25%-a (29) *anyai*, 20% (23) *feleség* és mindössze 10%-a (12) *öregasszony* minőséget. A nevelési éveket összehasonlítva megállapítottuk, hogy a kódolt karaktervonások gyakoriságának tekintetében számottevő különbség nem tapasztalható, csupán a *feleség* és *anya* kategória közt figyelhető meg nagyobb mértékű változás, a két kategória helyet cserélt a gyakoriság szempontjából.

A különböző nőalakokat, *lányokat*, *feleségeket*, *anyákat*, *öregasszonyokat* a történetekben betöltött szerepük alapján, axiális kódolással főhős vs. mellékszereplő/háttérszereplő kategóriákba soroltuk. Főhősnek tekintettük azokat a női szereplőket, akik a mese cselekményét maguk alakították. Mellékszereplőként vettük számba a nőket abban az esetben, amikor a cselekmény irányítója ugyan a férfi, de a nő jelenléte is befolyásolja a történet alakulását. Háttérszereplőnek a nőalakot abban az esetben soroltuk be, amikor a cselekmény alakulásában egyáltalán nem volt befolyásoló hatása az adott női karakternek.

A felsoroltaktól eltérő, önálló, egyedülálló, családtól/férfitől független női karaktert a vizsgált mesékben nem találtunk. A 2015/2016-os nevelési évre jellemzően a 70 női karakterből 8 (11%) szerepelt a mesékben *főszereplő*ként, 37 (53%) *mellékszereplő*ként és 25 (36%) *háttérszereplő*ként. A 2016/2017-es nevelési évben pedig a 117 női karakter közül a mesékben 20 (17%) szerepelt *főszereplő*ként, 63 (54%) *mellékszereplő*ként és 34 (29%) *háttérszereplő*ként. Mindkét év tekintetében megállapítható, hogy a nők jelentős többsége nem cselekményformáló, többségük mellék- és háttérszereplőként jelenik meg.

A NŐI SZEREPLŐK JELLEMZŐI A VIZSGÁLT MESÉKBEN

A jellemzések kifejtése előtt fontos megjegyezni, hogy a nőkből képezhető csoportokba tartozó viselkedések nem teljes mértékben homogének, mégis találtunk az egy csoportba tartozó nőkre jellemző viselkedésmintázatokat.

A mesék női szereplőinek kategorizálása során a *lány* kategóriába egyesítettük a szépséges királykisasszonyokat és a lánygyermeket. Ezt azért tettük, mert személyiségjellemzőik több szempontból is azonosságot mutattak. A lányok olyan női karakterek, akik a házasságra érett kornál fiatalabbak, és nővé fejlődésük folyamata előtt állnak. Társadalmi rangjuktól függetlenül kialakulatlan női minőségeket képviselnek. A mesékben sokféle karakterrel találkozhattunk: feltűntek buta és okos, házias, szorgos és lusta lányok is, volt közöttük hiszékeny, kíváncsi, félénk és bátor is. A cselekményekben megjelentek mint boldogságot hozók vagy hírhozók (ezt jól példázza *A didergő királyban* szereplő lánygyermek karaktere, aki a király szívébe és otthonába melegséget hoz). Más mesékben a lánygyermek csupán „tárgyas”, hasznot hozó szerepet tölt be: a *Holle anyó* című mesében az anya mindkét lányától, édes- és mostohalányától is megköveteli, hogy aranyat hozzon a házhoz.

A lányok közül idealizált társadalmi pozíciójuk révén kiemelhetők a *királylányok*. Az elemzett mesék közt akadtak olyanok, amelyekben csupán a mesék elején és/vagy a mesék végén hallunk a királykisasszonyról: a történet elején a mesehős férfi küzdelmeit motiváló célként jelennek meg, a mese végén pedig a próbára tett férfinős bátorságának jutalmaként. A királylány jellemére vonatkozóan ilyenkor nem találunk információt a mesében. Jutalomként említi a királykisasszonyt pl. *A csillagszemű juhász* című mese.

Azokban a mesékben, amelyekből többet megtudhattunk a lányszereplőkről, főként a férfit támogató, gondoskodó női minőséget kifejező háttéralakként szerepeltek. Sok népmese jelenít meg belső értékekkel bíró, de azokat nem fitogtató, erkölcsös személyiséggel tiszteletet kivívó királylányt. Ennek a női minőségnek jól ismert kifejezője például *Az égig érő fa* királykisasszonya. A női karakterek sajátos tudás birtoklóiként is feltűntek néhány mesében, de okosságukkal általában a férfit nem szárnyalhatták túl, eszüknek gyakran csak a megfelelő férj kiválasztását köszönhetik. Ez utóbbi személyiségjellemzőket ismerhetjük fel *A só* című, és *Az aranytulipán* című mesék királykisasszonyainak karaktereiben.

A vizsgált mesék királykisasszonyai között egy karaktert találtunk, aki a csoportra vonatkoztatható normáktól jelentősen eltért. *A Mese a királylányról, aki mindentől félt* című mese főhősét, a királykisasszonyt, aki „nőies” tulajdonságainak leküzdésére vállalkozik. A történet során inaktív állapotából képes kimozdulni, a cselekmény folyamatos alakítójává válik és egymaga küzd meg félelmeivel. Az ilyen nőalakokat bemutató kortárs meséknek a beemelése az óvodai mesélés gyakorlatába azért lehet fontos, mert rávilágít a férfiaknak alárendelt, passzív női szereplők megjelenítésének múltbeli eszményeket, régmúlt világot idéző jellegére, így a gendertudatos pedagógiai tervezés irányába mutat.

Az elemzett mesékben szereplő *feleségek* többségét olyan női minőség képviselőjének láthatjuk, aki a háztartási tennivalók minden területén kompetensnek mutatkozik. A feleségeket jellemzően a ház körüli tevékenységek ellátása közben, gazdasszony-

ként ismerjük meg. Az ebbe a kategóriába sorolt nők többsége természetesnek veszi a férfinak való alárendelődést. A feleségek személyiségét a mesék az ideális asszonynak tulajdonított karaktervonásokkal ábrázolják: ezek között megtalálható a példamutató szorgalom, az erős lelkiület, a talpraesettség, a takarékoság és nem utolsósorban a háziasság. A mese cselekményére és az azt elsősorban alakító férfihősre finom eszközökkel gyakorolnak befolyást, ez ad jelentőséget szerepüknek, például az eltévedt, vándorló főhősöket befogadják, gondoskodnak róluk. A mesékben a feleségek negatív személyiségvonásai között megjelenik a kíváncsiság, a butaság, a fősévénység és naivság is. Találkozhatunk velük gonosz és irigy mostohaként is, bár ebben a női szerepben átfedést mutatnak az anyai szereplőkkel. A jellemzőnek tartott asszonyi hibákkal is több népmesében találkozunk, példa ilyenre a kíváncsiságával urát csaknem a halálba kergető gazdasszonyi karakter *Az állatok nyelvén tudó juhász* című mesében, vagy a *Három kívánság* asszonyszereplője, aki oktan haragjában elvesztegeti kettejük szerencséjét.

Az anyai karakterek gyakran szimbolizálták a mesékben az abszolút gondoskodó, a feltételek nélkül elfogadó, támogató női minőséget. Az anyai gondoskodás érzékletes megjelenítője *A rút kiskacsa*, ahol az anyakacsa kitartóan védi kiskacsáját a bántó és sértő, szinte szünni nem akaró támadások sorától. Az anyák szinte feltűnés nélkül egyfajta biztonságos hátteret nyújtanak a cselekmény többi szereplője számára. Leggyakrabban a mesék elején jelennek meg, akkor, amikor fiaikat és lányukat elindítják a mesei történések rögzös útján, erős lélekkel legyőzve anyai ragaszkodásukat (Bárdos 2012). Az eltévedtek vagy vándorok védelmére is gyakran ők vállalkoznak, valamint a társadalmi normaközvetítő szerepben is ők mutatkoznak a leggyakrabban. A címszereplő az *Öreg néne özikéje* című mesében a pozitív anyaszerep kifejező megtestesítője. A jól ismert verses mese elején olvasható sorok érzékletesen mutatják be az ebbe a kategóriába tartozó női minőségek jellemzését: „Mátraalján, falu szélén, lakik az én öreg néném, melegszívű, dolgos, derék, tőle tudom ezt a mesét” (Fazekas 2017: 3).

A mesékben azonosított karakterek utolsó és egyben legkevesebb főt számláló női csoportja az *öregasszonyok* volt. Az öregasszonyok az *anya* kategóriától főként abban tértek el, hogy nem gyermekeikkel, családjukkal összefüggésben szerepelnek a történetekben. Jellemzően valamilyen különleges tudás birtokában vannak, melynek megosztásával a főhős – általában a férfi – segítségét szolgálják. Egy öregasszony hasznos tanácsa segíti például *A széttáncolt cipellők* című mesében a katonát a királylányok rejtélyes eltűnésének leleplezésében. A női karakterek csoportjai közül ez volt egyedüli, amelyben a tudás különleges aspektusával, mágikus képességekkel találkoztunk (pl. a *Kolontos Palkó* című mesében szereplő öregasszony átkot mond és ezzel bajt is hoz).

A női karakterek jellemvonásait vizsgálva megállapítottuk, hogy a mesék a nőkkel összefüggésben jellemzően sztereotip „női” viselkedéseket említene, például háziasság, gondoskodás, engedelmisség, szépség, szorgalom, amint azt a genderszemponitú elemzések hasonlóan mutatják (Baker-Sperry–Grauerholz 2003). A sztereotípiákkal

dacoló női vonás megjelenése: az engedetlenség, lustaság vagy önfejlőség a nőt nem pozitív fényben tünteti fel, és a mesékben a sorból való kilógásért gyakran büntetés jár. Csupán két mesében szerepel a sztereotípiákkal ellentétes viselkedések pozitív feltüntetése. A dokumentumokból kigyűjtött mesék közül hiányoznak a nők sokféleségét kiemelő mesék. A nőkről közvetített kép napjaink változatos női szerepeitől eltérően – az ismert mesei fordulattal élve – „Óperenciás tengeren túli”-nak nevezhető.

ÖSSZEGZÉS

Az eddig készült genderszempon্তু tananyagelemzésekkel összhangban megállapíthatjuk, hogy a nők társadalmi szerepének és a kortárs meseirodalom női szerepfelfogásának változása a mesék által közvetített nőképet a kutatásba bevont óvodák irodalmi anyagát rögzítő dokumentumok szerint – mind a 2015/2016-os, mind pedig a 2016/2017-es nevelési évben érintetlenül hagyta. A választott mesék szinte kizárólag hagyományos női szerepeket tartalmaztak, és a nőiség alárendelt, háttérszerepét közvetítették.

Eredményeink nem alkalmasak szélesebb körű általánosítás megfogalmazására, ugyanakkor felhívják a figyelmet egy fontos téma további kutatásának szükségességére. Fontos irány lehet a koragyermekkori nemi nevelésben iránymutatónak számító észak-európai pedagógiai gyakorlat összehasonlító kutatása, vagy a kortárs mesék nagyobb arányú bevonására vonatkozó hatástanulmányok elvégzése.

IRODALOM

- Baker-Sperry, L. – Grauerholz, L. 2003. The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales. *Gender and Society* 17(5). 711–726.
- Bárdos József 2012. Anyák-banyák a tündérmesékben. *Könyv és Nevelés* 14(4). 75–85.
- Borbáth Katalin – Horváth H. Attila 2012. Pedagógusnők – női szerepválságban? Új *Pedagógiai Szemle* 62(11–12). 3–8.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta – Molnár Edit Katalin 1996. Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio* 5(3). 417–430.
- Danis Ildikó – Farkas Mária – John Oates 2011. Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 24–64.
- Evolving, E. 2004. Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior, *Children's literature in education* 35(2). 135–154.

- F. Lassú Zsuzsa 2016. „Ez a ‘gender’, ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti”: Nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban. *Gyermekevelés* 4(3). 48–58.
- Feischmidt Margit – Kovács Éva (szerk.) 2007. *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. ELTE BTK, Budapest.
- Filipović, K. 2018. Gender Representation in Children’s Books: Case of an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education* 32(3). 310–325.
- Gender Equality Index 2019. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2019/HU> (Utolsó letöltés: 2019. 10. 23.)
- Kereszty Orsolya 2005. Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelem-didaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle* 55(11). 49–57.
- Kolbenschlag, M. 1999. *Búcsúcsók Csipkerózsikának*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Ladányi-Turóczy Csilla 2005. Marie és Christlieb – gyermeklány hősök E. T. A. Hoffmann két meséjében (Kísérlet a „Diótörő és egérkirály” ill. „Az idegen gyermek” c. mesék női szempontból való elemzésére). *Palimpszeszt* 11(24).
- Murinkó Livia 2014. A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás. *Szociológiai Szemle* 24(1). 67–101.
- Pálóczi Bence – Nagy Beáta 2017. Nemi sztereotípiák a mese és gyerekkönyvekben. In: Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 85–102.
- Propp, V. J. 1999. *A mese morfológiája*. Ford. Soproni András. Osiris Kiadó, Budapest.
- Somlai Péter 1997. *Szocializáció: A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsa – Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> (Utolsó letöltés: 2018. 11. 15.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó letöltés: 2018. 11. 15.)

FORRÁSOK

- Andersen, Hans Christian 1989. A rút kiskacsa. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 62.
- Benedek Elek 1989. A csillagszemű juhász. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 62.
- Benedek Elek 1989. A só. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 33.

- Benedek Elek 1998. Az aranytulipán. In: Zilahi Józsefné (szerk.): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 306.
- Benedek Elek 1998. Az égig érő fa. In: Zilahi Józsefné (szerk.): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 244.
- Fazekas Anna 2017. *Őreg néne őzikéje*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Illyés Gyula 1989. Az állatok nyelvén tudó juhász. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 43.
- Illyés Gyula 1989. Három kívánság. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 41.
- Grimm, Jacob – Grimm, Wilhelm 1998. A széttáncolt cipellők. In: Psenákné Gregor Klára (szerk.): *Mesélj nekem!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 120.
- Grimm, Jacob – Grimm, Wilhelm 1998. Holle anyó. In: Psenákné Gregor Klára (szerk.): *Mesélj nekem!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 108.
- Kolontos Palkó. In: Kovács Ágnes (szerk.) 1972. *Icinke-picinke*. Móra Könyvkiadó, Budapest. 142.
- Pirosmalac. In: Kovács Ágnes (szerk.) 1972. *Icinke-picinke*. Móra Könyvkiadó, Budapest. 164.
- Móra Ferenc 1989. A didergő király. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 276.
- Szirtes-Szabó Kata 2012. Mese a királynéről, aki mindentől félt. In: *Mesélj mindennap!* <https://www.meselmindennap.hu/szirtes-szabo-kata-mese-a-kiralyanyrol-aki-mindentol-felt.html> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)

ABSTRACT

The Image of Women in Fairy Tales Far, Far Away

The present research offers a gender-based analysis of preschool storytelling by studying the representation of female figures in tales featured in documents of preschools. The research took place in a town of Pest County, Hungary, where data were selected from documents of five institutions during the school year of 2015/2016 and 2016/2017. The collected 171 stories were analyzed through narrative analysis. Ninety-four of the examined tales contained 147 female figures. Role categories were set up and characters were classified using axial coding. The conclusion is that the tales in this certain environment solely represented traditional female roles, emphasizing the submissive and supportive role of womanhood. This research is not feasible for phrasing an extensive generalization; however, it draws our attention to an important phenomenon that demands further research. In this study, we undertake the interpretation of the results as well as place them within a socio-political field.

Keywords: womanhood, preschool education, gender roles, tales

MESE ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

KLEIN ÁGNES

Bilderbücher und Sprachförderung

ABSTRAKT

Bilderbücher begleiten Kinder ab ihren ersten Lebensmonaten. Sie werden als Selbstverständlichkeit und als fester Bestandteil der Kindheit betrachtet. Kinder, die noch vor dem Schulbeginn erfahren, dass ihre Umwelt beide Erscheinungsformen der Sprache – Mündlichkeit und Schriftlichkeit – verwendet, haben eine andere Motivation zum Lesen- und Schreibenlernen. Sie bekommen lange vor ihrem Schulbeginn Eindrücke darüber, wie die Schriftlichkeit funktioniert. Natürlich spielt die Familie dabei die wichtigste Rolle. Doch auch der Kindergarten kann diese spontane Auseinandersetzung mit Schrift unterstützen und besonders Kinder, die aus bildungsfernen Familien oder aus anderssprachigen Familien kommen, in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung fördern und eine positive Einstellung in Bezug auf Schriftlichkeit ausbauen. In dem vorliegenden Beitrag wird die Vielseitigkeit der Bilderbücher im Spracherwerb und der Sprachentwicklung beleuchtet.

Schlüsselwörter: Bilderbücher, Sprachförderung, Kindergarten, Kinderliteratur

DAS VERHÄLTNIS ZWISCHEN BILD UND TEXT IN ZWEI-/MEHRSPRACHIGEN BILDERBÜCHERN

Die Kinderliteratur vermittelt Informationen über das Bild der Kinder in den jeweiligen Gesellschaften sowie über ästhetische Werte; in den Werken werden sogar Meinungen über die Welt und über die Umwelt der Kinder wiedergespiegelt. Zwar lautet der korrekte Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“, in diesem Beitrag beschäftigen wir uns jedoch ausschließlich mit der Literatur für Kinder, in etwa bis zu ihrem Schuleintritt. Nicht nur das Alter der Leserschaft wird eingeschränkt, sondern auch das Genre. Im Fokus dieser Studie stehen die Bilderbücher. Geht es um Bilderbücher, so stehen Bild und Text in engem Kontakt, doch dieser Kontakt zueinander kann sehr verschiedenartig sein, abhängig vom Alter der Kinder und vom Inhalt der einzelnen Texte.

Seit vielen Jahren steht das Untersuchen des verstehenden Lesens in nationalen und internationalen Kreisen im Mittelpunkt. Wie aber die Bilderbücher, konkreter welche Ansprüche das Dekodieren der Bilder und ihre Verbindung mit dem Text an die Kinder stellen, ist ein weniger erforschtes Thema.

Das Kennlernen von visuellen Codes beginnt, wenn Kinder in etwa neun Monate alt sind, wenn sie fähig sind einfache Gegenstände auf Bildern zu erkennen und einzuordnen. Dieser Prozess begleitet uns auf dem Weg des Erwachsenwerdens, eigentlich ein Leben lang. Diese letzte Feststellung bezieht sich insbesondere auf die Tatsache, dass ständig neue Mittel im Bereich der Informatik auftauchen, deren Dekodierung der visuellen Codes erlernt werden muss. Neben dem erwähnten basalen Code, der schon früh erworben wird, existieren universelle Codes, wie zum Beispiel die Unterscheidung auf einem Bild zwischen Weit und Fern oder das Einschätzen von Ortsverhältnissen. Diese differenzierte Unterscheidung verursacht manchmal sogar für Erwachsene Probleme. Das Erkennen von interkulturellen Codes bedeutet auch nicht immer eine einfache Aufgabe. Je näher sich die beiden Kulturen stehen, desto einfacher ist die Aufgabe. Der einfachste und grundlegendste Unterschied ist die Abweichung der Schriftrichtung, z. B. in den arabischen oder in den fernöstlichen Ländern im Vergleich zu unserer Schrift. Was bedeuten die Symbole schwarze Katze oder vierblättriges Kleeblatt? Kennt man den kulturellen Hintergrund nicht, lässt sich die ganze Aussage vom Bild und Text nur schwierig, wenn überhaupt erraten (Kümmerling-Meibauer 2013: 49).

Im Falle eines Bilderbuches ergeben Text und Bild zusammen die volle Information. Bild und Text müssen miteinander nicht immer im vollen Einklang stehen, das Zusammenspiel von Bild und Text kann auf vielfältige Art und Weise verwirklicht werden. Es kann vorkommen, dass das, was das Bild zeigt, vom Text verbalisiert wird, aber es gibt Bilderbücher, in denen im Text eingebaute Lücken sind, die durch die Bilder ergänzt und vervollständigt werden. Nach Kress und van Leeuwen (1996) können wir über Multimodalität sprechen, denn wir werden gleichzeitig mit zwei Zeichensystemen konfrontiert, von denen wir alle zwei kennen müssen. Bilder haben eine visuelle Grammatik, d.h. man muss nicht nur die einzelnen Bilder oder Symbole verstehen, sondern auch ihre Verbindung zu einander und ihre Rolle in der Interpretation des Bildes.

Bild und Text, wie schon erwähnt, stehen miteinander in verschiedenen Beziehungen. Diese Beziehung kann kongruent oder übereinstimmend sein, so kann man sich mit dem Text und Bild alternativ befassen; sie können in komplementärer Beziehung zueinander stehen, also ergänzen sie sich, hier können sich beim separaten Betrachten und Lesen Gegensätze oder Doppeldeutigkeit entwickeln (Lewis 2001; Thiele 2000). Gerade diese Eigenschaften der Bilderbücher verhelfen zum *code switching* zwischen Bild und Text. Unter dem Begriff *code switching* verstehen wir, dass zwischen zwei Sprachen ein Wechsel, sogar innerhalb eines Satzes, passiert. Dieser Wechsel wird von den Kindern beim Betrachten eines Bilderbuches, während sie das Bild sehen oder sie den Text lesen oder er ihnen vorgelesen wird, fortwährend realisiert. Warum das wichtig ist? Laut Kress und van Leeuwen (2006: 18) sind „[...] die meisten Texte [...] eine komplexe Einheit von Schrifttext und Bild oder von anderen graphischen oder phonetischen Elementen, die zusammengehören und als solche erscheinen.“

BILDERBÜCHER IM SPRACHERWERBSPROZESS

Der Begriff *literacy* stammt aus dem Englischen und wird heute oft verwendet. Man kann über den Begriff im engeren Sinne lesen, in diesem Fall bedeutet er die Fähigkeit zum Schreiben und Lesen, im weiteren Sinne wird er als die Gemeinsamkeit aller Fertigkeiten und Erfahrungen aufgefasst, die sich auf die Erzähl-, Buch-, Bild-, Medien- und Schreibkultur beziehen (Näger 1995; Petterson 1994 und Buckingham 2005 werden von Mehler-Weitkamp 2013: 316 zitiert). In diesem Sinne bereichert das Schaffen einer literarischen Umgebung schon im Säuglings- und Kleinkindalter zu Hause die Kleinen mit zahlreichen, neuen Erfahrungen. Für Erwachsene ist es wahrscheinlich evident, aber Kinder eignen sich auf diese Weise das Blättern oder das Halten eines Buches an, sowie die Tatsachen, dass man von links nach rechts liest, dass auch Texte Informationsträger sind und dass man meistens einen Text am Anfang zu lesen beginnt. Das Blättern erscheint uns Erwachsenen als eine alltägliche, automatische Tätigkeit, doch dabei wird vergessen, dass es sich um eine komplexe Bewegung handelt, und dass es die Entwicklung der Koordination zwischen den Augen und der Hand unterstützt und als solche keine zu unterschätzende Übung für Kleinkinder darstellt. Schon Dreijährige sind in der Lage Symbole zu identifizieren und zu sagen, was sie bedeuten. Denken wir an die einfachsten, alltäglichen Zeichen, die die Aufmerksamkeit mit ihren typischen Erscheinungsformen von Supermarkt- oder Fastfoodketten auf sich lenken. Das ist die Situation, wenn wir mit Kindern Bilderbücher betrachten: sie merken sich die einzelnen Bilder und die dazugehörenden Wörter und Sätze. Kinder profitieren auf diese Weise aus einer auch sprachlich stimulierenden Umgebung. In dieser frühen, mündlichen Phase der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen stehen z. B. das Erzählen, Betrachten, Vorlesen, Singen, Zungenbrecher, Fingerspiele und Reime im Vordergrund und sie motivieren die Kinder mit Unterstützung der Eltern zum Sprechen, also zum Sprech- und Spracherwerb. Diese frühen Lernprozesse funktionieren eben nie allein, sondern nur zusammen, in Kooperation mit Eltern, Großeltern, mit Personen, die man liebt, zu denen man Vertrauen aufbaute. Man fühlt sich geborgen und dazu trägt auch das Bilderbuch als Teilnehmer am Prozess bei, „der Gegenstand lädt sich emotional auf“ und diese Situation beschleunigt den Lernprozess.¹ Die Wichtigkeit der Bilderbücher, ihrer Betrachtung und des Vorlesens weist über diese Zeilen hinaus in Richtung Schriftlichkeit. Hurrelmann (1994) betont, dass Bilderbücher und Vorlesen „Schaukelstuhl“ zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind.

1 http://www.t-online.de/eltern/kleinkind/id_60881344/fruehfoerderung-kleinkinder-lernen-mit-bilderbuechern-mehr-als-mit-tablet-pc.html (heruntergeladen am 31. 08. 2019).

VORLESEN, DOCH WIE? METHODEN UND VORSCHLÄGE

Bei einer Erhebung in den USA (Whitehurst et al. 1988) wurde festgestellt, dass 35% der Schulbeginner sprachliche Defizite, insbesondere in den Bereichen Syntax und Wortschatz aufweisen. Die Verfasser mutmaßten, dass diesen Problemen die fehlende literarische Umgebung zu Grunde liegen kann, also die Tatsache, dass diesen Kindern überhaupt nicht oder kaum vorgelesen wurde. Als Förderungsmaßnahme nahmen diese Kinder sechs Wochen lang täglich zehn Minuten an Vorlesebeschäftigungen teil, wobei ihre Teilnahme, ihre Äußerungen stets gelobt wurden. Nach dieser Periode wurde im Laufe einer Kontrollmessung festgestellt, dass sich der Wortschatz, die Satzkonstruktionsfähigkeiten und das Verstehen der grammatischen Konstruktionen durch die Kinder entwickelt hatten, so dass sie ihre Altersgenossen einholen konnten. Auch ihre Selbsteinschätzung und ihr Selbstvertrauen verbesserten sich erheblich, was ihre Beziehung zu den Erwachsenen positiv beeinflusste. Diese Ergebnisse wirkten sich längerfristig auf die schulische Laufbahn der Kinder aus. Dass die Bilderbücher auf die Sprachentwicklung eine fördernde Wirkung ausüben, wurde plastisch dargestellt, daneben wollen wir auch ihre bedeutende ästhetische, emotionale und soziale Wirkung nicht vergessen. Dass das Bilderbuchbetrachten zu Hause mit geliebten Personen in der Entwicklung der Gefühle der Kleinkinder eine wichtige Rolle spielt, wurde ebenfalls erwähnt. Auf die Phase der ersten Sozialisation folgt die Epoche des Kindergartens, wo die Kinder unter der Leitung von KindergärtnerInnen an Vorlese-situationen teilnehmen. Erwachsene und Kind werden gemeinsam den Inhalt und die Struktur interiorisieren. Das Tempo wird dabei an die Fragen und an das Interesse der Kinder angepasst. Auch der „Schaukelstuhleffekt“ hat hier einen Platz, denn wenn das Kind danach verlangt, werden die Ebenen – das Bildbetrachten, das mündliche Erzählen und das schriftliche Vorlesen – gewechselt. Auf diesen Begebenheiten basierend, schlugen Whitehurst und ihre Kollegen (1999: 6) die Methoden des sogenannten dialogischen Vorlesens sowohl Eltern als auch Erzieherinnen vor. Heute wird der Begriff *interaktives Lesen* immer häufiger in der Fachliteratur verwendet, denn dieses geht über das dialogische Lesen hinaus und umfasst auch die Mimik, die Gestik und alle Bereiche der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen, die dem Erfassen eines Sinnes von Wörtern und Sätzen dienen. In diesen Vorlesesituationen stehen nicht nur die Erwachsenen im Mittelpunkt, sondern auch die Kinder spielen eine aktive Rolle. Sie stören nicht, es ist sogar erwünscht, dass sie fragen oder ihre Meinungen äußern. Der kompetente Erwachsene ergänzt und vervollständigt dann diese Bemerkungen, beantwortet die Fragen und stellt selbst auch welche, damit ein Gespräch in Gang kommt und erhalten bleibt mit dem Ziel eine Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen zu entwickeln. Im Folgenden stellen wir den Ablauf des interaktiven Lesens vor (nach Kraus 2005 und Mehler–Weitkamp 2013):

Tabelle 1. Ablauf des interaktiven Lesens

Erwachsene	zwei-dreijährige Kinder	vier-fünffährige Kinder
Fragetechnik	- einfache Fragen (<i>Wer? Was? Wo? Wie?</i>) - die Fragen der Kinder beantworten - weitere Fragen stellen	- komplexe Fragen (<i>Warum? Weil...</i>) - Rückfrage, Erinnerungsfrage (<i>Weißt du noch...?</i>) - Offene Fragen, Fragen, die sich auf die Erfahrungen der Kinder beziehen (<i>Ist dir das schon mal passiert?</i>)
Reaktion auf die Äußerung der Kinder	- Wiederholung - Hilfe (wenn nötig) - Expansion	- Wiederholung - Hilfe (wenn nötig) - Expansion (Kind: <i>Da steht ein Hund.</i> Erwachsene: <i>Ja, ein riesiger. Nicht wahr?</i>)
Aufforderung		- Satz ergänzen (<i>Die Giraffe hat einen langen...</i>) - die Geschichte mit eigenen Worten beenden - Die Ergänzungen mit den Kindern wiederholen lassen. - Objekte definieren, umschreiben.
Reaktionen auf die kindlichen Äußerungen		- Objekte identifizieren - Implizite Korrektur durch Wiederholungen - Expansion kindlicher Aussagen

Das interaktive Lesen empfiehlt sich bei Kindern, denen wenig oder überhaupt nicht vorgelesen wurde und auch bei Kindern, die gerade im Kindergarten oder zu Hause ihre zweite Sprache erwerben. Die Expansionen und Wiederholungen helfen bei der Speicherung der Wörter. Dem natürlichen, kindlichen Erstspracherwerb gemäß werden die Bedeutungen aus dem Kontext erarbeitet und auf allen Sprachebenen gleichzeitig geübt und gelernt. Die grammatischen Strukturen erhalten sie ebenfalls mit dem Text. Der sprachliche Input steht mit dem bildlichen, visuellen Input im Einklang, was wiederum das Speichern unterstützt und auch motiviert. Gerade der Einklang der beiden Inputquellen schließt Doppeldeutigkeiten aus, die Eindeutigkeit hilft beim Wortschatzerwerb. Kinder lernen beim Bilderbuchbetrachten und beim Vorlesen unabhängig vom Schauplatz der Tätigkeit unbewusst, sie genießen die Zeit und eignen sich nebenbei mehr an, als bei bewusst herbeigeführten Übungen oder Aufgaben.

Beliebige Bücher, sogar Fotoalben sind dem Zweck dienlich. Die Hauptsache ist, dass das Niveau dem Alter und dem Interesse des Kindes entspricht. Je jünger das Kind ist, desto mehr Bilder und weniger Text sollte es beinhalten. Bilder (Tiere, Familienmitglieder, Spielsachen usw.) spornen Kinder zum Sprechen und Nachahmen an. Ältere Kinder können schon längere Texte wiedergeben oder kreativ Texte vervollständigend ergänzen und beenden (Kraus 2005).

Natürlich hat das alte, bewährte Märchenerzählen auch seine Vorteile. Es liegt auf der Hand, dass bei Märchen besonders das Hörverstehen gefördert wird. Erwachsene erzählen langsamer und ausdrucksstärker, wobei sie bei wichtigen Stellen, um die Spannung zu erhöhen, mit dem Sprechtempo operieren. Sie können kurz anhalten oder langsamer erzählen oder aber betonen. Schon in Redefluss lassen sich die Wörter segmentieren, überhaupt dann, wenn das Märchen schon des Öfteren gehört wurde. Die Lust zur Wiederholung wird erhöht, wenn Bilder, Handpuppen, Zeichnungen usw. auch Teil des Vorlesens bilden. Die Integration dieser Mittel unterstützt auch das Verstehen. Das Hörverstehen kann man sich wie die erste Treppe einer Stufe vorstellen, es bildet die Basis im Erwerb. Auf diese Stufe gebaut, können die Kinder die Wörter nach dem Verstehen aussprechen, sie werden die Satz- und Wortakzente, den Sprachrhythmus anwenden und üben. Auch können sie aus diesen Texten Kollokationen (Es war einmal... usw.) und syntaktische Strukturen erlernen. Das bildet die Grundlage für das Nacherzählen und Erzählen, zuerst mündlich und dann auch schriftlich. Genügend Satzmuster und Wörter stehen den Kindern während des Vorlesens zur Verfügung. Die Kinder kommen in den Besitz von Ausdrücken aus den Bilderbüchern, die abwechslungsreicher und expliziter sind als die in der Alltagssprache. Eine Sprache erwerben wir, indem wir sie auch sprechen, auch das Erzählen und das Nacherzählen müssen deswegen geübt werden. Die interaktive und abwechslungsreiche Begegnung mit literarischen Texten bildet die Grundlage, um zum Leser zu werden und befähigt auch zum fachkundigen Umgang mit Texten. Diese prä- und paraliterale Form der Kommunikation, die ritualisiert und prototypisch ist, bereitet auf die Schriftlichkeit vor, denn sie ist ein Zusammenspiel der Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Laufbahn als aktive Zuhörer in alltäglichen Vorlesesituationen über und durch die Sprache erwerben (Birkle 2012: 23):

- Geschichten, Gedichte, Reime werden bekannt,
- das Gefühl für Rhythmik, Melodie und Betonung der Sprache entsteht, Alliteration und Reime werden bewusst,
- sie werden sich dafür interessieren, wie die Sprache funktioniert,
- sie führen spielerische Tätigkeiten mit der Sprache (zeichnen zu einem Märchen, singen usw.) durch
- sie hören dem schriftlichen Material offen und mit Interesse zu (Bilder, Bücher usw.) (Hoppenstedt-Appeltauer 2010: 30).

Das aktive Beschäftigen mit literarischen Produkten, ihre Neukonstruktion, das Ab- und dann Wiederaufbauen der Geschehnisse, also durch die Ko-Konstruktion in sozialen Interaktionen werden die Kinder narrative Muster und den kontextfreien Sprachgebrauch üben. Alleine, von sich aus, entwickeln sich diese Fähigkeiten und Kenntnisse nicht (Nauwerck 2013).

DIE LITERATUR AM ANFANG

Wie soll die Literatur für Anfänger aussehen, noch dazu, wenn sie in der zweiten Sprache verfasst ist? Wie ist die Literatur, die unterhaltsam und verständlich ist und die zum Entstehen der schon besprochenen Fähigkeiten, Kenntnisse und zum Weltwissen der Kinder beiträgt? Wir denken an Werke, deren Cover und Aussehen das Interesse weckt, in denen die Länge des Textes, die einfache und regelhafte Satzstruktur und der Wortschatz die Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt und die sich den Erfahrungen der Kinder anschließen (Stenzel 2009: 1). Diese Art von Texten bilden eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Literatur, die das Entstehen des kultivierten Sprachgebrauchs fördert (Siebert-Ott 2011: 2).

Zwischen der gesprochenen Sprache und der Kinderliteratur gibt es signifikante Unterschiede, im Gegenzug zur Erhebung von Davis und Seifert (1967). In den Märchen, in Bilderbüchern, sogar für die Kleinsten, können wir auf indirekte Rede und Narrativen stoßen, obwohl das Letztere eher für die Bücher für ältere Kinder charakteristisch ist. Diese Strukturen sind für den täglichen Sprachgebrauch nicht typisch und besonders nicht in einer so durchdachten und abgefassten Form. Man muss nicht betonen, dass dies eine hervorragende Gelegenheit zu ihrem Erwerb, ihrer Anwendung und zur Aneignung der Regel dieser Strukturen bietet. Was die Lexik betrifft, finden wir in diesem Bereich ähnliche Vorteile. Die Kinder können Schattierungen, Synonyme, Antonyme und Homonyme kennenlernen, die in der gesprochenen Rede nicht oder nicht in dieser Quantität vorhanden sind. Die Satzstrukturen weisen eine Regelmäßigkeit auf, die eher für die Drucktexte typisch ist. Gawlitzek (2013: 308) verglich in ihrer Erhebung deutsch- und englischsprachige Kinderbücher miteinander. Sie stellt fest, dass prinzipielle linguistische Unterschiede nicht vorhanden sind, die Unterschiede entstehen aus der typologischen Diversität der beiden Sprachen. In diesem Sinne kann man auf die Internationalität der Kinderliteratur auf den erwähnten Ebenen und Punkten hinweisen, was noch einmal die Wichtigkeit des Miteinbeziehens der Kinder- und Bilderbücher beim Zweitspracherwerb betont. Die Kinderliteratur erfüllt eine Brückenfunktion in Richtung Literatur und akademisch-kognitive Sprache auch in linguistischer Hinsicht. Sie ist das Sprungbrett, das sowohl den kleinen Kindern als auch den größeren textstrukturelle Kenntnisse vermittelt und sie damit auf die nächste Stufe der linguistischen und literarischen Stufe vorbereitet.

ZUSAMMENFASSUNG

Alle Genres der Kinderliteratur spielen eine wichtige Rolle für Kinder in ihrer Entwicklung. Sie fördern auf ihre Art und Weise die Kinder und das ist nicht nur beim Spracherwerb zu beobachten. Die Förderung beginnt mit den kurzen lyrischen Reimen und Liedern, die das Kennenlernen der Welt und des eigenen Körpers anstoßen. Sie bieten eine Möglichkeit auch das Gesicht, die Mimik und die Gestik der Erwachsenen und vor allem ihre Mundbewegung zu beobachten. Die wichtigste und höchste Motivation für Kinder am Anfang des Spracherwerbs ist die Nähe, die Stimme, die Bewegung eines geliebten, akzeptierten Erwachsenen. Mit der Zeit entdecken die Kinder neben den lyrischen Werken auch die prosaischen. Jetzt reicht das Gesicht nicht mehr, man möchte die Dinge in der Welt kennenlernen. Zu dieser Erfahrung braucht man auch den Namen der jeweiligen Sachen. Sie zu benennen und nachher benennen zu lassen, ist das schönste Spiel überhaupt. Dazu braucht man Bilderbücher zum gemeinsamen Blättern. Später werden die Geschichten immer länger und komplexer. Natürlich sind auch noch die Reime, Gedichte und Lieder in der Welt des Kindes vorhanden, aber vielleicht nicht mehr im gewohnten Zusammenspiel mit den Erwachsenen, sondern eher soziale Rollen und Positionen spielend und übend in Kooperation mit anderen Kindern. Bilderbücher spielen im Zweitspracherwerb eine herausragende Rolle auch im Kindergartenalter. Nach Piepho (2002) eröffnet eine Geschichte ein Feuerwerk neuer Kenntnisse. Die Geschichten vermitteln den Kindern interessante, gut erfassbare Informationen, die mit dem multisensorischen Lernen verbunden werden können (Gerngross-Puchta 1996: 32). Die Kinder werden aktiv in das Zuhören der Geschichten eingebunden mit Hilfe von Bildern oder Gegenständen, wodurch die Motivation und Konzentration gesichert werden und das sprachliche Material fixiert wird. Die mit Handpuppen vorgeführten Märchen helfen den Kindergartenkindern im Aufrechterhalten des Sprachinteresses und sie sichern die Motivation für die Sprachaneignung. Alle Genres der Kinderliteratur sind „spezifische Schuhwerke“ (Stadnik 2011: 7), in denen die Kinder ihre ersten Schritte in der Welt der Literatur machen. In dieser neuen Welt lernen sie die verschiedenen Blickwinkel und die Weltanschauung der agierenden Figuren kennen. Sie werden in die Lage versetzt aus mehreren Erfahrungen stammenden Erfahrungen zu interiorisieren und dazu angehalten ihre Gründe und Konsequenzen zu verstehen (Bobe 2002: 18). Kurz und bündig zusammengefasst sammeln die Kinder folgende Erfahrungen: „[...] das Fiktionsbewusstsein, die Vorstellungskraft, die ästhetische Zeiterfahrung, die Identifikation mit den Figuren und die Empathie entstehen. Sie werden zur Übernahme anderer Perspektiven befähigt und sie können diese auch koordinieren, das macht auch das Verstehen des Andersseins möglich. Die spezifischen, literarisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickeln sich, sie ermöglichen, dass die Kinder die Sprache wie Kunst wahrnehmen, Symbole interpretieren, die unterschiedlichen Genres kennenlernen,

dass ihr kulturelles Gedächtnis entsteht und all das in ihre Kommunikation eingebaut wird“ (Büker–Vorst 2010: 35).

LITERATUR

- Apeltauer, E. 2013. Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen. In: Gawlitzek, I. – Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 215–239.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Birkle, S. 2012. *Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule*. Fillibach, Freiburg.
- Bobe, C. 2002. Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Irgendwie Anders in der Grundschule. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 54(3). 180–187.
- Büker, P. – Vorst, C. 2010. Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Ulrich, W. (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht*. Schneider Verlag, Baltmansweiler. 21–48.
- Colomer, T. – Kümmerling-Meibauer, B. – Silva-Díaz, C. (Hrsg.) 2010. *New Directions in Picturebook Research*. Routledge, New York.
- Davis, O. L. – Seifert, J. G. 1967. Some Linguistics Features of Five Literature Books for Children. In: *Elementary English* 8. 878–882. http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED032297&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED032297. (Heruntergeladen am 15. 08. 2014)
- Ewers, H.-H. 2012. *Definitionen in der Diskussion*. www.litde.com/taschenbuch-der-kinder-und-jugendliteratur. (Heruntergeladen am 15. 08. 2014)
- Gansel C. 1999. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Gawlitzek, I 2013. Linguistische Herausforderung in Kinderliteratur (nicht nur) für mehrsprachige Kinder. In: Gawlitzek, I. – Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 289–315.
- Gerngross, G. – Puchta, H. 1996. *Do and understand*. Addison Wesley Longman, Harlow.
- Hargrave, A. C. – Sénéchal, M. 2000. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies – the benefits of regular and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 15(1). 75.
- Hoppenstedt, G. – Apeltauer, E. (Hrsg.) 2010. *Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit*. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.

- Hurrelmann, Bettina .1994. Leseförderung. *Praxis Deutsch* 127. 17–26.
- Jentgens, S. – Barth, S. 1998. Literatur zur sprachlich-literarischen Erziehung und zur Geschmacksbildung. Überblick. In: Brunken, O. – Hurrelmann, B. – Pech, K.u. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*. Von 1800 bis 1850. Metzler, Stuttgart. 713–721.
- Kraus, K 2005. Dialogisches Lesen neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Verlag Empirische Pädagogik, Landau. 109–129.
- Kress, G. – van Leeuwen, T. 1996/2006. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina 2013. Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitze, I. – Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 23–47.
- Lewis, D. 2001. *Reading contemporary picturebooks*. Picturing texts. Routledge, London.
- Locke, J. 1990 [1693]. *Gedanken über Erziehung*. O. V., Stuttgart.
- Mehler, K. – Weitkamp, R. 2013. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein-mehrsprachigen Kindern. In: Gawlitze, I. – Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 315–337.
- Merklinger, D. 2011. *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit*. Fillibach, Freiburg.
- Nauwerck, P. 2013. Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: Gawlitze, I. – Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach, Freiburg. 239–263.
- Nägler, S. 2005. *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl-, und Schriftkultur*. Herder, Freiburg.
- N. Horváth B. 2011. Interpretationsmöglichkeiten eines psychoanalytischen Kindergedichtes. In: Nagy J. T. (Hrsg.): *Acta Szekszardiensum Universitas Quinqueecclesiensis, Facultas de Illyés Gyula Nominata Tom. XIII*. PTE IGYK, Szekszárd. 135–145.
- Nikolajeva, M. – Scott, C. (2001): *How Picturebooks Work*. Garland, New York.
- Pech, K. U. 2008. Sachlich belehrende und ratgebende Literatur. In: Brunken, O. – Hurrelmann, B. – Michels-Kohlhage, M. – Wilkending, G. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900*. Metzler, Stuttgart. 627–641.
- Piepho, H. E. 2002. Stories' ways. In: Belyl, W. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten Erzählen im Anfangsunterricht*. Schwedel, Hannover.
- Siebert-Ott, G. 2011. *Mehrsprachigkeit als Bildungsressource*. Jugendliteratur 2. 9–13.
- Stadnik, U. 2011. *Lernen mit Kinderbüchern. Sprach- und Leseförderung in einer multilingualen Grundschulklasse*. Klett Verlag, Stuttgart.

- Stenzel, G. 2009. Erstlesebücher. In: Franz, K. – Lange, G. – Payrhuber, F.-J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur Ein Lexikon*. 5: Literarische Begriffe, Werke, Medien. 1–35. Corian Verlag, Meitingen.
- Thiele, J. 2000. *Das Bilderbuch*. Isensee, Oldenburg.
- Vogdt, I.-B. 1999. ...mit den Worten des Kindes: Kinderlyrik und Lyrik der Moderne. In: Ewers, H.-H. – Nassen, U. – Richter, K. – Steinlein, R. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung* 1997/1998. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Whitehurst, G. J. – Falco, F. L. – Lonigan, C. J. – Fischel, J. E. – DeBaryshe, B. D. – Valdez-Menchaca, M. C. – Caulfield, M. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24(4). 552–559.
- Whitehurst, G. J. – Zevenbergen, A. A. – Crone, D. A. – Schultz, M. D. – Velting, O. N. – Fischel, J. E. 1999. Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology* 91(2). 261–272.

ABSTRACT

Picture Books and Language Support

Picture books play an important role in second language acquisition in preschools. A story reveals new information for children, who interpret it correctly, especially when they are connected to multisensory learning. Children can take an active part in storytelling through pictures and objects, therefore motivation and concentration are ensured and new knowledge (whether vocabulary or sentences) can be reinforced. Since all genres of children's literature are specific, children can take their first steps into the world of literature, where they can become acquainted with the different perspectives of the characters.

Keywords: picture-books, language development, preschool, children's literature

PAPP MELINDA

A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében¹

ABSZTRAKT

A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma befogadása során a mesehallgató a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára releváns módon adja át az adott kulturálisan releváns információkat. A jelen tanulmány azokra a mesemondási helyzetben használható módszerekre fókuszál, amelyek megfelelő alkalmazásával a kommunikátor (a mesemondó) elérheti a kommunikációs folyamat során kitűzött célt, vagyis osztenzív ingerek segítségével ráirányíthatja a gyermekek figyelmét a kulturálisan releváns tudáselemekre. A különböző mesemondási stratégiákat kommunikációs és terápiás aspektusból egy saját alkotó-fejlesztő meseterápiás csoport esettanulmányán keresztül mutatja be.

Kulcsszavak: természetes pedagógia, nonverbális kommunikáció, osztenzív ingerek, meseterápia

1. AZ ÍRÁS MOTIVÁCIÓJÁRÓL ÉS ELŐZMÉNYEIRŐL

A tanulmány előzménye *A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma* (Ivaskó–Papp 2018) című előadás, amely *A mese interdiszciplináris megközelítései* című konferencián hangzott el. Az előadásban a szerzők a meséről mint speciálisan emberi tanulási és tanítási formáról tágabb kontextusban fogalmazták meg állításaikat, jelen írás viszont egy specifikus részterületre, a különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekekre fókuszál. A témához kapcsolódó, korábban elvégzett empirikus kutatások

1 A jelen írás létrejöttét az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3. kódszámú

Új Nemzeti Kiválóság Programja  és az EFOP 3.6.1-16-2016-00008 számú, *Intelligens élettudományi technológiák, módszertanok, alkalmazások fejlesztése és innovatív folyamatok, szolgáltatások kialakítása a szegedi tudásbázisra építve* című pályázata támogatja.

eredményei a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.* című tanulmánykötetben olvashatóak részletesen (Papp–Ivaskó 2017).

Habár egy átlagos óvodáscsoport bizonyos szempontok szerint heterogénnek tekinthető, mégis a gyermekekkel foglalkozó szakemberek napi szinten tapasztalják, hogy a csoport tagjainak képességprofilja nagymértékben eltérhet egymástól, amihez a tervezett foglalkozás menetének a közös tevékenységek során alkalmazkodnia kell. (A különböző képességek olyan tudásfajtákat jelentenek, amelyek valamilyen aktivizációt biztosítanak birtoklójuk számára, legyen az – pszichológiai értelemben véve – az érzékelés, észlelés, tanulás, emlékezés, gondolkodás, a nyelv használatának képessége, vagy – pedagógiai értelemben véve – az írás, olvasás, számolás és általános gondolkodás képessége.)

A későbbiekben bemutatandó esettanulmány egy konkrét helyzetet állít elénk, amelyben a csoportvezető igyekszik kezelni a gyermekek közti különbözőségeket, illetve egyensúlyba hozni a közösséget a foglalkozás idejére. Az intézmény, amelyben a foglalkozás megvalósult, célul tűzi ki, hogy érzelmi biztonságot nyújtó, közvetlen szeretetteljes, nyugodt légkörben a másság elfogadására nevelő, élménygazdag mindennapokat teremtsen a gyermekeknek. Ehhez a szellemiséghez illeszkedik a következőkben bemutatott meseterápiás csoportmunka is.

A természetes pedagógiai (Csibra–Gergely 2006, 2009) hozzáállás modelljére és Tomasello (1999, 2008) elméleti megközelítésére alapozva megállapítható, hogy négyéves korra a történetek feldolgozása és megértése szempontjából olyan különösen fontos képességek bontakoznak ki a kisgyermekekben, amelyek segítik őket abban, hogy a megfelelő felkészültség birtokában ismerjék meg a nekik szánt információkat (Ivaskó–Lengyel–Komlósi 2014). Erre az életkorra (általános esetben) megjelenik a mások szándékainak és vágyainak megértésére vonatkozó tudás, és ez a periódus a másik személy perspektívájából való szemlélés kialakulásának kora is. Egyre bonyolultabb szociális normák felismerésére és elsajátítására nyílik lehetősége a kisgyermeknek a már meglehetősen fejlett nyelvi bázis mellett.

Azok a beszédhelyzetek, amelyekben a verbális történetmondások megvalósulnak látszólag egymásnak jól megfeleltethető szituációk, mégis a bennük átadni kívánt történetektől függően azt tapasztaljuk, hogy a narratíva és az azt alakító tényezők szerepe eltérő lehet. Szemléletes példa erre a különbözőségekre (Ivaskó 2016) a hétköznapi történetek elmondásának és a mesemondásnak az összevetése a tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai, a kommunikatív helyzet és a verbális osztenzív ingerek (Sperber–Wilson 1995) jellemzői alapján.

A jelen írás a mesére mint sajátos nyelvi és kommunikációs formára tekint, amelyben a generációról generációra átöröklített, a közösség által hitelesnek és relevánsnak tartott kulturális tudás megőrződhetett. A mesei tartalmak átöröklődését az tette lehetővé, hogy az embernek sajátos hajlandósága van a releváns tudás spontán átadására (Sperber 2001). Dan Sperber a kulturális evolúció új naturalista elméletének jelen ta-

nulmány szempontjából lényeges, a mesékre is érvényes gondolatmenete a következő: „Szájhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan elterjedhessenek” (Sperber 2001: 105). A megjegyezhetőséget igyekszik minden mesemondó elősegíteni a helyzetnek megfelelő mesemondási stratégia alkalmazásával.

Az ember természetes pedagógiai hozzáállása egy olyan természetes állapot, melyben a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára releváns módon adja át az adott kulturálisan releváns információt (Csibra–Gergely 2006, 2009). Csibra és Gergely felfogásában a természetes pedagógiai tudásátadást olyan sajátos kommunikatív jegyek váltják ki, mint például a szemkontaktus vagy a dajkanyelv prozódiai mintázata. A kulturálisan releváns információk meséken keresztül történő rendszeres átadásának kedvező hatása van a gyermekek valamennyi kompetenciájának fejlődésére: a gyakori mesemondás az anyanyelv- és a gondolkodás, valamint a szociális kompetencia spontán fejlesztője (Nyitrai 2009). Kutatásokkal igazolható, hogy azok az 5-6 éves gyermekek, akik szinte napi szinten hallgatnak meséket, mind az értelmi, mind a szociális fejlődésben másfél évvel előzik meg azon társaikat, akiknek nem szoktak ilyen gyakran mesét mondani (Nagy 1980). Írásaikban Tancz Tünde és Szinger Veronika is a mesék anyanyelvi-kommunikációs nevelésben tapasztalt, meghatározó szerepét hangsúlyozzák (Tancz 2009; Szinger 2009).

A jelen tanulmány azokra a mesemondási helyzetben használható technikákra fókuszál, amelyek megfelelő alkalmazásával a kommunikátor (a mesemondó) elérheti a kommunikációs folyamat során kitűzött célt, vagyis osztenzív ingerek segítségével ráirányíthatja a gyermekek figyelmét a kulturálisan releváns tudáselemekre. A különböző mesemondási stratégiákat kommunikációs és terápiás aspektusból egy saját alkotó-fejlesztő meseterápiás csoport esettanulmányán keresztül mutatja be.

2. A METAMORPHOSES MESETERÁPIÁS MÓDSZER BEMUTATÁSA

A csoport átlagéletkorához és élethelyzetéhez illesztetten, mesetípus és téma szerint is jól kiválasztott, valamint megfelelően elmondott mese mellett, hogy számos kompetenciát fejleszt, terápiás mechanizmusokat is beindíthat. A következőkben részletezett csoport módszertanának alapját a Metamorphoses Meseterápiás Módszer (Boldizsár 2010: 2014) adta. A csoporton belül alkalmazott technikák pontosabb megértéséhez szükséges a módszer szemléletmódjának rövid ismertetése.

A mesék mint speciálisan emberi tanulási és tanítási formák minden életszakaszban kitűnő segédeszközt, konkrét léttapasztalásra lehetőséget adó viszonyítási alapot

nyújtanak, kódjaik ugyanis különböző viselkedésmintákat tartalmaznak. Ennek jelentőségére lett figyelmes Boldizsár Ildikó, aki 1996 óta foglalkozik a mesék terápiás használatával. Boldizsár Ildikó tapasztalatait és az általa kidolgozott terápiás eljárást, a Metamorphoses Meseterápiás Módszert (MMM) 2010-ben megjelent könyvében mutatta be (Boldizsár 2010). A MMM azóta egy 120 órás akkreditált képzés keretében elsajátítható módszerré nőtte ki magát (Boldizsár 2014). A MMM azon a felismerésen alapul, hogy minden élethelyzetnek megvan a maga mesebeli párja, amelyben a hős ugyanazért a célért indult útnak, ugyanazokkal a problémákkal küzd, mint a páciens. A terápia során az adott élethelyzethez tartozó történetet kell megtalálni és feldolgozni, rálelni arra a pontra, ahol a páciens elakadt a történetben. A MMM-n belül elkülönül egymástól az alkotó-fejlesztő és a klinikai meseterápia. Jelen írás a hangsúlyt az alkotó-fejlesztő terápiás csoportokra helyezi.

Az alkotó-fejlesztő meseterápia a mesék segítségével minél több kapcsolódási pontot kíván létrehozni az egyén és a környezete, valamint az egyén és önmaga között. Vannak preventív jellegű csoportok, amelyeknek célja, hogy a résztvevők a mesék által viselkedési és gondolkodásbeli mintákat ismerhessenek meg, amelyek előkészíthetik a lehetséges, jövőbeli választásaikat egy-egy döntési helyzetben. Léteznek életfordulókhoz és élethelyzetekhez kapcsolódó csoportok, ezekben a meseválasztás és az aktuálisan megoldandó problémák feldolgozása az adott életkorhoz vagy élethelyzethez idomul.

A jelen írás egy konkrét csoport esetében mutatja be a módszer működését, a meseválasztás motivációját. A tanulmány célkitűzései között nem szerepel az egyes élethelyzetekhez rendelt történetek megtalálásának módszertani összefoglalása, erről részletesebb leírás példákkal illusztrálva a Boldizsár Ildikó által szerkesztett *Meseterápia a gyakorlatban* című kötetben olvasható (Boldizsár 2014).

A mesemondás során a történetmondó egyik célja intenzív fókuszált figyelmet juttatni a hallgatóságot, amihez a nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan történetmondóra, aki nonverbális eszközökkel (mimika, gesztikuláció, testbeszéd) is képes közvetíteni a történetet anélkül, hogy színészi teljesítményt nyújtana (Boldizsár 2010: 319). Így jöhet létre a történethallgatási transz (Stallings 1988), amely gyakori alternatív tudatállapot mesehallgatás közben. A történethallgatási transzállapotról szóló bővebb összefoglaló *Az osztrák stimuláció szerepe a mesék átadásában és megértésében* (Papp 2018) című közleményben olvasható.

A mesemondó kommunikációjának illeszkednie kell a választott korcsoport életkori igényeihez (ha speciális élethelyzethez kötődik a csoport tematikája, akkor az adott élethelyzethez, amelyhez kapcsolódóan a történet elhangzik), a választott történethez és a mesehallgatók aktuális reakcióihoz. A megfelelő kommunikáció elősegíti a terápiás hatásmechanizmus beindítását és kibontakozását. Ez rendkívül intenzív figyelmet követel a mesemondótól, ugyanis két mesemondás sem lehet egyforma, mindíg az aktuális körülményekhez igazítottan szükséges a mesét elmondani. Ahogy

Nádai Pál fogalmaz a mesemondási helyzettel kapcsolatban: „a jó mesélő úgy játszik a hallgatói érdeklődésének szálain, mint Orfeusz a maga bűvös citharájának húrjain. Minden akkorddal vele rezeg egy-egy húr a hallgató lelkében is” (Nádai 1999: 36). A tanulmány harmadik része a fentiekben bemutatott módszeren alapuló, különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek számára tartott alkotó-fejlesztő mesecsoport módszertanát és tapasztalatait összegzi.

3. MESÉKKEL AZ ÉNERŐSÍTÉS ÚTJÁN

A vizsgált csoport iskolába készülő gyermekekből állt. Tiszta nagycsoportban történt a foglalkozás, 8 lány és 17 fiú járt a csoportba. A 25 gyermek közül 2 gyermek beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN), illetve 2 gyermek sajátos nevelési igényű (SNI) volt. Ők a 7. életévüket ugyan már betöltötték, ám az SNI státuszuk miatt még egy évet eltöltöttek az óvodában, ahol szakemberektől kaphattak segítséget. A csoportban még 1 gyermek viselkedési és magatartási problémái miatt igényelt kiemelt figyelmet. A fiúk létszáma és a kiemelkedően sok külön figyelmet igénylő gyermek miatt a csoport hétköznapi életében a szociális készségek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, elősegítve a kommunikációs és társas készségek, együttműködés fejlődését is. A tevékenységekbe a fent említett problémákkal küzdő gyermekeket a hétköznapiak során nehezen sikerült bevonni, figyelmüket megtartani, a differenciálásra ezért nagy hangsúly helyeződött. A fegyelmezés napi szinten gondot jelentett.

3.1. A mesefoglalkozás célja

A csoport számára tervezett mesefoglalkozás célja a korábbiakban ismertetett problémáknak megfelelően a kommunikációs és társas készségek valamint az együttműködés fejlődésének elősegítése volt egy eddig általuk nem ismert módszer, a Metamorphoses Meseterápiás Módszer segítségével. Az alkotó-fejlesztő meseterápiás csoport eltér egy hagyományos óvodai mesefoglalkozástól. Ezért az óvónő és a terapeuta közös célja az volt, hogy az újdonság erejével ható foglalkozásba még azokat a gyermekeket is be tudják vonni, akik egyébként nehezen kapcsolódnak be hasonló tevékenységekbe. A foglalkozás további célkitűzése annak láttatása volt, hogy az átlagostól valamilyen módon eltérő gyermekek is értékes tagjai a közösségnek, csak meg kell találni azokat a készségeket, képességeket, amelyekben ők kiemelkedőek lehetnek. A csoportvezető fontosnak tartotta, hogy a gyerekek megérezzék magukban az erőt, ami segít nekik abban, hogy önmaguk lehessenek, és támogatja őket abban a folyamatban, amelynek a végeredménye annak felismerése, hogy mitől lehetnek ők is különlegesek.

3.2. A választott mese

A csoportvezető *A repülő hal története* című mesét választotta feldolgozásra. A történet egy olyan fiktív világban játszódik, amelyben mindent víz borított, ezért az élőlények csak a vízben találhattak otthonra. Ennek a birodalomnak a Vízikirály volt az uralkodója, aki egy nap nagyon elszomorodott, mert egy olyan halra bukkant, aki nem akar többé a tengerben élni.

A halacska elmesélte neki, hogy egyik reggel hatalmas nyomásra ébredt. Úgy érezte, hogy a vizek össze akarják őt préselni, még hozzá minden oldalról: alulról, felülről, jobbról és balról is. Hiába változtatta az irányát, a víztömeg egyre erősebben szorította. Lebegni kezdett hát a vízben, hogy elviselhetőbbé váljon a szorítás, de akkor meg úgy érezte, mintha a világ összes vízcseppje a testén keresztül szeretne utat találni magának. (...) most már igazán nem tudja, mitévő legyen. (Boldizsár 2016: 56–58)

A Vízikirály tanácstalan volt, hogyan segíthetne a halacsának, hiszen nincs part, ahova kitehetné, de ha lenne is, ott rögtön elpusztulna. A Nap észrevette a király nagy bánatát, és tanácsával segített is neki. Azt javasolta a királynak, hogy tanítsa meg a halacsát repülni. „Ha meg akarsz gyógyítani a halacsát, engedd meg neki, hogy ő legyen az egyetlen repülő hal az egész birodalomban” (Boldizsár 2016: 59). A király így is tett: megtanította a kis halat repülni, aki ezután, ha azt érezte, hogy a vizek össze akarják nyomni, kifeszítette úszóit és kedvére röpködött a tengerek fölött.

A mese központi szereplője a repülő hal, akinek problémájával könnyen azonosulhatnak azok, akik olyan élethelyzetbe kerülnek, amiből nem látják a kiutat, lehetetlennek tűnik a probléma megoldása. A „víz rabsága” nyomasztó érzés az ebbe a szorult helyzetbe zárt karakternek, személynek. A problémát súlyosbítja, hogy a gondjával látszólag egyedül van, hiszen mindenki másnak megfelelő az az út, az az élet, csak neki nem – így egyedül marad saját érzéseivel. A helyzet a környezet számára sem könnyű, ugyanis nehezen tudnak együtt érezni egy ennyire más, tőlük különböző személlyel.

Ezért a probléma megoldása kettős. A környezetnek el kell fogadnia azt, hogy létezhetnek a szokásostól eltérő viselkedési minták, és ezeket meg kell próbálnia megérteni. Ha valakiben megszületik a szándék, hogy segítségére legyen a másinak, akkor a leghasznosabb, amit tehet, hogy cselekvésre ösztönzi, hiszen a passzivitás nem oldja meg a problémákat. A sorból kilógó személynek pedig azt a szándékot kell megerősítenie magában, hogy felvállalja saját magát, szembenéz az őt terhelő gondokkal, és az eddigiektől eltérő módon igyekszik megoldani a konfliktusait.

Egy másik, mélystruktúrákat érintő értelmezés alapján a mese minden szereplőjét elképzelhetjük úgy, mint saját lelki világunk, önmagunk egymással viaskodó részeit.

Ezen a gondolatmeneten tovább haladva megszülethet bennünk az a felismerés, hogy magunknak kell megtalálnunk a saját módszerünket ahhoz, hogy a nyomasztó élethelyzetünket orvosolni tudjuk. Mernünk kell repülni még akkor is, ha más nem ezt teszi.

A gyermekekkel természetesen nem ilyen séma szerint zajlik a feldolgozás. A fenti elemzéssel azt szeretnénk láttatni, hogy milyen bonyolult és komplex képek, kódok rejlenek egy mese mögött, amelyekkel kimondatlanul komoly hatásmechanizmusokat lehet beindítani. A foglalkozásokon nagyon lényeges, hogy ilyen összefüggéseket ne mondjon ki a csoportvezető, hanem rávezetéssel segítse a gyermekeket abban, hogy megérezzék a lehetőséget magukban, hogy egy nap ők is repülő halacsák lehetnek. Ehhez járulnak hozzá nagymértékben a különböző kommunikációs és terápiás technikák, amelyekkel egy-egy foglalkozást hatékonyabbá lehet tenni.

3.3. Az alkotó-fejlesztő foglalkozás menete

A csoportvezető a foglalkozást megelőzően többször járt a csoportban, hogy megismerje a gyermekeket és a csoport dinamikáját. A gyerekek hamar elfogadták az új személyt a környezetükben, és kíváncsian várták a mesét, azt ugyanis tudták, hogy valamilyen mesemondásra számíthatnak a közeljövőben. Az előfeszítésnek nagy hatása van a foglalkozásra való nyitottságra, ugyanis az előzetes várakozás megalapozza a mesemondáshoz szükséges figyelmet, érdeklődést a gyermekekben.

A délelőtti időszámban kapott helyet a foglalkozás. A csoportvezető feltette azt a kérdést, hogy szeretnék-e a gyermekek a mesék világába kalandozni. A gyerekek igenlő válasza után, a csoportszoba közepén a csoportvezető leterített egy nagy takarót, és elmondta, hogy ebben a takaróban benne van a világ összes meséje, de amikor szétnyitjuk, mindig csak egy gurul ki belőle. Ennek a kommunikációs kezdő formulának két szempontból is nagy jelentősége van. A kérdés formájában bevezetett invitálás miatt a gyermekek lehetőséget kapnak a szabad választásra, ami sokkal hatékonyabb, mint egy felszólító módú, kötelező jellegű felhívás (pl. *Gyertek ide, mert mesélni fogok!* vagy *Mindenki üljön körbe!*). A mesetakaró szétterítése pedig egy szertartást felvezető rituális elemnek is tekinthető, ami elősegíti azt, hogy a gyermekek a tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai (Ivaskó 2016) alapján következtessenek arra, hogy egy hétköznapiól eltérő kommunikációs helyzet fog következni.

A terápia felépítésében az ilyen elemeknek olyan szerepük van, mint magukban a történetekben az *Egyszer volt, hol nem volt...* típusú kezdőformuláknak, amelyek a kommunikátor szándékainak felismerését szolgáló osztenzív verbális ingerek. Ennek kiválasztásában szerepet játszhatnak életkori szempontok is. A kisebb gyermekeket például mese előtti énekléssel, mesepárnára üléssel is rá lehet hangolni a mesére, a nagyobbak esetében egy rövid rituálé vagy néhány találós kérdés is alkalmas lehet e célra. Vegyes csoportoknál ezeket ötvözni is lehet, ugyanis a kisebbeknek és a nagyobbaknak is kell kelteni az érdeklődését a mesét megelőzően.

A gyerekek kíváncsian várták, hogy milyen mese jut arra a napra. A csoportvezető annyit elárult nekik, hogy egy állatokkal kapcsolatos mesére számíthatnak. Az elején ráhangolódásképpen – kapcsolódva a csoport korábbi élményeihez – a csoportvezető megkérdezte tőlük, hogy a hét elején milyen állatokkal találkoztak az állatkertben. A lelkes felsorolás után szűkült a kör a halakra. Láttak-e ott halakat, és ha igen, milyen fajtákat. A végén pedig mindenki elmondhatta, hogy melyik a kedvenc hala. A gyerekek egy mesegombolyaggal adták át egymásnak a megszólalás lehetőségét. Ezután a csoportvezető felhívta a figyelmet arra, hogy a mesét csak Meseország kellős közepén lehet meghallgatni, úgyhogy közösen el kell menniük oda.

A Meseországba való eljutást mozgásos gyakorlatok kísérték a takaró körül. Először sétáltak egy réten, majd óriáslépésekben haladtak tovább. Közben a csoportvezető érzékszerv-élesítő gyakorlatokat is alkalmazott. Megkérdezte, milyen hangokat hallanak a réten, milyen illatokat éreznek. Minden gyakorlatot a takaró körül leírható kör mentén, egymás mögött felsorakozva hajtottak végre. Ezután kapaszkodniuk kellett fölfelé a hegy tetejére, majd amikor felért mindenki, ott is szétnézett a csoport. A csoportvezető megkérdezte, ki mit lát a hegy tetején, vagy a hegy tetejéről. A csoportvezető felhívta a figyelmüket arra, hogy a távolban láthatnak egy nagy tengert, és annak a tengernek az elődjéről szól a mai mese. Ezután mindenki leült körben, és elkezdődött a mesemondás.

A mesemondó ezeken az alkalmakon mindig emlékezetből mesél, könyv nélkül, hogy a gyermekekben elindulhassanak a belső képalkotó folyamatok, használhassák a teremtő képzeletet (Boldizsár 2010: 321–323) annak a világnak a megálmodására, amelyről a mese szól. Fontos az aktuális hallgatósághoz illeszteni a mesemondás mikéntjét. A mesemondó lassabb tempóban, a szemkontaktust fenntartva, a történet vezetését segítő intonációt és hatásszüneteket alkalmazva segítheti a gyermekeket a mese befogadásában.

A mesemondást közös feldolgozás követte. Először az érzékszervi tapasztalásra vonatkozó kérdések következtek: *Milyen színek vannak ebben a víz alatti birodalomban? Ki milyen hangot hallott a mesében? Milyen volt a víz érintése?* Ez után fókuszált a csoport a konkrét történetre. A beszélgetés során a csoport közösen feldolgozta a halacska problémáját, és foglalkozott azzal is, hogy mi lehet a megoldás erre a gondra.

A foglalkozás végén mindenki végiggondolta, hogy milyen hal vagy más vízi élőlény lenne szívesen, és képzeletben átváltozott azzá, amivé csak szeretett volna. Aki akart, ezután mesélhetett arról, hogy miért jó cápának, rájának, bohóchalnak lenni. A végén mind visszaváltoztak gyerekekké, és újra ott volt a csoport a hegy tetején, ahonnan mozgásos gyakorlatok kíséretében lemásztak, visszasétáltak a mezőn egészen a csoportszobáig. A foglalkozás végén a csoportvezető összetekerte a takarót, amelyben még számtalan mese vár arra, hogy valaki meghallgassa. Zárásképpen pedig a csoport kapott egy kis fából készült halacska, ami mindig emlékeztetheti őket a repülő halacska történetére.

A csoportban alkalmazott technikákat az alábbi módszertani táblázat foglalja össze. Az egyes fázisokat az MMM alapján határoztuk meg.

1. táblázat. A mesecsoportban alkalmazott eszközök, módszerek összefoglalása a terápiás eljárás egyes fázisaihoz kötődően

Fázis	Funkció	Példa
Beléptetés	Köszöntés, áthangolás megkezdése, rítus	Közös mesehallgatásba hívás, mesetakaró
Bevezetés a mesébe	Ráhangolódás, testtudatosítás	- Állatokkal kapcsolatos kérdések - Utazás Meseországba mozgásos és érzékszervi gyakorlatokkal
Mesemondás	Viszonyítási alap, javítókulcs, mérték, sorvezető átadása	A repülő hal történetének elmondása
Meséhez kapcsolódó kérdések, a mesét követő feladatok	Érzelmi beállítódás, azonosulás, érzékszerv-éles, a mese és a mesehallgató közti kapcsolat elmélyítése	- Víz alatti élet kipróbálása érzékszervi gyakorlatokkal - A halacska problémájának körbejárása
Kivezetés a meséből	A foglalkozás zárása, a mesehallgatók visszavezetése a meséből a hétköznapi világba	- Hazautazás Meseországból - Mesetakaró összehajtása

4. A FOGLALKOZÁS TAPASZTALATAI

A gyermekek együttműködők voltak a foglalkozás során. A mozgásos és az érzékszerv élesítést célzó gyakorlatokat láthatóan élvezték, aktívan közreműködtek benne még azok a gyerekek is, akiknek a figyelem fenntartásával komoly gondjaik voltak. A beszélgetésre épülő részekben nem mindig voltak kiemelkedően aktívak, de nem zavarták társaikat, ami az ő esetükben már eredménynek tekinthető. Azokra a kérdésekre azonban, amire az összes társuk felelt, szinte kivétel nélkül ők is válaszoltak. Egy fő volt, aki a mese alatt félrehúzódott, és mással foglalta el magát, de a mesét követő beszélgetésbe időnként a körön kívülről ő is bekapcsolódott, ami azt jelezte, hogy a történetre az elvonulás ellenére figyelt.

Néhány esetben nehézséget jelentett az, hogy a gyerekek nem akarták megvárni, míg a gombolyag hozzájuk ér, hamarabb el akarták mondani saját válaszukat. A türelem és az egymásra való odafigyelés gyakorlására ez a feladat kifejezetten alkalmas lehet. A válaszok minden esetben konstruktívak voltak, senki nem zavarta meg a csoport rendjét oda nem illő megjegyzésekkel. A foglalkozás végére elfáradtak a gyerekek, így az utolsó pár kérdésnél már kisebb volt az aktivitás, de a zárógyakorlatokba – a korábban említett egy fő kivételével – ismét mindenki bekapcsolódott.

Általában 15-20 perc az az időintervallum, amit aktív figyelemmel tudnak követni ebben az életkorban a gyerekek, de ebben az esetben a mese és a foglalkozás hatására ez az idő hosszabb volt (kb. 30 perc), ami szintén eredménynek tekinthető a csoport összetételét figyelembe véve. Az ilyen típusú foglalkozások alkalmasak lehetnek bizonyos kognitív készségek fejlesztésére is, ugyanis a mesehallgatást megelőző és követő gyakorlatok segítséget nyújtanak többek között a figyelem megtartásának, a monotóniatűrés és a kivárás képességének fejlesztéséhez, amelyeknek kialakulása iskoláskor előtt feltétlenül szükséges.

A gyermekek válaszai sokat elárultak énképükről, a problémákhoz és az érzelmekhez való hozzáállásukról. Az általuk választott halaknak és állatoknak a személyiségükhöz való kapcsolódása szintén izgalmas összefüggésekre mutatott rá. A csoport tapasztalata az, hogy a gyermekek jól fogadták a Metamorphoses Meseterápia Módszere alapján felépített foglalkozást, és utána még napokig beszéltek egymás közt a meséről, emlegették a foglalkozás egy-egy részletét.

A mese utóhatását a szerző egy rövid példával szeretné érzékeltetni. A csoportfoglalkozás óta másfél év telt el, azóta a csoport tagjai már iskolába járnak. Az őszi folyamán egy másik mesecsoport kapcsán a csoportvezető járt abban az intézményben, ahova az egyik régi óvoda került. Amikor szóba került, hogy vajon emlékszik-e a kislány, hogy milyen mesét hallottak annak idején a csoportvezetőtől, rögtön meg is érkezett a válasz: „Azt a halacskásat!”. Ezek a visszajelzések is arról tanúskodnak, hogy egy életkorilag jól kiválasztott, a csoport profiljához illő, megfelelően elmondott és feldolgozott mese hosszú távon is nyomot hagyhat a gyermekek lelkében és emlékezetében.

4.1. A terápia hatékonyságát elősegítő kommunikációs tényezők

Ahogy az a 3. részben kifejtett csoportfoglalkozás tapasztalataiból is látható, a megfelelő meseválasztás mellett számos nyelvi és kommunikatív eszközre is oda kell figyelnie a mesemondónak a hatékonyabb tudásátadás érdekében.

Ebben az életkorban a dajkanyelv alkalmazása hatékony eszköz a történetek átadására, erre kísérletes nyelvészeti bizonyítékok is vannak (Ivaskó–Papp 2017). Ebben az életkorban a mesemondó már nem úgy alkalmazza a dajkanyelvi sajátosságokat, mint az első éveiben: ekkor főként a hangzásbeli tulajdonságokban érvényesül a dajkanyelvi jelleg és már ezek alkalmazásának mértéke is eltér a csecsemőkkel, kisbabákkal folytatott kommunikációban alkalmazott dajkanyelvi beszédmódtól. Mind a kognitív pszichológia, mind a nyelvészet területén számos megerősítő munka született, melyben a dajkanyelv alkalmazásának hasznossága mellett érvelnek a szerzők (például Falk 2009; Gopnik–Kuhl–Meltzoff 2010). A kognitív pszichológusoknak a babák nyelvi attitűdjére vonatkozó kísérletei igazolják, hogy a csecsemők pozitívan viszonyulnak ehhez a beszédmódhoz. Az egyik megerősítő, magyarázó elv szerint az újszülötteknek már van valamiféle nyelvi tudásuk a születéskor, és erre a tudásra alapoz a dajkanyelv.

Ugyanis hangzás tekintetében éppen a nyelv azon tulajdonságaira épít, amelyek már ismerősek a csecsemő számára (mint például a dallam, a ritmus, a tempó, a hangsúly-mintázat) (Karmiloff–Karmiloff-Smith 2002; Tokuhamu-Espinosa 2003).

Többféle életkorban bizonyították már a dajkanyelv használatának hasznosságát (Hörnstein et al. 2009; Golinkoff–Alioto 1995), ami igazolhatja a dajkanyelvi beszédmod tanító szerepével kapcsolatos hipotéziseket. Mivel jelen írás a mesemondásra mint a kulturálisan releváns tudás átadásának egy sajátos módjára tekint, a szerző bizonyos dajkanyelvi sajátosságok alkalmazását – kihasználva e beszédmod tanulást segítő jellegét – alkalmasnak tartja az óvodáskorú gyermekek figyelemének felhívására és irányítására.

Az ilyen típusú narratívák átadása során alkalmazott szupraszegmentális tényezők speciális mintázatokat mutatnak a hagyományos szövegmondáshoz képest. Olasz (2005) vizsgálatai rámutattak arra, hogy a mesemondás során mérhető artikulációs sebesség kisebb annál, mint ami például hírolvasáskor tapasztalható. A mesei mondatok általában rövidek, jól tagolhatók, a mesemondók pedig kihasználják ezt a lehetőséget, és a mondat belseji szünetek száma megsokszorozódik, időtartamuk jellemzően hosszabb lesz. Maradva a csoportban feldolgozott történetnél, azoknál az elemeknél tartott a csoportvezető hosszabb mondat belseji szünetet, ahol kifejezetten rá akarta irányítani a gyermekek figyelmét a központi gondolatokra, a legfontosabb üzenetekre. Például mikor elmesélte a halacska érzéseit, mielőtt levonta volna a konklúziót („most már igazán nem tudja, mitévő legyen”) hosszabb hatásszünetet tartott, aminek a hatékonysága a feszült figyelem formájában volt tetten érhető. A mesélés beszédtempója alacsonyabb, mint például az idézett vizsgálatokban is központi szerephez jutó hírolvasásé, ebben az esetben egy jóval nyugodtabb beszédmódról van szó.

Olasz (2005: 43) mérései azt is igazolták, hogy a mesemondásra a dinamikus, a hangsúlyokban nagy frekvenciaközöket átfogó, alapvetően magasabb fekvésben realizált hang a jellemző. A hanggal való játék segíthet fenntartani a figyelmet egy olyan óvodáscsoportban is, ahol egyszerre különböző képességprofilú gyermekek vannak jelen. Vagyis a jó mesemondó

[...] mind az alaphangfrekvencia, mind az intenzitás tekintetében bőven kihasználja a beszédalkotó rendszerének a megszokottnál sokkal szélesebb lehetőségeit. Ez mondható el a hangszínézetéről is. A szituációk jobb érzékeltetésére a beszélők néha fátyolosítják, néha érdesítik a hangszínézetüket. Ez hozzátartozik a mesemondáshoz. (Olasz 2005: 43)

Mindemellett fontos hangsúlyozni azt is, hogy a terápiás mesemondásnál tartózkodni kell a művi, színpadias történetmondástól, ez ugyanis meggátolhatja azokat a hatásokat, amelyeket egyébként egy megfelelő időpontban, megfelelő formában alkalmazott történet képes kifejteni.

A prozódiai elemek beszédhelyzethez illesztett alkalmazása mellett a folyamatos szemkontaktus is kulcsfontosságú a mesemondás során. A mesemondó a tekintetével is közvetíti a mesét, emellett pedig folyamatos interakcióban van a mesehallgatókkal, követheti reakcióikat, reagálhat ezekre saját verbális és nonverbális jelzéseivel. Mindezek az eszközök hozzásegítik a terapeutát ahhoz, hogy a mesét hallgatók számára hiteles módon nyújtsa át annak lehetőségét, hogy közelebb kerüljenek saját magukhoz, és a világ gazdagságához.

IRODALOM

- Boldizsár Ildikó 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (szerk.) 2014. *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2016. *Mesék az élet csodáiról*. Magvető Kiadó, Budapest. 55–63.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2006. Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In: Yuko Munakata – Mark Johnson (eds): *Processes of Change in Brain and Cognitive Development*. Attention and Performance XXI. Oxford University Press, Oxford. 249–274.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2009. Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* 13(4). 148–153.
- Falk, Dean 2009. *Finding our tongues. Mothers, infants & the origins of language*. Basic Books, New York.
- Golinkoff, Roberta M. – Alioto, Anthony 1995. Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese. Implications for language acquisition. *Journal of Child Language* 22(3). 703–726.
- Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia K. – Meltzoff, Andrew N. 2010. *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Ford. Vassy Zoltán. Typotex Kiadó, Budapest.
- Hörnstein, Jonas – Gustavsson, Lisa – Lacerda, Francisco – Santos-Victor, José 2009. *Multimodal word learning from Infant Directed Speech*. Conference Paper, Conference: Intelligent Robots and Systems, St Louis, USA. https://www.researchgate.net/publication/224090537_Multimodal_Word_Learning_from_Infant_Directed_Speech (Utolsó letöltés: 2019.12. 01.)
- Ivaskó Livia 2016. About the role of ostensive communicative context of storytelling. In: Horváth Márta – Mellmann, Katja (Hrsg.): *Die Biologisch-Kognitiven Grundlagen Narrativer Motivierung*. Mentis Verlag, Münster. 193–206.
- Ivaskó Livia – Papp Melinda 2018. A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma (előadás). In: Golyán Szilvia – Lócsi Tamás (szerk.): *A mese interdiszciplináris megközelítései*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Budapest. 20.

- Ivaskó, Livia – Lengyel, Zsuzsanna – Komlósi, Boglárka 2014. Humanspezifische Fähigkeiten beim Erzählen and Verstehen von Geschichten. In: Hárs, Endre – Horváth, Márta – Szabó, Erzsébet (Hrsg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Wissenschaftlicher Verlag, Trier. 63–83.
- Karmiloff, Kyra – Karmiloff-Smith, Annette 2002. *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nádai Pál 1999. A mesélésről. *Fordulópont* 1(4). 36–45.
- Nyitrai Ágnes 2009. A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–29.
- Nagy József 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Olaszy Gábor 2005. Prozódiai szerkezetek jellemzése a hírfelolvasásban, a mesemondásban, a novella és a reklámok felolvasásában. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás 2005. Tanulmányok a beszédprodukció és beszédpercepció területeiről*. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest. 21–50.
- Papp Melinda 2018. Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia* 11(4). 24–36.
- Papp Melinda – Ivaskó Livia 2017. Hogyan mesélünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs. 165–177.
- Sperber, Dan 2001. *A kultúra magyarázata: naturalista megközelítés*. Ford. Pléh Csaba. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Stallings, Fran 1988. The web of silence: Storytelling's power to hypnotize. *The National Storytelling Journal* 1988 Spring/Summer. 6–19.
- Szinger Veronika 2009. Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 01.)
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 01.)
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey 2003. *The multilingual mind*. Praeger, Westport, CT – London.
- Tomasello, Michael 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, MA – London.
- Tomasello, Michael 2008. *Origins of Human Communication*. The MIT Press, Cambridge, MA.

ABSTRACT

Fairy Tales as a Specifically Human Form of Learning and Teaching for Preschool Children with Different Skill Profiles

Cultural transmissions normally happen in pedagogical contexts, for example in a storytelling situation. This paper aims to analyze special communicative methods for storytelling which could increase the efficiency of cultural transmission. To illustrate these strategies within practical situations, I conducted a case-study regarding a special form of storytelling. This paper describes the methodology used in a fairy tale therapy group for preschool children with different abilities and skills.

Keywords: natural communication, nonverbal communication, ostensive stimuli, fairy tale therapy

LACZKÓ MÁRIA

Comprehension Results in the Case of Auditive and Audiovisual Tales

ABSTRACT

This research examines 1) whether it is possible to measure the impact of auditive versus audiovisual tales on the listening comprehension process of young children and – if so – to what extent they play a role; and 2) what comprehension results can be achieved in the case of auditive and audiovisual tales told to children possessing normal hearing and intelligence. We hypothesized that i) comprehension results would be better in the case of the audiovisual tale, as this method stimulates visual and acoustic memory, i.e. parameters that are needed for comprehension; ii) better results will occur in all parameters which are necessary for adequate text comprehension, but will mainly appear in the comprehension of the story's details. These hypotheses were tested by exposing children at the lower primary level (nine years of age) to auditive and audiovisual tales followed by questions examining the comprehension of the text. While the results confirmed the hypotheses, it must be observed that higher results were attained in the audiovisual case, especially regarding detailed information from the tale.

Keywords: auditive tales, audiovisual tales, reading comprehension, key questions, detailed questions

INTRODUCTION

A tale is generally defined as a fantastic story located in an irrational world with heroes who possess the special function of being able to employ or work with miracles. These heroes subsequently fight their enemies, thereby becoming positive characters who win the battle by the end of the story thanks to their usage of the main elements, miracles (Szerdahelyi 1995; Csorba 2002; Bimbó 2003). The presence of miracles and adventures found in the given tales additionally allow the individual to escape the pressures of our real world (Illyés 1975). Since the main element of a tale surrounds the fight for truth or justice, a tale also characteristically reflects upon the value of justice. A tale's ability to enable the visualization and comprehension of a world that is longed for also places this genre within the category of works that promote the improvement of human life (Petrolay 1996).

Tales possess a crucially important role in childhood development due to the fact that these stories can influence children's ability to process information logically, while also exerting a psychological impact on children's behaviour by means of helping children survive chaotic situations. Other than developing a child's moral character and judgement, tales also influence children's linguistic skills, including vocabulary, speech perception and the comprehension process (Dankó 2000; Gasparicsné Kovács 2007; Laczkó 2007; Vakula 2015; Nyitrai 2016). Due to these qualities, a tale's text can be viewed as a mental, emotional treasury that establishes an appropriate language pattern for children thanks to the simpler and shorter structure of the sentences found in this type of text. In addition, the typical words and expressions contained in tales – including the usage of starting and closing formulas, archaic expressions, phrases found in dialects, descriptive names or epithets, the rich language of attributes and symbols – further demonstrate excellent language patterns that also develop children's language skills.

From early on, children are sensitive to tales, just as their interest in tales changes from age to age. At the beginning of the native language acquisition process, babies love the melody patterns contained in the sentences of tales. For children between the ages of two and three, their favourite stories are absent of evils, since during this age period children possess a close interrelation between the real and unreal world. The favourite tales for older children between the ages of three and four are those with repeating structures and characters who are antropomorphous animals displaying human behaviour. The age of four to five marks the main period for tales in a child's life, since it is at this time that children can differentiate between the real and irrational world. Their favourite tales at this time are fairly tales; this period is also significant from the point of view of the impact tales have on children's lives (Kádár 2013; Mérei–V. Binét, 1983; Zóka 2007). Until the age of seven, children can imitate the story, identify themselves as the heroes of the given story and also learn from the text itself. This is why the text should not contain aggression. At the age of eight, children love animal fables, while fairy tales once again predominate at the age of nine. Ten-year-old children love humorous tales, genesis stories and are increasingly interested in real stories that feature children.

The regular reading of tales can have a positive influence on language development. According to an experiment that was carried out with the participation of six-year-old Hungarian preschool children, sentence and text comprehension results were at the expected level. In comparison to this, the level of achievement shown by older, school-aged children was much weaker. The reason for these results was assumed to lie in the fact that the preschool children had the opportunity to interpret a story by acting it out after listening to it, while the schoolchildren did not have sufficient opportunities to listen to stories or tales (Markó 2007). Although the way in which the constant exposure to listening to tales has a positive influence on children's language

skill was mainly shown among preschool children, other studies have also emphasized the positive effect tales have on schoolchildren's reading and reading comprehension achievement as well (Józsa–Zentai 2007; Nagy 2009).

Nowadays children live and grow up in a digital world where reading habits are changing. Speaking face-to-face occurs less frequently in the course of everyday, family life, just as fewer tales are being told or read to children face-to-face. This leads to an increasing number of families who use audiovisual devices, meaning that the media's influence (via television, laptops, mobile phones/smart telephones, the Internet) on children's behaviour and development is far more significant.

When discussing the influence of television, it is important to emphasize that this form of knowledge transfer contains a lot of visual information which – combined with its auditory and motion elements – becomes a special symbolic language for children. Children therefore have to learn how to recognize this symbolic language (an ability best described as being able to “read television”) as lacking this kind of skill can lead to misunderstanding the story, a circumstance which was shown to be present among children (Kósa–Vajda 1999).

The influence of digital devices can present several types of advantages. Among these advantages numbers the way in which stories or tales can be accompanied by various multimedia elements, such as animation, illustrations or background music, all techniques that can help children develop their language skills. This factor is explained by the double-coding theory, a theory according to which verbal and non-verbal stimuli are processed in a different way, meaning that non-verbal elements can parallel narrative speech (Takács 2015). As a result, tales can be comprehended more easily via multimedia elements as the information is simultaneously presented in both a verbal as well as a non-verbal way (Takács 2016; Takacs–Swart–Bus 2015). The various dramatic elements of animation, music or sound effects can illustrate the text in a positive way given the fact that their influence can be detected in the vocabulary acquisition and comprehension process. Among children in a socially disadvantaged position, auditive comprehension results can be weaker compared to audiovisual skills. It must also be mentioned that among children possessing an oral weakness, the elements mentioned above can disturb the understanding process of the given text (Takacs–Swart–Bus 2015).

On the basis of these findings the actual research questions examine the following issues:

1. Whether it is possible to evaluate the role of auditive tales and audiovisual tales during the listening comprehension process conducted by young children; if so, to what extent?
2. What are the comprehension results in the case of auditive tales and audiovisual tales among children with normal levels of hearing and intelligence?

We hypothesized that i) comprehension results will be better in the case of an audiovisual tale, as this type of presentation method can stimulate both the visual as well as the acoustic memory, thereby easing the hearing and comprehension of speech, yet another competence that enacts a positive influence on reading comprehension. ii) Better results will be shown in all parameters which are assessed and necessary for adequate text comprehension, but they are reflected mainly in the case of comprehension of details of the story.

METHOD, MATERIAL AND PARTICIPANTS

In order to test our hypotheses a series of examinations was carried out with the participation of 9-year-old children. Their listening comprehension was examined as regards auditive and audiovisual listening. Both the global comprehension level and detailed comprehension level were examined. In the first instance, children had to give the title of the text after they had listened to it or listened and watched it. The second type of comprehension was evaluated by having the children answer a set of comprehension questions. These questions began with different question words (*who? where? what like?*) and the children were also asked for different pieces of information found in the text, such as a simple, cause-and-effect relationship or the conclusion either contained in or based on the text.

From the point of view of its structure and language, the selected tale was appropriate for children at the primary-school level. The complexity of the text was assigned a number based on the Fog index (cf. Crystal 2003) and was calculated to rate the value of 5.7.

The average age of the children who took part in the examination was 9.4 years and the participants were students attending the third grade. A total of twenty-five children were assessed, including thirteen girls and twelve boys.

RESULTS

The children gave a correct title to the two kinds of texts in different ratios. The average ratio of correct titles in the case of the auditive tale was 72% versus the audiovisual tale in which the average ratio was a little bit higher at 88%. Although this difference was not proven statistically, the difference in terms of gender was proven statistically (*Figure 1*), as both the girls' and boys' results were much better in the case of audiovisual tale.

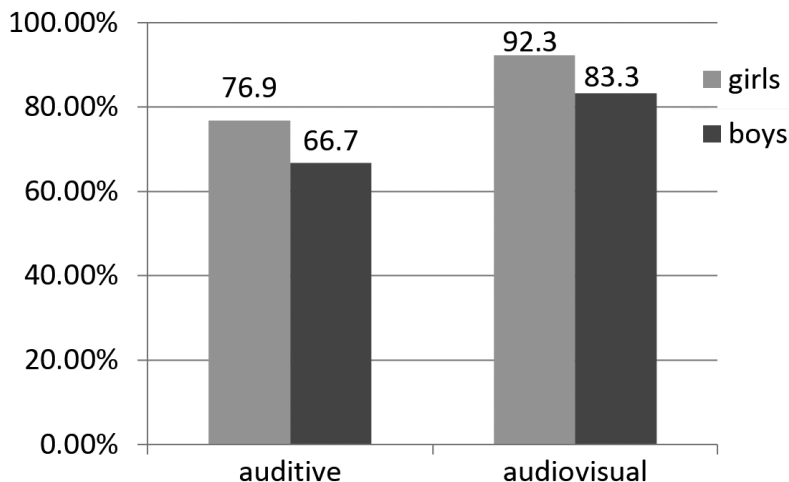


Figure 1. Results for giving the correct title (Gender, %)

As the title can globally refer to text comprehension (Tolcsvai-Nagy 2000), on the basis of these results it was our supposition that this difference would emerge in reference to listening comprehension results, too. The average comprehension results also showed significant difference in terms of the two kinds of tales. The children's average comprehension results in the case of the auditory tale were 69.04% versus the audiovisual tale, in which instance comprehension results were higher at 77.82% (paired sample statistics: $t(24) = 3.585$, $p = 0.01$). This obtained data bears a close interrelation with the results of girls and boys (Figure 2). Although the average comprehension achievements were better in the case of the audiovisual tale among both girls and boys, the difference between the two kinds of tales was only proven significant in the case of the girls (paired sample tests: $t(2) = 3.788$, $p = 0.003$). On the basis of this data, it can be concluded that the better results belonging to the audiovisual tale are mainly due to the higher level of achievement on the part of the girls, while the boys' listening comprehension results approached one another in both of the examined situations.

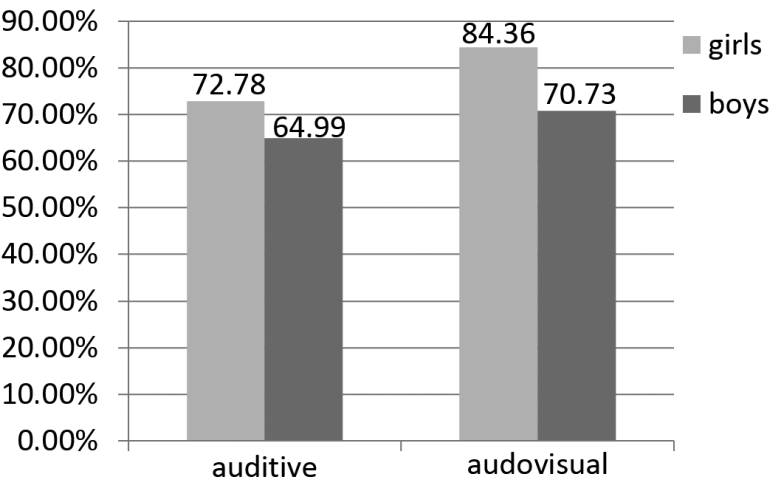


Figure 2. Comprehension question results (Gender, %)

This data can also be interpreted from the perspective of the weakest compared to the best results achieved in the case of auditive versus audiovisual tales (*Table 1*).

Table 1: The weakest and the best results in the examined situations (%)

	Auditive			Audiovisual		
	girls	boys	all	girls	boys	all
the weakest	52.5	45.2	45.2	68.6	50.6	50.6
the best	82.7	91.4	91.4	98.2	93.6	98.2
standard deviation	4.808	2.545	6.08	4.454	15.06	7.707

While in the case of the auditive tale, the weakest comprehension result was 45.2%, this score also rose in the case of audiovisual tale. This tendency was also exhibited in terms of the best comprehension, as the highest result for the auditive tale was 91.4% compared to 98.2% for the audiovisual tale. Although the results were better in the case of the audiovisual tale, standard deviation was also higher in this instance due to larger values regarding individual differences. While this kind of tendency was shown among both girls and boys, the differences in terms of the examined tales were higher in the group of girls; it must be noted that higher individual differences can also be observed among this group. In terms of gender analysis, the differences between the comprehension results for the two types of tales was followed in terms of the weakest achievements. In sum, we can conclude that the girls’ achievements are better as regards both types of tales, but this advantage proved particularly apparent in reference to the

audiovisual tale. This statement was also proved via the analysis of the ratio of students' deviation from average comprehension results (*Table 2*).

Table 2: The ratio of students' deviation from average comprehension results (%)

	Auditive			Audiovisual		
	girls	boys	all	girls	boys	all
below average	15.4	58.3	36	23.1	75	48

In the auditive tales the ratio of students whose comprehension results were below average was 36% versus the audiovisual, where the ratio of this kind of students was much higher and almost comprised half of the total students, as 48% did not attain the average comprehension result. These high numbers are due to the high ratio of boys who participated in both the auditive and audiovisual tales. In other words, the students' ratio with the below-average results were much higher among boys both in terms of auditive and audiovisual comprehension results. Although the ratio of students who did not reach the average comprehension achievements was higher in the case of the audiovisual tale compared to the auditive tale, this kind of difference can be clearly traced among the group of boys. The girls' better achievement can also be interpreted from this point of view, particularly with respect to the audiovisual story.

If these differences occur in terms of average comprehension results, they can also appear in connection to the results for understanding the main elements and details of a given text. Key questions are the responses to the most important parts of a story that are clearly understandable to the reader, as these types of elements can define the plot of the narrative text in tales and how different events in the story follow each other in time (Bal 1998; Laczkó 2011). Detailed questions refer to the less important parts of the story, i.e. to those elements which do not contain the main information, yet are needed in order to understand all of the events, since they contain some complementary information. Possessing an appropriate level of comprehension means that the reader/listener can understand both the key information and the details (Gósy 2008).

As was expected, comprehension of the key information found in the tales was better for both the auditive as well as audiovisual tales in comparison to the results for the detailed information (*Figure 3*).

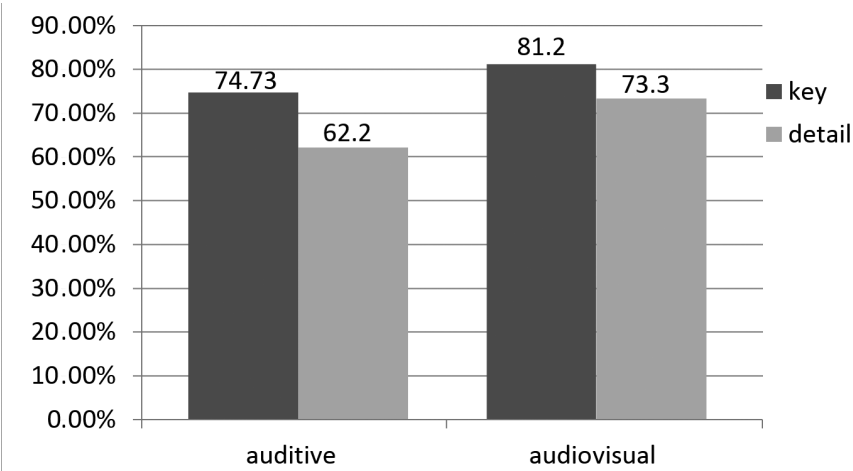


Figure 3: Key/details ratio (%)

Comparing the comprehension results for the auditive tale versus the level of comprehension exhibited in the case of the audiovisual tale showed differences that were not proven statistically; however, when participants were asked to supply details from the texts, the extent of deviation between the tales grew (paired sample statistics: $t(4) = -2.141$, $p = 0.099$). We also analysed the results in terms of gender (Figure 4), which revealed better comprehension results for girls as regards both types of tales; these differences were proven statistically (paired sample statistics: $t(3) = -4.804$, $p = 0.017$).

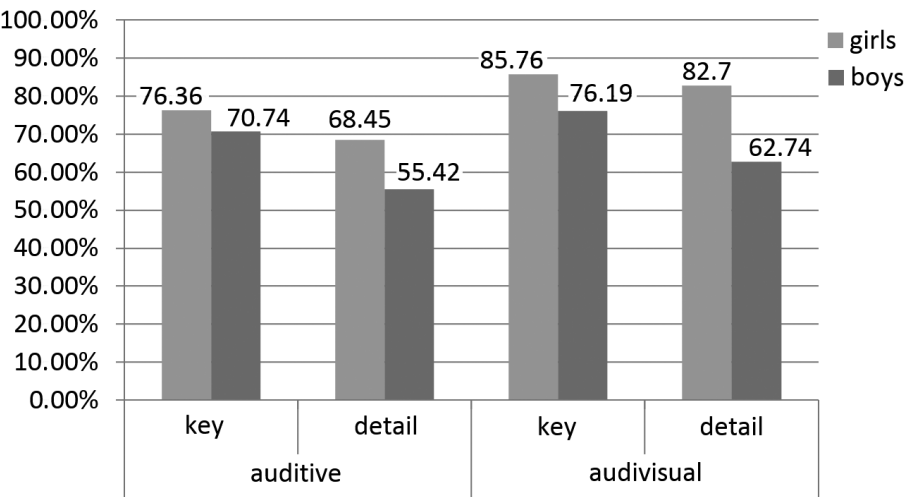


Figure 4. Key/details ratio (gender, %)

On the basis of the data obtained, it can be concluded that the influence of audio and visual stimuli (verbal and non-verbal stimulus) during the comprehension process can be observed in the comprehension results of the details.

Text comprehension is also influenced by the type of comprehension questions, such as those beginning with the question words of *who*, *what*, *where*, *why*, *what like*, etc. (Gósy 1994). Questions of this type can refer to the different parts of the text, including the subject, object, the scene, the cause etc.

The analysis showed that the ratio of correct answers to wh-questions varied both for the auditive and audiovisual tale, although the results were higher in the case of the audiovisual tale (Figure 5). The ratio of correct answers given to wh-questions mainly depends on the type of information needed, such as key or detail information. In the case of text comprehension, the question word used to request information did not play as much of a defining role compared to the circumstance of whether the question was posed for the sake of attaining key or detail information does.

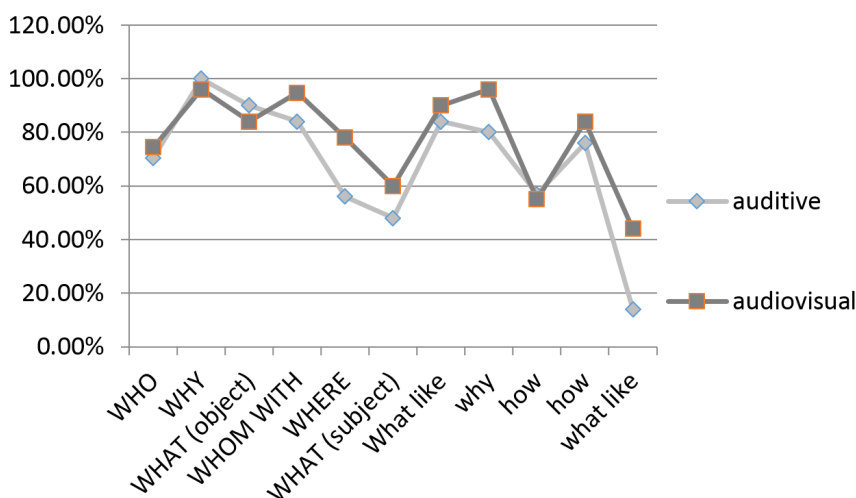


Figure 5. Comprehension results in terms of question type (%)

The information contained in the text can be grouped as simple information, cause-and-effect in the text, textual coherence and the conclusion based on the text. The ratio of correct answers of these types of questions can reflect the level of text comprehension, but it can also point to problems in comprehension or deficits in comprehension regarding simple information, the coherence of the text or an inability to draw a conclusion.

The analysis of the comprehension results in terms of different types of information showed similar tendencies in connection with both tales: the easiest exercise for the

children was to answer those cause-and-effect relationships that were expressed in the text (Figure 6). The comprehension of simple information proved to be a bit difficult for them, particularly as regards the type of information that refers to textual coherence. The ratio of correct answers was always higher in reference to the audio-visual tale compared to the auditive tale. Drawing a conclusion based of the tale was the most omplicated task for the children in the case of both tales; in this instance, greater differences emerged between the two types of tales than was seen in terms of other kinds of information.

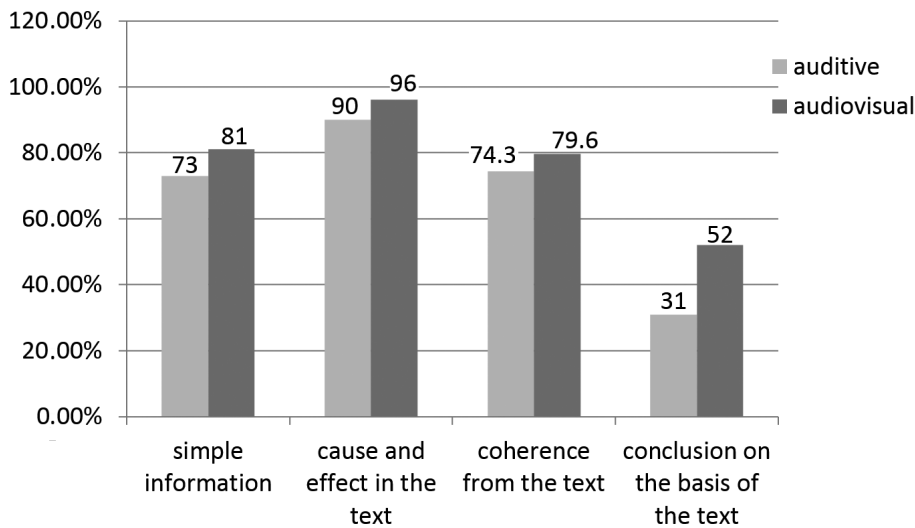


Figure 6. The comprehension of different types of information (%)

We also analysed the children’s competencies in drawing the final conclusion based on the text. The results showed a significant level of deviation as the rate of success for the auditive tale was 48% compared to the higher score achieved in the audiovisual tale of 60%. Although the difference was not proved significant by statistical analysis, the tendency can be followed in terms of gender analysis, especially among the girls, whose results were 46.2% for the auditive tale and 69.2% for the audiovisual tale. The average results were 14% in the case of the auditive tale and 44% for the audiovisual tale. In terms of gender, these differences can be seen among both girls and boys, but the differences were much larger among the group of girls. In reference to the auditive tale, the boys’ results were 8.3% while the girls’ results reached 19.2% versus the audiovisual tale, where these ratios were 25% and 61.5% respectively. The results subsequently showed that the competence of drawing a conclusion based on a text proved to be a truly difficult exercise for the participating children, especially for boys.

SUMMARY AND CONCLUSION

The aim of this study was to analyse the influence of auditive and audiovisual tales on the comprehension results of children and to compare their results within the two examined situations. Our first hypothesis was that all the results would be better in the case of the audiovisual tale since this method can engage both the visual and acoustic memory, thereby stimulating parameters that are needed to enable an accurate level of comprehension. This hypothesis was partially confirmed as the comprehension results were higher in the case of the audiovisual tale. Although a higher level of deviation (compared to average comprehension results) was exhibited in connection to this tale, a larger number of students did not achieve the average level of results compared to the other kind of tale. The ratio between these was especially high among the boys. Our second hypothesis was that better results would be shown in all parameters which prove necessary for adequate text comprehension, but are mainly reflected in the comprehension of the details contained in the story. The second hypothesis was also partially confirmed as we found the following tendency: responses to detailed questions were better than the responses given to key questions; however, the difference was not significant and was mainly evinced among girls. The type of information also had an influence on comprehension.

It is worth emphasizing the role gender plays in the comprehension levels achieved in all of the examined situations. This factor means that the girls reached better results in general while there was a higher ratio of boys regarding the deviation from the average. Other than the results and the difference in the comprehension of the tales, as we expected, the average comprehension results were lower for both the auditive and audiovisual tales. In order to underpin the statements that we have made on the basis of the experiment, these results must be reproduced with a larger number of students.

It is also important to observe that it is essential to develop comprehension results in today's digital world. One of the practical means to attain this goal would be the application of tales, particularly in the lower grades of primary school, where the children should both listen to as well as read more tales.

BIBLIOGRAPHY

- Bal, M. 1998. A leírás mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.): *Történet és fikció. Narratívák 2.* Budapest, Kijarat Kiadó. 135–171.
- Bimbó Zoltánné 2003. *Tükröződő holdmesék: öngyógyító gyerektörténetek.* Ignác, Eger.
- Csorba Piroska 2002. *Műnemek és műfajok.* Szeptember, Miskolc.

- David, Crystal 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Ford. Kis Katalin, László Zsuzsa, Rebrus Péter. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dankó Ervinné 2000. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.
- Gósy Mária 1994. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (Downloaded: 01. 12. 2018)
- Illyés Gyula 1975. *Amit a felnőttek a gyermekek könyvéből tanulhatnak. Népmesegyűjteményem angol előszava*. <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ILLYES/illyes02251/illyes02331/illyes02331.html> (Downloaded: 28. 12. 2016)
- Józsa Krisztián – Zentai Gabriella 2007. Hátrányos helyzetű óvodások DIFER programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 57(5). 3–17.
- K. Takacs, Zsófia – Elise K. Swart – Adriana G. Bus 2015. *Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks*. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314566989> (Downloaded: 16. 01. 2018)
- Kádár Annamária 2013. *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk, Budapest.
- Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna 1999. Hasznos vagy káros? In: Szávai Ilona (szerk.): *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó, Budapest. 51–55.
- Laczkó Mária 2007. Népmese vagy modern mese? A kétféle mesetípus közvetítette nyelvi minta. 1. rész: *Tanító* 45(2). 18–21. 2. rész: *Tanító* 45(3). 20–23.
- Laczkó Mária 2011. *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. GeniaNet Bt., Pécs.
- Markó Alexandra 2007. A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest. 271–285.
- Nagy József 2009. *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik, Szeged.
- Nyitrai Ágnes 2016. Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritérium-orientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra* 26(4). 75–83.
- Petrolay Margit 1996. *Könyv a meséről. Az emberiség emlékezte*. Trezor, Budapest. 11–13.
- Szerdahelyi István 1995. *Irodalomelméleti enciklopédia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Takács Zsófia 2015. *A digitális mesék kutatója*. <https://www.elte.hu/content/a-digitalis-mesek-kutatoja.t.6270> (Downloaded: 16. 01. 2018)
- Tolcsvai-Nagy Gábor 2000. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vakula Timea 2015. *Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596> (Downloaded: 29. 12. 2016)
- Zóka Katalin 2007. *A meseválasztás kérdése az óvodában*. *Könyv és Nevelés* 9(2). 43–51.

ABSZTRAKT

Auditív és audiovizuális mesék megértési eredményeiről

A jelen munka kutatási kérdése az, hogy vajon tipikus fejlődésű, ép hallású alsó tagozatos gyermekek esetében lehet-e különbséget találni az auditív és az audiovizuális úton közvetített mesék hallgatásakor a megértési eredményekben és milyen mértékben. Azt feltételeztük a szakirodalom alapján, hogy az audiovizuális mese megértési eredményei jobbak, mint az auditív úton közvetített mese esetén, hiszen ekkor a látási és hallási ingerek egyidejűleg aktiválják azt a memóriaműködést, ami a szövegértéshez szükséges. A megértési eredmények különbsége összességében is, de főképpen a részletek megértésében tér el.

A hipotézis igazolásához kísérletet végeztünk alsó tagozatosok (9 évesek) körében, akiknél az auditív úton és az audiovizuális úton közvetített mesék hallási megértési eredményét a nyílt kérdések módszerével ellenőriztük, amely kérdések a szövegek különböző típusú elemeire kérdeztek rá. Az eredmények megerősítették a feltételezést, hiszen az audiovizuális mese megértése összességében jobb volt, s a különbség főképpen a részletek megértési eredményében mutatkozott.

Kulcsszavak: auditív úton közvetített mese, audiovizuális úton közvetített mese, megértési eredmény, kulcskérdések, részletek

PAPÍRSZÍNHÁZ, MESEALKOTÁS,
MESEMŰHELY

G. GÓDÉNY ANDREA

Papír/színház, vagy amit akartok...

A mesÉ(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton

„Amíg van történet, minden rendben van.”

Graham Swift

ABSZTRAKT

A digitális környezetben felnövő generációk megváltozott képességcsoportjaira figyelemmel lévő közoktatás sem/nem mondhat le a mesékben, mesélésben rejlő fejlesztési lehetőségekről. Sőt egyre nagyobb tudatossággal kell törekednie a meseélményben rejlő potenciál kiaknázására; hiszen egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzásos, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló kulturális „tőkefelhalmozódásra”, ami mindenkor *családon belüli* „hajszálcsöveken”, (Fukuyama), ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában (Bourdieu) hagyományozódott (míg hagyományozódott). Napjainkban egyre több feladat hárul az iskolára, ha fontosnak tartjuk jól kommunikáló, ítéletalkotásra, kritikus gondolkodásra alkalmas, érdekérvényesítő, értékvédő, értékkeremtő magatartásra képes, szociálisan érzékeny, empátikus állampolgárok formálását, akik fogékonyak az esztétikumra, képesek az irodalom élvezetére, értelmezésére. Hogy milyen szerepet játszhat mindebben az iskolai mese/mesélő iskola az alsó tagozaton, és hogyan vehet részt a folyamatban a papírszínház alkalmazásával – azt járja körül a dolgozat.

Kulcsszavak: papírszínház, digitális környezet, mesélő iskola, irodalomértő olvasás, empátikus állampolgár

Mint Tari Annamária egy 2016-os, a Z generáció internethasználatával foglalkozó előadásában rámutatott,

a mai 20–29 évesek több mint a fele nárcisztikus személyiség lesz 65 éves korára. Hiszen, miközben az online élet erősen támogatja a felnövesztett egót, az érzelmi intelligenciát és az empátiát a Z generáció már nem tekinti fontosnak, sőt inkább hátráltatónak. Ez a generáció nem mutat túl sok szociális érdeklődést, és hamar elunja magát. (Tari 2016)

Tari szerint „nagy eséllyel lesz gyors, unalmas és nem túl boldog élete közülük sokaknak” (Uo.). Ennek a generációnak egy része immár gyermeket nevel; s a „kis Alfák”, akik az anyatejjel szívták magukba a digitális tudást, és gyakran előbb tanultak meg

érintőképernyőt használni, mint járni vagy beszélni, alsó tagozatos iskolások. Külföldi kutatások szerint az Alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak (vö. Konok 2016). Biztosak lehetünk benne, hogy hazánkban csak annyival „jobb” a helyzet, amennyivel nagyobb a szegénység, s többeket érint a digitális világtól való elzártság.

Mindez nyilvánvalóan újabb átalakulást hoz(ott) a képességekben, gondolkodásban.

Az érintőképernyő használata valószínűleg eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez megint csak eddig nem ismert változásokat idézhet elő az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. Természetesen pozitív és negatív hatások egyaránt lehetnek. A figyelem megosztását, a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket például fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a TV-hez hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt. (Konok 2016)

Miközben az Alfáknak az emberiség történetében várható-remélhető pozitív szerepéről is beszélnek a jövőkutatók (Hercsel 2015), aggodalomra adhat okot sok változás, átalakulás, ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség, amit ideálisan és elsősorban a szülők biztosíthatnak az első években (és a szerepük még nagyon sokáig meghatározó). Az, hogy a digitális eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyerekeket, mint régebben, amikor a felnőtt személyes jelenlétére és a vele való beszéd- és egyéb társas interakciókra volt szükség a lefoglalásukhoz, problémákat vet fel, hiszen az újszülöttek agya világrajövetelkor még nem éri el a teljes fejlettséget.

Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyerekeket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotó tevékenység, és még sok más. (Konok 2016)

A sok más része a korai színházi élmény, az ún. csecsemőszínház (Novák 2006), az ölbeli játékok, a mesemondás – a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmények. A felnőtt felelőssége, hogy hozzájusson a gyerek. Mivel pedig egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzás, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló kulturális „tőkefelhalmazódásra”, ami mindenkor családon belüli „hajszálcsoveken” (Fukuyama 1997), ám a társadalmi tőkefelhalmozódás kontextusában (Bourdieu 1967) hagyomá-

nyozódott (míg hagyományozódott); egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A családi hajszálcsovek működésének (*family literacy*) szép példája olvasható a *Pedagógusok arcképcsarnoka* sorozat 12. kötetében.

Nyanyuka mesél hát, fejből mondván a történeteket: mesét, mondát, mítoszt vegyesen (akkor az nekünk mind mesének tűnt). Megtudjuk, mit rejtegetett a trójai faló; hogy járt a magát pukkadásig fújó béka, aki az ökörrrel versenyre kelt; a vadgalamb, aki egyre csak hajtogatta: *túúúdom, túúúdom* – bár fogalma sem volt a fészeképtésről; hogy készített szárnyakat Daidalosz, s hogyan zuhant tengerbe a fia. (...) A nyaralások alatt észrevétlenül belénk épült az egész görög-római mitológia, az összes klasszikus fabula és a bibliai történetek – az évek alatt elhangzott a zsidó-keresztény kultúrkör minden, gyerekek számára mesélhető története. Sokáig nem voltam tudatában, mekkora kincset kaptam útravalónak. Évek múlva, az iskolában ugyan feltűnt, hogy nem mindenki ismeri, amit én, s hogy mennyivel könnyebben látom át a mitológiai rendszereket, mint a többiek; de a kincs mértékét felbecsülni jóval később lettem képes. Nem a sztorik, istenek és hősök ismerete volt a leglényegesebb eleme a nagymamától kapott szellemi batyunak, hanem az az ön- és világértelmezési gyakorlat, amit a mesék hallgatásával szereztünk. Pedig nagymamánk nem magyarázott, csak mesélt és mesélt – nem vont le tanulságot, nem volt didaktikus, nem nyaggatott minket, hogy értjük ezt vagy azt a történetet. Hagyta, hogy hasson a szöveg; s tudta, hogy évek kelljenek, míg hatását kifejti. A fabuláknak is azt a változatát szerette, amely nem fogalmazott meg „szájbarágós” tanulságot. Ő tapasztaltatta meg velünk azt is, hogy más nyelven is lehet beszélni, gondolkodni. Szeretett latinul és görögül idézni (ilyenkor mindig elmondta a magyar jelentést); és megtanított minket németül csalogatni az egeret a házából – ma is az ő hangján hallom: *Maus, Maus, komm heraus...* Világokat nyitott meg előttünk, térben és időben egyaránt. Hogy mekkora hatást tett ránk, ma tudom csak igazán. (Nyirkos 2013: 200)

A *family literacy* háttérbe szorulásának ellensúlyozása elemi érdeke az edukációnak, ha a 21. század körülményei között is szeretnénk megőrizni emberinek a létet. Megértő, empátikus (individuális és társadalmi) együtt létezés aligha elképzelhető irodalmi/olvasási élmény- és érelemtapasztalat nélkül. Legalábbis egyelőre kevésbé mutatkozik az ön-, világ-, emberismeret és -megértés képességének, megküzdési stratégiák kiépítésének egyéb hatékony módja, amely versenyre kelhet a literációban való (receptív és produktív) részvétel potenciáljával. E potenciál működtetésének figyelemmel kell lennie arra, hogy miközben gyengül az analitikus, logikus gondolkodás a netgeneráció körében, a digitális eszközök fejlesztik a vizuális feldolgozást és az intuíciót. Ily módon

a bal agyfélteke dominanciája helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke kerül előtérbe, ami a térbeli, vizuális gondolkodásért, zeneértésért, képzeletért és humorérzékért is felelős (vö. Tóth-Mózer és mtsai 2012 és Hülber 2015). Ennek kiaknázása lehetőség is, felelősség is az oktatás számára. Rendkívül fontossá teszi a két agyféltekét összekötő kérges test erősítését, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetését, például mozgással, művészeti tevékenységgel, stratégiai-táblás játékokkal, együttműködésen alapuló társas helyzetek teremtésével (vö. Gyarmathy 2016: 9–16).

A képességfejlesztő folyamatokban alapvető szerepe volna és lehetne az írott kultúrával kapcsolatos mindennapi élménytapasztalatoknak receptív és produktív értelemben egyaránt. Az írás (megértésének) örömét az iskolába lépés első pillanatától biztosítania kellene a pedagógus mindennapi mese- és versmondó, -felolvasó gyakorlatának, a szövegekkel való élményszerű találkozásoknak, s az írásbeliséget gazdagon dokumentáló iskolai környezetnek. Mindez olvasásra motiváló hatásán túl hozzájárulna az olvasáshoz-íráshoz szükséges alapképességek fejlődéséhez, a beszédpercepció és beszédprodukció jó színvonalához, támogatná a belső képalkotó képesség (ki)fejlesztését. Ezek nélkül elképzelhetetlen értő és élvezetre képes olvasás, ám ezeknek híján vannak a „konzerv képek” fogyasztásán szocializálódott újabb generációk. Nekik ezért nemcsak a fantáziája nem működik eléggé ahhoz, hogy értsék és élvezzék az olvasást, hanem az elaboráció, a szorongás- és frusztráció-feldolgozás egy igen fontos eszköze és lehetősége is kimarad az életükből. Sőt, a fikcióigényük kielégítésére használt kép(ernyő)-fogyasztás növeli és fokozza azt (annál is inkább, mert jellemzően magukra hagyva képernyőznek a gyerekek), ami mélyreható személyiségfejlődési problémákat indukál.

Csikszentmihályi Mihály professzor kutatásaiból tudható, hogy az intenzív munkavégzés boldogítóbb, mint a passzív pihenés (például a tévénézés). A passzív befogadói attitűd, még ha pihenésként megélt tevékenységekkel párosul is, szorongást kelt. Minél több érzékszervünk érintett egy adott tevékenységben, minél nagyobb intenzitással veszünk részt benne, minél nagyobb önátadással, elmélyüléssel, minél jobban bevonódva, annál nagyobb az esély a boldogító lebegés áramlatába kerülésre, a *flow* átélésére (Csikszentmihályi 1997).

Az élményszerzés újabb és sajátos lehetősége a Csimota Kiadó *papírszínháza*,¹ amely a tapasztalatok szerint – bármily hihetetlen – képes versenyre kelni a rajzfilmekkel, tabletekkel, házimozi-rendszerekkel, számítógépes játékokkal. Az eredetileg buddhista szerzetesek által használt ősi japán mesélési mód² a képi kultúra kommunikatív erejére alapoz, miképp a *Biblia pauperum*mal az európai kultúra is a képekre

1 A kiadó honlapján megtekinthető: <http://csimota.hu/hu/konyvcimke/papirszinhaz> (utolsó letöltés 2019. 08. 31.).

2 Részletesebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/papirszinhaz-leiras> (utolsó letöltés 2019. 08. 31.).

bízta a kereszténység narratívájának hagyományozódását az írástudatlan társadalmi rétegekben; vagy ahogy a képekben rejlő elbeszélő erőt aknázták ki a *vásári képmutogatók* annak idején a vásároló publikum szórakoztatására (vö. Kolta 2013).

A *papírszínház* elnevezés a *kamishibai* szóból származik, ami a *kami* 'papír' és a *shibai* 'színház' szavak összetételével jött létre.³ Nevét onnan kapta, hogy a hagyományos bábszínházak formáját idéző fakteret,⁴ amibe nagyméretű, illusztrált papírlapokat bújtatunk, s húzunk belőle elő, olyan, mintha játékszínpadot állítanánk az asztalra (vagy máshova, bárhova). Emellett a lapok előhúzása, mozgatása színpadi hatáshoz hasonlatos élményt indukál, színházszerű élménnyé alakítja a hagyományos meseolvasást.⁵ A lapokon a történet egy-egy epizódját láthatják a nézők/hallgatók. A hátoldalon az olvasandó szöveg mellett fekete-fehérben ott az illusztráció, illetve néhány (dőlt betűs) ajánlás, amit a lapok mozgatásában kamatoztathat a mesélő. A keretben megjelenő, jól látható képek, azon túl, hogy támogatják az elhangzó szöveg követését, megértését – amire különösen nagy szükségük van a beszédpercepcióban egyre gyengébb *digitális bennszülötteknek* –, fókuszálják a figyelmet. A lapok mozgatásával elért mozgóképszerű hatás pedig képes a fókuszált figyelmet tartósan lekötni, aminek kitüntetett jelentősége volna/lehetne a netgenerációk fejlesztésében, hisz ezt a képességet (is) aláássa a digitális eszközök, technológiák intenzív használata, a *multitasking*-szerű lét (vö. Gyarmathy–Kucsak 2012: 43–53).

Nem elhanyagolható a művészi igényű illusztrációk⁶ szerepe az ízlésformálásban, esztétikai nevelésben és a belső képalkotás fejlesztésében. Ez utóbbi talán ellentmondásnak tűnhet, hiszen a megformált, materiálisan a gyerekek elé helyezett kép látszólag megköti a fantáziát, s nem igényel belső képalkotást. Ám az illusztrációk csupán a cselekmény egy részét, központi elemét ragadják meg, így az elhangzó szöveg többi mozzanata aktivizálja a fantáziát, olyan erős a kép és szöveg összejátékából eredő hatás. A Csimota Kiadó kitűnő illusztrátorcsapatot foglalkoztat, képeik kiválóan alkalmasak a tömegkultúra által uralt vizuális világ ellensúlyozására, amiben fontos szerepet játszatnának, ha létrejön a kép és a befogadó találkozása.

A fentiek mellett némiképp eltörpülő, ám jelentős technikai előnye a papírszínház használatának, hogy minden mesehallgató egyszerre élvezheti a képet és mesét – hasonlóan a diavetítéshez. Ám annak statikus képsora és a besötétítés szükségessége egyértelműen a papírszínház javára billenti a mérleget, különösen, ha *Alfáknak* mesélünk (márpedig ki másnak mesélnénk). Nagyobb létszámú gyerekcsapat esetén,

3 Bővebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/eredete> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

4 Megtekinthető: <http://csimota.hu/hu/konyv/papirszinhaz-fakeret> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

5 Ennek mikéntje videón is megtekinthető. l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/videoak> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

6 A kiadói honlapon ezekbe is belenézhetünk, l. pl. <http://csimota.hu/hu/konyv/a-kek-meg-a-sarga/> és <http://csimota.hu/wp-content/uploads/2016/02/szusi.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

iskolai közegben pedig szinte lehetetlen másképp létrehozni azt a drámai hatást, amit a lapok cseréjével, mozgatásával elérhet a mesélő, s amely hatás nélkülözhetetlennek tűnik az Alfa-gyerekek mesére hangolásában.⁷

A hatás fontos eleme a (jellemzően rövid) szövegek színházi jellegű, dialógusokra építő struktúrája. Jótékonyan kevés a leíró rész, hisz azok szerepét képes átvenni a kép. A szövegstruktúra jelentőségét egyfelől az adja, hogy a legkönnyebben érthető, követhető szövegforma a párbeszéd, mert legkevésbé absztrahál. Másfelől a leíró szövegrészek statikája szinte tolerálhatatlan a 21. dinamizmusa, ingergazdagsága kontextusában. Ráadásul 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 a leírás tárgyának csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák, a kiegészítés a befogadó fantáziájára hárul, amelynek fejlettsége problematikus a képfogyasztó nemzedékek esetén. Hasonló kihívást jelentenek (jelentenek) a belső történet elbeszélő és a reflektív szövegrészek is, amelyek nem valóságos történetet beszélnek el, ezáltal inkább statikus, mint dinamikus jellegűek (vö. Benczik 1999: 109–138).

Nem kell túlzottan gyakorlott mesélőnek lenni ahhoz, hogy a papírszínház egyéb technikai lehetőségeivel is éljen a mesélő, s fokozza a hatást a képek egymásra csúsztatásával, egymást kiegészítő, fokozatos feltár(ul)ásával. A történetmesélés közben lassú, folyamatos mozgással (elő)húzott kép a várakozás izgalmaival fűszerezi az előadást. De élhet szakaszos-szaggatott képhúzással is az előadó, rövid szüneteket tartva a hátlapon jelzett vonalaknál, hogy a közönség izgatottan várja, vajon mit rejt az eltakart képrész. A lapok ide-oda mozgatásával bizonytalanságot és egyéb lelkiállapotokat érzékeltethet, különböző érzelmeket kelthet a mesélő; fokozhatja a kíváncsiságot, életszerűséget kölcsönöz a figuráknak. A képkezelési technika dinamizmusa rajzfilmszerűvé varázsolja a történeteket, ami nem csekély jelentőséggel bír az Alfa-gyerek vonatkozásában. Remek módszertankönyv áll a potenciális felhasználók rendelkezésére, ami nem csak a képkezelésben hasznosítható (vö. Csányi és mtsai 2016).⁸

A *Kamishibai*-hatás fontos komponense a mesélés élő volta, a mesemondó személyes jelenléte, kapcsolata a hallgatósággal; ami akkor is működik, ha a mesélő a fake-ret mögül olvassa a mesét. De mesélhet a fakteret mellett állva, fejből, és bár a képek által irányítva, mégis szabadon. Ilyenkor egész testével mesél. *Fejből mondott* meseként hangzik el a szöveg, amit a mozgó-változó képsoron kívül a nonverbális kommunikációs készlet egész arzenálja támogat. Nincs az a gép vagy szerkezet, ami versenyre kelhet vele. De a gépek nem is alkalmasak a mese/mesélés kreativitásfejlesztő hatá-

7 Használatát bővebben l. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/hasznalata> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

8 A módszertankönyv elérhető a honlapról is, l. <http://csimota.hu/hu/konyv/papirszinhaz-modszertanikezikonyv> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

sának kibontakoztatására (vö. Mező 2017: 23–47). Éppen ezért óriási szerepe van az olyan személyes mesélési módnak, ami érdekesebb a gyerekek számára, mint amilyet a gépek tudnak nyújtani.

A varázs/hatás titkai közt nagy szerepet játszik az élmény művészi, színházi és közösségi jellege. Minden intenzív művészi élmény képes jelenre koncentrálni, euforikus örömmérzést nyújtani, a (papír)színházi élmény sajátossága a csoportos áramlatba (Csíkszentmihályi 1997) kerülés lehetősége. S mivel a könnyű, azonnali, erőfeszítések nélküli gyönyörök nem boldogítanak, sőt kiszolgáltatottá, depresszívú tesznek (vö. Csíkszentmihályi 1997), érdemes és szükséges egyéb *boldogságszerző* módokat tanítani az újabb generációknak. Ennek jó módja a kultúraelsajátítás, -használat, -élvezet. Az erre való képesség kibontakoztatása pedig minden olyan társadalom számára fontos, amely érdekelt abban, hogy állampolgárainak pozitív énképük legyen, hajlandók és képesek minden módon felelősséget vállalni önmagukért, életükért, embertársaikért, a világért. A folyamat kezdőpontján pedig ott a *papírszínház* mint a művészettel való találkozás egyik legkorábbi lehetősége. Már egészen kicsi gyerekeknek mesélhetünk vele, egy 2019 tavaszán megvédett kisgyermeknevelő szakos szakdolgozat tanúsága szerint bölcsődében is (vö. Süle 2019).

A színházi (jellegű) élmény, komplexitása és jelenidejűsége révén a befogadó teljes személyiségét aktivizálja. Fontos volna, hogy jelen legyenek a személyiség egészét mobilizáló tevékenységek az iskolában (és általában az intézményi nevelésben), mert a gyerekek életét (szinte teljesen) kitöltő gépi kultúra nem alkalmas erre. Nánay István éppen ezért a gyerekszínházakról készült Állapotrajzában tervszerű nézőnevelésre és -formálásra tesz javaslatot, művészek, művészetpedagógusok, művészetpszichológusok bevonásával; rámutatva egyúttal a színházi élmények és az emberi minőség alakulása közti összefüggésekre (vö. Nánay 2016). Azon túl, hogy egyetértünk vele, többet is tehetünk: az iskolát (s általában az intézményi nevelést) a művészetekkel való találkozás terepévé formálhatjuk, aminek egyik eszköze a *Papírszínház* mint mesélési és alkotási mód.

Nemcsak befogadói élményként lehet ugyanis jelen az iskolai életben a *Kamishibai*. Tanítványainkkal magunk is alkothatunk mesét. Szóban és írásban egyaránt, közösen (vagy csoportokban) megalkotva a szöveget és narratív képsorát (akár még a fakteret is). A létrehozott *papírszínház* előadása pedig újabb élmények forrása lehet. Az alkotás, létrehozás öröme megsokszorozza az előadás, élményadás. A mesé(ke)t előadhatják az alkotócsoportok egymásnak, más osztályoknak, az iskolának és a szülőknek is.

Egy papírszínház-alkotási és előadási folyamatot vitt végig összefüggő komplex iskolai gyakorlatán 2019 tavaszán Csák Zsófia, az ELTE TÓK tanító szakos hallgatója. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton* című szakdolgozatában be is mutatta ennek mikéntjét, kitérve a kreatív írás szerepére és jelentőségére. Dolgozatában kíváncsi volt az olvasással kapcsolatos attitűd befolyásolásának lehetőségére is, ezért elő- és utómérésekkel vizsgálta az alkotási és előadási folyamatban részt vevő diákok

attitűdváltozását. Noha természetesen tisztában volt vele, hogy néhány hét alatt szignifikáns elmozdulás nem várható; a kapott eredmények ígéretesek arra nézvést, hogy a papírszínházban rejlő komplex képességefejlesztő potenciál az olvasóvá nevelés terén is kamatoztatható (vö. Csák 2019). Az alsó tagozatot átívelő tudatos, rendszeres, módszeres használatával különösen eredményesek lehetünk.⁹

Kezdetben használjuk a *papírszínházat* az iskolába lépő gyerekek mesével fogadására, mesével való mindennapi „jóllaktatására”. Az első iskolai években az iskolás valójában még óvodás. Igaz ez meseigényére is, ami eleinte alig változik a korábbiakhoz képest. Fikcióigényét kézenfekvő mesehallgatással kielégíteni, hisz olvasni még a legtöbb kisgyerek jó ideig nem tud úgy és annyira, hogy képes legyen önmagának élvezetet szerezni saját olvasói tevékenységével. (A kezdő olvasóknak szánt olvasókönyvi szövegek nem is igen alkalmasak e fikcióigény kielégítésére, hisz kiválasztásuk, megalkotásuk elsődleges szempontja az olvasás megtanulása.)

A tanító mindennapi mesélő gyakorlata vágykeltő, vágykielégítő és vágyfenntartó funkciójú. Emellett hozzájárul a gyermekek érzelmi fejlődéséhez, a nyelvi kompetenciaképzéshez, valamint a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépüléséhez. A mesehallgatás az intonációs sémák elraktározódásával a néma olvasást, szépirodalom-olvasást is előkészíti. Hisz ezek hiányában nem szólal meg az olvasóban *belül* a szöveg, holott eme *belső megszólalás* nélkül az olvasás (különösen a szépirodalom-olvasás) nem válhat élménnyé (Benczik 1999: 109–138). A mesélés a minta értékű tanítói beszéd révén fontos része a helyesejtés-tanításnak, következésképpen a helyes hang-betű kapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérű családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres literációt megalapozó és lehetővé tevő tevékenységek.

Annak, hogy fejből mesél-e a tanító vagy felolvassa a mesét, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából nincs jelentősége. Ám az írott szöveg olvasásának, megértésének és megalkotásának sikerességét befolyásolja, hogy szabad mesélést vagy írott, szerkesztett szöveget hallgatnak-e a gyerekek. A formalizált szövegek közvetlenebbül és hatékonyabban támogatják az olvasásértést és írásbeli szövegalkotást (vö. Gósy 1996: 168–177). Ezért fontos, hogy (fokozatosan) hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához, amit a *papírszínház* használatával igen hamar megkezdhetünk.

Kitüntetett szerepe van a mesélési módnak és a fokozatosságnak az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán a magyart nem is elsődleges nyelvként használó gyerekek körében. Emellett ott is, ahol a szociokulturális közeg nem vagy

9 Néhány vélemény és tapasztalat: <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/velemenyek> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.)

kevésbé járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához; esetleg a magyar nyelvi közegben való mozgás okoz számukra problémát.

A képekkel támogatott, mondott, előadott, szinte eljátszott mese könnyebben követhető, élvezhető. A legfontosabb, hogy érdekeltté tegyük tanítványainkat a meseélvezés által az olvasástanulásban, a későbbi irodalomolvasásban; fejlesszük általa beszédhallásukat és értésüket, szövegértésüket, nyelvi kompetenciájukat. Mindeközben pedig kiépülhet az az alapképesség, amely nélkül élvezetre és értelemalkotásra képes olvasás aligha lehetséges: a belső képalkotás, ami egészen tizenkét éves korig kifejlészthető. Tehát igenis van kulcs a pedagógus kezében, amely kaput nyithat az olvasóvá váláshoz vezető úton.

Hogy mindez mennyire fontos volna, jól mutatják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen jelzik, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között gondoskodnak (és minél korábban) a fejlesztésről (Csapó és tsai 2009: 3–14). A nemzetközi felmérésekből sajnos az is látható, hogy a magyar iskolarendszer nem képes korrigálni az iskolába lépés pillanatában fennálló különbségeket. Sőt az iskolai évek alatt az olló egyre nagyobbra nyílik (Csapó és tsai 2009: 3–14). A tanító mindennapi mesélési gyakorlata lehetséges korrekciós eszköze lehetne a pedagógiai praxisnak. Annál inkább, mert a kutatások egyértelműen alátámasztják a mesélésnek az olvasóvá válásban játszott szerepét (Gombos 2018).

A *papírszínház* alkalmas a beszédprodukció fejlesztésére is; az összefüggő beszéd fejlesztésének kiváló eszköze. Az iskolába lépés pillanatában a gyerekek beszédét életkori sajátosságaiknál fogva szituativitás jellemzi, az összefüggő beszéd többnyire két-három éves fejlesztés/fejlődés eredménye. Ám a beszédinterakciókban egyre szegényedő életmód napjainkban még nagyobb kihívások elé állítja az iskolát a beszédtevékenység (és általában a verbális képességek) fejlesztésében. A *papírszínház* mesélőjének szerepében azonban könnye(bbe)n és szívese(bbe)n beszélnek, mesélnek a gyerekek. A képekkel támogatott, keret mögé bújó, *szerepbe* bújó mesélés a félénkebb, szorongóbb gyereket is mesélővé avathatja. Annál is inkább, mert a mesehallgatási előzményekkel olyan (beszéd- és nyelvi) sémakészlet birtokába juthatott, amit, ha „otthonról nem is hozhatott”, sikeresen mozgósíthat.

Ha/amikor pedig olvasni tudó gyerekek is vannak az osztályban, a *papírszínház* az olvasási képességek fejlesztésében is részt vehet. A keret és a lapok mögött megbújó felolvasó *szerepében* a hangos olvasástól különben ódzkodó, szorongó gyerekek is szívese(bbe)n vállalkoznak felolvasásra a tapasztalatok szerint. Élhetünk és élünk is azzal a lehetőséggel, hogy lesznek, akik eleinte csak egy-egy kép hátoldalán lévő szöveget olvasnak fel; lesznek, akik több kép „hangosítására” vállalkoznak; és az sem baj, ha valaki csak hallgatja a mesét. A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a fantáziát, a belső képalkotó képességet, a jelentéstulajdonítás képességét, az emlékezetet és az élményörzés képességét; miközben kiépül és fejlődik a szövegfeldolgozó képesség.

Gósy Máriának az olvasott és elhangzott szöveg megértésének összefüggéseit bemutató tanulmányából tudható, hogy a felolvasott szövegek ugyanúgy segítik és értelem-szerűen jóval korábban megindítják a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülését, mint a magunkban, magunknak való olvasás (Gósy 1996: 168–177).

Az írásbeli szövegalkotás elsajátításához vezető úton is társunk a *papírszínház*. A közös meseírás, mesealkotás az írásbeliséggel való élményszerű találkozás produktív módja; és mint ilyen, már egészen korán elkezdhető, akkor is, amikor a gyerekek valójában még nem is tudnak írni. A közösen megalkotott mese tanítói lejegyzése az írás funkciójával kapcsolatos fontos és örömadó tapasztalat; ahogy ennek a mesének az előadása is. Az írás mint produkciós tevékenység az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának kerete. A pedagógus feladata a közlésvágy felkeltése, a mielőbbi írásra motiválás. S mi lehetne nagyobb motiváció, mint egy papírszínházmese létrehozása, aminek közösségformáló ereje, társaskompetencia-képző hatása is felbecsülhetetlen; de felmérhetetlen a folyamat komplexitásában rejlő potenciál. Képsor és szöveg megalkotása, összehangolása, a dramaturgiai tapasztalatszerzés a szövegformálás során, az előadás látvány- és akusztikus elemeinek megtervezése, egyéb hatáselemek kidolgozása, kivitelezése s maga az előadás olyan latens és kevésbé latens tapasztalatokhoz juttatja az alkotó közösséget, amely másképp aligha megszerezhető, miközben észrevétlenül (ki)épülhet az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív attitűd.

A papírszínházmese-alkotás láthatóan a korai írás (Tóth 2008), kreatív írás (Raátz 2008) és a folyamatközpontú fogalmazástanítási koncepció (Tóth 2008) iskolai érvényesítését jelenti és igényli. Ez szöveggörigáló-átdolgozó folyamatként gondolja el a kész (jó) szöveg létrehozását, s a teljes szöveg önálló létrehozásáig fokozatosan, apró, ám komplex lépésekkel (Tóth 2003) vezeti el a gyerekeket. Ez a fokozatosság a szövegalkotás önállósításában is tetten érhető: a közös írástól különböző kooperatív írásgyakorlatokon keresztül vezet az út a teljes szöveg(ek) önálló megalkotásáig. Az írás felelősségét és értelmét az adja, ha valódi közönségnek, valódi céllal készül. Ezért nagy hangsúlyt kap az elkészült munka bemutatása, publikálása – jelen esetben a mese előadása.

A javítás-átdolgozás kooperatív tevékenység: együtt gondolkodó, javaslattevő, mérlegelő-próbálgató művelet, amelyben írópárok működnek együtt vagy kisebb csoportok – az osztály, ha úgy tetszik, íróközösségként funkcionál. Az írásmunkán való változtatás lehetősége már csak azért is fontos, mert az írás rekurzív tevékenység. A jó szöveg létrejötté visszatérő, ismétlődő lépésekből álló, komplex és dinamikus folyamat, amely a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás fázisaiban alakul ki. A megjelenő művek, így a papírszínházmese még két további szakaszon is keresztül-megy: a szerkesztésen és a kiadáson – ez esetben előadáson (Tóth 2008).

Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élményeknek alapvető szerepe volna az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív

spirálnak a kialakulását, amely tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabétizmus-hoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. A rendszeres élményszerzés az iskolában (is), a tanórákon (is); az élmények megosztása, felidézése, újra és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel tevékenykedjenek. Ha pedig létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat az írásbeliséggel kapcsolatos attitűd, következésképpen hatékonyabb és sikeresebb lehet az írás-olvasás elsajátítása, hatékonyabb a fejlesztés. Ehhez, persze, el kéne mozdulni az élményközpontú tanítás irányába – nem csak sporadikusan, egy-egy tanító személyes intenciójának köszönhetően. A tét nagy, az iskola szerepe és felelőssége óriási, mert az „okostelefonozó szülők” helyett is literációra kellene hangolnia a diákjait. Eminens érdekből: az *emberi* jövőért érzett felelősség okán...

IRODALOM

- Benczik Vilmos 1999. Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In: Bollokné Panyi Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei 17. Trezor Kiadó. Budapest. 109–138.
- Bourdieu, Pierre 1967. A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Budapest, 287–320.
- Csák Zsófia 2019. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton*. ELTE TÓK, Budapest.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.) 2016. *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László 2009. *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*. Iskola-kultúra 3–4: 3–14.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Ford. Legéndyné Szabó Edit. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis 1997. *Bizalom*. Ford. Somogyi Pál László. Európa, Budapest.
- Gombos Péter: *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24470 (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Gósy Mária 1996. *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*. Magyar Nyelvőr 120(2). 168–177.
- Gyarmathy Éva 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012. Tanulmánykötet*. ELTE PPK. Budapest. 9–16. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)

- Gyarmathy Éva – Kucsak Julianna 2012. A digitális bennszülöttek képességprofilja. *Iskolakultúra* 9: 43–53.
- Hercsel Adél 2015. *Ez a szupermost generáció, de már készülnek az alfák*. hvg.hu 10.22. http://hvg.hu/plazs/20151022_alfak_generaciok (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)
- Hülber László (szerk.) 2015. *Digitális nemzedék konferencia 2015. Konferenciakötet*. ELTE PPK. Budapest. [http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3\(szerk.\).pdf](http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3(szerk.).pdf) (Utolsó letöltés: 2019. 08. 16.)
- Kolta Magdolna 2003. *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Magyar Fotográfiai Múzeum, [Kecskemét].
- Konok Veronika 2016. *Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció?* http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio. (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Mező Katalin 2017. A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): *A gyermeknek mese kell. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza. Budapest, 23–43.
- Nánay István 2006. Állapotrajz. In: Sándor L. István (szerk.): 2006. *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. 26–34.
- Novák János 2006. A világ újrafelfedezésének öröme. Csecsemőknek készített előadások. In: Sándor L. István (szerk.) 2006. *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ. Budapest. 131–141.
- Nyirkos Tibor (szerk.) 2013. *Pedagógusok arcképcsarnoka XII*. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen.
- Raátz Judit 2008. *A kreatív írás gyakorlatai. Anyanyelv-pedagógia 3–4*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Süle Katalin Ágnes 2019. *Gyerekkönyvtárak, gyerekkönyvesboltok és gyerekkönyvkiadók az olvasóvá nevelésért*. ELTE TÓK, Budapest.
- Tari Annamária 2016. *Az önbecsülés a mai élet drogja. Konferenciaelőadás*. Biztonságos Böngészést Konferencia. Kaposvár. 09. 21. <http://kaposvariprogramok.hu/tariannamaria> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth Beatrix (szerk.) 2003. *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára*. ELTE TÓFK, Budapest. URL: http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia 1*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)
- Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.) 2012. *Digitális nemzedék konferencia 2012. Tanulmánykötet*. ELTE PPK. Budapest. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 08. 28.)

ABSTRACT

Kamishibai Story Theater or What You Will... Hidden Resources of Improvement in Primary Education

Concerned by the shifts and changes in basic skills that have been brought about by the fact that children are surrounded by a digital environment, state primary education cannot afford to ignore the hidden resources for skill development found in tales and storytelling. This paper further argues that primary education should exploit the potential in experiences of storytelling since educators can decreasingly rely on children having a role model of readers within the family (Fukuyama), or access to the accumulated cultural credit in the social context (Bourdieu) that used to be passed on the next generation by imitating a loved one. Nowadays more and more of these models must be conveyed by schools to educate children in becoming socially sensitive, sympathetic, active citizens with good communication and critical thinking skills and able to enjoy, appreciate and interpret literature while preserving and creating values. This paper examines what role storytelling can play in the primary and how kamishibai story theatre can support this role.

Keywords: Paper theatre, digital environment, storytelling in primary school, interpreting literature, sympathetic citizen

CSÁK ZSÓFIA

Papírszínház

Kreatív mesealkotás¹

ABSZTRAKT

A 21. század az olvasási szokások drasztikus és folyamatos változását hozta. Az értő olvasás, a szövegértés romlását mutatják a nemzetközi és hazai olvasásvizsgálatok, holott az olvasási képességek diszfunkciója az egyéni életpálya kudarcát is eredményezheti; irodalomértés és irodalomélvezet pedig elképzelhetetlen jó literációs képességek nélkül. Pedig a szépirodalom-olvasással megszerezhető emberi kvalitások másképp aligha kiépíthetők; ezért egyetemi szakdolgozatomban arra kerestem választ, hogyan kelthető vágy az olvasás iránt a 21. századi körülmények között, és hogyan fejleszthetők a hozzá szükséges képességek. Ezért állítottam össze egy kreatív írásgyakorlatok keretében megvalósuló, papírszínházmese-alkotáson alapuló projektet; s vizsgáltam, hogyan változik az olvasással és írással kapcsolatos attitűd a részvétel során. Az alacsony elemszámú kísérleti csoportban látható javulás következett be rövid idő alatt is, ami bizakodásra adhat okot a papírszínház komplex és tudatos, módszeres alkalmazásával kapcsolatos reményeket illetően. Jelen dolgozat a szakdolgozat főbb eredményeit ismerteti.

Kulcsszavak: kreatív írás, olvasás, élmény, papírszínház

LITERÁCIÓ A DIGITALIZÁLT VILÁGBAN

Napjainkban több vita folyik a magyar diákok szövegértési eredményeinek okairól és az olvasási szokások változásának megítéléséről. Világjelenség, hogy a digitalizált világ módosította az olvasási stratégiákat és az olvasás gyakoriságát, de még az olvasandó szövegeket is, mindez pedig a képességek drasztikus átalakulásával jár (vö. Gyarmathy 2012: 9–16; Fenyő 2015: 60–73).

A gyermekek a nyelvnek nemcsak beszélői: írnak, olvasnak és rajzolnak is. Beleszületnek a vizualitás világába. Jóval az iskoláztatás előtt vannak már benyomásaik, leginkább még rendezetlen ismereteik a vizuális nyelvről, az üzenetek vizuális meg-

¹ A szöveg a szerző *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton* c. szakdolgozatának rövidített változata (Csák 2019).

jelenítési lehetőségeiről (vö. Lengyel 1999; Szinger 2008). A vizuális gondolkodás és közlőképesség fejlődése pedig jóval megelőzi a verbális képességét.

Az információs társadalomban felnövekvő generációk rengeteget olvasnak és írnak nap mint nap, hiszen az okoseszközökön való információmegosztás és információszerezés, a kommunikáció mindennapjaik szerves része, ez pedig rengeteg írással és olvasással jár. Az írásbeliséghez kapcsolódó elemző, lineáris gondolkodás mellé a digitális korban a holisztikus gondolkodás csatlakozik, és egyre nagyobb szerepet kap az átfogó, téri-vizuális feldolgozás (vö. Gyarmathy 2012: 9–16).

Felmerül a kérdés, ha az olvasás gyakorisága megnőtt, miért hangoztatják sokan, hogy az olvasás világa hanyatlóban van? Ennek oka, hogy nem ugyanazt olvassuk, mint korábban; különösen pedig nem ugyanolyan mennyiségben. A korábbi generációkhoz képest visszaszorul az a fajta olvasás, amely belső világteremtéssel, képzeleti kalandozásokkal jár. Egyre kevesebben olvasnak regényeket, novellákat vagy verseket, s az így felnövő generáció már ezt az attitűdöt adja tovább gyermekeinek (vö. Gombos 2017).

Az iskolába lépéssel hatéves kor körül elkezdődik a direkt, formalizált írás- és olvasástanulás, ami mérőföldkő a gyermek életében. Ismereteinek, tudásának jelentős részét a továbbiakban az olvasás, az írott nyelv használatával szerzi meg. Iskolai teljesítménye, sőt az életben való eligazodása is attól függ, milyen szinten sajátította el az olvasás- és íráskészségeket (vö. Szinger 2008, G. Gődény 2016). A két terület ki is egészíti egymást: az írás és olvasás közötti transzferhatásnak köszönhetően a jobban író diákok jobb olvasókká válnak, és többet olvasnak, mint gyengébben fogalmazó társaik, illetve a jobb olvasók jobban is írnak. A gyermekek tehát jobban megtanulják és sikeresebben is hasznosítják mind az olvasást, mind az írást akkor, ha ezen tevékenységeket nem egymástól elkülönítve, hanem egymást támogatva alkalmazzák, ám az iskola ezt a lehetőséget ritkán aknázza ki (vö. G. Gődény 2016).

Duke és Pearson kutatása a különböző típusú és műfajú szövegek megértésének és az írásnak mint írásbeli szövegalkotásnak a kapcsolatát vizsgálja. Az eredményekből kitűnik, hogy az olvasottak megértése jelentősen javul, ha a diákok nemcsak olvasnak, hanem írnak is hasonló szövegeket (vö. Duke–Pearson 2002). Az írás és az olvasás egyaránt jelentésteremtő folyamat, ezért hasonló stratégiák mentén támogatják a gondolatok szervezését, megőrzését, kifejezését, mint például előzetes tudás mozgósítása, relevanciák kiválasztása (vö. Tóth 2008). Az olvasással és írással kapcsolatos tapasztalatok hatására kialakul a szerzői tudat, illetve az írásbeli szövegalkotással a közlés tudata, amely során a gyermek felfedezi, hogy az olvasás nemcsak befogadás, hanem az olvasó és az író dialógusa is (Graves–Hansen 1983: 182; Langer–Flihan 2000). A norvég iskolai gyakorlatban számos példa van az irodalom összekapcsolására egyéb művészeti ágakkal, foglalkozásokkal, amelyekben a kreatív írásnak is fontos szerepe van. Az írás tehát a szövegalkotói oldalról „fogja meg” a gyermeket, de ez az olvasói élményekhez is hozzásegíti.

SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZEMÉLYISÉGFORMÁL(ÓD)ÁS

A PISA-mérések eredményeiből látható, hogy a magyar diákok leggyengébben teljesítő csoportja, amely a funkcionális analfabétákkal megegyező szintet éri el, egyre nagyobb; számuk a tizenötévesek több mint egynegyedét teszi ki. „Magyarországon egy olyan diák szövegértési teljesítménye, aki nagyon szeret olvasni, átlagosan annnyival jobb egy olvasni nem szerető diákénál, mintha három évfolyammal felette járna iskolába” – olvasható az eredmények elemzésében (vö. Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi 2010: 65). Ugyanitt Balázsi és társai arra is rámutattak, hogy pusztán az, ha önszántából napi fél órát olvas egy gyerek, jelentősen megnöveli a szövegértési teljesítményét.

Nem szabad elfelejtünk, hogy az olvasás nemcsak a szöveg értése, értelmezése szempontjából fontos, hanem személyiségformáló ereje is van. Az olvasási kultúra meghatározó szerepet tölt be az emberi tudat fejlődése során kialakuló fogalmi keretek, belső narratívák létrejöttében, alakulásában, amelyek a világ értelmezése, az egyéni értékrend kialakítása szempontjából meghatározók. A funkcionális analfabéták csoportja nem tudja értelmezni az olvasottakat, így más szempontból sem tudja vizsgálni a világot. A nemolvasó ember az értelmező kompetenciák, tudásépítés gyengesége miatt nem képes önálló vélemény, kritikai álláspont kialakítására; legfeljebb passzív befogadója az információknak, és könnyen befolyásolható. Az irodalomolvasás hiánya miatt nem képes mélyebb érzelmi átélésre, nem fejlődik az érzelmi intelligenciája. Az olvasás népszerűsítésének és a szövegértés fejlesztésének így fontos szerepe volna nemcsak a funkcionális analfabétizmus elleni harcban, hanem a személyiségformálásban is. Nemzetközi kutatásokból és összehasonlító vizsgálatokból az is tudható, hogy a literációs képességek alapozását nem lehet elég korán kezdeni, hiszen láthatóan azok az országok sikeresek a hátránykompenzáció terén, ahol intézményi keretek között, minél korábban megvalósul (vö. Csapó–Molnár–Kinyó 2009: 3–13).

KREATÍV ÍRÁS ÉS PAPÍRSZÍNHÁZ

A komoly szövegértési problémák ellensúlyozásának lehetséges módja volna a kreatív írás iskolai alkalmazása, amely elősegíthetné, hogy olyan diákokat neveljünk, akik nemcsak passzív befogadói az információknak, hanem szépirodalom-olvasásra, értelmalkotásra, kritikai gondolkodásra is képesek.

A kreatív írásgyakorlatok célja a különféle műfajokban való alkotás szabályainak megismerése mellett a változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel történő írás megtanítása (vö. Raátz 2008).

A kreatív írás gyakorlatába (...) olyan műfajok tartoznak, amelyek már téma-választásuk 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: 11).

Az iskolai alkalmazás lehetséges megvalósulása a norvég Marte Huke író nő által vezetett kreatív írásórák követése. A 12–18 éves diákoknak szánt foglalkozások során a tanulók az írói oldalról közelítik meg az irodalmat, vizsgálják és felfedezik, hogyan működik a nyelv. Szintén norvég példa, hogy a művészetek népszerűsítése érdekében a különböző művészeti ágak képviselői egymással karöltve járják az országot, s igyekeznek megszerettetni a jelenlévőkkel az általuk képviselt művészetet. A programban résztvevő alkotók a gyermekekkel közösen hoznak létre például képet és szöveget tartalmazó magazint (vö. Pompor 2017). Hasonló elven működik Magyarországon a *Csodaceruza* irodalmi gyermeklap kezdeményezése, a „Szerkesszük együtt a Csodaceruzát!”² Ennek keretében a gyerekek írók, költők, illusztrátorok, képszerkesztők szerepébe bújva közösen alkotják meg saját gyermekmagazinjukat.

A kreatív írás ígéretes hozadékaiknak ismeretében szakdolgozatom kutatási részében egy papírszínház-alkotási folyamatot terveztem és valósítottam meg, ehhez kapcsolódóan pedig megvizsgáltam, hogyan befolyásolja az ebben való részvétel az olvasással kapcsolatos attitűdöt. A papírszínház pedagógiai alkalmazása nagy lehetőség a „könyvszegény” környezetben, digitalizált világban felnövő gyermekek literációs problémáinak enyhítésére. Egyszerre elégíti ki a mozgóképhez szokott befogadó képigényét, miközben biztosítja a belső képalkotás kiépüléséhez szükséges feltételeket. A felolvasott vagy előadott mese hat a gyermek személyiségére, a szellemi, mentális és érzelmi fejlődésére, gazdagítja a fantáziát, a szókincset, fejleszti a hosszútávú figyelmet (vö. Csányi–Simon–Tsík 2016: 44–49).

KREATÍV MESEALKOTÁS EGY BUDAPESTI ISKOLÁBAN

Kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogyan és milyen mértékben változhat a diákok olvasáshoz való viszonya, ha kreatív írásgyakorlatok segítségével az írás folyamatába papírszínház-mesealkotással maguk is bekapcsolódnak. A minták alacsony elemszáma és a program rövidsége miatt csak kismértékű változás volt várható, de mérsékelt elmozdulást is értékesnek és reménykeltőnek tartottam és tartok saját pedagógiai gyakorlatom kidolgozása szempontjából. Bár a kutatás célja az olvasáshoz való hozzáállás pozitív irányba való elmozdulásának elősegítése volt, az írás- és olvasástranszfer okán a program hatására az írással kapcsolatos attitűdváltozásra is számítottam.

2 A kezdeményezésről részletesebben a *Csodaceruza* honlapján olvashatunk. L. http://csodaceruza.hu/?page_id=9614 (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

A kutatási projekt 2019. 02. 04. és 2019. 03. 14. között zajlott a budapesti Hegedűs Géza Általános Iskolában. Az intézményben a negyedik évfolyamon két osztály működött, közülük a 4. a kontrollcsoportként (20 fő), a 4. b pedig kísérleti osztályként (24 fő) vett részt a vizsgálatban. A kutatás során előzetes méréssel feltérképeztem az osztályok olvasással, írással kapcsolatos attitűdjét. (A kérdőívben elsősorban az olvasással és írással mint szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos preferenciát, az ezekkel töltött időt, valamint az olvasási és írási szokásokat, formákat vizsgáltam.) A kísérleti szakaszban a kontrollcsoport változatlanul végezte munkáját, miközben a kísérleti csoportban öt 45 perces és két 60 perces tanórai foglalkozást tartottam. Végül egy utóméréssel megvizsgáltam, hogyan módosultak a kísérleti és a kontrollcsoportban a kapott eredmények. Az eredmények nem függetleníthetők a gyermekek egyéni eltéréseitől (ilyen lehet például a literációs környezet különbsége), azonban ezek nem befolyásolják a végső következtetéseket, mivel egy-egy osztály esetén mindig csak a saját magához képest mért változások mértékét vizsgáltam.

Az előmérést követően a kísérleti csoporttal több foglalkozást tartottam. Az első célja a motiváció felkeltése volt a projektben való részvétel iránt, illetve a papírszínházzal való megismerkedés. Ehhez Tasi Katalin *A soknevű macska* című meséjét használtam.³ Az osztályt a teremben kihelyezett lábnyomok vezették el a papírszínházmeséhez, amely később is szerepet kapott a foglalkozások során. A nyomolvasást majd szereplőjólást követően a tanulók csoportonként egy-egy lapot kaptak a meséből, ez alapján történetjólást végeztek, majd a papírszínház fakeretét kinyitva felolvastam nekik a mesét. A történettel kapcsolatos beszélgetést követően elnevezték az eszközt, amelyből a „macska előbújt”. Az általuk alkotott megnevezések jól megragadják a papírszínház lényegi elemeit: a „papírdia” a diafilmhez hasonló domináns képi megjelenést, a „mozgókönyv” a papírlapok mozgatásából származó filmszerűséget, míg az „úrhajószínház” és a „bőröndszínház” a dramatizálást.

A felolvasott történet szerkezete, nyelvezte nem bonyolult, így a diákok a mese élvezete mellett indirekt módon a technikát is megfigyelhették. A mesében a macska mellett több szereplő is megszólal. Ez a későbbi fogalmazási feladatok kapcsán kapott hangsúlyosabb szerepet, de a papírszínház sajátosságaként az első foglalkozáson is kiemeltük. Az óra zárásaként a gyerekek is továbbbeszöttek a mesét, majd azzal búcsúztunk, hogy a legközelebbi alkalommal már ők is a mesélő bőrébe bújhatnak.

A következő, szintén 45 perces foglalkozáson, melyre három nappal az elsőt követően került sor, bevezettük a mesealkotás témáját, a világúrt, s elkészült a gyerekek által írandó mesék elsődleges vázlata. A gyerekek csoportokban egy-egy „kódolt” lapot kaptak, amin a hiányzó betűket különböző alakzatok jelölték, amelyeket az óra előtt a terem különböző pontjain szétszórtam (1. kép).

3 L. <http://csimota.hu/hu/konyv/a-soknevu-macska> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

H	A			E	Y	-	Ü	S					S

1. kép. A kísérleti osztály egy csoportjának „kódolt üzenete”

A tanulók csoportokban fejtették meg a rejtvényeket, amelyeknek megoldása eltérő volt, de mind az űrrel kapcsolatos kifejezést jelölt: Androméda, Tejútrendszer, Fekete lyuk, Orion-köd, Halley-üstökös, Göncölszekér. A világűr témájának bevezetésére azért volt szükség, mert a programot olvasásra motiválásnak is szántam: Andri Snaer Magnason *A kék bolygó története* és Majoros Nóra *Bolygóvadászok* című regénye köré építettem a feladatokat, tevékenységeket, de úgy, hogy a gyerekek erről egyelőre ne tudjanak. Csak a program végén mutattam be a könyveket, amelyekből a diákok a mese szereplőit kapták az alkotási folyamat során.

A megfejtések közötti összefüggések feltárását követően a gyermekek belső képalkotással egy űrutazáson vettek részt, amit a megalkotandó történetek szereplőinek közrebocsátása követett. Minden csoport egy-egy papírból készült űrhajót kapott, amelynek ablakát kinyitva megtalálták egy-egy szereplő nevét, illetve rövid jellemzését (2. kép).



2. kép. A kísérleti osztály tanulói a mese szereplőjét tartalmazó űrhajóval

A csoportok a kapott jellemzést közös beszélgetéssel kiegészítették, a szereplőket további tulajdonságokkal ruházták fel elképzeléseik szerint. A továbbiakban a papírszínház sajátosságát, kép és szöveg összehangolásának mikéntjét fedezhették fel az

általam készített képek és szövegdarabok párosításával. A korábbi foglalkozásra visszaemlékezve hamar rájöttek, hogy az előadás során a közönség által látott kép hátuljára nem kerülhet az a szöveg, amit a mesélő felolvas, hiszen az olvasandó rész akkor takarásban lenne. A probléma megoldása tehát a szöveg „előretolása” a képhez képest. A mozgatható elemek segítségével mindez könnyen kipróbálhatóvá, ellenőrizhetővé vált. A szövegalkotás során a csoportok úgynevezett „forgatókönyveket” kaptak. Ezek a több üres lapból álló eszközök azt a célt szolgálták, hogy az egyes szövegrészekhez vázlatos rajz készülhessen, ami egyrészt a szöveg utalásainak képi kiegészítését szolgálta, másrészt a szövegrész előretolódásának rögzítését segítette.

Az elsődleges szövegváltozatokat a foglalkozást követően beszedtem és áttekintettem; korrekciós észrevételeimet, javaslataimat úrlények és úrrobotok „szájába adtam”, ezeket egy szövegkorrigáló órán érvényesít(h)ették a gyerekek, amire a rákövetkező héten egy szintén 45 perces foglalkozáson került sor (3. kép).



Az óriás cica

Egyszer volt egy óriás cica, aki nagyon éhes lett. Ez a cica fehér volt, zsemleszínű csíkokkal és Alexnek hívták.

Azt gondolta, ő megissza a mi Tejútrendszerünket és megeszi a Holdunkat. Felugrott az űrbe és elkezdte inni a Tejútrendszert. Miután megitta, felsandított a Holdra. Ugrott egyet és egy nagy harapással megette a Holdat.



3. kép. A kísérleti osztály egy csoportjának segítőkkel ellátott meserészlete

A szövegalkotási problémák csoportonként igen változatos képet mutattak, így a szóismétlések kivételével közös korrekciós gyakorlat nem volt; a javítás, fejlesztés differenciáltan zajlott. Az elsődleges szövegváltozatokat a diákok külön lapokon kapták meg, amelyeken különböző úrlények, úrrobotok látták el a meseíró csoportokat szövegformálási tanácsokkal. Bár ezek rámutattak a fogalmazási problémákra, a diákok nem kudarcként élték meg a szöveg tökéletlenségeit, hiszen tanácsadó tevékenységként

jelent meg számukra; így a motiváltságuk megmaradhatott. Annál is inkább, mivel a mesék többszöri felolvasása egymásnak további visszacsatolást jelentett, és támogatta az átdolgozási folyamatot; tapasztalattá téve azt, hogy az írás mindig rekurzív tevékenység, s a „jó szöveg” mindenkor átdolgozási folyamat eredményeképpen jöhet csak létre.

A meseátdolgozást a következő két hétben egy-egy 60 perces foglalkozás követte, amelynek középpontjában az illusztrációk elkészítése állt. A korábbi betűrejtvényekben kapott megfejtésekhez (l. fentebb) úrfelvételeket kerestem, és képpuzzle-t készítettem belőlük. Az összerakott képek és további galaxisfotók alapján képolvasás következett. A képekről való beszélgetés gazdagította a megalkotandó illusztrációk színhasználatát, és segítette a vizuális fantázia működésbe hozatalát. Ezt a papírszínház képi sajátosságainak vizsgálata követte. A diákok csoportonként különböző papírszínházmesék illusztrációját, illetve mesekönyvek képeit elemezték megadott szempontok szerint: az alakok nagysága, a keret takarása és a fókusz, a húzásból adódóan a kép iránya, két képből egy köztes kép létrehozása, a nagyítás jelensége. A használt technikák esetében a kollázs és a krétarajz állt a vizsgálódásunk középpontjában (4. kép).



4. kép. A kísérleti osztály egy csoportja a kapott illusztrációk vizsgálata során

A kép és szöveg szoros kapcsolata miatt az illusztrációkészítés során is volt lehetőség a szöveg formálására, képhez igazítására. Bár korábban a forgatókönyv létrehozása azt a cél szolgálta, hogy a szövegalakítás közben a gyerekeknek már legyen elképzelésük a képi megjelenítésről, építhessenek rá, ám a bonyolultabb megoldásokat eleinte

még nem merték alkalmazni (például a húzásból adódóan két képből egy harmadik, köztes kép létrehozását). Az illusztrációkészítéshez érkezve már voltak olyan csoportok, amelyek a kezdeti képsort újraértelmezve ennek használatára is törekedtek. A képek készítése során, ahogy a mesealkotáskor, szintén építettünk a társak visszajelzéseire. A meglévő illusztrációk és a hozzájuk kapcsolódó szövegrészletek összeolvasása a szöveg és kép közötti kapcsolat szorosabbra fűzése mellett már az előadás előkészítését is szolgálta (5. kép).



5. kép. Egy, a kísérleti osztály által készített illusztráció

A legtöbb csoportban a gyerekek már a szövegírás idején felosztották a szerepeket, majd ezeket bővítették az illusztrációk elkészítésével és a szöveg korrigálásával, így a vizuális foglalkozások végére már minden csoportagnak kijelölt szerepe volt az előadásban.

Az elkészült mesék gépelt változatát a diákok a következő 45 perces alkalommal kapták kézhez, amelyre egy héttel a képek elkészülte után került sor. A gépelésre és a nyomtatásra a jobb olvashatóság, a betűméret és az esetleges utókorrigálás miatt volt szükség. A mesék szövege több A/4-es lapra került, követve a csoportok által felosztott szövegtöréseket. A tanulók első dolga az volt, hogy a lapokat saját felosztásuk alapján szétvágják, majd gyurmaragasztó segítségével a megfelelő lapra felragasszák (6. kép).



6. kép. A kísérleti osztály egy csoportja párosítja a szövegrészleteket és a képeket

A csoportok maguk között eljátszották a meséket úgy, hogy egy tagjuk nézőként követte a társai játékát, és figyelte az esetleges kép-szöveg anomáliákat. A szövegrészleteket ezután ragasztóval a végleges oldalon rögzítettük.

Ezt követően újra előadtam az első foglalkozáson megismert mesét annak megfigyeltetése érdekében, milyen hatáselemeket alkalmazhatnak az előadás során. Felfedezték és megfogalmazták, hogy kép és szöveg kapcsolatán túl a hangerő, az egyes szereplők karakteres megjelenítése, a hangokkal való játék is az előadás részét képezi. A program ezen fázisában a diákok már ismerték annyira az általuk írt meséket, hogy a felolvasás nem okozott olvasástechnikai nehézségeket, és a hatásos szöveghangosításra, előadásra helyezhették a hangsúlyt. A csoportok elsőként saját maguknak, majd egy-egy csoport egymásnak, ezt követően a csoportok az egész osztálynak adták elő a papírszínház-meséjüket. A társak, illetve az általam adott visszajelzések alakították az előadás sajátosságait, lehetőség volt a hangsúly, hangerő formálására, egyéb hangeffektek alkalmazására (például rakétakilövés hangjának gyakorlása). A foglalkozást követően az általam vitt fakeret és az elkészült mesék is az osztályban maradtak, így a gyerekek kedvük szerint újból eljátszhatták a történeteket, gyakorolhatták az előadást.



7. kép. A kísérleti osztály egy csoportja előadja társainak az elkészült mesét

A következő héten került sor a „premierre”. A kísérleti csoport osztálytermét előzetesen átrendeztük az előadásnak megfelelően. Ide érkeztek meg az első osztály tanulói, akiknek a csoportok előadták a meséket. A gyerekek szinte megbabonázva nézték a negyedikesek előadását, még hetekkel később is emlegették a látottakat. Az előadást követően a kísérleti csoporttal való beszélgetés során a projekt alapjául szolgáló könyvek bemutatására is sor került. A gyermekek ekkor tudták meg, hogy a meseíráshoz kapott szereplők nem általam kitalált karakterek, hanem valódi regényhősök. A bemutatott könyvekből több példányt vittem, így a tanulók kézbe vehették, megfoghatták, lapozgathatták azokat; s mivel az osztályteremben hagytam őket, az osztálykönyvtár részeként kedvükre olvashatták. A két regény mellett J. Mitton *Csilagászat gyerekeknek* című ismeretterjesztő könyvét is ajánlottam, bemutattam; illetve az osztálykönyvtár részévé tettem, ezzel motiválva a tanulókat a különböző szövegtípusok olvasására.

AZ EREDMÉNYEK

Az utómérésre használt kérdőív mindkét osztályban megegyezett az előmérésben használttal. A kísérleti csoport elő- és utómérésének összehasonlításából kiderül, hogy pozitív elmozdulás történt az olvasással és az írással kapcsolatos viszony tekintetében. Nemcsak, hogy kedvezőbben értékelték az olvasást és az írást mint szabadidős tevékenységet, hanem gyakoribb olvasásról számoltak be, illetve többen az utómérés idején is olvastak. Míg az előmérések során 14-en válaszolták azt, hogy nagyon szeretnek olvasni, addig az utómérésben 17-re nőtt a számuk. Míg az előmérés során 1 fő azt írta, hogy „inkább nem szeret olvasni”, az utómérésben már senki sem viszonyult negatívan az olvasáshoz. Az írás tekintetében is pozitív elmozdulás történt. Míg az előmérés során 3-an válaszolták, hogy egyáltalán nem szeretnek írni, az utómérésben már csak 1 fő válaszolta ezt.

Az előmérés során említett regényeken túl az olvasottak között megjelentek a kísérleti program zárásaként bemutatott könyvek is. Mivel ezek a könyvek nem kötelező olvasmányként, hanem lehetőségként jelentek meg, így a program hatásaként tudható be, hogy 6 fő választotta ezek olvasását.

Az íráshoz való viszonyban is volt pozitív elmozdulás. Az előméréshez képest többen jelezték, hogy valamilyen rendszerességgel írnak: 2-ről 4-re nőtt a *naponta*, 9-ről 12-re a *hetente* vagy *havonta* írók száma. Az előméréshez képest változás volt, hogy az utómérésben az írással és az olvasással kapcsolatban több helyen is megjelent a *rajzolás* mint tevékenység, ami a papírszínházban megjelenő kép és szöveg közötti szoros kapcsolatnak tulajdonítható.

A mesealkotásban részt vevő csoportban az egy hónapos programot követően javult az olvasás megítélése. A diákok saját bevallásuk szerint a korábbihoz képest szívesebben töltik szabadidejüket ezzel a tevékenységgel, és többen lettek azok is, akik naponta olvasnak. A kísérleti csoportban szintén nőtt azok száma, akik felolvasnak vagy beszélgetnek az olvasottakról, illetve az aktuálisan olvasók tábora is bővült. Elmondható az is, hogy többen és gyakrabban írnak történeteket szabadidejükben a kísérleti csoportban. A kontrollcsoport írással, olvasással kapcsolatos attitűdje nem változott.

Bár a projekt rövid időtartama miatt (1 hónap) nem volt feltételezhető, hogy a foglalkozássorozat hosszú távú változásokat hozhat, azonban a kísérleti csoport eredményei bizakodásra adhatnak okot. Elmondható, hogy a kreatív írásgyakorlatok, a tevékenykedtetésen és élményen alapuló tanulás rövidebb távon is képes pozitív irányban befolyásolni az olvasással, írással kapcsolatos attitűdöt. Mindezek tükrében fontos volna a papírszínház tanórai, iskolai keretek között való hosszú távú és komplex alkalmazása, mert meghatározó szerepe lehetne a digitális világ hátrányainak ellensúlyozásában. A saját tanítási praxisomba mindenképp beépítem rendszeres és módszeres használatát.

IRODALOM

- Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *PISA 2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Csák Zsófia 2019. *Olvasóvá nevelés és kreatív írás alsó tagozaton*. Szakdolgozat. ELTE TÓK, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László 2009. A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 3–4. 3–13.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.) 2016. *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest
- Duke, Neil K. – Pearson, David P. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, A. E. – Samuels, S. J. (eds): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. International Reading Association, Newark. 205–242.
- Fenyő D. György 2015. Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés* 3(1). 60–73.
- Gombos Péter 2017. *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24470 (Utolsó letöltés: 2019. 02. 02.)
- G. Gödény Andrea 2016. Literáció a 21. században. In: G. Gödény Andrea: *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK, Budapest 8–19.
- Graves, Donald – Hansen, Jane 1983. The Author's Chair. *Language Arts* 60(2). 176–183.
- Gyarmathy Éva 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012. Tanulmánykötet*. 9–16. http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó letöltés: 2019. 02. 02.)
- Langer, Judith – Flihan, Sheila 2000. Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In: Indrisano, R. – Squire, J. R. (eds): *Writing: Research/Theory/Practice*. International Reading Association. Newark 112–139.
- Lengyel Zsolt 1999. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Pompor Zoltán 2017. *Kreatív írás és bátorítás – az olvasóvá nevelés egy norvég receptje*. <http://www.hunra.hu/hirek/1398-kreativ-iras-es-batoritas-az-olvasovanevel-es-egy-norveg-receptje> (Utolsó letöltés: 2019. 02. 04.)
- Raázt Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Utolsó letöltés: 2019. 02. 04.)
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Szinger Veronika 2008. *Kisgyermekkori írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

Tóth Beatrix 2008. *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* In: *Anyanyelv-pedagógia*, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Utolsó letöltés: 2019. 10. 19.)

ABSTRACT

Creative Storytelling with Kamishibai Story Theater

The twenty-first century has brought about a drastic and continuing change in reading habits. Both national and international reading tests show a deterioration in reading skills, even though poor reading comprehension may lead to failure in the life path of an individual; moreover, understanding and appreciating literature is also inconceivable without proper reading competencies. Qualities that are usually acquired via reading literature can hardly be obtained otherwise; therefore, in my paper I sought to answer how the desire to read might be motivated and the required skills developed within twenty-first century conditions. My project focused on writing exercises that were based on creating a Kamishibai Story Theatre. I afterward tested how attitudes toward reading and writing change due to participation. An experimental group of small sample size showed an apparent improvement even after a short period of time. This result suggests there is some basis in the complex, conscious and systematic application of Story Theatre for the purpose of improving language competencies.

Keywords: creative writing, reading, experience, Kamishibai Story Theater

KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT

Papírszínház-meseműhely

A nagy hullám című mese feldolgozása (drámapedagógia)

ABSZTRAKT

A nagy hullám című mese drámapedagógiai feldolgozása egy varázslatos világban keresi a választ az emberi élet nagy kérdéseire.

Kulcsszavak: mesefeldolgozás, élménytechnika, drámapedagógia, papírszínház, mese

A használt papírszínházmese

Írta: Véronique Massenot,

illusztrálta: Bruno Pilorget,

fordította: Szabó T. Anna,

szerkesztette: Csányi Dóra.

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy házaspár, akik nagyon szerettek volna gyereket. Hosszú ideig reménykedtek, mindent megpróbáltak, de a gyerek, akit annyira vártak, csak nem akart megszületni. Ám egy viharos téli napon csoda történt; egy hatalmas hullám egy csecsemőt tett a halászok csónakjába. Naoki, a kisfiú, szerető családra lelt, mégsem tudott a többi gyerekekkel együtt felnőni. Vajon vissza kell-e térnie a hullámokba, hogy választ kapjon kérdéseire, és végre maga is felnőjön?

Kacusika Hokusai az egyik leghíresebb japán képzőművész. A *Nagy hullám Kanagavánál* egy metszetsorozat része, amit 1831 és 1833 között készített. Ezen a metszeten éppen a halászcsónakokat fenyegető hatalmas hullám látható, amely a természet erejét példázza. Ez a kép ihlette Naoki történetét.

A fentiek olvashatók a Csimota Kiadó honlapján *A nagy hullám* című mesét ismertető ajánló oldalon.¹ *A Fudzsi harminchat látképe* című sorozatról és a szerző életművéről

1 Ld. <http://csimota.hu/hu/konyv/a-nagy-hullam-la-grande-vague> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

Hokusai – *A nagy hullámon túl* címmel 2017-ben színes, feliratos angol dokumentumfilm készült, amelyet ugyanabban az évben hazánkban is bemutattak a mozik.²

NAGY HULLÁM, AVAGY UTAZÁS A HULLÁMOK HÁTÁN. MESEFELDOLGOZÁS DRÁMAMÓDSZEREK SEGÍTSÉGÉVEL

A helyszín kialakítása: a székek körben vannak, a résztvevők ezen helyezkednek el. A teremben halk japán zene szól. (Pl. Beautiful Japanese Music | Koto Music & Shakuhachi Music).³

A mai mesével egy távoli világba szeretnék elvinni benneteket. Hallgassátok a zenét, találjátok ki, hol járhatunk!

Közös megosztás, megbeszélés

BELSŐ KÉPALKOTÁS

Csukjátok be a szemeket, egy kis japán faluban teszünk egy képzeletbeli utazást.

Mit látsz magad körül?

Milyen színeket látsz, ha körbenézel?

Milyen hangokat hallasz?

Milyen illatokat érzel?

Milyen tapintású anyagokat érzel?

Az irányítás alatt a japán zene még halkán szól.

Nyissátok ki a szemeket, miközben még szól a zene, és a kihelyezett csomagolópapírokra írjátok rá az élményeiteket!

Menjetek oda akár több papírhoz is, hogy amit láttatok magatokban, le tudjátok írni!

A csomagolópapírokon a következő feliratok lesznek:

színek, illatok, hangok, tapintásélmények

Közös megosztás, felolvasás, majd a terem közepére elhelyezzük a papírokat.

2 Az exkluzív tárlatvezetést is tartalmazó dokumentumfilm trailerét ld. <https://www.youtube.com/watch?v=moRVOdPc1f8> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

3 <https://www.youtube.com/watch?v=lyieFu7BnHE&t=92s> (utolsó letöltés: 2019. 08. 31.).

A MESE MEGISMERÉSE 1. RÉSZ

1.

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy házaspár, Aki és Taro.
 Nagyon szerettek volna gyereket.
 Túl voltak már életük delén, hervadt már napjaik virága, ám gyümölcsöt nem termett.
 Hosszú ideig reménykedtek, mindent megpróbáltak, sok jó tanácsot megfogadtak,
 gyógyteákat ittak, imádkoztak, adakoztak – mindhiába.
 A gyerek, akit annyira vártak, csak nem akart megszületni.
 Váltig sírtak, sóhajtoztak, de az évek csak teltek.
 És akkor egy nap csoda történt!

2.

Téli nap volt.
 Csontig hatoló hideg és irtózatosszél.
 Süvített a vihar, és a tengeren csapkodtak a hullámok.
 Az embereknek mégis el kellett menniük halászni, mert nem volt mit enniük.
 A faluból minden férfi tengerre szállt.
 Három halászcsónak hagyta el a partot.
 Az emberek szembeszálltak a hullámokkal.
 Egymáshoz préselődve, vállvetve eveztek, így hajóztak ki a viharos vízre.
 Egyszerre húzták az evezőt, ahogy csak bírták.
 Hol magasra dobta őket a hullámtaréj, hol alábuktak a hullámvölgybe.
 Halat kellett fogniuk, mindenáron.
 Ám amikor ki akarták vetni a hálót, hirtelen egy hatalmas hullám magasodott fölélük.

HULLÁMALAKÍTÁS

Négy csoportban alkossátok meg ezt a hullámot!

1. csoport: Csomagolópapírra dolgozzatok színes krétával!

2. csoport: Textiliákból rakjátok ki a pad tetejére!

3–4. csoportok: A saját testetekből formáljátok meg!

Közös megbeszélés, bemutatás

A MESE MEGISMERÉSE 2. RÉSZ

3.

Nem vad vízfal volt, ami a tenger irtózikos erejét mutatja
– inkább egy habzó szájú, hatalmas vadállatra hasonlított,
amely egyetlen szempillantás alatt képes elnyelni az embert,
hajóstól, mindenestől.

A halászok reszketve kapaszkodtak a csónakok oldalába.
A félelemtől összekuporodtak, még a foguk is vacogott.
Volt, aki a szemét is becsukta rémületében.

Mire újra fel mertek nézni, a hatalmas hullám eltűnt.
Senkinek nem esett bántódása.
A tenger sima volt és nyugodt.
És akkor, a megkönnyebbült csendben,
egyszerre csecsemősírás hallatszott.
Pont onnan, ahol Taro ült.

4.

– Nézzétek! Egy kisbaba!
Egy életerős újszülött! A hullám tette ide a csónakunkba!

Taro szíve repesett örömeiben. Odahajolt, és óvatosan az ölébe vette a gyereket.
A sírás abbamaradt.
Mosoly és nevetés!
A vágyva-vágyott, várva-várt gyerek, akiről annyit álmodoztak, megérkezett!

5.

Telt-múlt az idő. Naoki, a tengerből mentett csöppség,
sok finom fehér japán rizst megevett, de hiába volt jó étvágya,
mégsem nőtt meg, aprócska maradt.

Már a hetedik tavaszát taposta, de kis Hüvelyk Matyi volt még.

– Vajon mindig csak ekkora lesz? – aggodalmaskodott Aki.
– Ilyen pici gyereket nem vihetek magammal halászni – kesergett Taro.

Mégis próbáltak türelmesek maradni mindketten. Ha a dédelgetett fiuk nem akar nőni – na és! Annak kell örülni, hogy van. Milyen jó, hogy akad valaki, akit szerethetnek!

Naoki azonban nagyon szeretett volna megnőni.

Bezzeg a barátai! Azok mind olyan gyorsan nőttek, mint tavasszal a bambusz!

6.

Naoki sokszor üldögélt egymagában a tenger fölé benyúló görbe fenyőfán.

Ilyenkor mindenfélén elmerengett, a gondolatai ide-oda csapongtak, akár az árapály hullámai. Ezernyi kérdés cikázott az agyában, akár a halrajok fényes pikkelyei a napsütésben.

AZ ÉLET KÉRDÉSEI

Az előbbi csoportotokkal együtt fogalmazzatok meg kérdéseket, mik foglalkoztatták a kisfiút!

Az észéseitek megfelelően válasszatok a színes papírcsíkok közül, erre írtátok rá a kérdéseket!

A terem közepén különböző színű papírcsíkokat helyezek el, ebből válogathatnak a résztvevők.

Minden csoport felolvassa a kérdéseit, majd felhelyezzük az első csoport által rajzolt hullámra.

Miközben a csoportok dolgoznak, kis kártyákon *Miért?* kérdéseket teszek a hullám rajzára.

A MESE MEGISMERÉSE 3. RÉSZ

- Vajon miért nem vagyok olyan, mint a többi gyerek?
- Vajon miért nem az anyám hasából bújtam elő?
- Vajon ki szült engem ide a földre? Egy igazi nő vagy egy hatalmas hullám?
- Vajon kicsoda az én igazi apám és anyám?
- Ki az, aki igazán szeret?

Egy napon, ahogy ott kuporgott az öreg fa törzsén, egyszerre egy csodálatos ezüsthaj jelent meg alatta a vízben, minden pikkelye ragyogott. A hal ficánkolni kezdett, hogy felhívja magára a fiú figyelmét.

7.

Naoki kicsit meghajolt, hogy üdvözlje, és a hal rámosolygott.

Naoki még jobban meghajolt, és a hal intett neki.

Ekkor Naoki egészen mélyre hajolt, megbillent, és beesett a tengerbe.

A víz ragyogóan tiszta volt, a hal pedig nagyon nagy. Legalábbis Naokihoz képest.

Jókora bajuszt viselt, és komoly, mély hangon így szólt:

– Szervusz, kisfiú. Kérlek, gyere velem!

Tőlem választ kaphatsz a kérdéseidre.

Hogyan folytatódhat a történet?

Csoportonként találjátok ki, mi történt Naokival ezután, majd jelenítetek meg két érzést, melyek a leginkább jellemezték őt! Ezeket fogjuk megnézni közösen.

Készítetek fényképeket az érzésekről!

Közös megosztás

A MESE MEGISMERÉSE 4. RÉSZ

Naoki utánaúszott. Úgy suhant, mintha maga is hal volna.

8.

Ahogy távolodtak a parttól, a fiú látta, hogy megváltozik körülöttük minden.

A víz sötétebb és hidegebb lett, érezni lehetett az áramlat erejét. Naoki ekkor felkapaszkodott a hal hátára, hogy gyorsabban haladhassanak.

– Nahát – suttozta maga elé. – Én azt hittem, hogy a vízben minden szép és nyugodt! Hogy az ember korallcsokrokat szedhet, fogócskázhat a tengeri rózsák között, táncolhat a tengeri csillagokkal, és csupa kincset találhat...

Naoki vízi vezetője csöndben haladt előre a mélytengeri sötétben.

Hirtelen vad örvény nyílt meg előttük, és a fiú rettenetesen megijedt.

9.

Teljes erejéből rángatni kezdte a hal uszonyait, hogy megállítsa.

– Hova sietsz úgy? Nem akarok veled menni!

Fázom és félek! Már nagyon messze vagyunk az otthonomtól!
Azonnal fordulj meg és vigyél vissza!
A szüleim már biztos mindenütt keresnek. Haza akarok menni!

Az ezüsthál erre megrázkódott.
Pikkelyei szikrát vetettek.
A gerince hullámozott.
A teste egyre nagyobb és nagyobb lett.
Aztán lábai nőttek, ragyogó aranykarmokkal.

– Kapaszkodj meg jól! – kiáltott fel, és egészen sárkánnyá változott.

Aztán egyetlen farokcsapásával felkavarta a tengert, és szelni kezdte a habokat.
Egy szempillantás alatt ott voltak a Fudzsi vulkán alatt, és a sárkány szép gyöngéden letette a fiút az otthoni parton.

– Szervusz, nagyfiú – köszönt el tőle. – Menj csak haza! Többé már nincs szükséged rám!

10.
Naoki nem felelt. Kiugrott a homokra és inaszakadtából rohanni kezdett a parton.
Futott, futott, amíg haza nem ért.
A sárkány pedig megfordult és eltűnt.
Semmi sem állta útját.
Nyoma sem maradt a vízen.
A tenger sima volt és nyugodt.

11.
Szép tavaszi nap volt.
Vidám volt mindenki, rengeteg gyerek tódult ki a szabadba.

– Gyertek, gyertek! *Koi nobori* ünnepe van ma!

Száz meg száz ponty alakú szélzsák lobogott a szélben a falu felett.
Naoki felnézett a sajátjára, amely ott lebegett az apjáié és az anyjáié mellett. Úgy szálltak és fodrozódtak a szélben, mint egy hatalmas szeretethullám.

Öröm és boldogság!
Naoki megnőtt!

SZÉLZSÁKOK MEGÍRÁSA

Mit üzensz Naokinak?

A kivágott szélzsákok egyikére írd rá egy gondolatot, melyet a fiúnak üzensz!

Felolvasás egyenként, majd elhelyezés a hullámrajzra a kérdések mellé.

A mese papírszínházzal történő bemutatása zárja a foglalkozást.

ABSTRACT

Kamishibai Theatre: A Workshop

A elaboration of *The Big Wave* by methods based on theatre pedagogy seeks answers to the questions of life in a magical world.

Keywords: elaboration of tales, experience based techniques, theatre pedagogy, paper theater, tale

Szerzőink

Bereczkiné Záluszkai Anna adjunktus (ELTE TÓK), magyar–orosz–francia nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár. Irodalomtudományból szerzett PhD-fokozatot. A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak 2009-es indulása óta a kisgyermekkori anyanyelvi és irodalmi nevelés módszereinek kutatója, oktatója. Az ELTE TÓK Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhelyének alapító tagja.

Both Mária Gabriella főiskolai tanár (AVKF), mentálhigiénés szakember. Az ELTE-n szerzett biológia-földrajz szakos tanári oklevelet. Doktori dolgozatának témája a magyar természettudomány felvilágosodáskora, Kitaibel Pál földtudományi munkássága (Miskolci Egyetem Mikoviny Sámuel Doktori Iskola). Tankönyvíró, a természettudományok interdiszciplináris kapcsolatainak pedagógusképzésbeli felhasználását vizsgálja.

Csák Zsófia tanító, az ELTE TÓK-on végzett 2019-ben. Hallgatói éveiben demonstrátorként tevékenykedett, több kutatásban részt vett. Tanulmányi munkáját 2017-ben Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíjjal, 2019-ben Reményi Gusztávné-díjjal jutalmazták. Pályáját a Hegedüs Géza Általános Iskolában kezdte meg 2019-ben.

Demeter Katalin CSc, filozófia szakos főiskolai tanár, négy évtizeden át filozófiai, etikai, művelődéstörténeti diszciplínák oktatója a tanító- és óvóképzésben. Mellette a kezdetektől tíz éven át a neveléstudományi mesterszakon a *gyermeki világkép*, majd a *gyermek kultúra* tárgy oktatójaként húsznál több, a tárgyhoz illeszkedő témájú diplomamunka témavezetője volt.

F. Lassú Zsuzsa pszichológus, egyetemi docens (ELTE TÓK). Kutatási területe a nemi szerepek, sztereotípiák, mentális egészség és sérülékenység, reziliencia témakörei. Hazai és nemzetközi projektekben dolgozik a kora gyermekkorú nevelés megújításáért, a sajátos nevelési igényű és sérülékeny családokban nevelkedő gyermekek intézményes nevelésének támogatásáért.

G. Gódeény Andrea adjunktus (ELTE TÓK). Egyetemi és doktori tanulmányait az ELTE BTK-n végezte; az Irodalomtudományi Doktori Iskolában szerzett fokozatot. 2000 óta az ELTE TÓK oktatója, főbb tárgyai: anyanyelvi tantárgy-pedagógia, irodalomtanítás, kortárs irodalom, gyermekirodalom. Korábban a Budapesti Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában tanított, 1989-től az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának vezetőtanáraként.

Gölcz Mira PhD-hallgató (ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Kora gyermekkor pedagógiája). Jelenleg óraadó az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén, illetve a solymári Hunyadi Mátyás Német Nemzetiségi Általános Iskola és AMI intézményvezető-helyettese. Kutatási területe a német nemzetiségi óvó- és tanítóképzés. Témavezetője dr. habil. Márkus Éva, az ELTE TÓK dékánja.

Gaál-Horváth Krisztina tanársegéd (ELTE TÓK), nyelvészetet és kortárs irodalmat tanít. Tagja egy internetes szerkesztőségnek, ahová könyvkritikákat ír. Fő kutatási területe a mai magyar nyelv szintaktikai rendszere, az összetett mondatok, a mondatátzövdés.

Kemény Gabriella főiskolai adjunktus (KRE TFK), mentálhigiénés segítő szakember, felnőtt- és gyermekpszichodráma-vezető, természetismerettel kapcsolatos tárgyak oktatója. Jelenleg szegregátumban élő gyerekekkel dolgozik.

Kerényi-Nagy Levente 2017-ben szerezte meg diplomáját az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán magyar nyelv és műveltségterületen. 2017 óta tanítóként és osztályfőnökként dolgozik a BZSH Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégiumban.

Kogler, Christian BEd, MSc, a Felső-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Pädagogische Hochschule Oberösterreich – PHOÖ) vezető médiaoktatója. A nemzetközi EDIT oktatási kihívás koordinátorcsapatának tagja, valamint munkatárs a PHOÖ Nemzetközi Együttműködések és Tanulmányok Intézetében, emellett a hallgatók munkáját felügyeli a főiskolai tévé- és rádióállomásokon. Három, gyermekeknek szóló detektívtörténet szerzője. Jelenleg első dokumentumfilmjén dolgozik, amelyet egy izraeli filmrendezővel és egy amerikai zeneszerzővel közösen készít.

Koósne Sinkó Judit mestertanár (ELTE TÓK). Egyetemi tanulmányait az SZTE BTK-n végezte, tanítói diplomáját az ELTE TÓK-on szerezte. Korábban dolgozott a Fóti Ökumenikus Iskolában tanítóként, majd magyar szakos tanárként, 2003 óta az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének oktatója. Főbb tárgyai: anyanyelvi tantárgy- pedagógia, óvoda-iskola átmenet és anyanyelvi felkészültség, drámapedagógia.

Kusper Judit egyetemi docens, irodalomtörténész, intézetigazgató (Eszterházy Károly Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet). PhD-fokozatát 2008-ban szerezte a Debreceni Egyetemen. Fő kutatási területe a XIX. század végének, XX. század elejének magyar irodalma, a performatív irodalmi jelenségek, a narratív pszichológia és a mesepoétika.

Laczkó Mária egyetemi docens (Kaposvári Egyetem), nyelvész, középiskolai kutatótanár. Több éve tanít mind a felső-, mind a közoktatásban. Kutatási területe a gyermekek beszédprodukciója és beszédfeldolgozási folyamata, valamint az olvasás és az olvasott szöveg megértése. Empirikus vizsgálati eredményeit és gyakorló tanári tapasztalatát számos olyan módszertani írásban összegzi, amelyeknek a célja az anyanyelvi nevelés és fejlesztés megújítása, az innovatív pedagógiai szemlélet kialakítása.

Lócsi Tamás adjunktus (ELTE TÓK). Egyetemi tanulmányait az ELTE-n és a Szegedi Tudományegyetemen végezte, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájában szerzett fokozatot. Korábban általános iskolában tanított, jelenleg az ELTE TÓK oktatója, ahol anyanyelvi tantárgy-pedagógiát és magyar nyelvi tárgyakat tanít.

Márkus Éva habilitált egyetemi docens, dékán (ELTE TÓK). Kutatási területei a magyarországi német nyelvjárások (hangtan, morfológia, szintaxis, szókincs leírása); az alsófokú nemzetiség oktatás-nevelés helyzete, a nemzetiségi ismeretek, nyelvjárás közvetítése kisgyermekkorban.

Merényi Hajnalka adjunktus (ELTE TÓK). Egyetemi és doktori tanulmányait az ELTE BTK-n végezte. Korábban dolgozott az Oktatási Minisztériumban és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban, 2003 óta az ELTE TÓK oktatója, jelenleg elsősorban gyermekirodalmat tanít. A TÓK Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhelyének vezetője.

N. Tóth Anikó irodalomtörténész, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének oktatója.

Papp Melinda a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Általános Nyelvészeti Tanszékének tudományos segédmunkatársa. Kutatási területe az osztrák stimulusok szerepének vizsgálata a verbális történetek átadásában és megértésében. Jelenleg az SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje.

Petres Csizmadia Gabriella a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének adjunktusa, a *Katedra* folyóirat szerkesztője. Kutatási területei a határpozíció és -identitás megragadása köré rendeződnek, írásai ezért a kortárs gyerek- és ifjúsági, női és határon túli irodalommal, valamint irodalompedagógiával foglalkoznak.

Tóth Brigitta 2013-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végzett óvodapedagógus szakon. A diploma megszerzése óta óvodapedagógusként dolgozik. Tanulmányait 2015-től 2017-ig folytatta az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézetében. 2017 szeptemberében nyert felvételt az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori iskolájába, ahol jelenleg másodéves doktorandusz hallgató.

2018 márciusában sikerrel zajlott le *A mese interdiszciplináris megközelítései* című nemzetközi tudományos konferencia az ELTE TÓK épületében. Az olvasó az ott elhangzott előadásokból készült tanulmányok gyűjteményét tartja most a kezében. A szerzők sokféle tudományterület felől közelítenek a meséhez: irodalomtudomány, néprajz, nyelvészet, pszichológia, pedagógia, retorika, genderkutatás... Ez is bizonyítja, hogy a mesék tudományos eszközökkel is megközelíthetők, ezért az ELTE TÓK különös figyelmet szentel a mesék tudományos kutatásának. És mivel a csecsemő- és kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok, a tanítók, de a pedagógusi pályára készülő hallgatók is sokszor kerülnek mesemondói és meseértelmezői szerepbe, szükséges, hogy el tudjanak igazodni a mesék világában.

Ehhez kíván segédanyagként szolgálni ez a kötet, amelyet egyetemi jegyzetként is ajánlunk az oktatók és a hallgatók figyelmébe, de haszonnal forgathatják a mesével nem hivatásszerűen foglalkozó érdeklődők (szülők) is.



ISBN 978-963-489-199-4



9 789634 891994