

**A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYEREKEK REPREZENTÁCIÓJA
A KORTÁRS GYEREEKKÖNYVEKBEN – AZ *ŐRANGYAL*, A *SIMI ÉS A RENDETLEN
BETŰK*, VALAMINT A *MIHÁLYI CSONGOR ÉS AZ IDŐGYURMA* CÍMŰ KÖTETEK
PÉLDÁJÁN**

Szerző:

Gesztelyi Hermina (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Bujdosóné Papp Andrea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kapusi Angéla (PhD)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:

gesztelyi.hermina@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Gesztelyi Hermina (2023): A sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációja a kortárs gyerekkönyvekben – az *Őrangyal*, a *Simi és a rendetlen betűk*, valamint a *Mihályi Csongor és az időgyurma* című kötetek példáján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 67-82. DOI [10.18458/KB.2023.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.67)

Absztrakt

Jelen tanulmány azokkal a kortárs gyerekkönyvekkel foglalkozik, amelyek a sajátos nevelési igény valamely formáját jelenítik meg. Egyre több ilyen témájú könyv érhető el a gyerekkönyv piacon, kiadói sorozatok épülnek a nehéz élethelyzetek, a másság – ezen belül a tanulási zavarok – bemutatására, ezért fontos, hogy számba vegyük e kiadványokat. Elsősorban a szövegek megalkotottságát, a reprezentáció nyelvi megoldásait elemzem. Az értelmezés során kitérek az illusztrációkra is, amelyek a befogadás élményének, ilyen módon pedig az interpretációnak is meghatározó részét képezik. Ez megmutatja, hogy az adott sajátos nevelési igény mennyire konkrétan vagy elvontan van ábrázolva, megerősíti-e a sztereotípiákat, és mindez hogyan befolyásolhatja a jelenséghez való viszonyulást. A szövegek egyúttal lehetőséget adnak a különböző attitűdök, viselkedési minták és nézőpontok érvényesülésére, így az érzékenyítéshez is hozzájárulhatnak. A sajátos nevelési igény megjelenítésének módja, annak pozitív vagy negatív konnotációi, a pozitív diszkrimináció jelensége szorosan összefüggenek a módszertani lehetőségekkel, a szövegfeldolgozás gyakorlati kérdéseivel. Itt érdemes megemlíteni a segítő könyvek, az érzékenyítés és a prevenció fogalmát, e terminusok és az irodalom kapcsolatát, és reflektálni arra, hogy az esztétikai szempontból igényes szövegeknek mindez eleve sajátja. Ennek megfelelően a tanulmány elsőként a sajátos nevelési igény terminusát igyekszik körüljárni, bemutatni ennek típusait, utalni a meghatározás nehézségeire, a különböző megközelítésekre, végül pedig kijelölni saját fogalomhasználatát. Ugyanígy számba vesszük az irodalomtudományi terminológiát, és a dolgozat szempontjából releváns szemléleti kérdéseket. Ezt követi a három választott kötet bemutatása. Az elemzések megmutatják, hogy a könyvek mennyire felelnek meg az általuk megcélzott korosztálynak, illetve kijelölhetik a feldolgozás

módszertani irányait is. Végül összegezzük a tanulmány eredményeit, kitérve a téma gyerekkönyves megjelenésének ellentmondásaira.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, tanulási zavar, gyerekirodalom, gyerekkönyv

Diszciplína: irodalomtudomány, gyógypedagógia

Abstract

THE REPRESENTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONTEMPORARY CHILDREN'S BOOKS – USING THE EXAMPLE OF *THE GUARDIAN ANGEL*, *SIMI AND THE MESSY LETTERS*, AND *CSONGOR MIHÁLYI AND THE TIME PLASTICINE*

The present study focuses on contemporary children's books that reflect some form of special educational need. Since recently there has been an increase in the number of books on topic available in children's book market, with publishing series, issuing the difficult life situations and on the presentation of 'otherness', including learning disabilities, it is of a great importance to take a glance at these publications. In this essay my aim is to focus on how the texts are written and the language of representation. In particular, I will pay attention to the illustrations, which make a crucial part of the experience of reception and interpretation. With this analysis, my aim is to show how concretely or abstractly a particular educational need can be represented, whether it reinforces stereotypes or not, and how this may impact the connection to the phenomenon. The analysis of the texts also provide an opportunity to validate different attitudes, behaviours and perspectives, and can thus contribute to sensitisation. The presentation of specific educational need, with its positive or negative connotations, and the phenomenon of positive discrimination, are closely linked to methodological possibilities and practical implications of interpreting the texts. Here it is worth calling the attention to the concepts of helpful books, sensitisation and prevention, the relationship between these terms and literature, and reflecting on the close connection of the aesthetically shaped texts to these problems. Accordingly, the paper will first aim to explore the concept of special educational need, then it presents its types to point out the difficulties of definition, the different approaches, and to define its own terminology. Similarly, this paper will take into account of the terminology of literary studies and the perspectives relevant to this thesis. This will be followed by the analyses of the three preselected volumes which on the one hand ask for whether the books are appropriate for the age group they are aimed at, while, on the other hand, they concern the possible directions for future methodological inquiries. Finally, the conclusion part summarises the results of the study and the controversies surrounding the presentation of the subject in children's books.

Keywords: special educational need, learning disability, children's literature, children's book

Disciplines: literary studies, special needs education

Jelen tanulmány a sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációjával foglalkozik a kortárs gyerek-könyvekben. Ehhez elsőként érdemes tisztázni az SNI, azon belül is a tanulási zavar, a tanulásban akadályozottság, a mozgás- és érzékszervi fogyatékos-ság fogalmát, illetve rögzíteni, hogy milyen jelentésben használja ezeket a dolgozat. Ebben az egységben jelentős mértékben támaszkodunk Mező (2018), Mesterházi (1998, 2006), Gyarmathy (1998, 2009, 2020), Biewer (2017), Chovánné Dunai (2021), Vida (2021) és Mező és Mező (2022) munkáira.

Ugyanilyen lényeges tisztázni az irodalomtudományos fogalomhasználatot, illetve a szemléleti kérdéseket. Hermann (2017) alapján megkülönböztetjük a gyerekkönyvet és a gyerekirodalmat, valamint Kucserka (2020) kutatásaira támaszkodva érintjük a pszichologizáló olvasat térnyerését az irodalomban, ennek hatásait, problematikuságát. Szintén tanulságosak e kérdésben Lovász (2017) gondolatai, aki a tabutémájú vagy problémacentrikus könyvekkel kapcsolatban vetett fel olyan szempontokat, amelyek jelen dolgozat megközelítésében is relevánsak.

Ezt követi azoknak a kortárs gyerekkönyveknek a bemutatása, elemzése, amelyekben megjelenik az SNI valamely esete – többnyire a főszereplő révén. A teljesség igénye nélkül az *Órangyal* (Bartos Erika), a *Simi és a rendetlen betűk* (Révész Emese, ill. Metzinger Eszter), valamint a *Mibáyi Csongor és az időgyurma* (Bendl Vera, ill. Remsey Dávid) című kötetek kerülnek a vizsgálat középpontjába. A kiválasztott könyvek különböző korosztályokat céloznak meg, eltérő a szövegek színvonala és az illusztrációk stílusa, absztrakciós szintje, így különösen lényeges figyelmet fordítani a nyelvi-poétikai megalkotottságra és az adott életkor fejlődéslélektani sajátosságainak való megfelelésre.

Ehhez a szoros szövegolvasás módszere, valamint a képi és szöveges narratíva elemzése, összetevése visz közelebb. Az irodalomtudományi metódus alkalmazása képes megmutatni, hogy az egyes

kötetek mennyire komplex és/vagy sztereotíp módon ábrázolják az adott gyógypedagógiai jelenséget, ennek megfelelően megerősítik-e a hozzá kapcsolódó előítéleteket, vagy képesek árnyalni azokat. Az irodalomtudományi és a gyógypedagógiai szemlélet, szempontrendszer ritkán találkozik, és veszi figyelembe egymás eredményeit, így jelen tanulmány egyik komoly törekvése és újdonsága, hogy közelebb hozza a két diszciplínát. Fontos leszögezni, hogy a vizsgált könyvekre nem alkalmazott irodalomként tekintünk, ám az elemzésből, és annak eredményeiből a gyakorlati használatra vonatkozóan is tudunk következtetéseket levonni.

A dolgozat zárásaként a kutatás következtetéseit mutatjuk be, amelyek érzékeltetik az irodalmi elemzés szükségességét és szerepét a gyógypedagógiai szemléletű alkalmazás során. Reményeink szerint ezzel a pedagógusoknak és a pedagógusokat képző oktatóknak is segítséget tudunk nyújtani.

A sajátos nevelési igényű gyerekek

Gondolatmenetünket a különleges bánásmód felől indítjuk, amelynek esetében irányadónak tekintjük Mező (2018) gondolatait. Ennek megfelelően három csoportot rendelünk a fogalomhoz a köznevelési törvény alapján. Ide tartoznak 1) a sajátos nevelési igényű (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozott fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő), 2) a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő; valamint 3) a kiemelten tehetséges gyerekek. Utóbbi két kategóriával jelen tanulmány külön nem foglalkozik, ám érdemes megjegyezni, hogy nem minden esetben különíthetők el egymástól élesen az egyes esetek (Biewer, 2017; Mező, 2018), vagyis egy autizmus spektrum zavaros gyerek bizonyos területeken lehet kiemelten tehetséges – ahogyan erre az elemzésre kerülő könyvekben is láthatunk majd példát.

Sőt, Gyarmathy (2009) már arra is felhívta a figyelmet, hogy a neurológiai alapú teljesítményzavar a szokásostól eltérő agyi szerveződés révén a kreatív tehetség alapja lehet.

Az elemzendő korpuszhoz igazodva a továbbiakban az SNI-t mutatjuk be részletesebben. Több szakirodalom is kiemeli, hogy az SNI nem diagnosztikus, hanem – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően EU-konform – jogi kategória, iskoláztatási szempontú gyűjtő- vagy népegységfogalom, amely többletjogokat biztosít az érintett gyerekeknek. (Mesterházi & Gerebenné, 2006; Chovánné Dunai, 2021). Sajátos nevelési igényű gyerekeknek nevezzük azokat, akik a sérülésüktől függő mértékben az átlagtól eltérő, különleges biológiai, pszichológiai és szociális gondozást igényelnek. (Chovánné Dunai, 2021) Itt ismét fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az átlag fogalmának, meghatározásának kizárólag biológiai-neurológiai alapú megközelítése félrevezető lehet, és éppen ezért problematikus, hiszen legalább ennyire lényeges, hogy a jelenleg kulturális és társadalmi konstrukció is – társadalomelméleti nézőpontból a fogyatékoság nem más, mint a társadalom terméke (Biewer, 2017). A sajátos nevelési igény fakadhat a fogyatékoság különböző fajtáiból (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi és/vagy beszéd); tanulási zavarból; autizmus spektrum zavarból; illetve figyelem- vagy magatartási zavarból. Így érdemes ezeket alaposabban is körüljárni. Irányadónak tekintjük a fogyatékosággal élő embereket illetően a WHO meghatározását, amely az ENSZ 2007-es egyezményén alapul: „a fogyatékosággal élő személyek közé tartoznak azok, akik hosszú távú fizikai, szellemi, értelmi vagy érzékszervi károsodással rendelkeznek, ez pedig egyéb akadályokkal együttesen korlátozhatja őket a társadalomban való teljes körű és hatékony, másokkal egyenlő részvételben”(I1)

A tanulási zavarral kapcsolatban – a többi fogalomra vonatkozóan is érvényesen – jelzi Vida (2021), hogy meghatározása polimorf és diskurzusfüggő, vagyis az adott területtől, megközelítéstől

függően többféle használata is érvényben van. Jellemzően az írás, olvasás és számolás elsajátításának nehézségét értjük alatta, ezeken a képességtületeken az érintett gyerekek teljesítménye elmarad az intelligenciaszintjük alapján elvárhatótól, hiszen a szükséges alapfunkciók még fejletlenek. (Gyarmathy, 1998) Ahogy a megnevezés és a meghatározás is mutatja, alapvetően az iskolához kötődik a tanulási zavar (Mező és Mező, 2022), elsősorban e közegben értelmezhető. Lényegesnek tartjuk Gyarmathy (1998, 2020) kiegészítéseit a témában, aki egyrészt megjegyzi, hogy a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia esetében különleges, az átlagos oktatási körülményekhez nehezen illeszkedő gondolkodási és tanulási módról van szó, másrészt pedig – ebből következően – jelzi, hogy „[...] *tanulási zavar* helyett inkább *tanítási zavar*ról kellene beszélni”. (Gyarmathy, 2020) Az idézet jól mutatja azt a szemléletet, amely szerint nem a gyerekek képességeinek fejlettségében mutatkozik hiányosság, hanem abban az oktatási rendszerben, amelyik nem képes figyelembe venni az egyéni jellemzőket, a saját tempót és ennek megfelelően hatékonyan differenciálni. Hasonló paradoxonra világít rá Vida is, amikor megjegyzi: „Hazánkban integráltan történik a tanulási zavarral küzdő gyerekek oktatása. Problémát jelenthet azonban, hogy az inkluzív oktatás és a deficiorientált nézet nem összeegyeztethető” (Vida, 2021, 110) A tanulási zavar újabb értelmezésében egyre erősebben érvényesül a rendszerszemlélet, ez pedig már nemcsak az iskolára és a pedagógusokra, társakra terjed ki, hanem a családra is. A legtagabb értelemben használt jelentése szerint olyan állapot, amely „szelektíven interferál a verbális/nonverbális képességek fejlődésével, integrációjával és/vagy megnyilvánulásával”, illetve befolyásolja az önértékelést, a nevelést, a hivatást, a szocializációt és a mindennapi tevékenységeket. (Harmatiné Olajos, 2016, 7.) Ebben a megközelítésben tehát a tanulási zavar jóval túlmutat az iskola keretein, és egy olyan komplex tünetegyüttesként jelenik meg, amely a személyiség egészére – ilyen

módon pedig az érintett egész életére – hatással van.

„Az autizmus az agyi működés súlyos, pervazív (a fejlődés minden területét átható), egész életen át tartó zavara, mely genetikai tényezők, illetve az agyat ért károsító hatások következményeként jön létre. Egészen kisgyermekkorától megmutatkoznak a szociális viselkedést, a kommunikációt és a rugalmas gondolkodást érintő sajátosságok.” (Peeters, 1998 idézi Gyarmathy, 2009). Az autizmus egyik fajtája az Asperger-szindróma, amelyre jellemző a magas intelligenciaszint és a bőbeszédűség, valamint a szociális, a kommunikációs és a rugalmas gondolkodás képességének zavara. A tünetek átfeledésben vannak a tehetség, a kreativitás jellemzőivel. (Gyarmathy, 2009)

A figyelem- és magatartásszabályozási hiperaktivitás zavar – röviden ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) – idegrendszeri típust, beállítódást jelöl, ami zavarként jelentkezik, ha neurológiailag jelentősen eltér a többségtől. Legjellemzőbb tünetei a figyelmetlenség, impulzivitás, túlzott aktivitás, ezekhez társulhatnak tanulási és viselkedési zavarok. A felsorolt ismérvek nem ritkán egybeesnek a kiemelkedő tehetség jeleivel, emiatt visszatérő kérdés, hogy a tehetséges gyerekeket diagnosztizálják hiperaktívnak vagy a hiperaktivitás alapja lehet a tehetségnek. (Gyarmathy, 2009)

Gyerekkönyv és gyerekirodalom

Elsőként érdemes tisztázni, hogy a gyerekkönyv és a gyerekirodalom fogalmi hogyan határozhatóak meg, és miben térnek el egymástól. Természetesen egyiknek sincs egységes, konszenzuálisan elfogadott definíciója, ám bizonyos kritériumok könnyen beláthatóak. Ilyen például, hogy a gyerekirodalomként való azonosításhoz elengedhetetlen a szöveg jelenléte, vagyis a képkönyvek, illetve a minimális szöveggel rendelkező képeskönyvek, böngészők nem tartoznak ide. Az is lényeges, hogy a szöveg irodalmi igényű legyen, tehát nyelvi

színvonala, poétikai-esztétikai megalkotottsága interpretációs helyzetet teremtsen – vagyis legyen az elsődleges, szó szerinti értelmén túli jelentése. Hermann elkülönítése alapján: „[...] a gyerek- és ifjúsági irodalom – amely, mondjuk így: »részhalmaza« a gyerekkönyvek fogalmának – elsősorban a 16-18 évesnél fiatalabb korosztályok irodalomesztétikai akkulturációját célozza, a nagyjából szintén a 19. század első évtizedeiben kialakuló szépirodalom összetett fogalmának megértéséhez segíti hozzá a befogadót, az irodalmi interpretáció gyakorlatába vezeti be a gyerekolvasót.” (Hermann, 2017, 18–19.). A gyerekkönyv alapvetően könyvpiaci fogalom, amely tágabb kategóriát jelent, erősebben kötődik a kiadvány kialakításához, mint a szöveg – amennyiben egyáltalán van – esztétikai színvonalához. E különbségtétel okán nem használjuk szinonimaként a gyerekkönyv és a gyerekirodalom formát, illetve a későbbi elemzések is reflektálnak arra, hogy a kötetek melyik fogalom felől közelíthetők meg inkább.

A továbbiakban vizsgált kötetek miatt érdemes számot vetni a tabukönyv terminusával, hiszen az SNI-t érintő gyerekkönyvek ide sorolhatóak, amennyiben érzékeny, a társadalom egészét tekintve inkább elhallgatott, ebből fakadóan kevésbé ismert problémákról, krízishelyzetekről szólnak. A tabukönyvek elsődleges célja, hogy tematizálják ezeket a nehézségeket (függőség, halál, válás, zaklatás, fogyatékoság stb.), és alkalmat adjanak a róla való párbeszédre. Ennek fontosságát és/vagy népszerűségét mutatja, hogy Magyarországon minden jelentősebb gyerekkönyvkiadónak van ezzel kapcsolatos sorozata (ilyen a Csimota Kiadó Tolerancia-sorozata, a Kolibri Magasfeszültség-sorozata, a Tilos az Á könyvek Vészkijárat-sorozata, valamint a Móra Kiadó TABU könyvei). A szakirodalom azonban már többször is problematizálta ezt a tematikus korpuszt, a kiadványok koncepcióját és megvalósítását: „Ezek a problémacentrikus könyvek egyetlen témára épülnek, de az alapvetően más-ságként, normaszegésként, tehát mindig a konform,

az elfogadott ellenpólusaként tétéleződik (alkoholizmus, rasszizmus, homoszexualitás, családon belüli erőszak, bántalmazás, öngyilkosság, drog, tanár-diák szexuális viszony, halálos kór), a felmutatással, fókuszálással erősítik meg az adott problémát, hiszen rá irányítják a figyelmet.” (Lovász, 2017, 252.) Lovász (2017) emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy a téma dominanciája gyakran negatívan befolyásolja a szövegek megformáltságát, illetve a hitelesség, a hatáskeltés válik a kötet megítélésének legfőbb mércéjévé. Ezzel pedig az egyik legnagyobb gond, hogy a szépirodalmon mint fikción számon kérni a valóságot eleve az irodalom létmódjának félreértését jelenti. Kucserka (2020) is hasonló gondolatokat fogalmaz meg, amikor nehezményezi, hogy a tabukönyveket az legitimálja, hogy fontos kérdésekről szólnak, az pedig másodlagossá válik, hogyan teszik ezt. A fő problémát abban látja, hogy az irodalom voltaképp mindig is tabutémákkal foglalkozott (az antik drámáktól egészen a kortárs regényekig).

Éppen ezért Jakab Villő a tabu helyett az inkluzív és emancipatorikus könyvek fogalmát javasolja, amelyek „[...] egy adott társadalmi csoporttal szembeni diszkriminatív, kirekesztő viselkedésre reflektálnak úgy, hogy imaginárius világukban a rögzült társadalmi mintázatokra alternatívákat kínálnak.” (Jakab, 2019, 41) Emancipatorikus (felszabadító) egy mű, amennyiben érvényesül az irodalom *képessé tevő ereje*, vagyis a könyv visszahat olvasójára, ilyen módon pedig a társadalmi folyamatokra, és inkluzív (befogadó), amennyiben egy olyan nyilvános teret hoz létre, amelyhez az érintettek és a kívülállók is kapcsolódni tudnak. Vagyis nem a téma és a műfaj felől közelíti meg a kérdést, hanem tágabb kontextusban az irodalom és a társadalom viszonyára, lehetőségeire helyezi a hangsúlyt. Ez a reláció akkor működik, ha esztétikai szempontból jó szövegekről van szó. Kucserka szintén kiemeli hogy „[...] csakis a *jó* irodalomnak van testi-lelki értelemben hozadéka. A katarzist (vagyis a lélekre tett könnyítő, jótékony hatást)

ugyanis nem a téma hordozza, hanem annak megfelelő feldolgozása. [...] A rosszul megírt tabukönyv felkelti ugyan az iszonyatot, de csak a jól megírt szöveg segít megküzdeni vele.” (Kucserka, 2020, 190).

Ezzel összhangban állnak az agykutatás eredményei, amelyek igazolják, hogy az olvasás meghatározó az agyi struktúrák, az idegrendszer, tágabb összefüggésben pedig a teljes személyiség és a társadalom szempontjából is. Azt is hozzátesszik azonban, hogy a pozitív hatások (pl. nyitottság, empátia, érzelmi intelligencia, kritikai gondolkodás) a (jó) szépirodalom esetében tudnak érvényesülni (Wolf, 2019), hiszen ezek a szövegek nyelvileg és szerkezetileg összetettek, a cselekmény és a karakterek árnyaltak, ebből adódóan különböző nézőpontok és igazságok jelen. Ezért is kiemelten lényeges, hogy a gyerekkönyvek kiválasztásának szempontja ne kizárólag tematikus legyen, hanem elmélyült elemzés előzze meg – különösen, ha intézményi keretek között kívánjuk feldolgozni az adott kötetet.

Erre szeretnének példát mutatni a következő elemzések. Noha a válogatás tematikus alapon történt – az SNI fentebb bemutatott eseteiben érintett gyerekekről szóló kortárs gyerekkönyvek – az elemzések rávilágítanak, hogy mennyi e kötetek teherbíróképessége, vagyis a témán túl fel tudják-e mutatni azt a megalkotottságot, amely képes lélektani hatást kiváltani. A karakterábrázolás, az elbeszélés-mód és a nyelvi megformáltság vizsgálata teszi láthatóvá, hogy a kötetek hogyan ábrázolják az adott jelenséget.

A sorrendet az időbeliség határozza meg, vagyis a megjelenés éve, valamint az ajánlott korosztály szempontjából is egymást követik a könyvek, amelyek 2014 és 2020 között jelentek meg, és nagyjából óvodáskortól az általános iskola felső tagozatáig számíthatnak a gyerekek érdeklődésére. A továbbiakban az idézetek a fejezetcímben szereplő kiadványból származnak, az oldalszámot zárójelben tüntetjük fel.

Bartos Erika: Órangyal – Mesék az elfogadásról, Magyar Máltai Szeretetszolgálat, 2014.

Bartos Erika a Magyar Máltai Szeretetszolgálat felkérésére készítette el az *Órangyal – Mesék az elfogadásról* című kötetet, amelyet – szokásához híven – maga illusztrált. Nem újdonság a szerző életművében a segítő könyvek jelenléte, hiszen korábban is készített rajzokat szívkatéterezésre, szívműtetre váró, illetve daganatos vagy leukémiás gyerekek számára (*Szívkatéterezésre várok; Meggyógyult a szívem!; A Bátorságpróba*) összeállított kiadványokba. Az *Órangyal* különlegessége, hogy itt a szöveg is Bartos Erika nevéhez fűződik. A kötet négy részből áll, amelyek különböző élethelyzeteket mutatnak be egy-egy gyerek történetén keresztül (*Örömtánc – Samu története; Órangyal – Lili története; Holnap – Misi története; Testvér – Viola története*).

Samu történetében a mozgásszervi fogyatékoság jelenik meg, hiszen Samu kerekesszékes. „Segítettek neki közlekedni az iskolában, mert Samu kerekesszékekben ült. Nem tudott járni, a lábai túl gyengék voltak ahhoz, hogy felálljon.” (5) Ezért nem tud részt venni az osztálytáncban, ám mint az osztályközösség szerves tagja, a próbákra ennek ellenére eljár. Egy nap felajánlja, hogy helyettesíti az egyik hiányzó társát, néhány fiú viszont kineveti, úgyhogy többet nem jelenik meg a próbákon. A gúnyolódók megbánják tettüket, engesztelésül pedig maguk is kerekesszékekbe ülnek, és így készülnek az előadásra. Meghívják Samut, hogy csatlakozzon hozzájuk, aki örömmel beáll maga is táncolni.

Az érzékszervi fogyatékoság érvényesül Lili történetében, amely egy vak óvodás kislányról szól. „Az első napok máshogy teltek, mint a többi süni csoportosnak, mert Lili vakon született. Nem látta a világot, viszont hallotta a hangokat, érezte az ízeket és illatokat, kezével pedig kitapintotta az anyagokat, és felismerte a formákat.” (20) Itt valamivel komplexebb a fogyatékoság bemutatása, vagyis nemcsak az derül ki, hogy Lili nem lát (tehát mi az, amire nem képes), hanem az is, hogy helyette hogyan érzékeli a világot (kézzel látás, Braille-

írás), miben ügyes (gyöngyfűzés, „Lili minden hangot könnyedén felismert.” 25). Az ismeretlen kifejezések magyarázata az óvodapedagógus karakteréhez kötődik: „Lilinek sokat segít ez a tábla. Ha iskolás lesz, ő is megtanul majd írni és olvasni, ahogyan ti – magyarázta az óvónéni. – De ő a kezével látja majd a betűket. Azokban a könyvekben, amik látássérült olvasóknak készülnek, domborúak a betűk. Apró pöttyök, amelyek kiemelkednek a papírból. Érezzük, ha végig húzzuk az ujjunkat a lapon. Ezek a pöttyök betűket jelentenek. Ezt nevezzük Braille-írásnak.” (23). A konfliktus abból fakad, hogy Lili nekimegy egy toronynak, amit az egyik csoporttársa épített, ezen pedig csúnyán összekapnak, és Lili vigasztalhatatlan marad egész nap. Mivel másnap volt a születésnapja, az óvodapedagógus a gyerekekkel együtt azt találta ki, hogy a csoport egész nap a kezével fog látni, vagyis szembe-kötődést játszanak, gyurmáznak és sötétben eszik meg a tortát. Így a látók is megtapasztalhatták, milyen Lili helyében lenni.

Egy másik érzékszervi fogyatékoság jelenik meg Misi történetében, akinek a hallásával van probléma, ezért hallókészüléket visel. A szüleitől rengeteg tanító célzatú, hasznos információ hangzik el: „– A hallókészülék felerősíti a hangokat – magyarázta Misi apukája, aki illatos mézeskaláccsal kínálta meg a vendégeket.” (55); „Misinek sokat segít a hallóka, de ügyesen tud szájról olvasni is. Beszéljetek hozzá lassan, érthetően!” (57); „Akik nem jól hallanak, jelnyelven, a kezük segítségével beszélnek egymással. Ez egy önálló nyelv, bárki megtanulhatja, mint az angolt vagy a németet.” (63). Ezeket annak a négy fiúnak mondják a szülők, akik focizás közben véletlenül berúgják a labdát Misiék kertjébe, és amikor vissza akarják kérni, akkor tapasztalják, hogy Misi nem hallja őket. Miközben fokozatosan megértik, megismerik a helyzetet, egyre jobban összebarátkoznak, és megígérik, hogy másnap is eljönnek látogatóba.

Viola története annyiban tér el az eddigiektől, hogy megváltozik a fokalizáció, vagyis az esemé-

nyeket a testvére, Doma szemszögéből követjük nyomon. Ez minden bizonnyal összefügg Viola értelmi és verbális akadályozottságával („Viola különleges, fejlesztő iskolába járt. Nehezen mozgott és nem tudott beszélni sem, de sokat ügyesedett az iskolában, és szívesen töltötte hasonló korú gyerekekkel a napjait.” 74), érzékeltetve ilyen módon is a kifejezés nehézségét. A Domára fokalizált narráció módosítja a fogyatékoság bemutatását is, hiszen így egy hasonló korú gyerek, egy testvér jóval érzelmesebb, személyes viszonyulása kerül előtérbe. Ilyen módon próbálja a szöveg érzékeltetni – Lili történetéhez hasonlóan – a fogyatékoságban rejlő pozitívumokat: „Arra gondolt, hogy Viola nem tud beszélni, de világszépen mosolyog, nem tud járni, de teljes szívvel ölel, nem tud írni vagy olvasni, de úgy tud szeretni, mint senki más. Olyan ő, mint egy kicsi virág a kertben. Kisebb és gyengébb a többinél, mégis a legkedvesebb, akire a kertész minden virágjánál jobban vigyáz.” (85) Az illusztráció is ennél a történetnél válik izgalmasabbá, amikor Doma koromfekete mélységhez hasonlítja Viola hiányát – aki kórházba került –, a szöveg pedig egy fekete felhőben jelenik meg. Ez a nem múló folt pedig ott marad a következő oldal közepén is, noha barátai látogatásától Doma kezdi jobban érezni magát, ahogyan a sötétség körüli buborékok színes jelenetei mutatják.

A kötet nyelvi megalkotottsága igen egyszerű, ahogy a korábban hivatkozott idézetekből is látszik, a szöveg egyszerű mondatstruktúrákat alkalmaz, önismétlő, kevésbé életszerű. Ennek egyik legfőbb oka az utalószók és a vonatkozó névmások mellőzése, ami – különösen a felolvasásban – nagyon tagolttá teszi a szöveget, így pedig nemcsak a gördülékenység hiányzik, hanem a logikai kapcsolatok megteremtése is a mondatok, mondatrészek között. Ennek érzékeltetésére hozunk egy részletet, amelyben dőlttel emeltük ki az ismétlődő részeket: „A kék busz elvitte a fiúkat *Domákhoz*. Szélkakas forgott a ház tetején. *Doma* a legfelső emeleten lakott, a körablakos szobában. Amikor becsengettek *Doma*

nyitott ajtót.” (80–82) Az óvodás korosztályt célzó könyvek esetében szempont lehet a viszonylag egyszerű, könnyen érthető nyelvezet, ám ez a fajta szövegalkotás minimálisan járul hozzá a nyelvi kompetencia fejlődéséhez.

A kötet segítő könyv jellegéből adódik, hogy reális élethelyzeteken keresztül, erősen didaktikusan, az ismeretterjesztés szándékával mutatja be a fogyatékoság különböző fajtáit. Történetvezetését, szereplőit, narrációs technikáját, nyelvi megoldásait (pl. szóhasználatát, mondatstruktúráját) tekintve leegyszerűsítő, jól követhető, különösebb értelmezési vagy absztrakciós eljárást nem igénylő szövegről van szó. A megszólalásokat uraló szakértői hang eltárgyasító hatású, nem engedi közel az olvasót a szereplőkhöz, így az adott élethelyzethez sem. Ezt tovább erősíti, hogy a fogyatékoságban érintett karakterek alig kapnak hangot, nem őket beszélgeti a szerző, hanem az elbeszélőt és a felnőtt szereplőket, legtöbbször még a fokalizáció révén sem kerülnek a narráció fókuszába. Így pedig egyszerű példázatok maradnak, hiszen nem a fogyatékosok nézőpontját, tapasztalatait ismerjük meg, hanem a velük kapcsolatos tudnivalókat.

Az alcímben jelzett elfogadás többször is saját tapasztalat révén (kerekesszékekben táncolás, bekötött szemmel és sötétben töltött nap) történik meg, ami problémátlanul zajlik le. Minden történet idilli, amennyiben a szereplőket a jószándék vezérli, és mindig megbánják, ha nem megfelelően viselkedtek. Ezt az idillt erősítik az illusztrációk is. A felsorolt jellemzőkből adódóan irodalmi értéket nem mutatnak a szövegek, leginkább ismeretterjesztő könyvként határozható meg, amely történetbe ágyazottan közvetíti az információkat. Ezzel – és a korosztállyal – áll összhangban a képek dominanciája is, amelyek illusztratív viszonyban állnak a szöveggel. A rajzok sem adnak valódi karaktert a szereplőknek, hiszen egységes az ábrázolás, az arc-kifejezések – jelen kötet esetében ez akár az elfogadás gesztusaként (több bennünk a hasonlóság, mint a különbség) is értelmezhető (1.kép).

1. kép. Bartos Erika illusztrációja. Forrás: Bartos Erika (2014). *Őrangyal – Mesék az elfogadásról*, Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Bp.



Révész Emese: Simi és a rendetlen betűk (ill. Metzing Eszter), Pagony, 2019.

Révész Emese művészettörténész a gyerekkönyvek területén elsősorban az illusztrációkkal, a kötetek vizuális kialakításával foglalkozó munkái révén vált ismertté, amelyeknek igen komoly szerepe van abban, hogy a jellemzően szövegcentrikus elemzés komplexebbé váljon, és a képi világ is tudományos igényű vizsgálat tárgya legyen. Szerzőként a *Simi és a rendetlen betűk* az első gyerekkönyve. 2022-ben jelent meg a Grela Alexandrával közösen készített *Hol készül a művészet? – Művészettörténeti böngésző* című képeskönyve, ez 2023-ban megnyerte az Év Gyerekkönyve Díjat illusztrációs kategóriában.

Ahogy a cím és annak szedése (a borítón a D betű fordítva szerepel) jelzi, a diszlexiának fontos szerep jut a történetben, amely egy kisfiú, Rózsa Simon iskolakezdését és első osztályos élményeit mutatja be. Simi hús-vér karakterként jelenik meg, szüleihez, barátaihoz és tanítóihoz való viszonya kidolgozott. Az árnyalt jellemábrázolásnak köszönhetően könnyen a saját élményeire ismerhet a felnőtt olvasó is egy-egy jelentben, például a Beus néni típusú tanároknak: „– Semmi sem lesz belőled, semmi, ha nem tanulsz meg helyesen írni. A

helyesírás a legfontosabb dolog az életben. Érted? A leg-fon-to-sabb. Két »b«-vel. Buta, butább, legbutább – ezt írd le édes fiam, ide a füzetbe, ötször! Addig nem mehetsz ki az udvarra.” (27). Többek között vele kapcsolatban nyilvánul meg a szöveg humora is, amikor Simi elképzeli, milyenek lennének az automata tanárok, és mi történne, ha meghibásodnának: „– Jó napot kívánok, hoztam egy Beus nénit, undok és türelmetlen, tessék megjavítani! És ha már itt van, kicsit edzettebbé (sic!) tehetné, akkor nemcsak mondaná, hanem meg is tudná mutogatni a tornagyakorlatokat, mikor helyettesít.” (27). A szereplő nem azonos a tanulási zavarral, személyisége messze túlmutat rajta – és ezt a szöveg is remekül tudja érzékeltetni. Simi legóból kockavárost épít, a legjobb barátjával, Gáspárral biciklizik és xboxozik, pudingot készít az anyukájával, viccelődik az apukájával, akivel lelkesen járják végig a lomtalanítást. Illetve bekapcsolódik a történetbe egy mellékszál is, a Naszályi Bálint utáni nyomozás.

A rejtély már az első iskolai napon megkezdődik, amikor Bálint hiányzik a névsorolvasásnál, és később sem bukkan fel az osztályban. Az ügy felderítésére Simi és Gáspár titkos társaságot hoznak létre, a nyomozás során pedig kiderül, hogy Naszályi Bálint magántanuló, majd a postás segítségével rá is akadnak a sosem látott osztálytársra. Az eredményes nyomozás egyrészt Simi sikereit erősíti, azoknak a dolgoknak a körét, amelyeket ügyesen és önállóan véghez tud vinni. Másrészt a történeteszlál némileg ellenpontja Simiének, hiszen Bálint, a tehetséges és sikeres sakkozó egyfajta zseniként van elkönyvelve, aki viszont barátok nélkül, többnyire az apukájával és a nagypapjával tölti a mindennapjait. A két fiú találkozására szépen megmutatja, hogy különböző területeken érvényesül a tehetségük – közben ugyanis Simi megnyer egy szavalóversenyt és fotós képességeire is fény derül –, miközben a maguk módján kicsit mindketten kilógnak a sorból. Végül pedig a sakk jótékony hatásaira is fény derül: „Hamar kiderült, hogy a sakkozás kifejezetten jó a

diszlexiásoknak, így Simi szülei és tanárai is támogatták az új játékszenvedélyt.” (118).

A sakk révén tudja érzékeltetni azt is a szöveg, hogy Simi más módon lát bizonyos dolgokat, erősebb az egészként, rendszerként való észlelése, mint a szegmentálási képessége: „Amikor összpontosított, valahogy egyszerre látta az egész táblát és rajta a különböző irányokba igyekvő szereplőket, kicsit úgy, mint a terepasztalon.” (117). Ugyanez érvényesül a legóból épített kockaváros – más néven Sim City – megalkotásakor, folyamatos bővítések, valamint a versmondáskor. Talán az utóbbi tűnik különösen váratlannak egy diszlexiás esetében, ám itt is remekül megmutatkozik, hogy az eltérő gondolkodás másfajta módszert igényel. Simi ugyanis nem betűkből összeolvasva tanulja meg a verset, hanem hallás után („Ahogy a hullámozó betűtenger hanggá és képpé vált, máris lenyugodott. Valahogy az egész vers egyszerre volt a fejében, nem szavanként, hanem valahogy úgy, ahogy egy dallam rögzül az ember emlékezetében.” 109). Az idézett rész egyúttal a versek működés-módjára is rávilágít, hiszen elsősorban a hangzóság, a láttatás ereje hat a befogadóra – különösen iskoláskorig, ameddig minden szöveg alapvetően akusztikus élményként van jelen. Többször is utal rá a történet, hogy Simi nagyon szereti a hangoskönyveket, kedvenc meseregényeit már kívülről tudja.

A karakterek mellett a diszlexiát is komplex módon mutatja be a kötet, nem redukálja az olvasás elsajátításának nehézségére – ahogy leginkább él a köztudatban. Érzékelteti az egyensúly és a térbeli tájékozódás bizonytalanságát („Akárhogy is akarta, bizonytalannak érezte magát odafönt, és semmi sem vonzotta még feljebb.” 14; „Mindezt csak tetézte az állandó és reménytelen viaskodás a jobb és bal oldallal.” 20), illetve a cipőfűző megkötésének kihívását („A fűzők körmönfont tekergetése jobbra-balra, nagy hurok felülre, bújtatás alulra, egyre bonyolultabbnak és nehezebbnek tűnt.” 34). Viszont – ahogy korábban is utaltunk rá – nemcsak

a hiányokra koncentrál, hanem az erősségekre is, ezek közé tartozik a filmkészítés és a fotózás („A saját tervezésű kockavárosát készült kibővíteni, ami nem volt kis munka. [...] Újabban, ha anyu okostelefonját kölcsönkaphatta, videót is forgatott kedvenc szereplőivel.” 29; „A fényképezés olyan volt, amelyben végre biztonsággal mozgott. Minden magyarázat nélkül, egyszerűen megérzésre tudta, hogy mitől lesz jó egy beállítás, ösztönösen érezte, mikor kell exponálni ahhoz, hogy a fotó jól sikerüljön, és elkapjon valamit a verseny hangulatából vagy Bálint személyiségéből.” 119). Különösen szimpatikus és életszerű megoldás, hogy ezek a jelenségek nincsenek direkt kapcsolatba állítva a diszlexiával – ahogy a valóságban sem egyértelműen szétszalagható, hogy mely képességek vannak vele összefüggésben, hiszen ez is a személyiség szerves része. Ezzel a szöveg el is távolodik a nyílt didaxistól, és a tanulási zavar helyett sokkal inkább egy első osztályos kisfiúról szól.

Egyedül Ilonka néni – az osztály másik tanítója – szájából hangzik el definíciószerűen, hogy: „A diszlexia olvasási és írási nehézség, ami nem abból ered, mert az illető »buta«, hanem abból, hogy másképp látja a betűket, másképp forog az agya, mint a többségnek.” (88). Ilonka néni – az ideális tanár prototípusaként – híres diszlexiások (Jennifer Aniston, Bill Gates és Steve Jobs) példájával szemlélteti az osztálynak, hogy az átlagtól eltérő gondolkodás kiemelt tehetségként is megmutatkozhat, ezzel pedig nemcsak Simi diszlexiához való viszonyát, hanem az osztálytársak Simihez és a tanulási zavarhoz való viszonyát is alapvetően formálja. Az idézett rész azt is megmutatja, hogy ismét a felnőttektől hangzanak el a tanító célzatú mondatok, ezek gyakran sztereotip jellegüket erősítik, az ő karakterük jóval kevésbé árnyalt, mint a főszereplőé. Az elbeszélői technika lehetővé teszi, hogy a szöveg egyszerre érzékeltesse Simi és mások nézőpontját: „Tudta már [t. i. Simi], hogy ellenkezni nem nagyon érdemes, mert anyu úgy tekintett az Xboxra, mint egy ellenséges világra, ami – ha

csemetéje túl sokáig időzik benne – beszipantja, felemészti, megbetegíti őt. A szülők általában véve is roppant ellenségesen tekintettek a számítógépes játékokra, mert szerintük rontják a szemet, puhánnyá teszik a testet, és általában is butítanak, és rossz útra visznek. Simi néha arra gondolt, ez csak azért lehet így, mert az ő szülei sosem léptek be ebbe a csodavilágba [...]” (40). A heterodiegetikus narrátor az idézet első és utolsó mondatát egyértelműen Simi nézőpontjából fogalmazza meg, közte viszont kilép a szereplőhöz kötött fokalizációból, és tágabb perspektívából fogalmazza meg a szülők számítógépes játékokhoz való viszonyát – ezt jelzi az „általában véve” kifejezés is. Szintén ez a narráció teszi működőképessé, hogy egy hétéves gyerek gondolatai és érzései többször is igen összetett, önreflexív módon vannak megfogalmazva.

A családi háttér, a szülőkkel való kapcsolat is ideálisnak nevezhető a történetben, az otthoni közeg teljes mértékben támogató. Ez már csak azért is így van, mert Simi apukája maga is diszlexiás volt, ahogyan fogalmaz: „Leharcoltam, de nem ment könnyen. Pár évbe telt.” (50). Ő használja a Kavarek Szellem metaforáját is, amely megragadhatóbbá teszi a jelenséget: „A Kavarek Szellem hétévesen látogatott meg először. Épp annyi idős voltam, mint te. És abban a pillanatban, hogy megjelent, mindent összekevert körülöttem: rémesen összekutyulta a dolgokat, a jobb és a bal oldalt, a »b« és a »d« betűt.” (50). Innentől a tanulási zavar némileg leválik Simiről, és vizualizálható lesz (ennek remek példája, amikor meg akarja építeni legóból, illetve amikor az anyukájával lerajzolják), ami megkönnyíti a vele való megküzdést is. És valóban a küzdelem az egyik fontos motívuma a történetnek, amit ismét a narrátor fogalmaz meg: „Bár ezt Simi sosem vallotta be magának, szeretete a harcot. A küzdelem ugyanis olyasmis volt, ami része lett a mindennapjainak: harc a betűkkel, az írással, az iskolával. Egyik oldalon az okos, találékony Simivel, aki csodás kockatornyokat épít – másikon pedig a lassú eszű, lassú kezű Simivel.” (117). Noha

a tanulságok levonása nem áll távol a szövegtől, nem ezek dominálnak.

A kötet vizuális szempontból is izgalmas és összetett, a képek aprólékos kidolgozottsága lehetőséget teremt az elidőzésre, böngészésre (pl. Izidor bácsi régiségboltja vagy a játszótér), többször alkalmazza a populáris kultúra elemeit. A karakterábrázoláshoz is hozzájárulnak, az első iskolai nap bemutatásánál Ilonka és Beus néni, valamint az osztálytársak ábrázolása remekül érzékelteti személyiségüket. Emellett az illusztrációk gyakran erősítik a szöveg humorát, például a Beus nénival kapcsolatban korábban idézett részlet mellett robotként jelenik meg a tanítónő (2.kép), illetve a Kavarek Szellem rajza is komikussá, kinevethetővé teszi az általa megjelenített diszlexiát (3. kép)

2. kép. Metzging Eszter illusztrációja. Forrás: Révész Emese (2019). *Simi és a rendetlen betűk*, Pagony, Bp. 26.



3. kép. Metzging Eszter illusztrációja. Forrás: Révész Emese (2019). *Simi és a rendetlen betűk*, Pagony, Bp. 85.



A kötet terjedelme, nyelvi összetettsége és a benne megjelenő élethelyzetek miatt leginkább az 1–2. osztályos gyerekeknek ajánlható. A szöveg irodalmi igényű, esztétikai-poétikai megalkotottsága értelmezési helyzetet teremt, befogadása igényli az absztrakciót. A főszereplőt nem redukálja csupán a tanulási zavarra, és komplex módon ábrázolja a helyzetet annak nehézségeivel és előnyeivel együtt. A valószínű karakter révén könnyen megtörténhet az azonosulás, ezen keresztül pedig a történetbe való bevonódás, ami a hatékony érzékenyítés feltétele – e tekintetben csak a narrátor olykor felnőtt perspektívához köthető, erősen sztereotipikus és/vagy didaktikus megszólalásai lehetnek elidegenítő hatásúak.

Bendl Vera: Mihályi Csongor és az időgyurma (ill. Remsey Dávid), Págyony, 2020.

A *Mihályi Csongor és az időgyurma* című kötet szól – az elemzett könyveket tekintve – a legidősebbeknek, elsősorban 3–4. osztályosoknak. A korosztályhoz igazodva megváltozik az elbeszélés módja is, hiszen a (kis)kamaszok esetében általánosan jellemző a beleélt olvasás, ezt pedig elősegíti az egyes szám első személyű narráció. A címszereplő mutatja be magát és két barátját, akikkel közösen élnek át a kalandokat. A karakterek jellemzése érdeklődésükön, képességeiken és néhány külső tulajdonságukon keresztül történik, így kiderül, hogy Csongor nyolc éves, és kedvenc témái közé tartozik a Voyager–2 űrszonda, a bolygók, a galaxisok, a dinoszauruszok, a Föld országai, a zászlók, a fővárosok, a vízi és szárazföldi élőlények, valamint a kötöttpályás közlekedés – minden bizonnyal már ezen a ponton sokaknak eszébe jut Sheldon Cooper az *Agymenők* (*Big Bang Theory*) című sorozatól. A legjobb barátja, Miklósi Miklós (akit Duplamiknek becéznek) nagyon gyorsan tud futni, emellett főként a zombik, a sárkányok, az utazás extrém helyekre, a sziklák, amelyekről le lehet ugrani, bár nem szabad, a számítógépes játékok, az izgalmas

történetek és a foci érdeklik – valamint Fehér Léna, amit Csongor többször is nehezményez. Léna Duplamik nyaggatásának, illetve a különböző helyzetekben történő helytállásának hatására kerül be a csapatba, legfőbb jellemzői közé tartozik hosszú, göndör haja, hogy jól számol, ügyes kötélmászó, jól reagál nehéz helyzetekben és érzékeny.

Már itt utal rá a szöveg, „[...]” hogy Duplamik meg én egy csomó mindent másképp tudunk, mint a többi gyerek, mondjuk, én mindenkit megverek memóriában, Duplamik meg futásban, csak sajnos cipőfűzőkötésben meg nem, vagy »a«-betű írásban sem, meg, mondjuk, a hangzavart is utáljuk, és ezekért néha furcsán néznek ránk, ami mindketőnket komolyan bánt.” (9). Ám egészen a 71. oldalig nincs megnevezve a másság, ekkor derül ki, hogy Csongor Asperger-szindrómás, Duplamik pedig ADHD-s („[...]” hogy engem így szeretnek és büszkék rám, de azért előfordul, hogy úgy érzem, hogy ez egy kicseszés, hogy valami már babakoromban elromlott, hogy ezek a különleges képességeim, amiket Aspergernek neveznek, és amit én utálok, ezek csak a bosszantásomra vannak” 71; „És hiába mondják erre, hogy ADHD, mert az semmit sem jelent, négy betű, és hülyeség, és egyébként sem akarja azt a négy betűt [...]” 72). Az idézetekből is kiderül, hogy a két érintett szereplő sokszor nehezen éli meg, hogy eltérnek a társaiktól, ám a történet során számtalan előnyük is származik ebből, többek között nekik köszönhető az időgyurma elkészítése és működésbe hozása. Az ötlet maga a titokzatos technikanántól, Ender bácsitól származik, aki mintegy mellesleg említi meg órán az időgyurma receptjét, amelynek segítségével le lehet lassítani az időt, illetve térugrás is lehetséges. A három barát így jut el Párizsba és onnan vissza egyetlen szünet ideje alatt. Ebből is látszik, hogy a történetben keveredik a valóság és a fikció, és mindkettő ugyanabban a világban van jelen – szemben a Négyszögletű Kerek Erdő, az Aliz Csodaországban, a Narnia vagy a Harry Potter típusú szerkezettel, amelyekben a varázs- és a varázstalan

(ha úgy tetszik a valós) világ elválik egymástól. Az időgyurma mellett a legvarázslatosabb elem egy gömb, amelyik le tudja kicsinyíteni az embereket, illetve a Drótozó, aki fontos szerepet kap az Aspergerhez és az ADHD-hoz való viszony megváltozásában.

Az Asperger-szindrómának több tünete is érzékelhető Csongornál, az említettekén túl pl. a bőbeszédűség, a szociális készségek és az empátia korlátozottsága, ám a szintén tipikusnak tekinthető nehézség a többértelműséggel és a metaforákkal éppen fordítva működik a szövegben. Az elbeszélő nemcsak érti és használja ezeket a kifejezéseket, hanem ő magyarázza el a jelentésüket az olvasónak („[...] ez a földi paradicsom [nem úgy értve, hogy uborka meg zöldségek, hanem hogy hihetetlen öröm]” 40; „[...] és mondhatom – képletesen értve – a falra másztam tőle” 84; „[...] és mindenkinek leesett az álla [vagyis megdöbbenek, de a helyén maradt az álluk] 102”). Nem egészen világos, hogy ez az eljárás hivatott-e érzékeltetni azt, hogy Csongor számára nem maguktól értetődő, magyarázatra szoruló fordulatokról van szó, vagy esetleg az olvasók okítására szolgálnak a zárójeles kiegészítések.

Az egyes szám első személyű narráció rendre felveti a hitelesség kérdését, vagyis hogy mennyire meggyőzően sikerül imitálni a megcélzott nyelvhasználatot. Hiszen ha kiérződik a gyerekbeszélő mögül a felnőtt hang, az kifejezetten elidegenítően tud hatni – a szöveg teljesítménye ezen a téren nem egyenletes. (Pozitív példaként lehet említeni *A kutya különös esete az éjszakában* című regényt, amelyikben ez kifejezetten jól sikerült.) Ettől nem független, hogy a karakterábrázolásban több következetlenség is tetten érhető, ezek közül az egyik a címszereplő kifakadása: „Nagyon béna vagyok, hogy elvesztettem – miért történik velem MINDIG ilyesmi, hogy elvesztem meg elejtem a dolgokat?” (59). Egészen eddig a pontig azonban Csongor semmit veszített vagy ejtett el, és nem is számolt be ilyesmiről. Az egyik legszembetűnőbb eset az, amikor a varázsgömb hatására lekicsinyítve,

madárháton erednek annak a galambnak a nyomába, amelyik felkapta az időgyurmát, és elrepült vele. A galambdúc sötét, koszos, büdös és hangos hely, ahova tétovázás nélkül rohan be Csongor, aki az iskolai menzát viszont nem bírja elviselni („Legalább annyira gyűlölöm a szagát [t. i. az ebédlőét], mint Duplamik köpését, egyszerűen képtelen vagyok abban a bűzben ülni. Lehet, hogy ezt nehéz elhinni, de nekem kínzás már belépni is. Nemcsak a szaga, hanem a gyerekek csámcsogása miatt is [...]” 19). Ugyanígy ellentmondásos, hogy a tér- és időugrás, a többszöri méretváltozás és egy teljesen idegen lánnyal való összebarátkozás nem okoz gondot annak, aki kijelenti magáról, hogy nem bírja elviselni a változást.

Jól mutatja a kötet edukációs szándékát az az erősen (ön)reflexív megjegyzés, ami az egyik galambbal kapcsolatban merül fel: „[...] lehet, hogy nem egészen normális, bár mi van, ha csak speciális igényű, sajátos gondolkodású madár?” (66). Eltekintve attól, hogy mennyire hiteles ez a mondat egy nyolcévestől, ez a gondolat előrevetíti a szemléletváltást, ami a Drótozónál teljesebbé válik. A professzor ugyanis meg tudja vizsgálni az emberek huzalozását, és képes átdrótozni őket, ami azonban akár teljes személyiségváltozást is eredményezhet. Csongor és Duplamik ezzel együtt is vállalja a procedúrát, amelynek során kiderül, hogy a huzalozásuk valóban rendhagyó, ám ezen vétek volna változtatni, ezt a Drótozó hosszú kifakadásában így fogalmazza meg: „[...] ez a két fiatalember (itt Mikről meg rólam van szó) ezzel a konkrét, sajátos huzalozással olyan dolgokra képes, amiről mások álmodni sem álmodhatnak, és ha valaki tudná, hogy mekkora lehetőség rejlik ebben a megszokottól eltérő, de fantasztikusan egyedi és kreatív huzalozásban, hát, annak eszébe sem jutna itt kopogtatni [...]” (87). Először kap igazán pozitív távlatot az Asperger és az ADHD, nemcsak hogy nem akadályként megváltoztatandó állapotként jelennek meg, hanem előnyként, ajándékként. Remekül érzékelteti a szöveg, hogy ezek a személyiség szerves részét

képezik, és olyan tulajdonságokat (is) jelentenek, amelyek kiemelkedő tehetségként, kivételes eredményként mutatkozhatnak meg.

A különlegesség és az SNI összekapcsolása azonban odáig megy, hogy amikor a három jóbarát visszatér Párizsból, akkor Léna sírva fakad, mert neki nincs semmilyen szindrómája: „Pedig én olyan egészen különleges szeretnék lenni, mint ti, és nekem is kellene egy jó kis szindróma, HD, vagy valami – de nincs.” (104). A szuperképességként beállított SNI pozitív diszkriminációként szintén a másságot erősíti és stigmatizál, tehát ugyanúgy káros lehet. A történet ezt végül úgy próbálja feloldani, hogy Léna esetében Léna-szindrómát állapítanak meg a fiúk, és felsorolják azokat a tulajdonságait, amelyek különlegessé teszik – nyomatékosítva ezzel, hogy a maga módján mindenki más, és éppen ettől egyedi. Ez viszont némileg elbizonytalanítja, érvényteleníti a korábbiakat, hiszen ez alapján mindenkinek sajátos a huzalozása, tehát Csongor és Duplamik nem tér el másoktól, még ha a huzalozás módja szokatlan is.

A vizuális megformáltság igazodik a megcélzott korosztályhoz, vagyis nem a képek dominálnak, a szöveggel illusztratív viszonyban állnak, annak értelmezését kevésbé árnyalják.

4. kép. Remsey Dávid illusztrációja. Forrás: Bendl Vera (2020). *Mihályi Csongor és az időgyurma*, Pagony, Bp. 12. 56.



Kiemelkedik az az ábrázolás, amikor Csongor a ceruzaserczés össze-zavaró hatásáról beszél. Nem

csak a méretek (a szereplőnél nagyobb ceruzák) szemléltetik kifejezően ahogyan a zaj körbeveszi Csongort és fölé ke-rekedik, hanem a színhasználat (amely éppen fordított sorrendű a ceruzák és szereplő esetében) is egy feje tetejére állított világot sejtet – kifejezve így az elbeszélő tapasztalatát. (4. kép)

Konklúzió

Ahogyan az elméleti részben érintettük, a pedagógiai szempontú feldolgozás esetében is lényeges az irodalmi elemzés, amely megmutatja, hogy az adott szöveg alkalmas-e arra, hogy nyelvi és esztétikai megalkotottsága révén valódi hatást váltson ki, megvalósuljon az inklúzió és az emancipáció, valamint ezen keresztül megtörténjen az érzékenyítés. Az *Órangyal* történetei egyértelműen felvilágosító, ismeretterjesztő jellegűek, az épek szövegéből mutatják be a különböző fogyatékosságokat, így többnyire az derül ki, hogy az érintettek miben térnek el, milyen nehézségeik vannak, és erre milyen megoldások léteznek. A szöveg nyelvi-poétikai színvonala nem hoz létre irodalmi értéket, emancipatorikusnak és inkluzívnek nem tekinthető.

A *Simi és a rendetlen betűk* narrációs technikájából adódóan egyszerre tudja érzékeltetni a tanulási zavarral küzdő szereplő érzéseit, gondolatait és a külvilág nézőpontját, így komplex képet fest a diszlexiáról – annak előnyeivel és hátrányaival együtt. Nyelvi szempontból is összetettebb szövegről van szó, még ha nem is teljesen egyenletes a színvonala. A *Mihályi Csongor és az időgyurma* pedig szintén az elbeszélés módjából fakadóan teljesen az Aspergerszindrómában és az ADHD-ban érintett szereplőkre koncentrál, olyannyira, hogy szuperképességként tünteti fel ezeket. A karakterábrázolásban és a történetvezetésben mutatkoznak következtelenségek, amelyek rontanak a kötet minőségén. Természetesen mindez összefüggésben van azzal is, hogy az egyes könyvek különböző korosztályokat

céloznak meg, ám ez csak részben magyarázza az ábrázolás módjának megoldásait.

Azt a paradoxont fogalmazhatjuk meg, hogy minél kevésbé az SNI bemutatása a cél, minél kevésbé az edukációs szándék dominál, annál árnyaltabbak a karakterek, motiváltabb a cselekmény és átgondoltabb a narráció – tehát annál inkább alkalmas az adott mű, hogy valóban lélektani hatást váltson ki, segítsen feloldani a témában rejlő feszültséget. A bemutatott könyvek közül ez leginkább a *Simi és a rendetlen betűk* esetében érvényesül, amelyet egyértelműen gyerekirodalomnak tekinthetünk. Természetesen mindegyik könyv megfelelő kiindulást jelenthet terápiás célú beszélgetésekhez, ebben az esetben természetesen nem a szöveg irodalmisága lesz hatással a befogadóra, hanem a történethez kapcsolt terápiás módszer. Lényeges tehát minden esetben, hogy a kötetválasztásnál világosan lássuk a szöveg esztétikai értékét és azt a célt, amelyet a feldolgozással el akarunk érni – ez különösen fontos a pedagógiai munka során.

Irodalom

- Biewer, G. (2017). *Gurndlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chovánné Dunai, Á. (2021). *Intellektuális zavarok: A tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott gyermek*. Vác: Veszprémi Tankerületi Központ.
- Gyarmathy, É. (1998). Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 59–68.
- Gyarmathy, É. (2009). Atipikus agy és a tehetség I.: Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, 29, 377–390.
DOI [10.1556/Pszicho.29.2009.4.4](https://doi.org/10.1556/Pszicho.29.2009.4.4)
- Gyarmathy, É. (2020). *Tanulási zavarok: kisokos otthonra is*. Civil Közoktatási Platform.
- Harmatiné Olajos, T. (2016). *Ki zavar a tanulási zavar?: A tanulási zavarok társas-érzelmi oldala*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Hermann, Z. (2017). Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (Szerk.). *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (15–33). Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.
- Jakab, V. H. (2019). Ifjúsági irodalom és társadalmi igazságosság: Téma-, probléma- és tabukönyvek helyett az inkluzív és emancipatorikus ifjúsági irodalomról. *Præ*, 2, 41–58.
- Kucserka, Zs. (2020). Gyerekirodalom: mi az, és kié? In Hermann, Z., Lovász, A., Mészáros, M., Pataki, V. & Vincze, F. (Szerk.). *Medialitás és gyerekirodalom* (177–191). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Lovász, A. (2017). Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (Szerk.). *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (251–263), Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.
- Mesterházi, Zs. (1998). A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1, 17–20.
- Mesterházi, Zs. & Gereben Ferencné (2006). A (gyógy)pedagógiai munkát segítő alapfogalmak. In Zsoldos, M. (Szerk.). *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás: Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz* (22–32). Budapest: OM Fogyatékos gyermekek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány.
- Mező, K. (2018). Különleges bánásmód és media-informatika. In Nádasi, A., Lengyelé Molnár, T., Antal, P., Czeglédi, L., Kis-Tóth, L., Göncziné Kapros, K. & Kvaszingerné Prantner, Cs. (Szerk.). *Agria Média 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”* (127–134), Eger: Líceum Kiadó. DOI [10.17048/AM.2018.127](https://doi.org/10.17048/AM.2018.127)

- Mező, K. & Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 19-29. DOI [10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Vida, G. (2021). A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése. *Képzés és Gyakorlat*, 19, 110–120. DOI [10.17165/TP.2021.3-4.10](https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.10)
- Wolf, M. (2019). *Reader, come home: The Reading Brain in a Digital World*. New York–London–Toronto–Sydney: Harper.
- I1: Disability. letöltés: 2023.08.02. Web: <file:///C:/Users/DE-User/Desktop/WHO-EURO-2019-2367-42122-58043-eng.pdf>