

**STUDIA LITTERARIA**

irodalom- és kultúratudományi folyóirat

2019/1–2

# Gyerekvilágok

STUDIA LITTERARIA 2019/1–2 Gyerekvilágok



STUDIA LITTERARIA  
irodalom- és kultúratudományi folyóirat  
LVIII. évfolyam  
2019/1–2.

Szerkesztőség:  
DOBOS ISTVÁN – főszerkesztő  
BÉNYEI PÉTER – felelős szerkesztő  
BERTA ERZSÉBET  
BÓDI KATALIN  
BODROGI FERENC MÁTÉ  
D. TÓTH JUDIT  
FAZAKAS GERGELY TAMÁS  
LAPIS JÓZSEF  
SZÁRAZ ORSOLYA

A lapszám szakmai szerkesztői:  
GESZTELYI HERMINA; HERCZEG-SZÉP SZILVIA; LAPIS JÓZSEF; LAPIS-LOVAS ANETT CSILLA

A lapszám olvasószerkesztői:  
BODROGI FERENC MÁTÉ; D. TÓTH JUDIT; SZÁRAZ ORSOLYA

A lapszámában megjelent tanulmányokat a szerkesztőbizottság tagjai lektorálták.

Elérhetőség:  
DE Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet  
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
honlap: <http://studia.lib.unideb.hu>  
e-mail: [studia@arts.unideb.hu](mailto:studia@arts.unideb.hu)  
tel.: 06-52-512-900/23084

HU ISSN 0562–2867 (print)  
HU ISSN 2063–1049 (online)

DE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének folyóirata  
megjelenik félévente

Kiadta: DE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézete  
Debreceni Egyetemi Kiadó  
[www.dupress.hu](http://www.dupress.hu)

Felelős kiadó: S. Varga Pál; Karácsony Gyöngyi  
Borítóterv: Marosi Edit  
Tördelés: Barna Ildikó

Honlapszerkesztő: Béres Norbert  
Nyomdai munkálatok: Debreceni Egyetemi Kiadó nyomdaüzeme, 2019.



## SZÁMUNK SZERZŐI:

- BÁLINT PÉTER egyetemi tanár, Debreceni Egyetem GYGYK
- FENYŐ D. GYÖRGY gyakorlóiskolai vezetőtanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola
- G. GÖDÉNY ANDREA adjunktus, ELTE-TÓK
- GESZTELYI HERMINA tanársegéd, Debreceni Egyetem GYGYK
- GOMBOS PÉTER egyetemi docens, Kaposvári Egyetem
- HERÉDI KÁROLY PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem
- HERMANN ZOLTÁN egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem
- KÉRCHY ANNA egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem
- KIS GÁBOR adjunktus, Debreceni Egyetem GYGYK
- KOVÁCS GERGELY középiskolai tanár, Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma
- KUSTÁRNÉ ALMÁSI ZSUZSANNA katechetikai szakértő, DRHE Katechetikai Központ
- LAPIS-LOVAS ANETT CSILLA PhD-hallgató, Debreceni Egyetem
- MAKKAI KINGA főiskolai tanár, Károli Gáspár Református Egyetem TFK
- MAKSA GYULA egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem
- MARGITTAI ZSUZSA művészettörténész, Iparművészeti Múzeum
- MÉSZÁROS MÁRTON egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem
- MIKLYA ZSOLT költő, gyerek- és ifjúsági irodalmi szakember, Parakletos Könyvesház
- NOVÁK ZSÓFIA egyetemi hallgató, Debreceni Egyetem
- PATAKI ELVIRA egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- PATAKI VIKTOR egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem
- PETRES CSIZMADIA GABRIELLA adjunktus, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
- RÉVÉSZ EMESE egyetemi docens, Magyar Képzőművészeti Egyetem
- SIMON KRISZTINA könyvtárostanárs, József Attila Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola
- SZINGER VERONIKA főiskolai docens, Neumann János Egyetem PK
- TORBÓ ANNAMÁRIA tudományos segédmunkatárs, Pécsi Tudományegyetem
- VARGA EMŐKE főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem JGYPK

STUDIA LITTERARIA  
2019/1–2  
LVIII. évfolyam

GYEREKVILÁGOK

LAPIS JÓZSEF: *Szerkesztői előszó* ..... 3

TANULMÁNYOK

**A kortárs gyerekklíra olvashatósága**

- PATAKI VIKTOR: *Egy hallgatás története – gyerekirodalom (Oravecz Imre: Máshogy mindenki más, 1979, 1996, 2018)* ..... 8
- MIKLYA ZSOLT: *A különbözőzés dramaturgiája. Takács Zsuzsa Rejtjeles tábori lap című kötetéről* ..... 21
- MÉSZÁROS MÁRTON: *A gyerekvers médiumai (Kovács András Ferenc: Árdeli szép tánc)* ..... 45
- MAKKAI KINGA: *Az erdélyi gyerekirodalom története a rendszerváltástól napjainkig* ..... 57

**Mesemondás és mesehagyomány**

- BÁLINT PÉTER: *A példázatszerű történetmondás mint lehetséges meseelbeszélési mód* ..... 74
- KUSTÁRNÉ ALMÁSI ZSUZSANNA: *A mesék és a történetmondás szerepe és jelentősége a bibliai hagyományban* ..... 89
- LAPIS-LOVAS ANETT CSILLA: *Bibliai történetből meséket szöni (Szokács Eszter: Mózes)* ..... 103
- KÉRCHY ANNA: *Tradíció és transzmediáció. A tündérmese utóélete a 21. századi gyerek és ifjúsági irodalomban* ..... 115
- GESZTELYI HERMINA: *A piros ötven árnyalata – változatok Piroskára* ..... 127

**Képkultúra és vizuális nevelés**

- HERMANN ZOLTÁN: *Olvasás/tér/kép. Az európai festészet hagyománya és a gyerekkönyv-illusztráció* ..... 139
- SZINGER VERONIKA: *Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve. A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében* ..... 148
- RÉVÉSZ EMESE: *A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában* ..... 166
- VARGA EMŐKE: *Az interaktív mesekönyv medialisága* ..... 194
- MARGITTAI ZSUZSA: *Illusztrált hagyomány. A Pirooska és a farkas új (képi) interpretációi* ... 209
- MAKSA GYULA: *Kertvárosi tréfacsinálók és márkatudatos iskolások. A frankofón kölyökképregény* ..... 220

## Young adult és ifjúsági irodalom

TORBÓ ANNAMÁRIA: <i>Kívülállók, varázslók, disztópiák.</i> <i>A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig</i> .....	227
NOVÁK ZSÓFIA: <i>Elmondom, tehát vagyok.</i> <i>(Kamasz)identitás, bullying és menekülés a Tizenhárom okom volt című regényben és adaptációjában</i> .....	243
PATAKI ELVIRA: <i>Seneca már (megint) nem a régi.</i> <i>A young adult fantasy és az antikvitás az Időfutár tükrében</i> .....	258
KIS GÁBOR: <i>Beavató gondolatok a Harry Potter újraolvasásához</i> .....	276
KOVÁCS GERGELY: <i>„Valami búzlik Dániában”.</i> <i>Janne Teller Semmi című ifjúsági regénye</i> .....	293
HERÉDI KÁROLY: <i>Az ifjúsági regény (arany)kora.</i> <i>Az újvidéki Forum könyvkiadó 1969. évi ifjúsági regénypályázata, körülményei és hatása</i> .....	309

## Módszertani megfontolások

FENYŐ D. GYÖRGY: <i>Kortárs és ifjúsági</i> <i>(Mark Haddon: A kutya különös esete az éjszakában)</i> .....	324
GOMBOS PÉTER: <i>Kortárs szövegek tanítása felső tagozaton</i> .....	339
SIMON KRISZTINA: <i>Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot</i> .....	347

## RECENZÍÓ

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA: <i>Új arcok, új szemek</i> <i>(Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve; „...kézifékes fordulást is tud”:</i> <i>Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról)</i> .....	356
G. GÓDÉNY ANDREA: <i>Hallgasd, mondd, játszd, rajzold, énekeld...!</i> <i>(A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben)</i> .....	364

## Szerkesztői előszó

Kezdjük, mindenekelőtt, az önreflexióval. Mivel a gyerek- és ifjúsági irodalom jelen-ségével, az ide sorolható művekkel, s tágabb értelemben a gyerekkultúrával foglalkozó diszciplínák ugyanolyan számosak, mint az irodalmi kultúra bármely más szeletével foglalkozó irányzatok, s mivel a kultúra ezen terepének kutatása mind nemzetközi viszonylatban, mind hazánkban is komoly hagyományokkal bír, ezért *általánosan* a gyerek- és ifjúsági irodalom témára építeni valamely kiadványt valójában vaskos anakronizmusnak számít manapság. Hogy mégis megtesszük, akár itt, a *Studia Litteraria* hasábjain is, annak egyszerű oka van: meglátásom szerint a magyar nyelvű tudományos gyerekirodalom-kutatás – az ország határain belül és azokon kívül eső műhelyek minden törekvése és eredménye mellett és ellenére<sup>1</sup> – még mindig nem érte el azt a kritikus tömeget, amelyen túl egy gyerek- és ifjúsági irodalomnak szentelni egy kötetet, különösebb sajtószerű koncepció nélkül, tulajdonképpen kevés érdemmel és haszonnal bírna. Úgy vélem, hogy jelenleg abban a fázisban vagyunk, hogy a gyerekirodalom kutatásának tudományos eredményeit nagyon is szükséges újra és újra összegyűjteni: konferenciákon, konferenciakötetekben, tematikus lapszámokban egyaránt. A helyzetet árnyalja az is, hogy a nemzetközi szinten is jelennek meg általános, vegyes gyerekirodalmi kiadványok mind a mai napig: jóllehet, az akár műfaji, akár módszertani, akár kultúratudományos irányzatok általi szűkítés sem ritka. (A félreértések elkerülése végett azonnal tegyük hozzá: az általános és a vegyes profil, illetve a tematikus, szemléleti vagy diszciplináris szűkítés hiánya természetszerűleg nem a koncepciótlanságot jelenti. Szerkesztőtársaimmal világos preferenciák szerint igyekeztünk érvényesíteni elképzeléseinket.)

Mindemellett, természetesen, az a törekvés is hasznos, amikor a tematikusság gettójából úgy igyekszünk kiszabadítani a gyerekirodalom tanulmányozását, hogy teljesen más megközelítésű antológiákban helyezünk el ilyen tárgyú tanulmányokat. A *Studia Litteraria* erre is többször tett kísérletet, amennyiben a jelen lapszámban is szereplő Pataki Elvirától és Varga Emőkéktől közöltünk vonatkozó írásokat korábban a *Médeia-interpretációk* és az *Élő antikvitás*, valamint a *Kép, látvány, szöveg* című lapszámainkban. (De Kérchy Anna dolgozata a nonszensz poétikájáról az *Angolszász világokban* szintén tárgykörünk határterületét jelenti.) S hogy folytassam az önkritikus reflexiók

---

<sup>1</sup> Ezúttal a műhelyek sorolása helyett hadd említsek csak néhány tematikus lapszámot az utóbbi időből olyan folyóiratoktól, amelyek egyébként nem különösebben kitüntetett szemlélői a gyerekirodalomnak (s ezek között van magyarországi, romániai, szlovákiai és szerbiai orgánium is): *Korunk* 2013/9. (*Gyermek-kultúra – Gyermekirodalom*); *Korunk* 2014/7. (*Kamaszkor*); *Parnasszus* 2016/nyár; *Szépirodalmi Figyelő* 2012/5.; *Alföld* 2016/9. (*Gyerek- és ifjúsági irodalom*); *Irodalmi Szemle* 2016/6.; *Híd* 2015/11.

sorát: bizony, ezt tulajdonképpen majd mindegyik másik számunkban is megtehetjük volna, hiszen, hogy csak a jelen sorok írója által társszerkesztőként jegyzett másik kötet említsek, a Borbély Szilárd-számunk is kiegészülhetett volna a szerző (jóllehet, nem túlságosan nagy számú) gyerekirodalmi szövegeinek<sup>2</sup> olvasásával (a szintén határesetként említhető *Míg alszik szíviünk Jézuskája* című mű érintőlegesen ugyan szóba kerül).

Mindezekből alapvetően két tanulságot igyekszem levonni: az egyik, hogy a gyerek- és ifjúsági irodalom olvashatósága és értelmezhetősége, tanulmányozása ugyanazon diszciplínák, elméleti megközelítések alapján zajlik, mint a hagyományos irodalomé. A pszichoanalitikus, gender-központú, dekonstrukciós, az emlékezhely-kutatás felőli és egyéb modellek teljes mértékben relevánsak a gyerek- és ifjúsági irodalom és határterületeinek vizsgálata során is. (A társadalmi nemek felőli értelmezésre láttunk példát a *Mesebeszéd* című, jelen lapszámban is gyakran hivatkozott, jelentős tanulmánykötetben is.<sup>3</sup>) Emiatt elérkezettnek látszik az idő arra is, hogy olyan kiadványok jelenjenek meg, amelyek kifejezetten valamelyik megközelítés felől olvassák végig a gyerekirodalom gazdag történeti anyagát.

A másik, a lapszám szerkesztésére vonatkozó tanulság az, hogy mindezek tudatában egy vegyes profilú kötet összeállításába fogni több szempontból sem egyszerű: egyfelől tisztában kell lenni azzal, hogy a vegyes profilhoz ugyanúgy hozzá kell, hogy tartozzon a koncepciózusság, illetőleg ezzel összefüggésben a gyerekirodalom-kutatás eddigi történetének és teljesítményének lehetőség szerinti tiszteletben tartása. Esetünkben ez részben azt jelenti, hogy igyekeztünk a létező hazai műhelyekből többeket is megszólítani (volt, aki elfogadta meghívásunkat, és adott is anyagot, s volt, aki elfogadta bár, de sajnos a határidők csúsztatásának lehetőségével élve sem tudott írásával elkészülni), másfelől a szemle rovatban két szakkritikában reflektálunk két műhely<sup>4</sup> fontos vállalkozására. Továbbá azt is jelenti, hogy szerzőinket úgy kértük föl, hogy itteni munkájuk maga tegye nyilvánvalóvá, hogy milyen kutatások folytak nagy erővel az utóbbi évtized(ek)ben a gyerekirodalom területén. (Sajátos, de nem tanulságok nélküli eset, hogy az egyik szerzőnk végül épp azért mondta vissza írását, mert már előrehaladott állapotában szembesült egy kolléga meglévő munkájával a témában, s az arra történő reflektálás, arról történő továbbbrugszkodás végképp kilódította őt a vállalható időhatárokból.) Bízunk benne, hogy a dolgozatok reflexiós és referenciális mezeje, hivatkozási sora maga is meggyőző képet ad arról, hogy a gyerekirodalom kutatása igenis jelentős

<sup>2</sup> Elsősorban a *Frisz tinta!* című kortárs gyerek-líra-antológiában (Pagony, 2018) szereplő versekre, illetve a Koinónia sorozatában („bibliai történetek gyermekek számára”) megjelent *Fény a magasból* (2007) című munkára gondolhatunk, amely a karácsonyi történet gyermekek számára történő újraírása.

<sup>3</sup> *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikolett, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017. A gender-szemponutú írást Sebesi Viktória jegyzi.

<sup>4</sup> A Debreceni Egyetem hajdúböszörményi Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszékéhez kötődő gyerekirodalmi, meseelméleti- és történeti kutatócsoportjára, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem Gyermek- és ifjúsági irodalom szakirányú továbbképzésére épülő, folyamatosan bővülő és kiszélesedő kutatómunkára gondolok.

fejlődésen megy keresztül az utóbbi időben, komoly hozzászólások érkeznek, és egyre többen egyre szívesebben csatlakoznak a tudományos és kritikai diskurzushoz (gondoljunk eközben bármit is arról, hogy a gyerekirodalom-kutatás, és pláne a -kritika, minden fejlődés ellenére, hol és milyen szinten is tart jelenleg a magyar nyelvterületen). A lapszám tervének összeállításakor egyébként azzal szembesültünk szerkesztőtársaimmal, Gesztelyi Herminával, Herczeg-Szép Szilviával és Lapis-Lovas Anett Csillával, hogy ha szeretnénk minden, általunk nagyra becsült gyerekirodalmi kutatót fölkérni, akkor nem is két, de inkább három kötetben kellene gondolkodnunk – ezt fontolóra véve gondoltuk úgy, hogy mégis sokakat szólítunk meg a diszciplína már gyakorlott művelői közül, de ugyanúgy számítanánk fiatal, illetve, a diskurzus szélesítéseként és frissítéseként, a névjegyüket a gyerekirodalom témájában mindez idáig még le nem tévő kollégák jelenlétére is. (Dörzsölt szerkesztőként természetesen sejtettük: aligha fog minden beérkezni.)

Ezen a ponton szükséges szóba hozni azt a körülményt, hogy a „gyerekirodalom” *nem* pusztán tematikus szerveződést jelent, s nagyon sok szálon kapcsolódik a nem szövegalapú médiumokhoz egyfelől, az alkalmazott irodalmi szempontokhoz másfelől. Hiszen bármennyire is szeretjük hangoztatni, hogy a gyerekirodalom (illetve annak tudományos reflexiója) ne legyen a pedagógia kiszolgálója, a szakmai legitimációs törekvések teljes mértékű támogatása mellett nyilvánvaló hiba volna az is, ha a pedagógiai és didaktikai, illetőleg módszertani szempontokat és kérdéseket tökéletesen elhanyagolnánk. Arra törekedtünk tehát, hogy a magas színvonalú irodalomtudományos megközelítések mellett kötetünkben szerepeljenek kifejezetten módszertani, illetőleg az alkalmazást segítő dolgozatok is (ezek külön blokkban kaptak helyet), valamint nem bántuk, ha valamelyik írásban (legyen szó akár meséről, gyerekkönyvről vagy ifjúsági regényről) a poétikai szempontok mellett ezek a megfontolások is részlegesen érvényesülnek (mint például Lapis-Lovas Anett Csilla és Novák Zsófia írásaiban). S amennyiben a gyerekirodalmat nem írott szövegszerűségében fogjuk föl (akár a legkisebbek számára készült kiadványokat, akár a későbbi könyvek képi összetevőit vesszük), illetőleg ha a gyerekkönyveket mint tárgyakat és mint vizuális tartalmak gyűjtőhelyét gondoljuk el, valamint ha a kisgyerekkor kultúrájának az újabb médiumokhoz kapcsolódó szegmenseit vizsgáljuk, akkor a művészettörténet és -elmélet, a vizuális tudományok, a vizuális antropológia diszciplínáit is hasznos, érdemes, szükséges bevonni a gondolkodásba. Emiatt ahogyan az újabb gyerekirodalmi kiadványokban, valamint a vonatkozó konferenciákon megfigyelhető, általában külön blokkot, szekciót vagy – mint az a 2018. november 23-24-én rendezett (a MISZJE és a Hubby, illetve Szekeres Nikoletta által szervezett), *A gyerekirodalom nagykorúsítása* című konferencia esetében – saját előadói napot jelölnek ki a vizualitás szempontja számára. (A megnevezett tavalyi konferencia előadásai közül jelen kiadvány számára elkértük Kérchy Anna és Margittai Zsuzsa dolgozatát.) Sőt, az utóbbi évek tapasztalatai alapján azt mondhatom, hogy a vizualitás felől közelítő előadások és tanulmányok, szekciók frissebbek, elevenebbek és sok esetben mélyrehatóbbak: ez természetesen csak egyéni benyomás, s legfőképpen



nagy általánosságban érvényes, ám talán érzékelteti azt, hogy a meg-megújuló gyerek-irodalom-kutatásba termékeny és izgalmas szemléletet és megközelítéseket, látványos (újra)értelmezéseket hozott a képiség kutatása. Hasonlóan talán ahhoz a folyamathoz, hogy a kortárs gyerekkönyveket figyelve sok esetben a könyvtárgyjelleg és a vizualitás, s talán ritkábban a szöveg tekintetében szembesülünk vibráló frissességgel és szellemi izgalommal (bizonyos esetekben, mint például Máté Angi és Rofusz Kinga vagy Kollár Árpád és Nagy Norbert találkozásakor, avagy Dániel András maga által írt és rajzolt könyvei esetében a kettő kéz a kézben járt).<sup>5</sup> A kortárs gyerekkönyvek létrejöttében a vizuális szakemberek – a könyvtervezők és az illusztrátorok – szerepe olyannyira döntő, hogy több esetben inkább a képekhez járuló szöveges illusztrációról beszélhetünk, s ha minőségi és kritikai szempontokat is tekintetbe veszünk, akkor bizony nem egyszer elmondható, hogy a könyvet a vizualitás emeli ki a középszerűségből. S nem pusztán a képi illusztrációkról szükséges ilyenkor beszélni, hanem a könyv teljes vizuális és tipográfiai elrendezéséről.<sup>6</sup>

Kötetünk szerkezetének kialakításakor a dolgozatok párbeszédességére csakúgy figyeltünk, mint tanulmányozást és felhasználást segítő csoportosításra. A kortárs gyermekköltészet vizsgálatakor három markáns és alapos értelmező tanulmányt gyűjtöttünk egybe, amelyek mindegyike elméleti alapvetésekkel is szolgál, a gyereklíráként történő olvasás problémáját boncolgatva. Pataki Viktor és (az egyébként kiváló költő) Miklya Zsolt két olyan életmű vonatkozó szeletét vizsgálja, amely életművekben eddig a nagyon fontos gyerekirodalmi kötetek talán kevésbé kerültek fókuszba: Oravecz Imre *Máshogy mindenki más*, illetve Takács Zsuzsa *Rejtjeles tábori lap* című kötetéről van szó. Mészáros Márton Kovács András Ferenc *Árdeli szép tánc* című válogatáskötetéről szólva a vizuális és audiális közvetítés lehetőségein is gondolkodik, a kiadvány multimédiális jellegét állítva a középpontba. Az első blokkot zárja Makkai Kinga rendkívül hasznos áttekintő tanulmánya az erdélyi gyerekirodalomról, amely értelemszerűen – bár nem kizárólag – költészettel foglalkozik, történeti és értelmező igénye alapján e helyre kívánkozik, s egyben nagyszerű átvezetést is jelent a következő blokk irányába, amely a mesemondás és a mesei tradíció nyomába indul.

A mesei történetmondás lehetőségeit firtatja Bálint Péter a példázatosság, Kustárné Almási Zsuzsanna pedig a biblikusság, Kérchy Anna a tündérmese-hagyomány felől. Lapis-Lovas Anett Csilla egy bibliai történet kortárs újramondását értelmezi (Szokács Eszter és Nagy Norbert *Mózesében*), Gesztelyi Hermina pedig a „Piroska és a farkas” (Pirosbúbocska, Rotkäppchen) meséjének kortárs változatainak tesz föl izgalmas

<sup>5</sup> MÁTÉ Angi, ROFUSZ Kinga, *Az emlékfoltozók*, Magvető, 2012; KOLLÁR Árpád, NAGY Norbert, *Milyen madár*, Csimota, 2014. Dániel Andrásról egyebek mellett a Kufli-sorozatot vagy az *És most elmondom, hogyan lifteztem* című könyvet (Pagony, 2017) említhetjük.

<sup>6</sup> Bár igazságtalan lehet bármiféle kiemelés, mégis – a korábban már szóba hozottakon túl – a teljesség igénye nélkül említsünk meg néhány kiváló hazai vizuális szakembert: Szabó Imola Julianna, Szalma Edit, Remsey Dávid, Szegedi Katalin, Keszeg Ágnes, Kárpáti Tibor, Takács Mari, Grela Alexandra, Makhult Gabriella, Maros Krisztina, Schall Eszter, Kürti Andrea.

kérdéseket. Érdekesítő dialógus alakul ki utóbbi dolgozat és Margittai Zsuzsa – a vizualitást a középpontba állító blokkba sorolt – tanulmánya között, amely a Piroska-mese képi illusztrációit veszi sorra (s mint majd láthatja az olvasó, ahogyan Gesztelyi írása sem nélkülözheti, s nem is nélkülözi a vizuális szempontokat, úgy Margittai is figyelmez a narrációs kérdésekre). Révész Emese nagyszabású munkája – amelynek értelmezői tekintete messze túllát a Design-könyvek egyébként sem szűkös szemhatárán – a rengeteg egyéb példa mellett szintén utal a Piroska-feldolgozások kortárs reneszánszára. Varga Emőke az interaktív mesekönyvekről közöl kifejezetten hiánypótló írást, Szinger Veronika pedig az újszülött kortól kezdve vizsgálja a látás-olvasás kondícióit pedagógiai szempontokat is érvényesítő szövegében. A képi kultúra szekcióját Hermann Zoltán elméleti és történeti megfontolásokat egyaránt izgalmasan mozgósító tanulmánya vezeti be, s Maksa Gyulának a képregény médiumába bevezető tanulságos szövege zárja.

Maksa írása már átvezetést jelent a korosztályi váltás, az „ifjúsági”, illetve a young adult irodalom problémái felé, amelynek főbb kontextusait és irányvonalait Torbó Annamária térképezi föl. Herédi Károly a délvidéki ifjúsági prózát, Pataki Elvira a YA fantasy és az antik örökség kapcsolatát vizsgálja, valamint meghatározó művek olvasatait kapjuk Novák Zsófia (*Tizenhárom okom volt*), Kis Gábor (*Harry Potter*) és Kovács Gergely (Janne Teller: *Semmi*) munkáiban. Meggyőződésem szerint mindhárom utóbbi szöveg oktatási segédanyagként is hasznosítható, ugyanakkor ez elsősorban Fenyő D. György és Gombos Péter módszertani dolgozatainak kifejezett célja. Az alkalmazott gyerekkultúra egy sajátos, egyre inkább népszerű jelenségére, a papírszínházra mutat rá Simon Krisztina írása (amely médium előkerül korábban már Révész Emese dolgozatában is). Kötetünket Petres Csizmadia Gabriella és G. Gödény Andrea szakrecenziója zárja.

\* \* \*

„Kóborolok holdtutajon, / holdtutajon magamba, / csillag akad hajamba, / holdtutajon magamba” – olvassuk Kovács András Ferenc *Tavaszi szél* című versében. Holdtutajon kóborlóként éreztük magunkat mi is szerkesztőtársaimmal, amíg kalandoztunk, s bejártuk ennek a lapszámnak az útját a különböző gyerekirodalmi csillagok (könyvek, szerzők, versek, rajzok, festmények, tanulmányok, konferenciák...) rengetegében, melyek közül hol egyik, hol másik akadt hajunkba, s vittük – visszük – ekképp magunkkal. Szesélyes járművünk érthetően nem járhatta be az univerzum minden szegletét, ám ajánljuk kötetünket – izgalmas utazást lehetővé tevő holdtutaj gyanánt – az olvasó számára is, bízva abban, hogy az ő haja sem marad érintetlen.

LAPIS JÓZSEF

## Egy hallgatás története – gyerekirodalom

(Oravecz Imre: *Máshogy mindenki más*, 1979, 1996, 2018)

Oravecz Imre életművének alakulása szempontjából az 1979-es év (látszólag) kétszeresen is jelentősnek nevezhető, ugyanis ekkor két verseskötete is a kulturális nyilvánosság közegébe került: az *Egy földterület növénytakarójának változása*<sup>1</sup> a Magvető Kiadó gondozásában, a *Máshogy mindenki más*<sup>2</sup> pedig a Móra Könyvkiadónál jelent meg. Negyven év távlatából, a megemlékezés gesztusán túl, azonban nemcsak az életmű módosulása és az *Egy földterület...* jellegzetes poétikai képleteinek visszatérése vagy továbbélése figyelhető meg,<sup>3</sup> hanem a *Máshogy mindenki más*t övező hallgatás, majd annak részleges feloldódása is. Azonban már az életmű összefüggésében sem egyszerűen arról van szó, hogy egy komoly és lényeges, a recepciótörténetben is megmutatkozó divergencia érzékelhető a kötetek között. Ennél sokkal nyilvánvalóbb az, hogy amíg az *Egy földterület növénytakarójának változása* mindvégig „jelen” van a kulturális emlékezetben, addig a *Máshogy mindenki más* csak sporadikusan kerül felszínre, másképpen fogalmazva: olyan, mintha 1979-ben végső soron csak egy kötet jelent volna meg.

Szimptomatikusnak is mondható, hogy az utóbbi kötetet, a megjelenésétől ezúttal mindössze 1983-ig (*A hopik könyvéig*) számítva, a mintegy tucatnyi Oravecz költészetéről szóló szöveg közül csupán egy említi – zárójelben.<sup>4</sup> (A zárójel mint a főszövegtől elkülönített, kevésbé fontosnak ítélt megjegyzéseket jelölő írásjel ebben az esetben maga is a hallgatás sajátos alakzataként jelenik meg.) Innen nézve azért is szembeötlő, hogy Dérczy Péter *Jelenlét* című írásában egyszer sem fordul elő a *Máshogy mindenki más*, mert az éppen egyszerre lépett fel az addigi életmű áttekintésének szándékával és bizonyos mértékben a költészettörténeti kontextualizás igényével.<sup>5</sup> Az írás címe

<sup>1</sup> ORAVECZ Imre, *Egy földterület növénytakarójának változása*, Bp., Magvető, 1979. A második, átdolgozott kiadása 2010-ben a Jelenkornál, a harmadik pedig 2019-ben ismét a Magvetőnél jelent meg.

<sup>2</sup> ORAVECZ Imre, *Máshogy mindenki más*, Bp., Móra, 1979. A kötet második kiadása 2016-ban a Magvetőnél jelent meg.

<sup>3</sup> Az *Egy földterület...* prózaversei, a kötet utolsó ciklusa, valamint az angol nyelvű szövegek olyan poétikai és tematikai kapcsolatokat alapoznak meg, amelyek az életmű korábbi és későbbi darabjaival is rokonságot mutatnak, egyfajta alakulástörténeti „folytonosság” jelölőiként funkcionálnak. Ehhez vö. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, Oravecz Imre, Pozsony, Kalligram, 1996, 88–91; KRUSOVSKY Dénes, *A távozó én*, Műút, 2016/5, 63–65.

<sup>4</sup> Székely Ákos egyébként fontos észrevételeket tartalmazó írása a „visszatalálásnak” és a nyelv funkciójának vonatkozásában az *Egy földterület... Palatkvaipii*-verseit értelmezve érinti a kötetet: „(lásd Oravecz gyerekkönyv-kötetével, a *Máshogy mindenki más*-sal való távoli-közeli analógiákat)”. SZÉKELY Ákos, *Oravecz Imréről*, *Életünk*, 1981/6, 519.

<sup>5</sup> DÉRCZY Péter, *Jelenlét: Oravecz Imréről újabb kötete után*, *Mozgó Világ*, 1980/9, 92–94. Dérczy melleleg 2003-ban az *Élet és Irodalomban* az akkor hatvanéves költő köszöntésére ismét egy tanulmányos, *A hely* című írást közölt, amelyben szintén nem került elő a *Máshogy mindenki más*. DÉRCZY Péter, *A hely: Oravecz Imre hatvanéves*, *Élet és irodalom*, 2003. február 21.

(*Jelenlét*) tehát azért lehet tanulságos, mert nem (csak) a szerző és a recepció ilyen irányú mulasztására utal, hanem arra, hogy a gyerekverskötet valóban nincs jelen, pontosabban: Oravecz költészetének irodalomtudományos és kritikai pozícionálásához egyáltalán nem tartozik hozzá. Nem véletlen tehát, hogy csaknem húsz éven keresztül kizárólag a szerzői bibliográfia tételeit gyarapította, valamint – általában bemutatás és méltatás esetén – a poétikai komplexitás felmutatását szolgálta. A *hopik könyve* és az 1972. szeptember megjelenése között, valamint az első *Szajla-versek* publikálását követően, egészen 1996-ig ugyanez a hallgatás bizonyult meghatározónak. A jelzett időszak alatt fellelhető egyedüli említés, amely annak ellenére, hogy egyszerre elmarasztalja és felértékeli a kötetet, a hallgatás és a sporadikus vagy nyomszerű megmutatkozás magyarázatának szempontjából mégis figyelemre méltónak mondható. Keresztury Tibor nagyszabású, az addigi életművet összefüggéseiben értelmező tanulmánya ugyanis úgy hivatkozik a „formájukban a hopi líra közvetlen közelében fogant”<sup>6</sup> szövegekre, hogy azok a „maguk nemében szenzációs”-ak.<sup>7</sup> A *Máshogy mindenki más* vonatkozásában mindkét kifejezés kulcsfontosságú, ugyanis előbbi – jól lehet implicit módon – a kötet strukturális és poétikai felépítésének interpretációs javaslatára tesz kísérletet, amíg az utóbbi egyáltalán a szövegek olvashatóságára vonatkozóan nyerheti el jelentőségét: ami végső soron közelebb vezethet az említett hallgatás problémájához.

A „maga nemében szenzációsnak” bizonyuló, hangsúlyosan gyerekverskötet tehát olyan sajátosan értett kategóriaként tűnik fel, amelyet a verseskötetekhez képest – a kritikai fogadtatás tanúsága szerint – szinte minden esetben „mellékpályaként”, akár az életmű narratív elrendezéséről leválasztva lehet/kell értékelni. Az elkülönítés mindazonáltal ennek a „szenzációnak” az értelmezését sem teszi lehetővé, mert az – az idézet alapján – a legjobb esetben is csak a hopi-versek előzményének tekinthető. Ugyanakkor ebben az esetben sem egy, a gyerekversek megközelíthetőségét végigkísér(t)ő általános jelenség<sup>8</sup> felismeréséről van szó, miközben ez azért mégis ráirányíthatja a figyelmet a gyerekvers-olvasás problematikusabb területeire. Az ugyanis aligha lehet kétséges, s a recepció hallgatása is leginkább ebbe az irányba mutat, hogy egy gyerekverskötet tulajdonképpen mindig a funkcionális irodalom részeként

<sup>6</sup> Az elmarasztalást tulajdonképpen azzal az Oravecz-recepciót is alapvetően meghatározó megállapítással indokolja a szöveg, amelyet az 1972. szeptember megjelenése mint „megújulás” hozott, és amely ezáltal mintegy az életmű „kitlejtésédeként” a „folytathatatlanságot” és az abból következő „irányváltást” jelenti. Ehhez és a szintén központi szereppel rendelkező *A hopik* könyvéhez képest – egy efféle szemléletben – a *Máshogy mindenki más* nem is tarthat igényt részletesebb elemzésre. KERESZTURY Tibor, *Távlatok és állomások: Szajláról a mítoszig és vissza (Oravecz Imre költészetéről)*, Alföld, 1988/10, 70.

<sup>7</sup> Uo.

<sup>8</sup> Azt, hogy ez a leválasztás imperatívusszá válhat-e vagy már alapvetően annak tekinthető, olyan életművek hasonló irányú vizsgálata szolgáltathatná, amelyekben egyszerre jelennek meg a gyerekversek a versek „másikaként”, mint például Szabó Lőrinc, Weöres Sándor vagy Kovács András Ferenc költészete esetében. Már a felsorolás alapján is úgy tűnik fel azonban, hogy ez éppen Oravecz kötetének recepciótörténeti hozadéka, nem valamilyen általános tendencia terméke.

jelenik meg. Még akkor is, ha ebben az esetben az sem dönthető el egykönnyen, hogy ez most az úgynevezett „használati” vagy éppen az „esztétikai” irodalom területéhez tartozik-e.<sup>9</sup> A csaknem húsz éves hallgatás ugyanis nem jelenti azt, hogy a *Máshogy mindenki más* olvasásának ne volna története, mert az egyrészt éppen a hallgatás nagyon is jelentésszerű alakzatának nyomhagyásaiból áll, másrészt, s ehhez orientált olvasásszociológiai felmérésekre volna szükség, az irodalmi nyilvánosságban a meg nem jelenő, vagyis a nem közvetlenül ott megjelenő olvasóknak, tehát ilyen szempontból azoknak a néma felnőtt- és gyerekolvasóknak a tapasztalataival és szokásaival is számolni kellene, akik viszont azóta is rendszeresen olvassák az egyes szövegeket.

A gyerekirodalom kanonizációs viszonyai felől Oravecz kötete éppen azért is mutatkozik példaértékűnek, mert az *exceptio probat regulam* értelmében a „szelektív tradíció”<sup>10</sup> általánosnak nevezhető mintázataival szemben érdekes kivételnek minősül. Az ugyanis a kultúratudományos kutatások térnyerésével és a gyerekirodalom iránti érdeklődés fellendülésével is magyarázható, hogy az 1979-es kötet az ezredforduló körül, megszakítva az említett hallgatást, az irodalmi olvasásban immár önállóan is közlőképesé vált. Ennek példáján azt a részben definitív kijelentést is meg lehetne kockáztatni, hogy mivel a gyerekvers, mint a „gyermekeknek szóló beavatóirodalom általában a *használati* kategóriába tartozik”,<sup>11</sup> mindaddig egyszerre minősül a „használati” és az „esztétikai” irodalom részének, ameddig a kanonizációs folyamatok nem rögzítik azt a materiális kánon elemeként. Mindezt persze rendkívül sok szöveggel kapcsolatban meg lehetne állapítani, sőt, a kanonizációs folyamatok sajátos működésmódjának is betudható volna, azonban a gyerekirodalom esetében – a műfaji, funkcionális és rétegjellege, valamint a könyvpiaci logikája miatt – ez még akkor sem jelenti azt, hogy az „használati” irodalomként esett volna a szelektív tradíció teljesítményének áldozatául, ugyanis minden bizonnyal maga a gyerekirodalmi kanonizáció is teljesen más mintázatok és feltételek mentén történik, mint az irodalom egyéb rendszereiben, noha teljességgel soha nem választható le azokról.<sup>12</sup> Ez pedig végső

<sup>9</sup> Ehhez vö. Hansági Ágnes meghatározó és alapos, a gyerekirodalom kanonizációs problémáit értelmező tanulmányával. HANSÁGI ÁGNES, *Kánonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI ÁGNES, HERMANN ZOLTÁN, MÉSZÁROS MÁRTON, SZEKERES NIKOLETTA, Bp., FISZ, 2017, 50–52.

<sup>10</sup> Hansági Ágnes tanulmányának felépítése és gondolatmenete alapján elmondható, hogy az Oravecz-kötet éppen a „használati” és az „esztétikai” irodalom köztes terepében helyezhető el, mert vagy nem áll rendelkezésre megfelelő olvasásszociológiai adat az ilyen jellegű besoroláshoz, vagy mindkét kategória jellemzői elmondhatóak róla, hogy az elmúlt negyven év csak egyfajta kétes prognózishoz lehet elegendő. *Uo.*, 51.

<sup>11</sup> Az idézett részt vö. Hansági Ágnes említett szövegével. *Uo.*, 51. (kiemelés az eredetiben)

<sup>12</sup> Úgy tűnik fel, hogy a gyerekirodalmi kanonizáció valószínűleg olyan *technika*, amely mindig ki van szolgáltatva a kanonizációt is befolyásoló nem-irodalmi tényezőknek. A sorban munkáló Heidegger-parafraízis azonban – minden ajánlattétel nélkül, s ezért minden bizonnyal megmaradva a homályosság vagy az általánosság szintjén – csak arra kíván utalni, hogy a gyerekirodalmi kanonizáció úgy vált a gyerekirodalom mibenlétét érintő kérdések és az azokat övező viták egyik központi problémájává, hogy annak eltérő működésmódját és hatásmechanizmusait aligha sikerült elkülöníteni éppen a kanonizáció

oron a gyerek- és ifjúsági irodalom szerteágazó elméleti és történeti problémakörére, az irodalmiság–gyerekirodalmiság értelmezhetőségére és dilemmáktól sem mentes kapcsolatára, valamint egyáltalán a „ki olvas” kérdésére vezethető vissza, amelyeket az utóbbi években egyre több szisztematikus értelmezési kísérlet tett tárgyává<sup>13</sup> – többnyire sikeresen.<sup>14</sup>

Oravecz gyerekkönyvtételével kapcsolatban azonban még akkor is érdemes ezeket a szempontokat figyelembe venni, ha nem is az a cél, hogy a kötet kanonizációs lehetőségei kerüljenek előtérbe, jóllehet azok már most valószínűsíthetők. Kanonizáció, olvasás és hallgatás viszonyrendszerét ugyanis tovább árnyalja, hogy 2016-ban újra kiadták a kötetet. Az új illusztrációkkal (Szalma Edit munkái) megjelent kötet azonban hangsúlyosan az életműkiadás részeként jelent meg, tehát a megjelenést alapvetően nem a kötet gyerekirodalmi (újra)olvashatóságának igénye hívta életre.<sup>15</sup> Ez abban az értelemben jelzésértékűnek is nevezhető, hogy Oravecz „pályatársai” közül például Tandori Dezsőnek 1977-ben jelent meg a *Medvék minden mennyiségben*<sup>16</sup>

---

eredményeképpen előáll dilemmáktól. Ehhez lásd SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban*, Literatura, 1992/2, 130; valamint LAPIS József, *Változatok gyermekiségre, a gyermeklíra = L. J., Líra 2.0: Közelítések a kortárs magyar költészethez*, Bp., JAK-Prae.hu, 2014, 119–122.

<sup>13</sup> Ezen a helyen csak utalni lehet arra az elhúzódo „kánonvitára”, amelyben többek között a kánonproblémák alapvető belátásainak nyomán nem történt más, csak a kánonok működésének újbóli problematizálása – immár a gyerekirodalom vonatkozásában. Ehhez érdemes összevetni néhány (egymástól nem is annyira távoli) szöveget, amelyek az idézett (1992-es!) Szegedy-Maszák-tanulmány problémafelvetését leginkább csak átviszik a gyerekirodalom területére: LOVÁSZ Andrea, *Gyermek – irodalom (diskurzuszváltozatok)*, Forrás, 2000/12, 91–96; BÁRDOS József, *Egy működő gyerekirodalmi kánonért*, Fordulópont, 2010/4, 5–12; BÁRDOS József, *Kánonképződés a gyermekirodalomban*, Könyv és nevelés, 2017/4, 57–66.

<sup>14</sup> A kultúratudományos kutatás kiterjesztett optikája kétségtelenül hozzájárult ahhoz, hogy a '90-es évek végétől kezdve kezdetét vehesse a gyerekirodalom alapos, mára szakudományi kereteken történő vizsgálata és ezáltal egyáltalán a gyerekkönyv-kultúra „felfrissítéséről” lehessen beszélni. (A felsorolás helyett csak három kötet szerepeljen példaként az ezredforduló környékéről: a Komári Gabriella által szerkesztett *Gyermekirodalom* és Kiss Judit *Bevezetés a gyermekirodalomba* című kötetei először 1999-ben, Boldizsár Ildikó *Mesepeotikája* 2004-ben jelent meg.) A 2000-es években bekövetkező változásokhoz vö. BALÁZS Imre József, *Könyv a gyermekben zajló történetekről*, Új Forrás, 2004/2, 110; valamint HERMANN Zoltán, *Előszó = „...Kézifékes fordulást is tud”: Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Balatonfüred, Tempevölgy, 2018, 8.

<sup>15</sup> A kanonizáció, jelenlét és hallgatás viszonyával kapcsolatban további kérdésként merül fel, hogy valóban történhet-e (re)kanonizálás a vizuális megformálás hatására akkor, ha alapvetően nem lehet kanonizációról beszélni a kötet relációjában. „Az újraillusztrálásban mint az újrakanonizálásnak, az olvasó vizuális megszólításának lehetőségében más kiadók is láttak potenciált. A Magvető Kiadó például Oravecz Imrénék az 1979-es *Máshogy mindenki más* (Móra Könyvkiadó) című gyerekkönyvet adta ki újra Szalma Edit jellegzetes illusztrációival.” Ez a Herczeg-Szép Szilviától származó idézet csak a potenciálra hívja fel a figyelmet – nem véletlenül. Kétséges ugyanis, hogy az alapvetően az életműkiadás apropóján megjelent kötet (és egyáltalán bármelyik gyerekkönyvet) sokáig képes volna emlékezetben maradni kizárólag az illusztrációknak köszönhetően. Vö. HERCZEG-SZÉP Szilvia, *2016 kultgyerekkönyvei (top 10)*. KULTer.hu, 2017. január 7. <http://kulter.hu/2017/01/2016-kultgyerekkonyvei-top-10/> (Letöltés ideje: 2019. január 19.)

<sup>16</sup> TANDORI Dezső, *Medvék minden mennyiségben*, Bp., Móra, 1977.

című kötete. Az alliterációkat kijátszó címadás gesztusán kívül, amely a három „m” monogram-formulájában is megegyezik a *Máshogy mindenki mással*, a megjelenés helye és két év különbséggel dátuma is költészettörténeti közelségbe hozhatja a köteteket. Ami azonban mégis eltávolítja azokat, az éppen a hallgatás újabb alakzatát teheti felismerhetővé: Tandori kötete, a javított és bővített közreadásokat nem számítva is megért öt kiadást és egy idegen nyelvre fordított változat megjelenését. Nem véletlen tehát, hogy Nikit kevésbé ismerik, mint bármelyik medvét vagy madarat; és még akkor is így van ez, ha Oravecznek csak egy gyerekverskötete jelent meg, Tandori gyerekkötetének címe pedig mindig tartalmaz valamilyen medvét, amely emlékezetben tartja a többit is. (Pedig a gyerekirodalmi kanonizáció virtuális mezőnyében Tandori szintén nem tartozik az élbolyhoz, főleg ahhoz képest, ahogyan például a *Bóbita* megjelenése radikálisan átrendezte a gyerekirodalmi kánon viszonyait.<sup>17</sup>) Innen nézve az is belátható, hogy a *Máshogy mindenki más* megjelenésével megmutatózó, valamint a jelenlétét és útját jellemző szórványos és nyomszerű karakter a versek gyűjteményes kötetekbe és antológiákba történő bekerülésére is „ráíródott”, voltaképpen preformálta azt. Megkockáztatható, hogy bármelyik olvasó bajban volna, ha a *Friss tinta! [mai gyerekversek]* című antológián kívül meg kellene neveznie az egyes szövegek lelőhelyét, miközben a gyűjteményben szereplő négy textus is az első válogatás eredménye.<sup>18</sup> Kiváltképpen azért, mert Oravecz maga sem válogatta be a *Máshogy mindenki más* szövegeit saját összegyűjtött versei közé. Mindezek következtében egyrészt – kifejezetten a kötet gyerekirodalmi teljesítőkéességére vonatkozóan – az a kérdés merülhet fel, hogy az 1979-es első kiadás körülményein (mint a párhuzamos megjelenésen, az egyedüli gyerekkötet tényén, a műfaji besoroláson és ezáltal olvasóközönség-kijelölésen, valamint a versekhez készült illusztráció „támogató szerepén”) mennyit képes változtatni a második megjelenés úgy, hogy a különböző paratextuális jelzéseket (korosztály-ajánlás, fülszöveg, rajzok) radikálisan nem változtat(hat)ja meg. Másrészt azonban, ismét az életmű alakulástörténetének és a kötet poétikájának vonatkozásában, a hallgatás problémája kerülhet elő, ugyanis az alakzat addigi létmódja – az újrakiadástól függetlenül – csak az 1990-es évek végéig tartja meg stabilitását.

A *Máshogy mindenki más* olvasástörténetét ugyanis nemcsak azért nem lehet zárólagos érvénnyel a hallgatás fentebb artikulálni próbált alakzatainak működésével jellemezni, mert az még nem zárult le, hanem azért sem, mert ez a hallgatás maga is csak 1996 és 2018 viszonya felől érthető meg. Azt is lehetne mondani, hogy a kötet recepciótörténetét alapvetően a diszkontinuitás jelöli ki vagy részben (el)fordítva: az eddigi olvasástörténet mintázatát két kulminációs pont viszonya rajzolja fel.

<sup>17</sup> KOMÁROMI Gabriella, RIGÓ Béla, *Szövegek metamorfózisa és vándorlása a gyermekirodalomban = A magyar irodalom története*, szerk. SZEGEDY-MASZÁK Mihály, Bp., Gondolat, 2007, III, 463–466.

<sup>18</sup> Lehetséges, hogy ebben az esetben a gyerekkönyvpiac áttekinthetetlen mennyiségű terméke vagy a személyes kompetenciák korlátozottsága zárta el a precízebb megfigyelés módját, azonban a felmutatni kívánt tendencia talán érzékelhető.

Kulcsár-Szabó Zoltán monográfiája az első, amely elhagyja a zárójelet és egy különös gesztussal ki is emeli a kötetet az életmű linearitását követő narratívából.<sup>19</sup> Ennek oka egyrészt a „felhasználhatóság” és az addigi életmű viszonyainak újrendezése, másrészt azonban a – hangsúlyosan – gyerekversekként való olvashatóság kérdése.<sup>20</sup> Végül ez a két egymással – éppen a megszólalás/megszólítás módja és a lírai beszéd szerkezete által – szorosan összekapcsolódó szempont lesz az, ami új impulzusokat adott a kötet nyilvánosságban történő mozgásához, ugyanis rendhagyó módon ez indította útjára a gyerekversek kifejezetten gyerekversként való olvasásának nyomon követhető (receptió)történetét is.<sup>21</sup> Kulcsár-Szabó Zoltán kötetében ugyanis nemcsak a „mítoszteremtő stratégia” nyomai, vagyis az *Egy földterület...* és *A hopik könyve* kapcsolódási pontjai kerülnek előtérbe, hanem az E/1. személyű beszédmód későbbi, az 1972. szeptembert és a *Szajla-verseket* is meghatározó dominanciája, valamint a gyermeköltészeti kontextualizálás lehetőségei is. A „leírástól a képzelet fele”<sup>22</sup> történő elmozdulás és a gyerekvers mint a „szerepvers” poétikájával összefüggésbe kerülő olvasási kód azért bizonyul kulcsfontosságú problémának, mert egyszerre érinti a *Máshogy mindenki mást* övező és általában a gyermekversek kutatását meghatározó kérdéseket is. Az ugyanis, hogy a '90-es évek második felében, és főként a kétezres évek elején az interdiszciplináris vizsgálatok előtérbe kerülésének és megsokszorozódásának hatására a gyerekirodalmi kutatás új alapokra helyeződött és ezáltal valamelyest megszilárdult, éppen azoknak az irodalomtudományos diszkurzusból származó eredményeknek köszönhető, amellyel szemben – bizonyos mértékben – az önálló (hangsúlyosan) gyerekirodalmi kutatás is meghatározza magát. (Ilyen szempontból az interpretációelméletek belátásait és a pedagógiai-didaktikai szempontok elhagyásának vágyát lehetne említeni.<sup>23</sup>) Mindezt azért fontos kiemelni, mert 2018

<sup>19</sup> KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 116.

<sup>20</sup> Éppen innen nézve lehet jelentékeny, hogy Balázs Imre József már említett szövegében Kulcsár-Szabó önreflexiója „némi szabadkozás”-ként interpretálódik, mert ez a „szabadkozás”, amelyet a monográfus maga is „gyanús stratégiának minősíthető”-nek nevez, valójában éppen a gyerekirodalom önlegitimációjához járul hozzá.

<sup>21</sup> Nem véletlen, hogy az ezredfordulót követően Balázs Imre József már idézett szövege (jóllehet Kiss Judit könyvéről írott recenziójában) és Turcsány Péter írása is kiemeli a *Máshogy mindenki mást* – noha teljesen más összefüggésben és minőségben. Vö. BALÁZS Imre József, *i. m.*, 110; TURCSÁNY Péter, *A gyereklogika tisztítótűzében* = T. P., *A mérleg közepén*, Bp., Kráter Műhely Egyesület, 2001, 400–402.

<sup>22</sup> KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 118.

<sup>23</sup> Diszkurzusanalitikai szempontból a hazai törekvéseket is érdemes volna megnézni a gyerekirodalom történeti- és elméleti megközelítéséhez, azonban ezen a ponton csak az egyik leghíresebb kötet bevezetőjére lehet utalni, mint amelyik maga is csak a szociális szisztémába integrálva képes megalapozni autonómiáját: Hans-Heino EWERS, *Fundamental Concepts of Children's Literature Research*, New York – London, Routledge, 2009. A gyerekirodalom-elmélet megalapozása Ewersnél például a Zohar-féle többszörös rendszerűség alapján történhet, ahol persze ismét az alrendszer teherbíróképességére van bízva az „irodalom terméke”. Ehhez vö. Hans-Heino EWERS, *Theorie der Kinderliteratur zwischen Systemtheorie und Poetologie: Eine Auseinandersetzung mit Zohar Shavit und Maria Lypp = Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, hg.



éppen ezekkel a kérdésekkel összefüggésben, tehát az 1996-os mértékadó interpretációtól nem elválaszthatóan képez kiemelkedő törést a kötet olvasástörténetében.<sup>24</sup> Miklya Zsolt *Szótár MMM-játékmódban*<sup>25</sup> című fontos és körültekintő tanulmánya alapvetően azáltal válik – a kötet recepciótörténetének viszonyában is – meghatározóvá, hogy éppen egy fordított eljárással, az életműről leválasztva olvassa a *Máshogy mindenki mást*. Ez példát kínálhat arra is, hogy egyáltalán miként épülhet fel egy kimondottan gyerekvers-interpretáció.

Innen nézve a kötet vonatkozásában nemcsak azt lehetne egyre nagyobb eséllyel megjósolni, hogy húszévente történik valamilyen értelmezői elmozdulás, hanem sokkal inkább azt: a gyerekirodalmi olvasásnak ennyi időre volt szüksége saját interpretációs stratégiáinak „kidolgozásához”. Miklya Zsolt értelmezése ugyanis éppen abból indul ki, hogy Kulcsár-Szabó Zoltán monográfiája „döntően nem gyerekversként, nem a gyerekvers műfaji jellemzőit vizsgálva foglalkozik a szövegekkel”.<sup>26</sup> Ez nemcsak a monográfia belátásai felől tűnhet érdekesnek, ahol a gyerekversként történő értelmezés esetlegessége egyébként is konzekvens magyarázatra épül, hanem onnan nézve is, hogy Miklya interpretációja tulajdonképpen maga hozza létre azt az értelmezői apparátust, amelyet a szövegek olvasása során működtet. Az ugyan továbbra is kétséges marad, hogy ezek a versértelmezések egyáltalán leválhatnak-e az irodalmi szövegek elemzési gyakorlatairól, azaz képesek-e módszertani és poétikai-retorikai szempontból kimondottan gyerekirodalmi interpretációként önállósulni.<sup>27</sup> (Ez a hosszútávú és talán lényegi kérdés marad a gyerekirodalmi kutatás számára, amely tehát egyáltalán nem Miklya Zsolt iránymutató kísérletének kritikája, már csak azért sem, mert a szerző gyerekvers-munkássága is eltérő kérdezői módot implikál.)

A tanulmány címadása alapvetően arra a jelenségre hívja fel a figyelmet, amely – éppen a gyerekirodalmi vizsgálatok fokozatos térnyerése óta – a játék és a befogadás kulcsszavaira mint az említett kétségek másik domináns forrásvidékére épül. A gadameri értelemben vett játékfogalom ugyanis pontosan azt jelezheti, hogy nem

Hans-Heino EWERS, Gertrud LEHNERT, Emer O’SULLIVAN, Stuttgart, Metzler, 1994, 16–22; valamint Itamar EVEN-ZOHAR, *Az „irodalmi rendszer”*, ford. AMBRUS Judit, Helikon, 1995/1–2, 451–460.

<sup>24</sup> Persze ebben az esetben meg kell említeni, hogy a második kiadást követően is inkább az aktuális gyerekönyvlistákra került fel a kötet, annak ellenére, hogy egy rövid írást közöltek róla. NAGY-KOPPÁNY Zsolt, *Lábféj, kézfej, hasfej, fejfej*, Magyar Idők, 2016. december 29. <https://magyaridok.hu/kultura/labfej-kezfey-hasfej-fejfej-1283101/> (Letöltés ideje: 2019. január 19.)

<sup>25</sup> MIKLYA Zsolt, *Szótár MMM-játékmódban (Értelmezési kísérlet Oravecz Imre Máshogy mindenki más című kötetéhez)*, Tiszatáj, 2018/2 (Diákmelléklet).

<sup>26</sup> Uo., 1.

<sup>27</sup> Ez már csak azért is kérdés, mert ha elfogadható az, hogy a szövegnek és a vizualitásnak hasonlóan lényeges szerep tulajdonítható a gyerekirodalmi olvasásban, akkor Miklya Zsolt tanulmánya éppen megkerüli az utóbbi szempont alkalmazását a kötet interpretációjában, csak utal rá. Ez tulajdonképpen nem hiány, hanem döntés, mert csak a szövegek számítanak. (Bár ezt a kilenc év feletti korosztálynak címzett kötet voltaképpen magyarázhatja is.) Vizualitás és verbalitás kérdéséhez lásd Várnai Zsuzsanna alapos tanulmányát: VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd... , i. m., 387–396.*

gyerekvers és „felnőtt” befogadói stratégia között húzódik valamilyen feloldhatatlan különbség, hanem a játék fogalmának használatában. Az ugyanis egyáltalán nem a gyerekirodalom befogadására vonatkozik, és talán még az sem mondható, Huizinga és Piaget koncepcióinak következetes alkalmazása ellenére sem, hogy a gyerekversek esetében másként mutatkozik meg vagy jobban előtérbe kerül, mint egyéb irodalmi művek esetében, mivel az „magának a műalkotásnak a létmódja”.<sup>28</sup> Ezért is lehetséges az, hogy Miklya Zsolt értelmezése – explicit módon – (joggal) a „felnőtt” olvasó befogadói stratégiáinak bővítéséhez köti a kötet közlőképességét, amelyet az implicit szerző oldalán egyaránt feltételez. Noha a „nyelvalkotás”, a „magára ismerés” az „alkotásfolyamat önreflexivitása” és a „nyelvi automatizmusokra történő rákérdezés” fogalmi, valamint az ismétléses szerkezeteknek, a permutációs jellegnek és az élőbeszédszerűség szerepének felismerése valójában Miklya értelmezésében is a monográfia belátásait ismétli és szemlélteti a versek példáján, az mégis a kötet recepciójának kiemelt stációját jelenti.

Az értelmezés végrehajtásának különlegessége ugyanis – a játék *lényegi* bekapcsolása által – egyrészt abban áll, hogy az egyszerre reflektál a gyermekolvasó befogadási folyamatára és színre is viszi azt a módot, ahogyan a „felnőtt” olvasó a gyermek szerepét eljátszva (!) közelíthet a versekhez. (Ezeket a módszertanilag és tipográfiaiilag is elkülönített részeket pedig az értelmezés mint alkotás imitálása hívja életre, amely egyszerre köti össze a verseket, azokat akár egy narratíva összeállításának lehetőségeként bemutatva.<sup>29</sup>) Másrészt pedig azért tekinthető kiemelkedő teljesítménynek, mert a versek logikai és poétikai szerkezetét konstituáló különböző mintákat olyan fogalmakkal jelöli, amelyek végső soron nemcsak az egyes szövegtípusok elkülöníthetőségét szolgálják, hanem a kötet nyelvi megvalósulását értelmezik. Ez nagy valószínűséggel a *Máshogy mindenki más* esetében még annál is fontosabb, például egy lehetséges kanonizáció szempontjából, hogy a kötet versei leginkább az úgynevezett *svéd típusú* versek hagyományához és részben az „érzéki-játékos” vonalhoz kapcsolódnak-e.<sup>30</sup> Ebben az esetben azért az is jelentésesnek tűnik, hogy a lírai beszéd, a szerepvers és a gyermeki nézőpont hogyan kapcsolódik össze, s ilyen módon a kötet mégis visszavezet a *svéd típusú* gyerekversek tradíciójához és mintázatainak differenciálásához, ugyanis a kötet előszava éppen ezt a létrehozást tematizálja:

És megjelent a szobában egy aprócska kislány. Még sosem láttam, de azonnal tudtam, hogy ő az. Mosolyogva elém tipegett, és otthonosan helyet foglalt egy padlón heverő szótáron. És azt mondta, hogy most ő itt marad a

<sup>28</sup> Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*, ford. BONYHAI GÁBOR, Bp., Osiris, 2003<sup>2</sup>, 133.

<sup>29</sup> Erre egy példa a versértelmezést követően: „Nem, nem elég felsorolni, fordítva is ki kell próbálni, hogy ki vagyok.” MIKLYA, *i. m.*, 3. (kiemelés az eredetiben)

<sup>30</sup> Az idézett típusok vagy műfaji jelölők részletes tárgyalásához lásd Lapis József tanulmányát. LAPIS JÓZSEF, *A kortárs magyar gyereklióra: Előzmények és poétikai irányzatok = Mesebeszéd...*, *i. m.*, 99–116.

kutyával. Hogy az ne legyen egyedül a lakásban, amíg én távol leszek. És ezentúl ilyen esetben mindig eljön. Cserébe csak egyet kér. Azt, hogy találjam ki őt. És írjam meg. Olyannak, amilyen. Ne tegyek hozzá semmit, de ne is vegyek el belőle. Hogy magára ismerjen. És azt mondja rá mindenki, hogy ez ő. Máskülönben neki is van kutyája. Olyan, mint az enyém. Csak kisebb, ha tudni akarom. Megígértem neki. És elmentem és hazajöttem. Aztán még sokszor elmentem és hazajöttem. Telt-múlt az idő. És apránként kitaláltam és megírtam őt.<sup>31</sup>

Az előszó tehát alapvetően egy olyan interpretációs stratégiát kínál, amely a beszédhelyzet magyarázatát is egy sajátos szerepjátszásként hajtja végre, ugyanis a versek beszélőjeként jelölt Niki voltaképpen saját létrehozását, megírását, megmutatását kéri. Az implicit szerző és a „képzelet”<sup>32</sup> teljesítményeként létrejövő kislány csereviszonyra épülő kapcsolata ebben az értelemben a versírás és a lírai megszólalás allegóriájaként is érthető. A kislány viselkedése a hangsúlyosan nyelvi létrehozás aktusát azáltal viszi színre, hogy a szótárral mint saját anyagával való metonimikus érintkezésre hívja fel a figyelmet, amit az „otthonos” kifejezés jelentései csak megerősítenek.<sup>33</sup> Az irányított kérdés, amely a megformálásra vonatkozik („Olyannak, amilyen”), végső soron azért kapcsolódik össze az említett játékkal és a nyelvalkotás kérdésével, mert a prosopografikus<sup>34</sup> eljárás párhuzamosan működik a versekben történő identifikációval. A versek beszélője pedig éppen erre kérdez rá folyamatosan, vagyis arra: hogyan lett az, aki, és ki is ő valójában? A „magára ismerés” mint önreflexió pedig mindig a másikkhoz való viszony problematizálásán keresztül történik, hiszen „Niki pástázó tekintete az őt körülvevő személyek észlelésével határozza meg újra és újra magát, vagyis én-pozícióját”,<sup>35</sup> valamint az előszó (ön)értelmező gesztusa alapján éppen a nyelv nyelvre történő rákérdezéséről mint sajátos metapoétikai eljárásról is szó van. (Ez egyébként Oravecz jellegzetes paratextuális megoldásának is minősíthető, mert hasonló formulákban jelenik meg az 1972. szeptemberben és a *Kedves John*-ban, és talán még *A hopik könyve* is ide sorolható.) Az „ő-megnevezés” is ugyanennek a logikának és eljárásnak a mintájára működik, ugyanis a nyelvi behelyettesíthetőségre és saját – mások általi – megszólításának/megszólítottágának helyzetére vonatkozik. A „kutya” mindkét szövegbeli előfordulása, amely a már „létrehozott” beszélő szólamát az implicit szerzőébe beépülve, azáltal közvetítve, felidézve vagy tolmácsolva

<sup>31</sup> ORAVECZ, *Máshogy mindenki más, i. m.*, 7.

<sup>32</sup> KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 117–118.

<sup>33</sup> Mindez abban a „szobában” történik, amelynek szerepére már Kulcsár-Szabó Zoltán is felhívta a figyelmet, és amely az írásjelenet lokalizálását segíti. Persze, a kifejezés ’gyakran megforduló’, ’megszokott’ és a ’jártas valamiben’ jelentései is magára az írás szerepére, előterbe kerülésére utalnak. Vö. *Uo.*, 118.

<sup>34</sup> A fogalomhoz lásd Menke ismert tanulmányát: Bettine MENKE, „*Ki beszél?*”: *A beszélő arc alakzata a retorika történetében*, ford. TÖRÖK ERVIN = *Figurák: Retorikai füzetek*, szerk. FÜZI Izabella, ODORICS Ferenc, Bp. – Szeged, Gondolat – Pompeji, 2004, I, 89–102.

<sup>35</sup> MIKLYA, *i. m.*, 7.

viszi színre, az összetartozás és kölcsönösség sajátos, gyermeki biztosítékaként jelenik meg. Az ígéret, a csereviszony és a megnevezés nem utolsósorban jelenlét és távollét oppozíciójának feloldási kísérletével mint a permanens megmutatkozás lehetőségével kapcsolódik össze. A „szobába” való rendszeres visszatérés, amely vélhetően minden esetben implikálja az „otthonos” továbbírást is, a közvetítettség problémáját és a megformált „beszélő” jelen-létét is érintő kérdés, mert – ahogyan ez az előszó zárlatából kiderül – Niki maga is szövegekbe zárul, szöveggé válik. Ebből a szempontból külön értekezést érdemlő, a gyerekversek „poétikáját” is érintő dilemmaként áll elő a szubjektivitás formális struktúrájának kidolgozása, az én önkimondásának lehetősége, ugyanis ez összefügg saját felszámolódásával.<sup>36</sup>

Innen nézve az sem véletlen, hogy a kötet [*most törődök apuval*]<sup>37</sup> című nyitóverse a saját név mondását olyan önstabilizáló kísérletként mutatja fel, amely az előzőleg tételezett, felismert viszonyok szerepfelvételének negációjához kapcsolódik: „most törődök apuval, / most anyu vagyok, / most megőrjítem anyut, / most apu vagyok, [...] most nem törődök apuval, / most Niki vagyok, / most nem örjítem meg anyut, / most Niki vagyok.” Az egyes cselekvésekhez kötött azonosítások során megy végbe a másik másoktól való elkülönítése, ami végül a másik szerepének felismerésével és azok összekapcsolásával és kölcsönviszonyaik megállapításával jár együtt. Ezt a lírai beszéd pozíciója azáltal teheti láthatóvá, hogy a versben a gyermeki tekintet számára már mindig a mások viszonyában felismerhető törések okozzák elsőként a saját viszonyra való rákérdézt, és ezáltal a behelyettesíthetőséget, ami legvégül a saját megnevezésre irányuló kérdést teszi lehetővé. Nem véletlenül került tükrözés és utánzás, valamint játék és nevelés – már az ógörög *paidia* és *paideia* fogalmai óta uralkodó – összefüggésrendje a gyerekirodalom-kutatás érdeklődésének középpontjába,<sup>38</sup> ugyanis ebben az esetben a szöveg ismétlései és szerkezeti inverziója is ezt a működést viszik színre. Miklya Zsolt tanulmánya a verset találóan a „család-soroló – én-forgató”<sup>39</sup> szövegek közé sorolja és a „szerepmintákat” is részletesen elemzi, ezért most csak azt érdemes felidézni, hogy ebben az esetben a „kisgyermek adekvát megnyilatkozási formáját”<sup>40</sup> is kölcsönzött nyelvként prezentálja a szöveg. A mások közti viszonyok megnevezését ugyanis éppen a „felnöttek” nyelvéből veszi át, még

<sup>36</sup> Paul de MAN, *Jel és szimbólum Hegel Esztétikájában* = P. de M., *Esztétikai ideológia*, Bp., Janus – Osiris, 2000, 87–92.

<sup>37</sup> Azért történik a szöveges zárójel alkalmazása a verscímeznél, mert azokat az *Óvónéni otthona* című versen kívül minden esetben a szövegek első sora képezi.

<sup>38</sup> A platóni és arisztotelészi fogalomhasználathoz lásd Stephen R. MORRIS, *No Learning by Coercion: Paidia and Paideia in Platonic Philosophy = Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*, eds. Doris Pronin FROMBERG, Doris BERGEN, New York – London, Garland, 1998, 109–118; valamint *Aristoteles und die Paideia*, übers. Edmund BRAUN = *Schöningsh Sammlung Pädagogischen Schriften: Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, hg. Theodor RUTT, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1974.

<sup>39</sup> MIKLYA, *i. m.*, 2.

<sup>40</sup> *Uo.*, 3.

nem interiorizált jelekből építi fel, és viszi át ezen viszonyok negációjára. Feltételezhető tehát, hogy nem annyira az én kimondásáról van szó, hanem szintén a „Niki” mint megnevezés elsajátításáról. A szöveg utolsó sora, annak ellenére, hogy a „most” regressziója és paralelizmusa egyszerre teszi lehetővé a megnevezések egyidejűségét és azok leváltását, más megnevezésre történő cseréjét, mégis hangsúlyosan a „most Niki vagyok” tételezésével zárul.

A megnyilatkozás voltaképpen a katakrézis működésére hívhatja fel a figyelmet, mivel a „Niki” folytonos újrapozícionálásával és stabilizálásával éppen a jel létesítésének figurativitását emeli ki mint a név elsajátításának végső soron önkényes mozzanatát.<sup>41</sup> Ez két aspektusból is figyelemre méltó, egyrészt ugyanis a „Niki” kimondása más versekben egyáltalán nem jelenik meg, csak a kötet nyitó versében – kulcspozicióban. Másrészt ez az előszó összefüggésében is tanulságos, hiszen az implicit szerző és az aposztrofált, verssé váló te viszonyában konstruálódó közvetítettség problémája ezen a ponton a diszkurzus rendjének létrehozásával is összekapcsolódik. Innen nézve az előszó olyan „rituálé”<sup>42</sup> bevezetéseként érthető, amely a létrehozás és a használat szabályait egyaránt meghatározza. Nem véletlen, hogy a legtöbb szöveg poétikáját a szavak és dolgok közti összefüggésre (szinte minden esetben: távolságra) irányuló rákérdezés gesztusa konstituálja.<sup>43</sup> Tulajdonképpen ez magyarázza, miért éppen a *Máshogy mindenki más* címmel jelölt gyerekverskötet vonatkozásában érnek össze Kulcsár-Szabó Zoltán „nyelvkritikai” és Miklya Zsolt „nyelvtanulási” interpretációs stratégiái.<sup>44</sup> A kötet cím, amely az [*anyu máshogy Erzsé*] kezdetű vers utolsó sora, azaz annak megállapítása, éppen a tulajdonnév és a jelölés problematikus viszonyaira hívja fel a figyelmet. Másfelől mindez a kötet versei között egy másfajta textuális és poétikai összefüggésrendet is felismerhetővé tesz, melyet a nyitó [*most törődök apuval*] című szöveg működésmódja implikál. A [*most bent vagyok*] és a [*most gyufa leszek*] versek éppen a „Niki” fentebb említett elsajátításából származó hiányokat írják tovább, a „most mi vagyok” kérdésén keresztül egészen a „most semmi se leszek” (a halál lehetőségével számot vető) közléséig. A három „most-vers” kapcsolatában az is felszínre jöhet, hogy az arcadás éppen olyan, a katartikus műveletek során előálló szubsztitúciót tesz lehetővé, amely meg is foszt az arc és név kizárólagos viselésétől,<sup>45</sup>

<sup>41</sup> MENKE, *i. m.*, 94.

<sup>42</sup> A „szertartás” vagy „rituálé” gyűjtőfogalma Foucault-nál arra vonatkozik, ami a „diskurzust kísérő jelek egész csoportját” meghatározza. Michel FOUCAULT, *A diszkurzus rendje*, ford. TÖRÖK Gábor, Holmi, 1991/7, 878.

<sup>43</sup> Lásd FOUCAULT, *A szavak és a dolgok*, ford. ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor, Bp., Osiris, 2000, 44–48.

<sup>44</sup> Miklya szövegében az is érdekes, hogy a nyitóvers elemzésénél az „önismétlés” a „felnőtt” olvasó számára lehet „nyelvkritikai kételyt ébresztő”, majd néhány oldallal azután, a „Harapófogó” típus magyarázatánál a szemantikai ellentétek „akarva-akaratlanul nyelvkritikai álláspontot” hívnak elő. Az elmozdulás ugyanis azért jön létre, mert a felsorolás utóbbi esetben már nem „kibírhatatlan” a „felnőtt” számára, ami akár a „Soroló” és „Harapófogó” hierarchikus viszonyát is jelentheti. Ez pedig implicit, de annál lényegesebb ajánlattétel a gyermeki/szülői, a pusztán gyermeki vagy csak szülői olvasás lehetőségeire. Vö. MIKLYA, *i. m.*, 4, 10.

<sup>45</sup> Paul de MAN, *Az önéletrajz mint arcrongálás*, ford. FOGARASI György, Pompeji, 1997/2–3, 100–107.

tehát olyan „veszélyes” játék, amelyben a végletekig vitt gyermeki behelyettesítés (főként az utóbbi két „most-versben”) a saját, immár nem szerepszerű megkérdőjelezéséhez, a saját halál tételezéséhez vezet. Ez pedig egyértelműen visszairányítja az olvasót az előszó kifejezetten hangsúlyos zárlatához:

De hogy végül magára ismert-e, sajnos, nem mondta meg. Mert egyszer, mikor megint elszólított a kötelesség, nem jött többé. Egyszerűen nyoma veszett. Megbetegedett vagy elvesztette a titkos ajtó kulcsát? Nem tudom. Pedig szeretném tudni, mi történt vele. Ezért is adtam közre ezeket a verseket, amelyek így vagy úgy, de róla szólnak. Hátha megveszi és fölolvassa őket neki valaki. És ő üzen majd, ha már jönni nem tud.

Niki megjelenése és eltűnése mint kivételes epifánia és annak megvonódása érhető tetten, azonban az már nem csak a nyelvvé válásra, a létrehozott beszélő szöveggé alakulására utal, mert a „[n]e tegyék hozzá semmit, de ne is vegyék el belőle” kérés, valamint a megírás sikerültsége már önmagában is megkérdőjelezi a „magára ismerés” lehetőségét, ugyanis azt a külsővé tétel<sup>46</sup> miatt a létrehozott beszélő már nem tanúsíthatja, pontosabban: szükségszerűen másnak kell tanúsítania. A „nyomvesztés” és a „közreadás”, valamint a „fölolvasás” és az „üzenet” jelentősége ebből a szempontból is továbbgondolható.<sup>47</sup> A gyerekversek vonatkozásában azonban arra a lehetőségre kell figyelmeztetni, amely nyilvánvalóan összefügg az említett viszonyrendszerrel, hogy a „magára ismerés” mint önmagától való elkülönöződés mindig a gyerekversolvasás tapasztalatának számít. Az előszó ugyanis ebben az értelemben a gyerekolvasó olvasóvá válásának allegóriáját viszi színre, azt, ahogyan már a felolvasás utáni nyelvi interiorizáció és szocializáció következtében – máshogy, de mindenki más is – elkerülhetetlenül elválik a megcsodálás, megfigyelés, megnevezés addigi (játék)módjától. A versek tehát „Nikiről” szólnak, de „így vagy úgy” mindenki másról. Nem véletlen, hogy a kötet utolsó, [*a szobában tavasz van*] kezdetű versében a ruhadarabok-test-én<sup>48</sup> metonimikus összetartozásán keresztül a szöveg utolsó sorában („és egy évvel öregebb leszek”) az idő múlásának – talán nem kizárólag – gyermeki tapasztalata jut szóhoz.

Amennyiben igaz az, hogy „[m]egérkeztünk a nonszensz határára”,<sup>49</sup> akkor az is kérdés: a „játéköröm létörömmé”<sup>50</sup> válhat-e mindig. Nem biztos, hogy a *Más-hogy mindenki más* hosszú hallgatása nincs összefüggésben a gyerekversként való

<sup>46</sup> de MAN, *Jel és szimbólum, i. m.*, 98–101.

<sup>47</sup> Az előszó egyedüli kérdése („Megbetegedett vagy elvesztette a titkos ajtó kulcsát?”), amely a távollét esetleges magyarázatának lehetőségét, fiktív válaszát is lehetővé teszi, nem nyerhet igazolást. Azonban nem pusztán azért, mert az olvasott/felolvasott szöveg „válaszolhatna” csak az implicit szerző kérdésére, hanem azért sem, mert a versekből az derül ki, hogy a betegség nem más, mint elfogyás, végső soron halál.

<sup>48</sup> Ez a metonimikus kapcsolati lánc valójában úgy volna teljes: tér-évszak-mozgás-ruhadarab-én.

<sup>49</sup> MIKLYA, *i. m.*, 13.

<sup>50</sup> *Uo.*, 15.

olvashatóságának problémájával, ugyanis bizonyos versek a játékosként felismert szerepcserék, paralelizmusok és a hangzósság hatása ellenére aligha ösztönöznek nevetésre. Mint látható volt, ez éppen nem a kötet irodalmi teljesítményét kérdőjelezi meg, de a kanonizációs lehetőségek mérlegelése során mindenképpen érdemes számolni azzal, ami bizonyosan a gyerekvers-kutatás alapjaival is összefüggő probléma, hogy a szerepvers és gyerekvers miként kapcsolódik össze a líraolvasásban.<sup>51</sup>

---

PATAKI VIKTOR  
 egyetemi tanársegéd,  
 KRE BTK, Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet  
 pviktor21@gmail.com

*The (Hi)Story of a Silence – Young-Adult Literature*  
 (Oravecz Imre: *Máshogy mindenki más*, 1979 – 1996 – 2018)

**Abstract:** The study attempts to expound the history of reception of Imre Oravecz's book *Máshogy mindenki más* (Everyone Is Different in a Different Way). Oravecz published his third book (the first edition) in 1979. From a historical and explicitly YA perspective it was treated as a silent achievement, because this volume has almost disappeared among the other books of the author. However, this is not only important in the context of the author's oeuvre, but also in the Hungarian children's literature research. This study tries to examine the central role of this book with regard to possibilities and problems of the current YA studies. In the context of the rhetorical reading crucial questions may arise, such as the role of canon, the correlation between reading and game.

**Keywords:** young-adult literature, Imre Oravecz, silence, canon, reading, game

---

<sup>51</sup> A szerepversek poétikai problémáihoz lásd KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, „Én” és hang a líra peremvidékén = K.-Sz. Z., *Metapoétika: Önprezentáció és nyelvszemlélet a modern költészetben*, Bp., Kalligram, 2007, 82–92.

MIKLYA ZSOLT

## A különbözőzés dramaturgiája

Takács Zsuzsa *Rejtjeles tábori lap* című kötetéről

### *Genesis. Dráma kovással*

Takács Zsuzsa *Rejtjeles tábori lapja*<sup>1</sup> a megjelenése után sokáig visszhangtalan maradt, monográfusa is úgy tekint rá, mint mellékágra az életműben. A szerző mégsem annak tartja, hiszen gyűjteményes életműkötetében<sup>2</sup> úgy került a kötetek – mint fejezetek – sorába, hogy csak alcíme jelzi – *Kamaszlány versek* – a vershelyzetet. Úgy szalázódik be tehát az életműbe, mint ami mindig is ott volt, ha nem vett róla tudomást a gyerek- és ifjúsági irodalmat másodlagosnak és mellékesnek tekintő recepció, akkor is.<sup>3</sup>

Takács Zsuzsa verskötetei között rendre megfigyelhetjük a folytonosságot és az építkezést. A korábban felbukkanó gondolatmagvak, relációk a későbbiekben bomlanak ki teljesebben, sőt verseket (vagy versciklusokat) is átvisz korábbi köteteiből a következőkbe, melyek aztán kötet- vagy ciklusszervező szerepet töltenek be. Így kerül a *Július, halálom, születésed* című vers a *Némajáték* (1970) című első kötetből a *búcsúzás részleteibe* (1976), s válik ott ciklusszervezővé. A második kötet egyik kulcsverse – *A filmben egy kislány áll az udvaron* – pedig a soron következő *Tükörfolyosó* (1983) és a részben összegző szándékkal szerkesztett *Sötét és fény kora* (1989) című kötetbe is bekerül, így az életmű egyik kulcsversévé válik, a „gyermekévek ketrecében forgolódo” lányalak pedig a későbbi kamaszlány előképévé. Ez a „kovász” jelleg – mint átvitt érlelő hatóanyag – különösen hatékony az *Üdvözlégy utazás!* (2004) esetében, amelyből két vers – *A tiltott nyelv*, *A (vak)remény* – is kötetsszervezővé vált a későbbiekben: *A tiltott nyelv* (2013) és *A Vak Remény* (2018) című kötetekben nyitóversként, egyfajta előhangként, mottóként találkozunk velük.<sup>4</sup>

Az egymáshoz közeli megjelenésű negyedik és ötödik kötetek – *Eltékozolt esélyem* (1986), *Rejtjeles tábori lap* (1987) – között is találunk ilyen „kovászverset”, ami keletkezésnyomnak is tekinthető. Két, gyerekkori emlékeket idéző, felnőtt énpozícióból megszólaló vers – *A gyerekkor vége*, *S az olvasásba arcunk belesápadt* – között egyszer csak megszólal egy szerepvers, a megidézett gyereklány pozíciójából:

<sup>1</sup> TAKÁCS Zsuzsa, *Rejtjeles tábori lap*, Bp., Móra, 1987. – Változatlan internetes kiadás: <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000370&secId=0000033593> (Letöltés ideje: 2018. október 6.) A tanulmány versidézetei ez utóbbi kiadásból származnak.

<sup>2</sup> TAKÁCS Zsuzsa, *A Vak Remény*, Bp., Magvető, 2018.

<sup>3</sup> Vö. HALMAI Tamás, *Takács Zsuzsa*, Bp., Balassi, 2010, 135.

<sup>4</sup> A példaként említett átvitelek, ismétlődések *A Vak Remény* című kötetből már kimaradtak, a szerkesztői korrekció ügyelt rá, hogy ne legyenek redundanciák. Ám ezzel eltüntette a keletkezésfolyamat nyomait, melyek csak akkor fedezhetők fel, ha az eredeti köteteket megkeressük. Ehhez a PIM adatbázisa hatékony segítséget nyújt: <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/takacs-zsuzsa#> (Letöltés ideje: 2018. október 6.)



Olyan akarok lenni, mint Ady.  
 Örjögő szerelem, Párizs, egyedüllét.  
 Ágyam köré bűvös hálót feszítek  
 minden este, ébren álmodom. (*Estéim otthon*)

Kényszerítő áttörés, a hang is érzékelteti. Dráma és szenvedély, ki kell nyitni neki az ajtót: a versbeszélő hangja és pozíciója, és maga az *Estéim otthon* is átkerül a *Rejtjeles tábori lap*ba. Ám az áthallás és átvitel a kötetek között nem merül ki ebben a kovászversben. Az *Eltékozolt esélyem* kötet nyitóverse, *A kihagyott szeretet* azt a szeretet-hiányt tematizálja, amelyet mulasztással, tékozlással, a tett súlyát át sem gondolva hozunk létre, s csak utólag vesszük észre, mit is okoztunk:<sup>5</sup>

A kihagyott szeretet,  
 a visszautasított szerelmek  
 szomjas, fuldokló, ezüst villogása  
 a borzongó hidegben.  
 Az idegen, megenyhülő, majd kérő  
 tekintetek följönnek újra,  
 éhező halak,  
 és rabolnak a tűrő víz színén.  
 Mért nem figyeltem eddig villogásukat?  
 Mért nem hallgattam eddig némaságukat?

Mintha ezek a kérdések generálnák a *Rejtjeles tábori lap* számos versszövegét is, amelyek a kamaszkor szeretetpróbáin keresztül mutatnak rá a veszteség, a hiátus forrásvidékére. Az *Ellenanyag* mindezt *A kihagyott szeretet* gondolatpárhuzamaként villantja fel, miközben a kamaszlány figyelte mennyezeti fény-árnyék tükrök még mit sem sejtene a majdani, víz színére feltörő éhező halak néma villogásáról:

Ellenanyag termelődik a szívemben  
 a szeretet ellen.  
 Egy: nem viszem a játszótérre  
 szegény, sápadt öcsémet.  
 Kettő: nem mosogatok ma is  
 a nővérem helyett.  
 Három: Anyám feje fáj, de reszelje csak  
 a sajtot ő maga.  
 Négy: becsukom az ajtót, az ágyon  
 végigheverek,

<sup>5</sup> HALMAL, *i. m.*, 47.

nézem az autók vonulását, a mennyezetem  
fény-árnyék tükröket.

A szerepvers-helyzetet generáló két emlékverssel – mint nyomra vezető térkamerák felvételeivel – érdemes alaposabban is foglalkozni. Olyan életkori és léthelyzetbeli határsávot mutatnak meg és jelölnek ki ugyanis, amelyben nemcsak az *Estéim otthon* Adyt megidéző kamasztudata, hanem a *Rejtjeles táborig lap* versfolyamának kamasztudata is megjelenik.

A *gyerekkor vége* című versben 12 éves önmagára tekint vissza a beszélő, ami ki-  
mondva is a jézusi párhuzamra utal:<sup>6</sup>

Észrevétlen eljött az idő,  
mikor betöltöm a tizenkettedik évemet,  
„Nem tudjátok, hogy Atyám házában a helyem?”  
és meg kell hálnom, hogy a felnőttkor  
bűneit már ne kövessem el.

A gyereklány útja a Dunához vezet, amelynek habjai annyi mindent és mindenkit befogadtak már, s most ő következik. Ám a rakpart lépcsőfokain, szemmagasságban, feltűnik egy „perlonzoknis láb”, és mintha a vízen járást tanítaná, kézen fogja a lány verítékben hűlő kezét, és elvezeti.

A kamaszkor szakadéka  
nyílt meg előttem: szabadságom  
és féltelenségeim.  
Anyámat láttam  
az utcán egy másik bőgő gyerekekkel,  
az volt az öcsém. Hazavitt engem is,  
az azóta idegent.

Az anya hazaviszi a gyereket, akár Jézust a szülei a templomból – aki nem gyerek immár. A kamaszkorral rászakad az idegen-lét, „a Takács-versek mélyén húzódo idegenségélmény”.<sup>7</sup>

A novellisztikus elbeszéléshez elég lenne némi nyelvi transzformáció: a visszaemlékezés múlt ideje helyett jelenben megszólalni, hogy belső szerepmonológgá váljon. Ez a transzformáció a következő, *Estéim otthon* című versben meg is történik. Az indítást már idéztük, a verszárlat így szól:

<sup>6</sup> Vö. Lk 2,48–51.

<sup>7</sup> HALMAI, *i. m.*, 50.

Kiszököm az előszoba ajtón, át a bezárt  
 kapun. Ki volna inkább otthon,  
 mint ez az árnyék a csatakos, hideg  
 Dunaparton, különbözőése, vágyai mámorában  
 ki volna szabadabb, mint én?

A zárlat Duna-partja és különbözőése visszautal az előző vers Duna-part élményére, az idegenségérzés születésére is, ami szabadsággal és féktelenséggel jár, a szabadság mámorával, és ami Ady szenvedélyében talál mintát és társat (szerep a szerepen: a költői szerep-én szerepjátéka).

A „különbözés” mint kiemelt kulcsszó mottóként a *Rejtjeles tábori lap* elejére is oda kerül: „Az az én bajom: a különbözőés” (*Naplójegyzet, anno Domini...*).<sup>8</sup> Az *Eltékozolt esélyem* kamasz-triászának harmadik verse újabb történettel differenciálja a különbözőzést: „David és Jacques szerelméről beszéltünk, / a szégyenről, a különbözőés bélyegéről.” Két kamaszlány olvasmányélményéről van szó, amely a másik iránti szenvedély születésének történetévé válik, s az ártalom, bűn jegyeivel lép be a kapcsolatba, szerelemre vágyó gyerek életébe:

Éjjel volt, a többieknek tavaszi délután,  
 tizenötödik évem legmélyebb éjszakája.  
 Felettem félelmesre hízott, ártó holdak  
 keltek és nyugodtak, a felnőttek arca.

Megnyílik tehát „a kamaszkor szakadéka”, a nappalok „legmélyebb éjszakája”, az a még sosem tapasztalt krízis, aminek a tétje az önálló, integráns énkép, a személyes identitás megszerzése, szemben a szerepzavarral, az én dezintegrációjával, ugyanakkor szembekerülve a felnőtt társadalom, a felnőtttség sötét arcával is. Amit támadónak, ártónak érzékel a személy, mindaddig, amíg értékeivel elfogadható viszonyba nem kerül, amikor a szociális identitás is az én integráns részévé válik.<sup>9</sup>

Mert az az én bajom, a különbözőés. Amíg el nem tudom fogadni magam, és el nem fogadnak olyannak, amilyen különben vagyok. De ne legyen illúziónk, ez egy életen át tartó küzdelem, folyamatos krízis a Takács-líra közlése szerint.

<sup>8</sup> A *Vak Remény* kötet mottó helyett csak műfaji pontosítást közöl: *Kamaszlány versek*.

<sup>9</sup> Vö. Osváth Péter, *Az életciklus-krízisek jelentősége: pszichopatológia és öngyilkos magatartás*, *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 2012/4, 266–272.

*Dráma a négyzetben. Kar- és ujjgyakorlatok*

Zsuzsi, a versbeszélő nincs egyedül a világ(á)ban. Hárman vannak testvérek: nővére Mari,<sup>10</sup> három évvel idősebb, tudjuk meg a *Sötét tervekből*, öccse még kicsi, akit a tálalókocsiban lehet tologatni, így hát neve sincs, elég neki az „öcsém” titulus. Boldog családban élnek, ahol a szülők szeretik egymást, időnként elmennek táncolni este, és ilyenkor már egyedül merik hagyni a gyerekeket. Mari gimis lehet, következtetünk a versek puzzle-darabkáit rakosgatva, ahogy Zsuzsi, a kisebb már felsős, egy estére igazán rájuk lehet bízni az öccsüket. Ebből a bizalomból lesz a *Kalandos éjjel*, a kötet második verse.

Dráma a négyzetben. Mert az öccsükkel nincs baj. Ő még kisgyerek, jól elvan a tálalókocsiban, aztán ha elálmosodik, el is alszik, és bizonyosan szépeket álmodik. Nem úgy a két lány. Mert aki olyan dús és eleven fantáziával van megáldva, mint ők, az egy parányi zajból, egy moccanásból is drámát kreál:

A szuszogásba furcsa zaj vegyült,  
lépéseket hallottunk az előszobából,  
aztán újra csendet.  
Moccanni se mertünk.  
Mari fölragadta az íróasztalról  
a bronznehezéket, hogy hozzávágja  
a betörőhöz, de túl nehéz volt  
tartania, így cseréltünk,  
időnként nálam volt, időnként nála.  
Mondtam, én úgysem találom el a betörőt,  
ez arra jó csak, hogy visszadobja  
és szétlapítson minket,  
jobb, ha Mari tartja, de nem bírta  
tényleg, egyedül.  
Ezután ő fogta a levélnehezéket,  
én fogtam a karját.  
A végén már teljesen elgyöngültünk  
tőle, és elült kint a lépések zaja.

A szituáció attól válik groteszkké, a helyzetkomikum és jellemkomikum határán, hogy a drámát a lányok maguknak csinálják, egy félrehallásból lesz krimi és harci tett. Mert bizony, hősies helytállásra vall két gyenge lánykarnak hol felváltva, hol együttes erővel tartani egy bronz levélnehezéket, mint Mózes tette a pusztában kartartó társai

<sup>10</sup> A Mari név *A Vak Remény* című kötet (Magvető, 2018) szövegekölésében Katira változott, tanulmányomban következetesen az első kiadásban szereplő, elterjedtebb változatra hivatkozom.

segítségével.<sup>11</sup> De győznek ők is, kitartanak, amíg elül a lépések zaja. Vagy pihenni tér a fa, nem „ereszkedik”, nem recseg tovább. Ezt persze már apa mondja, az ő felnőtt pozíciójából. „Lehet.” Hogy igaza van. De akkor is. A dráma valóságosabb. És félelmesebb. Ez az a „különleges és sok tekintetben felforgató világtapasztalat”, ami ezek szerint nemcsak a gyermeki, kisgyermeki élményvilágból, hanem a kamasz élményvilágából, képzeletének és tudatának világot felfogó, transzformáló és konstruáló működéséből is származik.<sup>12</sup>

A *Kalandos éjjel* versbeszélője, „idegenségénél fogva meglepő és felforgató”, „konstruált” énje észlel és figyel, gondolatbeszél és reflektál tovább, hiszen a formális műveletek mellett olyan „különbségekre” is képessé válik a serdülőkori gondolkodás, mint az előre gondolkodás, hipotézis-alkotás, a lehetőségekről, sőt a gondolkodásról való gondolkodás, és a konvención túli, a megszokás korlátait meghaladó gondolkodás.<sup>13</sup> Ezért is adekvátabb az ún. „svéd gyerekvers” egyes szám első személyű nézőpontja és beszédmódja a kamasztudat ábrázolására, mert akkor van születőben az a gondolkodásmód, ami ezt a hol reflektív-elégikus, hol reflektív-ironikus, de azért drámai és világot teremtő belső mechanizmust a felnőttben is működteti. Ezért lehet analóg perspektíva a kamaszlányé és a költőé, és válhat párhuzamos metafora- és szimbólumrendszerrel az egyik (a lánytudat), a másik (a költői én) felmutatására.

Már a kötet nyitó verse – mint drámai belépő: *Így élek majd* – tudunkra adja:

Ha felnőtt leszek, pipázni fogok,  
és egy padlásszobában lakom,  
ahova csillagok  
néznek be a tetőablakon.

Áthallatszanak József Attila sorai: „Kertész leszek, fát nevelek [...] Tejet iszok és pipázok”. A világ a padlásszoba tetőablakán keresztül a csillagokig ér, ami már itt, a kezdetnél szakrális létszituációra utal. A csúcson, a helyzet és családpiramis csúcsán megjelenik a győztes, a költői én szerepében, együtt az ébredő hajnallal: „A nyikorgó falépcső tetején / megjelenek egy sápadt, hajnali órán, / kezemben a könyv: »megírtam!« kiáltok, / szememben győztes fények.” Én-magát adja a világnak, József Attila a virág, Takács Zsuzsa pedig a gyümölcs metaforában: „körülüljük a fehér kerti asztalt, / málnát, meggyet és cseresznyét eszünk”. Átadja magát egy immár szerepbe vont jelenlétnak, ami egyszerre próbálgatása az újdonsült én-szerep(ek)nek, valamint a költői én szerepének is. Aminek paradigmaértékű jele a (rá)hallgatás: „Én hallgatni fogok, ők beszélnek.”

A *Kalandos éjjel* drámai monológja elbeszélő jelleget ölt, amit a vers hossza is érzékeltet. A továbbiakban, a kötet kb. első negyedében rövidebb versek következnek,

<sup>11</sup> Vö. 2Móz 17,11–13.

<sup>12</sup> LAPIS József, *A kortárs magyar gyerekklíra = Mesebeszéd*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikolett, Bp., FISZ, 2017, 114.

<sup>13</sup> Michael COLE, Sheila R. COLE, *Fejlődéslelektan*, ford. BÍRÓ Szilvia, Bp., Osiris, 2002, 625–627.

naplóba illő jegyzetek, fragmentumok inkább, bennük egy-egy jellemző szituációon keresztül mutatkoznak meg új tulajdonságok, karaktervonások, kapcsolatok és gondolkodásmódok.

Az *Atommese* az „előre gondolkodás” tipikus példája: „Ha kitör az atomháború...” – kezdi, és egy föld alá költöző világ képe tárul fel a két testvérlány beszélgetése nyomán. A helyszűke miatt azonban: „Szerintem végül / mindnyájan föntmaradnánk.” Mármint a föld fölött és a létben, mint nem kihalásra ítélt faj (ha mindenkinek van szeretnivalója). A *Cirkusz vicíószusz* és a *Szilveszter* című versekben a nyelvhez való hozzáférés különbségeiből adódik olyan félreértés, ami mulatságos és beszédes egyben.<sup>14</sup> A *circulus vitiosus* félrekódolása egyéni: Mari számára „vendégcirkusz”, okostojás húga számára viszont már „bűvös kör”, de hogy mi a „világos jelentése”, az még előtte is „homályos”. A *Szilveszter*ben a kamaszlány öccse jön zavarba a „szerpentin” szó hallatán. Kisgyerekként nem a fogalmi jelentést, hanem érzéki módon a hangalakot fogja fel, ami számára furcsa, idegen, és szinte elvarázsolja a kisfiút. A *Vendégség* című vers is ide kapcsolható, ahol már nem csupán félreértésről van szó, hiszen mindkét fél jól kódolja „A két lány, mint két tojás!” szóláshasonlatot. Ám a felnőtt megmarad a köznyelvi séma szintjén, míg a kamaszlány számára jóval többről szól a séma: Miért lenne ő pont olyan, mint a nővére? Mikor annyira más, hogy már haragszik is rá miatta.

Nagy erő rejlik a képzeletben, derül ki az *Írtam egy verset* és a *Fiók* című versekből. Előbbiben emelkedett, önironikus pátosszal helyezkedik költő-szerepbe a versbeszélő, a nagy költő-előd, Petőfi, mint inspiráló és modelladó szellemalak van jelen a szabadság ily monumentális megnyilatkozásában: „»A szabadságért meghalni a hómézőn«, ez lett a versem címe, műfaja: csatadal.” A *Fiók* perspektívanövelő szerepével teremti meg a fókuszállítás lehetőségét. A fiókba tett nagyító a képzelet belső kamerájával közelít rá az állatokra, és mint a mesében, megelevenednek az asztalfiók vadjai. Hát csoda, hogy „nem meri senki a fiókot / kihúzni, csak én”? Hát persze, elvégre „másféle látásról van szó”.<sup>15</sup>

Az „én” – a változó kamasz- és költői én – időnként belső fiókra vagy szobára vágyik, mert itt találja meg a világokat nyitó, világokra nyíló fókuszot, legyen az nagyító vagy mennyezet-tükör, mint a már idézett *Ellenanyag* című versben. Az *Ellenanyag* egy számmondóka vagy ujjkiszámoló logikájával sorolja a „nem”-eket, mire az „igen”-ig ér: „Egy: nem viszem [...] Kettő: nem mosogatok [...] Három: [...] reszelje csak a sajtot őmaga. Négy: becsukom az ajtót [...] nézem az autók vonulását, a mennyezetten fényárnyék tükröket.” A fokozó gondolatpárhuzam az én-differenciálódás tükre, amiben egyelőre még nem áll össze a kép, de villódzó hatásában lenyűgöző, belefeledkezés-re késztet. A kamasz ellenkezése egyszere provokáció és kérés: moratóriumra van

<sup>14</sup> HALMAI, *i. m.*, 136.

<sup>15</sup> Idézet A *(vak)remény* című versből, amely az *Üdvözlégy utazás!* kötetben jelent meg először, de a költő legújabb, gyűjteményes kötetének is címadó és mottó-verse lett. Egyfajta létösszegző szerepe van, azzal, ahogy fókuszál.

szüksége.<sup>16</sup> Az én-differenciálódás most az ő igazi dolga, a valóság másfajta, relevánsabb észlelése és befogadása. Észleli, hogy nem a kötelességtárgyak (a felnőttek mókuskereke) a valóság, az igazít inkább a „fény-árnyék tükrök” villantják fel.<sup>17</sup>

Az *Ellenanyag* távolságigényére az *Előérzet* közelségigénye a válasz. A család szuszogó jelenléte éjszaka is a közelséget, a társakat jelenti,<sup>18</sup> ami az idegenségérzés paradox kiegészítője: hol az egyik, hol a másik kerül előtérbe, nem léteznek egymás nélkül. Ahol a távolságtartást igazán meg lehet tanulni, az az iskola. Két iskolavers, a *Házi feladat* és a *Fizikaóra* helyezi drámai szituációba a hagyományos „Tartsd meg a három lépés távolságot!” pedagógia iskolapéldáit. A távolságtartó pedagógia azonban a kötet címadó versében kulminál, ahol a távolság már-már kibírhatalanná fokozódik.

*Rejtjeles tábori lap* – csak a cím utal a rejtjelezésre, a kódfejtésben pedig a tipográfia segít. De miért kell rejtjelezni egy levelezőlapot? Az úttörőtáborokban gyakran rejtett vagy nyílt cenzúra működött. És bizony, voltak egyenlevelek, amelyek csak a szépről és jóról szólhattak. A vershelyzet tehát cenzúrázott levélhelyzet, amikor mégis el kell juttatni valahogy az életfontosságú SOS-üzenetet az otthoniaknak. És a kamaszlány leleményes. Nem véletlenül ír a jegyzetfüzetébe verseket, tudja, mi az az akrosztichon, hogyan lehet a verssorok elejére egy nevet vagy üzenetet rejteni. KÉRLEK VIGYETEK HAZA – szól az üzenet. A látszólag fogalmazásdolgozatnak beillő, ám sorokra tördelt levél mást és többet mond, mint a direkt közlés. Az írott látszatnyelv rejtett üzenettel bír, a metakommunikáció lényegét imitálva: a szavakon túl is értetek.

A *Búcsú az iskolától* című versben szereppróbáról, szereppróbálgatásról van szó. A próba egy belső színpadon zajlik, és a nyelv által mutatkozik meg (hangsúlykiemelésekkel, verslábakkal szemléltetve):

Az <b>ünnepi beszédet Réka mondja</b> el,	v –   v v   v –   – –   v –   v –
de <b>én</b> fogalmazom.	v –   v –   v –
„ <b>Hozzátok fordulok most megindultan,</b>	– –   – –   v –   – v   – – –
<b>tanáraink a legelső sorokban.</b>	v –   v –   v v   – –   v –   –

<sup>16</sup> „Az eriksoni identitásalakulás folyamatán belül négy identitásszint található: az *identitás elérése*, a *korai zárás*, a *moratórium* és az *identitásdiffúzió*.” A moratórium szintje azokat a fiatalokat jellemzi, „akik éppen identitáskrizisüket élik. Aktívan keresik a válaszokat, de még megoldatlannak találják a szüleik rájuk vonatkozó tervei és saját érdeklődésük közti konfliktust. [...] Jó oldalukról szemlélve érzékenyek, etikusnak és nyitottnak tűnnek, míg ellenkező szemszögből szorongónak, csak a maguk igazát keresőnek és döntésképtelennek látszanak” Rita L. ATKINSON, Richard C. ATKINSON, Edward E. SMITH, Daryl J. BEM, Susan NOLEN-HOEKSEMA, *Pszichológia*, Bp., Osiris, 1999, 94.

<sup>17</sup> Bibliai parafrázissal: „Nem tudjátok, hogy nekem a fény-árnyék házában kell lennem?” (Lásd a bevezetőben a *Gyerekkor vége* értelmezését és a jegyzetét [6.] a 12 éves Jézus párhuzamával.)

<sup>18</sup> A „társasság” kérdése az *Eltékozolt esélyem* című kötetben kerül hangsúlyosan előtérbe (vö. Halmi, *i. m.*, 47. ), miközben a kapcsolati irányultság kezdettől jelen van Takács Zsuzsa költészetében. „Takács Zsuzsa költészetének alaptétele, »hogy a szubjektum csak viszonyokban, interszubjektív kapcsolatokban létezhet.«” – Schein Gábort idézve: SZÉNÁSI Zoltán, *A könnyek tárgya: Tárgyiasság és poétika Takács Zsuzsa három kötetében*, Alföld, 2013/7, 39.

<b>H</b> iába ígérjük, hogy <b>v</b> isszajövünk <i>majd</i> ,	v -   v -   - -   - -   v v   - -
<b>t</b> udom, hogy idegenek <i>lenn</i> ének	v -   v v   v v   - -   -
<i>nek</i> tek, és <b>t</b> úl <i>nagy</i> ok...”	- v -   - v v
<b>Á</b> llj meg <i>itt</i> , <i>mond</i> om Rékának, <b>h</b> add legyen	- v -   - - -   - -   - v v
a <b>m</b> ondatok <i>köz</i> ött <i>kis szipogás-szü</i> net!	v -   v -   v -   - v   v -   v -
„... <b>H</b> elyünkön <b>m</b> ások <i>ül</i> nek...”	v -   - -   v -   v
<b>E</b> lfullad a <i>hang</i> om a <b>s</b> aját <i>szöve</i> gemtől.	- -   v v   - v   v v   - v   v -   -

A mondatritmus szabályos elrendeződést mutat: egy mondat egy sorpár, ami csak egy helyen törik három sorba, enjambement alkalmazásával (*lennének / nektek*). A gondolatritmus fontos szerepet kap, hol ellentétező: *Réka mondja el, ↔ de én fogalmazom*; hol fokozó: *túl nagyok → Állj meg itt → hadd legyen*; de általában párhuzamosan építkező: gyakorlatilag mondatról mondatra épül, a mondatok közötti „kis szipogás-szünet” tartja össze.

Az első hallásra/olvasásra is erőteljesen metrikus szöveg a dallam- és ütemhangsúllyal együtt válik igazán „beszéddé”. A metrika hangulat- és atmoszférateremtő hatását az alábbiakban részletezem:

1-2. sor: jambusok túlsúlya, ringató/önringató ritmus, beleringatózás az ünnepi beszéd pátoszába, az „én fogalmazom” szerepmámorába.

3-4. sor: spondeus, molosszus nyújtja-lassítja, jambus sűríti-emeli a képzelt beszéd pátosszá „indulását”, némileg túltolt metrikával.

5-6-7. sor: belejön a beszédbe, tovább tolja-fokozza a nyújtott-sűrített metrikával, mígnem a versközépi sorban kimondja a kulcsszót, ami az egész kötet és életmű kulcsszava: „idegenek”. Most még csak játszik a szóval, még nem végleges, csak „lennének”, és sortöréssel „nektek” – tehát hogy magunk számára is idegenné válunk, ha megnövünk, még csak távoli rejtett opció, el is harapja a mondatot: „nektek, és túl nagyok...” És a krétikusok táncolnak (tá-ti-tá tá-ti-tá).

8-9. sor: két krétikus (tá-ti-tá) között egy molossziális közbevetés (tá-tá-tá-tá-tá), ahol a dallamemelkedő is mélyre süllyed. A következő sorban előjátékként három jambus emelkedő lüktetése, majd lejtésváltással egy nyugodt choriambus: „kis szipogás” (tá-ti-ti-tá), önironikus kontrasztban a jelentésével, amit a „szünet” jambusa mozdít ki nyugalmából.

10-11. sor: A nyugtalanító érzést a 10. sor emelkedő epitritusa-jambusa és a 11. sor ereszkedő jónikusa-paiónja fokozza, és a zárlatban megint ott a choriambus, jól megnyújtva a végén, hogy a fricska teljes legyen, és egy adóniszi sorban landoljon: „...ját szövegemtől” (tá-ti-ti-tá-tá).

Meglepő, milyen gazdag metrum-ruhába öltözik a dráma főszereplője, aki ugyan játékba hozza barátnőjét a párbeszéddel, mégis egyedül beszél. A dráma tehát belső színpadon zajlik, a nyelv kölcsönzi jelmezeit és szövegterét, és az idegenné válás, itt a konkrét eltávolodás – iskolától-tanároktól búcsúzás – díszletei között, nyelvi szinten valósul meg. Miközben az egzisztencia még csak készül rá, és csak borzongató



sejtésekben éli azt az elszakadást – önmagától is –, amit a „nagygyá” válás jelent. A szabad vers metrikát őrző, „mértékkapcsoló” változata ezt az összhatást szolgálja. A felnőtt világ túlretorizált sematizmusa találkozik itt a kamaszlány őszinte és érzékeny nyelvével, és a kontraszt egzisztenciális változások hordozójává, analógiájává válik.

A *Búcsú az iskolától* című vers a kötetben egyben búcsú az iskola színterétől is, amely kevésbé meghatározó az én-szerepek és önazonosság krízisében, mint a családi kapcsolatok színterei.

### *Dráma. Családi ok*

„Nem akarok olyan lenni, mint ők” – teszi szavá újra a kamaszlány *Ők és én* című versmonológiájában. Mi ez már megint? Lázadás? Provokáció? A különbözőség igény ismételt bejelentése? A „többszörös én” felfedezése?<sup>19</sup> A következménye mindenestre megint csak dráma. „Kelj fel az asztaltól! – kiabál apám.”

De hogyan viselkedjen a lány a szüleivel szemben, hogy viselkedésével saját énképének és a szülői elvárásoknak, a családba illeszkedő gyerek képének is megfeleljen? Az apa közhelyes mondata oldja a feszültséget – „Te engem folytatsz!” –, ám igazából nem a verbalizmusa, hanem a felejtése (megbocsátás) és ölelése (feltétel nélküli szeretet) közvetíti a feloldást – az ő részéről. Ez folytatódik aztán a „magányos diófa” képeiben, ez oldja fel a kamasz beszélőben (szemléelőben) is a dilemmát, a diófa ugyanis egyszerre két „én”-t, kettős identitást képvisel: magányos (különböző) és folytatódó is egyben (egynemű a többi dióval). A keretes szerkezetű versben a záró sor gondolata ad választ a nyitó sorban rejlő kérdésre: „Olyan akarok lenni, mint ez a diófa.”

A következő, *Ikrek* című vers az apa-lánya kapcsolatot idilli képbe csomagolja: felhőtlen fagylaltozásba – télen. Ha már hideg van, legyen extra hideg. Ha már különbözőség – ki az, aki télen fagyfaltot nyal –, legyen kétszeres. És ha különbség, legyen „harminc év korkülönbség” legalább.

A társiasság, a kapcsolatokban létezés a családban kezdődik, és ott is differenciálódik tovább. Így most minden kapcsolati reláció előkerül, újra. A két lánytestvér közti viszony pedig elég ellentmondásos. A *Sötét tervek* című versből a kötet elején kiderül, hogy a féltékenység, a szeretet-féltés már Zsuzsi születésekor megjelent Mariában. A morbid történetet – a kistestvér eladási kísérletét – Zsuzsi tálalásában kapjuk, a torz tükörből így az is kitűnik, hogy a testvérek közti ellentét azóta sem szűnt meg. Ennek mutatja meg teljesebb képét egy újabb levélvers, az *Erről a levélről többet nem esett szó*. A szeretet-féltés most a kisebb lány részéről jelentkezik, teljes nyíltsággal,

<sup>19</sup> A fejlődéslelektan a „többszörös én” megjelenéséről beszél, amikor a serdülők felfedezik, hogy „a különböző helyzetekben bizonyos értelemben valóban különböző személyek. Ez az a pont, ahol központiá válik a »melyik az igazi én?« kérdése [...] Állandóan érzékelvén a különbséget aközött, ahogyan viselkednek, és aközött, ahogyan viselkedniük kellene, hogy »igazi énjüknek« megfeleljenek, a serdülők elkezdnek egyre többet figyelni önmagukra”. COLE, *i. m.*, 651.

legalábbis egy levél erejéig. A konfliktus is nyílt bántalmazás, egy elcsattanó pofon az idősebb és erősebb lány részéről. Amit hiába bán, már megtörtént, és „erre a tényre nincs bocsánat”. A levélíró versbeszélő a felnőttek hivatalos és körülményes nyelvén fogalmazza meg igényét a kitüntetett figyelemre, ami itt, legalábbis a levélpapíron, kizárólagosságot jelent: „nem nevelődhetünk ezentúl együtt... szívesen menne kollégiumba... intézzétek el!” A fejlődő („nevelődő”) én határa a másik énje, ami olykor viharos határtapasztalatot jelent. A megoldási javaslat, különösen az utolsó mondat állítása leleplezi önmagát, és megmutatja az érzelmi manipuláció természetét: „És éppúgy szeretnénk, ahogyan eddig is.”

Mari portréja a *Nincs jogod!* című versben lesz igazán karakteres, amit szintén nyelvi klisékkel ér el a szerző. Ám itt nem a felnőtt hivatalos nyelvét imitálja, hanem Mari felnőttesen megfogalmazott követeléseit sorjázza, amiben az ismétlődő „jogod” és a rá rímelő sorvégi szavak úgy csattannak, mint a pofon:

- Nincs jogod – mondja anyának Mari.
  - Elzárni a magnót, mert hangos, nincs jogod!
  - Kiabálni, csak mert a gyerekek vagyok!
  - Nem adni ebédet, míg nem takarítok!
  - Megszabni, hogy mennyit telefonálhatok!
  - A polcomon rendet rakni, nincs jogod!
  - Ha vitatkozunk, bebeszólni, nincs jogod!
- Mariból jogász lesz, de belőlünk – idegroncs.

A feszültséget a mondókaszerű sorolással éri el a szerző. Úgy pakolja egymásra a sorokat, mint a *Csip-csip-csóka* a kezeket. Közben nő a feszültség, ami a végén robban, illetve csattan. A fokozás és ismétlés a kibírhatatlanig jut el, ahol már átlép a nonszensz határán.<sup>20</sup> A csattanó a *nincseket roncsra* változtatja, így a hangzós szójáték, a ráfelelő rím összecseng a jelentésváltozással, az eredménye pedig – *Hess, hess, hess!* – kirobbanó nevetés.

Mari, az idősebb nővér portréja tovább differenciálódik a *Skarlát*, majd a *Rejtély* és *Levél a szőnyegen* c. versekben. A skarlát egy bakteriális fertőző betegség, ami ma már antibiotikumokkal könnyebben kezelhető, ám korábban veszélyes volt, és hosszas elkülönítéssel járt. Ezt a kórházi külön világot irigyli el Mari a húgától, kisgyerek szintre regredál, amikor ő is beteg akar lenni, hogy megkaphassa ezt a kitüntetett helyzetet. Szüksége van neki is a saját elkülönülésére, mint a húgának. Amit úgyis megteremt magának, akár a villamosok és villamosvezetékek bámulásával is. A *Rejtély* című versben látszólag az a különös, hogy hová tűnik ilyenkor Mari – aggódhat a család –, ám valójában az a rejtély, hogy „újabbán mitől olyan más” ő is. A *Levél a*

<sup>20</sup> GERGELY Ágnes, *Pompóné avagy a nonszensz költészet avagy egy interdiszciplináris képződmény mint a létstruktúra metadiegetikus paradigmája*, Nagyvilág, 1998/3–4, 257–269.

*szőnyegen* próbálja még közelebb hozni őt. Mari most „pozitívan” közli (nem kér, ő közöl), sorolja, mihez is van joga. Honnan tud minderről Zsuzsi? A címből tudjuk: megtalálja a levelet a szőnyegen. A levélforma így válik eszközzé a szerző számára, hogy bemutassa a nővér gondolkodását. A kötetben szereplő levelek a fókuszváltások szükségét mutatják, a szerző a fokalizáció eszközével él a versbeszéd alakításában.

De térjünk vissza a szülőkhöz. Kapcsolatuknak van árnyas és napfényes oldala. Az árnyék a *Rossz este* kameraállásából mutatja be a szülők közötti kapcsolat gyengülésének, megromlásának – egy átlagos amerikai film kliséivel „felvett” – jelenetét.<sup>21</sup> A kissé didaktikus példahelyzet a kettős kommunikációt ábrázolja: a párbeszéd verbális szintje egészen mást jelent, mint a metaszint. „Te sohasem hazudsz – mondtam és átöleltem.” Ne hazudj nekem! – mondja az ölelés. „Most összegyűrted az ingem!” – hangzik a válasz, ám a banális mondat az apa zavaráról árulkodik, szomorú járása pedig a rajtakapott ember vallomásával ér fel. Pedig *Szeretik egymást*, üzeni a napfényes oldal, már a címmel is. Az erkélyen muskátlik közé ültetett paradicsom először nem akar beérni. Az anya nem hagyja annyiban, a legszebb paradicsomból vesz a piacon, és visz oda fél kilót, hogy mintegy vallomásként mondja a gumóknak: „Ilyenek legyetek!” Drámai erkélyjelenet – a korosodó Júlia és Rómeója összenéz: „Apám nevetett, úgy néztek egymásra, / mint a szerelmesek.”

Mert igen, egy negyvenévesnek is lehet krízise. Sőt, többnyire van, mert az is változó kor. Ő is lehet sérülékeny, neki is lehet baja, neki is lehet szüksége a lányára, az ő gondoskodására vagy csak jelenlétére. És ilyenkor az anya vagy apa jelez, jeleket ad, pont úgy, mint a kamaszok: szavak nélkül, szavakon túl is értsetek. Az érzékeny kamaszlány pedig érti az anyját, amikor annak szeretet-rohama van.<sup>22</sup> *A hiányzás oka: családi ok* című versben neki kell megértőnek lenni:

Tavasza volt, jóllehet csak február.  
Ne menj ma iskolába! – szólt anyám –,  
nem ártana egy kis napsütés neked!  
Először tréfára vettem a dolgot, de később  
kézzelfoghatóbb tervek születtek.  
Sétálunk egyet a Ligetben!  
Meglátogatjuk az Állatkertet!  
Ebéd helyett virslit eszünk és vattacukrot!  
Láttam, hogy velem akar lenni

<sup>21</sup> A vers *A Vak Remény* kötetből kimaradt, a *Rejtjeles tábori lap* esetében ez az egyetlen kihagyott vers.

<sup>22</sup> Ez a visszafelé irányú anya és lánya között máskor is megjelenik az életműben. A *Ma meghalt anyám vagy talán tegnap* című vers utolsó jegyzetsoraiban olvassuk: „És lassan alá-, levérzett a nap. / Te erőltetted, hogy nézzük együtt, / mert akkor már egy álló hete nézted / egyedül, és nem bírtad tovább.” (*Utószó*) A *Vak Remény* kötet *Fény utca* című versében a versbeszélő álmában hajléktalanként találkozik az anyjával, és hazaviszi, majd amikor újra találkoznak, az anyaaalak arca előtt egy kartonlapot talál, rajta az írás: „*kérem, segítsenek!*”

– kettesben és tavasszal.  
 Különben is ez volt az első és utolsó eset.  
 Karonfogva mentünk, az Életről  
 beszéltünk, de bezzeg lehervadt arcunkról  
 a szívbeli mosoly a Madárházban.  
 Osztályfőnököm állt a Csíz  
 (Carduelis Spinus) előtt és jegyzetelt.

Az anya szeretetigényét csak sémákban tudja kifejezni – Liget, Állatkert, Élet –, csupa nagybetűs pozitívum (még jó, hogy a virsli és vattacukor nem kapott nagy kezdőbetűt, nekik elég az alliteráló összecsengés). Velük szemben állnak a negatív jelek – Madárház, Csíz, Carduelis Spinus – szintén nagybetűkkel. Ám valójában nem az osztályfőnök az ellenség, az antagonista, hanem a lelepleződött csalás, hogy az anya ad hoc szeretetrohama nem tud spontánabb formában megjelenni, nem tud „csak úgy” szeretni, és szeretetet kérni a lányától. Mindezt be kell csomagolni a mutatós látszatba, ami a Csíz előtt kipukkad. Mert hisz lehetne a helyzetnek pozitív kifutása is, de nincs. Így aztán ez „az első és utolsó eset” a spontán érzelemkifejezésre is. A könnyedséget imitáló emelkedő jambusok az első sorokban, majd az étkezés idilli sorában és a záró fél sorban, illetve a trocheusokkal képzett kontraszt szintén a látszat törékenységét segítik ábrázolni hangulatfestő erejükkel.

És még nincs vége, jön a *Tegnap*. Dráma, nagyjelenet, élet és halál kérdése dől el a döntés pillanatában, amikor váratlan fordulattal a lány az anyját választja a barátnői helyett. Miért őt? Mikor előtte még a halálát kívánta. Vagy mégse? Csupán az indulat szólt belőle? Ez is afféle jelbeszéd?

Szótagméréssel kitűnik, hogy van bőven jambus (26) és trocheus (17), de feltűnően sok a hosszú szótag: a spondeusok száma (24) közelíti a jambusokét, és pirrichius is akad (7), ha egyszerű verslábakra bontjuk a verset. Első olvasatra is feltűnik tehát, hogy erősen metrizált szövegről van szó. Ám nem ad ki klasszikusan szabályos mintázatot, sokkal inkább együtt lélegzik a metrika a szöveggel, szinte az áramlás mértékévé válik. Kisebb-nagyobb egységekbe áll össze, így egységeit sokkal inkább verslábak és kólonok kombinációjaként foghatjuk fel, ha valamiféle mintázatot akarunk kapni.

<i>Dögölj meg!</i> – mondtam <i>annak</i> ,	v – –   – v   – v
akit a <i>leg</i> jobbban szeretek.	v v v   – – –   v v v
A <i>lányok kint</i> vártak a folyosón,	v – – –   – v v v   v –
ő <i>nem</i> engedett.	– v   – v   –
<i>Menj!</i> – intett, de <i>nem</i> nézett felém,	– – – v   – – – v   –
az <i>ablak</i> felé elfordulva állt.	v – – v   – – – –   v –
<i>Tud</i> tam, hogy <i>nem</i> megyek,	– – – –   v –
<i>nélkül</i> em mennek el a <i>lányok</i> .	– v – –   v v v –   v

<i>Elhalt a folyosón a nevetés,</i>	--   v v v -   v v v -
az <i>ajtó becsapódott utánuk.</i>	v - - v   v - - v   - v
Anyám elővett egy <i>könyvet,</i>	v -   v -   - - - -
mintha <i>olvasna, lapozott,</i>	- v - -   v v v -
leültem mellé.	v -   - - -
<i>Azt</i> akartam, hogy <i>bennem</i>	- v - -   - - -
lapozzon, és <i>tudja</i> , hogy <i>meghalok,</i>	v -   v - - v   - - v -
ha <i>nem</i> tekint <i>rám.</i>	v -   v - -
<i>Mintha véletlen</i> volna,	- v - -   - - v
<i>jóval később</i> , már <i>délután</i>	- - - -   - - v -
<i>megérintette</i> arcom egy <i>pillanatra.</i>	v - - -   v -   v - - v   - v

Ebben a „kólonizációban” tűnik fel, hogy az első sor ti-tá-tá-tá-ti-tá-ti-je után ti-ti-ti-tá-tá-tá-ti-ti-ti következnek. Az SOS morze-jele. Véletlen? Erőltetett belemagyarázás? Aligha. Annyira összecseng a jelentéssel, hogy a vészjel-funkció egyértelmű: „Dögölj meg! – mondtam annak, / akit a legjobban szeretek.” A kisgyerek azt üti, akit a legjobban szeret. Üti, hogy szeresse feltétel nélkül. Akkor is, ha fájdalmat okoz neki. Csak úgy. Azért is.<sup>23</sup> Mert ha nem, akkor baj van. Vészhelyzet. Akkor a „Dögölj meg!” vészkiáltás, és azt jelenti: Szeress!

Mert miről is van szó? Tudjuk, hogy a kamasz számára megnő a kortárs csoport szerepe, és legtöbbször referenciacsoporttá válik. Az identitáskrizisben relevánsabbnak tűnik az az én, amit a kortársak tükröznek vissza. Az énkeresés során a szubjektum újraéli mindazokat a stációkat, amiken személyiségfejlődése során végigment, és új szinten próbálja azokat megoldani. Itt pedig az ösbizalom forog kockán.<sup>24</sup> Most az dől el, hogy akinek a létét köszönheti, elfogadja-e őt, vagy végzetes – és halálos – elszakadás következik. Ezért nem tud – és nem akar – a lány a bűvös körből kilépni, a parancs („Menj!”) megkötő ereje így érvényesül. („Dögölj meg!” „Menj!” – micsoda inverz párbeszéd!)

Valódi teremtésről – létre-hívásról – van szó, újra. Az ösbizalom hívójele erősebb, mint a lányoké, és a könyv – az Élet Könyve – nyílik, benne lapoz az anyai kéz. Bárha bennem lapozna, sóhajt a gyermek. És megérinti – „mintha véletlen volna” –, azzal

<sup>23</sup> A provokáció agapé-szeretet után kiált. A görög 'agapé' a feltétel nélküli szeretet kifejezése, amely nem értekel: „Azaz szeretlek, mert – szeretlek. Úgy szeretlek, amint s ahogy vagy.” Gyökössy Endre, *Életápolás*, Bp., Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1991, 52.

<sup>24</sup> A mentális épség legalapvetőbb előfeltétele az *alapvető bizalom* érzése (szemben a bizalmatlansággal), ami az első életévben kialakuló mindent átható attitűd magunkkal és a világgal szemben. Az „alapvető bizalom az *eleven* személyiség alapköve [...] az anyai kapcsolat minőségének függvénye”. Erik. H. ERIKSON, *Az életciklus: Az identitás epigenezise = A fiatal Luther és más írások*, Bp., Gondolat, 1991, 443–451. Erikson szerint serdülőkorban a korábbi fejlődési kríziseket újra fel kell dolgoznia a kamasznak. A bizalom megalapozása is ezért történik új szinten: olyan személyeket keres, akikben hihet, és akik saját megbízhatóságát is visszaigazolják. Ezért válnak olyan fontossá a barátok, informális kapcsolatok, majd az ellenkező nemű társak. Vö. COLE, *i. m.*, 652.

az önkéntelenséggel, ami ritkán történik meg anya és kamasz lánya között. Így lesz legitimmé, ezáltal fogadtatik el a radikális jelenlét.<sup>25</sup>

### *Dráma. Lenni vagy nem*

A kamasz mindig végletekben és végső dolgokban gondolkozik, a legtágabb relációban igyekszik felfogni a létet és benne saját magát. Nem köt kompromisszumot, hiszen radikális. Ha mégis rákényszerül, akkor azt is végletesen (és végzetesen) éli meg.<sup>26</sup> Ilyen végletként fogható fel a *Macska* című vers is, ami az által is kilóg a többi közül, hogy a leghosszabb (53 sor, 4 oldalon), közel duplája az eddig félhosszúnak nevezett verstípusnak (vö. *Kalandos éjjel*). Valóságos „regény” az elbeszélő jellegű szövegek között is. Nem véletlen, hogy már az indítás regényhelyzetre utal:

A vihar a kapunkba verte.  
Valaki kitehette, ahogy a regényekben  
a csecsemőket szokás kitenni.  
Szerencsére nem volt otthon senki,  
csak mi, a gyerekek.

Feltűnő a részletgazdag kidolgozás is, pontosan megismerjük a lakásba került állat történetét: a ruhásszekrény-kalandot, a másnapi tejfölt, a fürdőszobai dobozvackot, a hiábavaló ragtapaszfeliratot – „KÖNYÖRGÖM, NE TEGYETEK KI” –, a szülők kérlelhetetlenségét, a nagymama fáspincéjét, a bérház vörös kandúrrémét, a mindennapi látogatást nagyanyánál két héten át, majd a fájdalmas találkozást egy hadviselt kamaszmacskával. S a végén ott a kiszolgáltatott állatok sorsát magasba emelő végletes dilemma és a hamletti kérdés:

Nem tudom, mit kívánjak inkább,  
ő legyen az a kényes  
kölyökmacska, akit az ólomkristály  
hamutartóból etettünk,  
vagy az a lény legyen már – halott?  
Mi jobb? Meghalni vagy élni akárhogy?

<sup>25</sup> Radikális, mert a „Szeress!” vagy „Dögölj meg!” drámája zajlik, ami a létre hívó érintésben oldódik fel. De jelenlét abban az értelemben is, ahogy azt a gyereklíra érzéki-játékos irányvonala képviseli. Mert kell-e érzékibb tapasztalat, mint sorsdráma egy görög versszínház akusztikai terében? Vö. LAPIS, *i. m.*, 101–103.

<sup>26</sup> Persze ez csak a kamasz-optimum. Serdülőknél is létezik konformista megoldás, amit „korai zárásnak” nevez a pszichológia. A korán zárók „nem mutatják a jelét annak, hogy identitáskrizisen mentek volna keresztül. Bizonyos értelemben valójában sosem szervezték át személyiségüket, hanem olyan identitásmin-tákat használnak, amelyeket szüleiktől vettek át”. COLE, *i. m.*, 656–657.

A macska sorsa a teremtmény szakrális pozíciójára utal,<sup>27</sup> kiterjesztve a jézusi példázatot emberről az állatokra is: „valahányszor megtettétek / nem tettétek meg ezeket akár csak eggyel is az én legkisebb testvéreim közül, velem tettétek meg / nem tettétek meg”.<sup>28</sup> Figyelemre méltó, hogy éppen a keletkezésében legközelebb álló *Eltékozolt esélyem* című kötetben jelennek meg az állati kiszolgáltatottság hasonlóan végletes, példázatos versei, lett légyen a „szubjektum” farkas (*Kutyák és farkasok, Hasonlat*), tigris (*A tigris álruhája*) vagy kóbor eb (*Szeretteim, szerelmeim*), aki az Isten asztaláról morzsaként lehulló teremtményt példázza, kérdését szegezve a „Fennvalónak”:

Fölöttem a terítő szegélye,  
magasba rántott fejfel Neki  
panaszkodok, örökös vággyal  
miért ver engem, éhező állatot?

A teremtmény oldalán ott állnak a gyerekek, szövetségben, egyesek a különbözőségben, még észreveszik a másikban a szenvedőt, a „felnőttkor bűneit” még együtt nem követik el. Ám a dráma már végletes, és kell egy antagonista a szereplők közé, akiben belopózik közéjük a felnőttek rideg világa.

„Ági van velünk” – adja tudtul a cím. – „(Anyáék Sárospatakon telelnek.)” – bővíti a második sor az információt. A kettő közötti távolságban szólal meg Ági, belépője a kötet-mottó Ági-változata: „– Ez a te bajod, a különbözni-vágyás!” Lám csak, egy különbözőség-tagadó. Aki szerint: „– Pedig olyan vagy, mint bármelyik gyerek, / csakhogy a többiek nem ilyenek!” A kifakadás csasztuska-ízű páros rímei után a büntetés is – „nem viszlek vasárnap moziba, / ülhetsz majd egymagadban itthon, / búsulhatsz is, amennyit akarsz!” – groteszk, nevetséges. Ági morbid vásári bábfigurává válik, mintegy halálalakká: „ujját fölemelte, fogsora csattogott”. A záró szintagma metrikájával (tá-ti-ti-tá-ti-tá) és hangzósságával is rájátszik a halálfejre.

Mi más lehetne az *Ági van velünk* párverse a könyvben, mint a már idézett *Estéim otthon*? Ami így kezdődik: „Olyan akarok lenni, mint Ady” – (és nem olyan, mint Ági.) – „Örjögő szerelem, Párizs, egyedüllét.” És amit az „éber álom” elé vetít:

Esőzik, áznak a cégérek,  
hólyagos az aszfalton a víz.  
Felöltöben, karimás kalapban sietek  
a fogadkozó, síró Lédától haza.  
Ki volna boldogabb, ki volna inkább  
egyedül, mint ez az aszfalton elsuhanó  
árnyék?

<sup>27</sup> HALMAI, i. m., 51.

<sup>28</sup> Mt 25,40–45. „Mert éheztem, és ennem adtatok, szomjaztam, és innom adtatok, jövevény voltam, és befogadtatok, mezítelen voltam, és felruháztatok, beteg voltam, és meglátogattatok, börtönben voltam, és eljöttetek hozzám.” – Jézus példázata az utolsó ítéletről: Mt 25,31–46.

Aztán jön a valóságos kaland, az adys szökés, azonosulva az egyetlen releváns ÉN-nel, a nagy Különbözővel:

Kiszököm az előszobaajtón, át a bezárt  
kapun. Ki volna inkább otthon,  
mint ez a köpenyes alak  
a csatakos, hideg Duna-parton,  
különbözése, vágyai mámorában,  
ki volna szabadabb, mint én?<sup>29</sup>

De Ági nem tűnik el. És mikor is tűnne fel újra máskor, mint amikor a legszeretettebb kerül veszélybe? „Anyám két hete beteg. / Megtudtuk, hogy éjjel kint volt / az ügyelet. Mi édesen aludtunk.” A két lány kétféleképpen reagál. Zsuzsi, a versbeszélő álmodik, megint. Az álomban a szeretett lény halott. Visszatér a kisgyerekkor a „gyerekkori, sárga takaró” képében, ám megfordul a gondozó-gondozott viszony, és az anya válik kicsi gyerekké a kamaszlány ölében:

Éppen ma éjjel álmodtam anyámról.  
Azt álmodtam, hogy meghalt,  
kietlen, őszi éjszaka van,  
a temető kihalt, bozótos  
ösvényein igyekszem hozzá.  
Egyszer csak hó esik, jeges lesz az út,  
csúszkálók rajta, elesem, körömmel  
kaparom a megfagyott földet a halotról.  
Gyerekkori, sárga takarómba göngyölöm,  
lélegzetemmel melengetem a testét,  
dörzsölöm, ütögetem a hátát,  
ahogyan ő szokta,  
mikor a szánkázásból vizesen megjövünk.  
A dörzsöléstől langyosodik, reszket,  
– azaz él. Eligazítom a pokrócot  
rajta, az ölemben hozom,  
mert kisebb nálam.

Az ösbizalom helyreállítása megtörténik most a lány részéről is. És a megfordítás, mint a gondozás „belső szobában” – a szív, az egzisztencia titkos mélyén – elvégzett aktusa, szakrális jelentőséggel bír, akár az imádság: a vers alánya már elvégezte, amit a

<sup>29</sup> A *Rejtjeles tábori lapba* kis módosítással kerültek be az idézett sorok az *Eltékozolt esélyem* kötetből. A *Vak Remény* kötetben már csak ezt a változatot találjuk.



gyógyításból, a gyógyításért tehet, Isten pedig tudja, teszi a dolgát. Nyugodtan ugróiskolázhat, nincs mitől félnie. Ráadásul az ugróiskola is egyfajta imádság, szakrális jelentőséggel bír.<sup>30</sup> Amiről „Lófogó” (a csattogó fogsorú Ági) mit sem tud: „Téged nem is érdekel, / hogy anyád mennyire beteg?” Aki „normálisan” reagál a helyzetre, az Mari: ő nem játszik, inkább sír a síros sarokban. Ő sem tud az álom gyógyító erejéről.

A halállal való találkozás és játék tematizálódik a *Meghalt Zimmermann néni!* című versben is. A feltehetőleg vasárnapi ebéd – amikor együtt van a család, és sütemény is jár – álszentsége égbe kiált. Az elégedettség-jóllakottság tetszhalott állapotában valamit tenni kell, hogy felébressze őket:

Mari a porcukortól fuldokolni kezdett.  
 Anyám a villát leejtette:  
 – De hiszen tegnap láttam!  
 – Egy autó elütötte – folytattam komoran,  
 eltoltam a tányért magamtól,  
 és elfutotta a könny a szememet.  
 Olyan volt, mintha színházban volnék,  
 egymás szavába vágta a szereplők,  
 hüledeztek, én persze már zokogtam,  
 a tányéron a krémes remegett.  
 Később elapadt a könnyem,  
 mindenki engem nézett, belevörösödtem.  
 – A halál nem játék! – mondták.  
 Mintha nem tudnám én is,  
 hogy egyszer meghalok.

„A halál nem játék!” – mondják a társszereplők. Pedig az.<sup>31</sup> A színház, a színháték motívumai, kellékei és díszletei rendre visszatérnek az életműben, mintegy kijelölve színterét a létezésnek, mint egy shakespeare-i színpadon. A fullasztó porcukor, a leejtett villa, a tányér, rajta a krémmel, mind élet-halál léterének a jelölői a versben, a legteljesebb egzisztenciális átéléssel, ami egy kamasztól kitelik. Zimmermann nénit, aki a lépcsőházban „jóízűen szuszogott”, a krémes-test idézi meg, ahogy a „tányéron remegett”. A hangzós összecsengés is „szájunkba rágja” az összefüggést. S a hangzós

<sup>30</sup> Az ugróiskola mind a halállal-újjáéledéssel, mind a mennyországgal összefügg: „a spirális forma a halált és az újraéledést fejezte ki [...] keresztény hatásra a gyermekek a labirintust helyettesítették a keresztény túlvilággal, játékaikban kialakították a bazilikaformát, s az élet végső céljaként a mennyországot próbálták elérni.” *Magyar néprajzi lexikon: ickázás, sántika, ugróiskola*, Bp., Akadémiai, 1977–1982. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1484.html> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 29.)

<sup>31</sup> „Kosztolányi verse, az *Akarsz-e játszani... halált?* a dekadencia fűszerével tette számomra még vonzóbbá a témát” – írja Takács Zsuzsa egyik esszéjében. TAKÁCS Zsuzsa, *Háló és hal: Halálversek a magyar költészetben* = T. Zs., *A bűnök számbavétele*, Pécs, Jelenkor, 1998, 102.

játékba bekapcsolódik a metrika is, ami drámai jambusával a shakespeare-i színházat idézi, miközben a jambus-trocheus váltások remegésével a krémes-karaktert érzékelteti:

egymás szavába vágta a szereplők,	--   v -   v -   v v   v -   -
hüledeztek, én persze már zokogtam,	v v   - v   - -   v -   v -   v
a tényéron a krémes remegett.	v -   - v   v -   - v   v -

Mi kell még a drámához? A saját halál előképe. „A sajátként idegen haláltapasztalat kettősségében az *én* [...] mintegy *bevonódik* a halottak közösségébe, részesévé lesz a halálnak; s mindeközben kívül marad, hiszen: túlélő. Mindig a Másik halandóságával szembesülve tesszük fel a magunk létevel kapcsolatos kérdést: vajon halandóságunk alapvető és mindent megelőző tényéhez képest életünk nem csak valamiféle ráadás, utószó? Vajon élni nem azt jelenti: időszakosan túlélni?”<sup>32</sup>

*Egyszer még elfelejtesz lélegzetet venni!* – jön az apai válasz (*Apám mondása, 1984* – pontosít az alcím). A felnőtt beszédséma épül be megint a kamaszgyerek tudatába és címként a versbe. Fő versszervező a gondolatritmus, ami a lélegzetvétel ritmusával bontja sorokra, szölamokra a felsorolás párhuzamait. Így „lélegzet-ritmikus” vers keletkezik, mintegy formai válaszként az apai közhelyre.<sup>33</sup> A versbeszélő gyakorolja a lélegzetvétel ritmusát. Számba veszi mindennapi dolgait, amiket nem tett meg, amikben nem felelt meg valamilyen elvárásnak. Verskatalógusa így a nüanszok drámája lesz: főszereplő a mulasztás maga, mint egzisztenciális tett vagy antitett. Nem vétekként kezeli, nem érez büntudatot, csak sorolja, éli és regisztrálja, mintegy gyakorolja a mulasztást mint veszteséget, mint a lét, a Sors logikáját. Aminek a következménye mi lehet? Lét-vesztés? Sors-vesztés? Idő-vesztés? (Lásd: szerda vagy csütörtök?) Eltértkozolt egy napot? Egy jegyzetlapot? Egy verset?<sup>34</sup> Miközben igyekszik szakszerű pontossággal, jó tanítványként rögzíteni az érzéseit.

Azt hittem, szerda van,  
pedig csütörtök volt.  
A következő dolgokat  
mulasztottam el:  
megvárni K. I.-t a megállóban  
– mintegy véletlenül –,  
amikor karateedzésre megy,  
Marinak a névnapjára venni  
egy keményszálú, norvég fogkefét.

<sup>32</sup> Szűcs Terézia, *Van későbbi idő?: Bevezetés Takács Zsuzsa költészetének olvasásába*, Műhely, 2002/5, 62.

<sup>33</sup> Mindez nem zárja ki a „mértékkapcsolást”. Már a vers felütése erősen metrizált, majd két blank verse sor mintha egy klasszikus drámából szólna ki: „egy keményszálú, norvég fogkefét. / Meghallgatni a Sors-szimfóniát”. A határozott sormetszet és a kancsal rím teszi a sorpárt fricskázó jellegűvé.

<sup>34</sup> A választ az egész életmű keresi, lásd az *Eltékozolt esélyem* kötet címét és már idézett címadó versét.

Meghallgatni a Sorsszimfóniát  
(Petőfi, 17<sup>15</sup>, ismétlés),  
és lejegyezni közben az érzéseimet.

Így lesz a vers maga is létparadoxon. Hiátusok sora, ami képletszerűen mutatja meg a választásaink nyomán keletkező mintázatot: azzal, hogy adott időpillanatban megteszek valamit, számos dolgot nem teszek meg, aminek a lenyomata ott marad a fejemben, az emlékezetemben. Így minden tettemet egy sor nem-tett kíséri, és ez a negatív minta is nyomon követhető. Valódi sorsom pedig a tettek és nem-tettek egymással kölcsönhatásban álló sorsvonalából olvasható ki.

A sorsdráma utolsó, mintegy záró jelenete következik. A címe – *Sóhaj* – mondatzó, egyben kezdő- és végszó is: háromszor ismétlődik. (Egyszerre mesei-mítoszi szám, rendezői utasítás és retorikai optimum.) A középső „Sóhaj” két részre tagolja a jelenetet. Az első részben a lánnyal együtt hallgatózunk. A szomszéd szobában anya „az ismert Áginak” (rossz szellemének) beszél. Szavai tükrében jelenik meg aggódó anyaszívének kamaszlány-képe, amit a „Sóhaj” metakommunikatív jelzése zár, mint nem értés, külső idegenség-tapasztalat:

Én rendkívül érzékeny vagyok.  
Hallom, ahogy anyám meséli  
barátnőjének, az ismert Áginak:  
„Egészen különös gyerek,  
néha, mintha nem is az enyém volna.  
Nem tudom, mit akar, mért elégedetlen?  
Szenvedélyes barátkozó, mégis  
annyit van egyedül.” Sóhaj.

A második részben tükörbe nézünk a lánnyal együtt, és látjuk a valódi ént, akit fel kell öltöztetni, hogy olyannak látszódjon, ami mindkét irányban megfelel: befelé tükrözi, ami számára releváns (ha el is túlozza kicsit: „még fakóbb”), kifelé annyit mutat meg, amennyi szimbolikusan fejezi ki a lényegét (és kissé teátrálisan: „mint Hamlet”). Innen már jöhet a belépő, ami hasonlóan drámai, mint a kötetnyitó vers képzelt belépője – csak itt meg is történik, és meg is van a hatás:

Megnéztem a tükörben magamat.  
Kissé hátrább állok.  
Szokatlanul sápadt vagyok  
és földúlt, valóban.  
Fölveszem a régi moherpulóveremet,  
kicsit szűk ugyan és foltos,  
de ebben még fakóbb vagyok.

Könyvet fogok kezembe.  
 Úgy tartom, mint Hamlet, kinyitva.  
 Tétován belépek közéjük.  
 Összenéznek. Sójaj.

Külön figyelmet érdemel a kézben tartott könyv, ami személyiségjelölő attribútumként jelenik meg a kötetben (*Így élek majd; Tegnap*), és most nem az anya, hanem a lány kezében látjuk viszont újra. Szimbolikus szerepátvételről van szó, ami a személyiség fejlődését mutatja: az anyától átvett szerep valódi énné válik, mintegy betejasítve az apa paradigmáját, ha itt az anyáról van is szó: „Te engem folytatsz!” (*Ők és én*).

Hamlet és a könyv kapcsolata is beszédes. A drámában ugyanis nem Hamlet, hanem Ophélia kezében van nyitott könyv, aki úgy tartja, mintha imádkozna belőle, színlelt ájtatossággal, majd jön Hamlet és híres monológja. Tekinthetjük mindezt tudatos szerepösszevonásnak: a passzív és kiszolgáltatott női szerepbe kényszerített Ophélia kezéből a radikálisan gondolkodó Hamleten át a vele lelki-szellemi rokonságot érző kamaszlány kezébe kerül a gondolathordozó médium. Míg Ophélia kezében a könyv csupán a látszat szintjét képviseli, Hamlet esetében a tudat és emlékezet, a „belső szoba” szimbóluma.<sup>35</sup> A szerepösszevonással a *lenni vagy nem lenni* nagy kérdése<sup>36</sup> fogalmazódik meg újra az önmaga létére mint különbözőre ébredő kamaszlány tudatában.

Figyelemre méltó még a tükör motívum, amiről azonnal eszünkbe juthat a párhuzam *Hófehérke* meséjével. Ott is a mostoha és a lány konfliktusáról van szó, amit a tükör által fókuszált lány-kép irányít, és a rivalizálás ural. A mesében a varázstükör a királynő kezében van, ami a versben csak gondolattükörként jelenik meg; a konkrét tükör előtt a kamaszlány igazgatja (identifikálja) magát. Ám a tükör-médium itt is az anya-lánya közötti szerepátvételt közvetíti, s ahogy erről a konfliktusról beszél a mese a maga szimbolikus nyelvén<sup>37</sup>, úgy a versszimbolika rejtett kódja is jól fejthető: a „mostoha” lányból egy Ophélia-Hamlet karakter formálódik a szemünk előtt.

<sup>35</sup> „Igen, letörlök emlékezetem / Lapjáról minden léha jegyzetet, / Könyvek tanácsit, képet, benyomást, / Mít vizsga ifju-kor másolt reá, / És csak parancsod éljen egyedül / Agyam könyvében, nem vegyülve más / Alábbvalókkal: úgy van, esküszöm.” William SHAKESPEARE, *Hamlet, dán királyfi*, ford. ARANY János, I/5. <http://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm> (Letöltés ideje: 2018. október 7.)

<sup>36</sup> Nádasdy Ádám fordításában: „Lenni vagy nem lenni: ez a nagy kérdés” – amivel kifejezi, hogy Hamlet nem pillanatnyi, az itt és most kérdésén tőpreng, hanem egy „nagy kérdésen” elmélkedik. *Shakespeare drámák: Nádasdy Ádám fordításai*, Bp., Magvető, 2007, 422., 2. jegyzet.

<sup>37</sup> *Hófehérke* meséjét Bruno Bettelheim a serdülő lány anyjával való ödipális harcaként értelmezi, amikor könnyen kialakulhat a képlet, hogy kölcsönösen vetélytársnak tekintik egymást. A harcnak azonban a szerepátvitel a tétje: „Ha a lánygyermek nem képes pozitív módon azonosulni az anyjával, akkor nemcsak hogy nem tud megszabadulni ödipális konfliktusaitól, de fellép a regresszió is, mint mindig, amikor a gyermek nem képes elérni a fejlődésnek azt a magasabb szintjét, melyet az életkora már megkívánna.” Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. KÚNOS László, Bp., Corvina, 2008, 212–213.

*Utóhang. Célzott kód, drámai kilépő*

A *Séta a Ligetben* a kamaszlány felnőtté válásának folyamatát a nemi szerepegyeztetés drámájaként mutatja be, amelyben főszerepet kapnak a bábuk és babák. Amíg a versbeszélő gyerek volt, egy sakkjáték figuráiként képzelte el a nemeket: nyugodtan váltogathatta a lány- és fiúszerepet, aszerint, hogy épp minek öltözik. Sajnálkozott a felnőtteken, hogy ők „csak nők vagy férfiak”. Gyerekkorában tehát ő mozgatta a bábukat a képzelete által, aminek aztán „egy csapásra vége lett”:

Álmomban K. I.-vel sétáltam a Ligetben.  
 Átfogta a derekamat, én vállára  
 hajtottam fejem, mint aki beteg,  
 és az is voltam: szerelmes öbele.  
 Megálltunk a Céllövöldés bódéja  
 előtt, ott, ahol anyámmal nézelődtem  
 nemrég. Kezébe vett egy puskát,  
 a babát tartó hurkapálcát eltalálta,  
 a baba lezuhant. Lány vagyok azóta,  
 örökre glyod, szerelem.

A másik nemnek való kiszolgáltatottságát a pálcikán lőtt, lebukó baba én-szimbolikája villantja fel,<sup>38</sup> ami egyszerre a nemi szerep és az áldozatszerep vállalására utal. Nenek szerint osztatnak ki a szerepsémák, a fiúnak puska jár, a lányé a magatehetetlen bábu, ami/aki a fiú potenciáljától függ. A női sors elfogadása a záró sorok himnikus hangján teremt szakrális erőteret, miközben a sortöréssel, a metrikus le-föl játékkal fanyar ízt ad a nemek illetén összhangjának.<sup>39</sup>

Már Takács Zsuzsa *A búcsúzás részletei* kötetében előtérbe kerül a kapcsolati dráma, a szakítás, „az egyetlen-veszett-el-itt” vereségérzete (*Vereség*), az eltávolodás eszmélete: „Milyen üresség mindenütt! / Egymástól el / tá / vo / lod / nak a / falak.” (*Emlékezet*), a kötet zárszavában pedig a lét háborús drámaként való tételezése: „a kilincs lenyomva, / az ajtó berúgva MOST!” (*Utasítások a jelenethez*) Az egymásnak való kiszolgáltatottság háborús hadszínterén, ahol a leveleinket – és vele belső szobánkat – is kamerázzák és cenzúrázzák, ahol a párkapcsolat is hadszíntérré válik hamar, a testvérharcokról és az iskoláról nem is beszélve, ne csodálkozzunk azon, ha egy kamasz jelbeszéddel és titkos nyelvvvel válaszol. Egyébként is a nyelv paradoxona, hogy a kimondott szó nem mond el mindent – van, ami kimondhatatlan, közölhetetlen, van, ami csak gesztusokkal, metakommunikációval közölhető, és van, ami csak

<sup>38</sup> HALMAI, *i. m.*, 139.

<sup>39</sup> A zárómondat metrikája különösen beszédes: – v | v v | – v || v – | v – | – v | v v. Az ereszkedő-emelkedő-ereszkedő váltás és kontraszt, a trocheusok-jambusok egymást váltó lüktetése jelzi a szerelem, párkapcsolat hullámtermészetét.

sejtéssel, intuícióval közelíthető meg. Mint Isten neve a zsidók számára, amihez a név kimondásának tilalma kapcsolódik, mégis rejtett kódokban: képekben, hasonlatokban, példázatokban közelítő módon folyik a róla való beszéd.

A címadó vers logikája szerint a kötet minden verse közöl valami formálisat, köznapit érthetőt, ám mindig bele van rejtve valami titkos is, és ezekből a részjelekből áll össze a teljes üzenet. A címadó műben ez lényegileg ennyi: szükségem van rátok, szeretetszükségben élek, és hiányoztok, ha nem vagytok velem. A „lenni vagy nem lenni” számomra azt is jelenti, hogy „vagyok és különbözöm”, de azt is, hogy veletek vagyok egész, nélkületek nem létezem. A kamaszkötet azáltal szálazódik be Takács Zsuzsa életművébe teljes értékű módon, hogy rejtett kódjuk megegyezik: *különbözöm, de szeretni vágyok – szeretni vagyok*.

„Takács Zsuzsa versei folyamatos drámát rajzolnak elénk. A szeretetet kolduló, de újra meg újra magára maradó ember drámáját ábrázolja.”<sup>40</sup> Az ember létfolyamatát tekinti a dráma színterének és idejének, ami megrajzolására szinte tárgyyszerű pontossággal törekszik (tárgyas költészet), de amiben az ember mint idegen, elkülönülő lény jelenik meg (egzisztenciális költészet), s ami gondolkodása által, a gondolat főszerepében valósulhat csak meg (gondolati költészet). Ám a gondolat arcot kíván és arcot ölt, többnyire a belső szubjektum képében jelentkezik mint énbeszéd, máskor nyílt szerepvállalással bújik egy-egy arc mint maszk mögé, s lesz csecsemő, kamaszlány, Edith Piaf vagy Kalkuttai Teréz. Minden esetben belsőleg átélt, az azonosulás lehető legteljesebb fokán megnyilvánuló szakrális cselekedetről, egyfajta arcfelmutatásról van szó.<sup>41</sup> És még valamiről, amit Borbély Szilárd „megszólító módnak” nevez, de a kamaszlány-verseket olvasva akár jelenlét-módnak is nevezhetnénk: „A versek beszélője szól valakihez a vershelyzetben magában. Egy testhez szól, vagyis olyanhoz beszél, akinek van teste. És ez nem lényegtelen. Ez egyúttal a drámai beszéd helyzete, ahol szituáció határozza meg a két test közötti cselekvések és a bensőség rendjét. Nem elvont *drámai monológok, szerepversek* vagy az úgynevezett *önmegszólító versek* bomlanak ki rövid és feszes *verstestekben*, hanem valóban ott van legalább egy konkrét test. És bizonyosan azé, akihez szól a vers. [...] Ismert ez a szituáció azokból a korokból, amikor a líra az önvizsgálat drámai helyzetében szólalt meg, és a versbeszéd elengedhetetlen kelléke – mint grammatikai én – önmagát konkrét testként mutatta fel a közösség tekintete előtt.”<sup>42</sup>

Zsuzsi kamaszlénye, aki konkrét és valós jeleit adta jelenlétének, elköszön, ám búcsúja csak egy előadásra – egy kötetre – szól, *nagykorú*<sup>43</sup> vers-színpadán vár rá a többi:

<sup>40</sup> RÓNAY László, *Takács Zsuzsa: Eltékozolt esélyem*, Jelenkor, 1987/7–8, 758–760.

<sup>41</sup> TAKÁCS Zsuzsa, *Arcunk megmutatása, mint áldozati cselekmény* = T. Zs., *Jaj a győztesnek!*, Bp., Vigilia, 2008, 164–165.

<sup>42</sup> BORBÉLY Szilárd, *Verstest megszólító módban*, Élet és irodalom, 2010. július 16. (kiemelés tőlem)

<sup>43</sup> HALMAI, i. m., 139.

...a baba lezuhant. Lány vagyok azóta,  
örökre foglyod, szerelem.

Lelépünk, színpadról távozó elmozdulunk  
végre, nevetséges ruhánk fodra még  
visszaleng, és kétségbeesett loknijaink  
bátran integetnek...<sup>44</sup>

---

MIKLYA ZSOLT

költő, pedagógus, gyerek- és ifjúsági irodalmi szakember,  
a Parakletos Könyvesház egyházi kiadójának szerkesztője  
mikla7@t-online.hu

*Dramaturgy of Alterity*  
(Zsuzsa Takács: *Ciphered Camp Sheet*)

**Abstract:** Zsuzsa Takács's poetry volumes show consecutively building continuity. The *Rejtjeles tábori lap* (Ciphered Camp Sheet), her 1987 volume of adolescent poems, belongs to that process, although it remained without critical attention for a long time, and even her monographer considers it to be only a side-line. The poet herself elevates it to be among the chapters of volumes in her biography. The opening of the poems start out from an adolescent mind setting that was born among the memory poems of the previous volume, and then it develops an independent voice in dramatic life and thought situations. The basis of the conflict all through Takács's poetry is coming-of-age in which the "abyss of adolescence" opens on the alienated existence. The teenage girl drama gives voice to the radical realization of "being different" and then through the everyday situations, connections, ideas and thoughts of the lyrical I it leads to the realization of radical desire for love.

**Keywords:** teenage girl mind-set, being different, alienated existence, relationship drama, desire for love

---

<sup>44</sup> A *kivilágított utca próbatétele* című vers kezdő sorai.

MÉSZÁROS MÁRTON

## A gyerekvers médiumai

Kovács András Ferenc: *Árdeli szép tánc*

Azok az irodalomelméleti modellek, amelyek készek arra, hogy a vers „líraiságát” vagy „költőiségét” is problémává tegyék (elsősorban annak a belátásnak köszönhetően, hogy a különböző – nyílt vagy implicit – líra- és költészetfelfogások alapvetően befolyásolják szövegértelmezési műveleteinket), sok esetben mintegy magától értetődően veszik számba a költői szöveg mediális meghatározottságait is; a vers (vélt vagy valós) orális, hangzó „őseredete” mégis gyakran az evidencia értelmében, igazolásra sem szoruló alapvetésként húzódik meg költészettörténeti gondolkodásunk mögött. Maga Kovács András Ferenc (a továbbiakban KAF), kevés interjújának egyikében így nyilatkozik a kérdésről Csontos Erikának:

– Mit gondolsz, magyarázható-e költészeted növekvő népszerűsége – Keresztury Tiborral szólnán – az egyetemes kultúrában való otthonléteddel? A versek elementáris zeneiségével?

– Nem tudom, erre nem tudok, nem vagyok hivatott válaszolni... Talán. De nem szabadna eltúlozni ezt a lírai muzikalitást... Az van, az létezik, mert hangzik, de nem elég a vershez... Vannak persze csingilingi-költészetek, de azok csak amolyan kísérletezések... Másrészt pedig most arra gondolok, hogy a fülbemászó versmuzika bizonyára mégis visszaadhatna valamit a költészet régi rangjából, mára már kissé elfeledett hangmisztikájából, lelki fensőbbiségéből, avagy a te szavaddal: elementaritásából.<sup>1</sup>

A fentiek kapcsán nem csupán arra érdemes föl hívni a figyelmet, hogy a kérdező a vers „muzikalitását” mintegy automatikusan egy valamiféle „a nyelvek határain átlépő” egyetemes kultúrában való jelenléttel hozza összefüggésbe (ami akár vitatható is lehet), hanem arra is, hogy mind Csontos Erika, mind pedig KAF a költészet zeneiségét szintén az evidencia értelmében a szövegek népszerűségével állítja ok-okozati viszonyba. KAF főntebb idézett rejtélyes megjegyzése – „a lírai muzikalitás létezik, mert hangzik, de nem elég a vershez” – mintha valamiféle figyelemre nem különösebben méltó, a lírai szövegek megszólaltatásával szükségképpen mindig együtt járó (de semmiképpen sem specifikus), jellemzőként vagy inkább eseményként írná le a vers muzikalitását, amely azonban a költőiségnek/líraiságnak korántsem elégséges kritériuma.

---

<sup>1</sup> *Egy majdnem középkori írástudó (Beszélgetés Csontos Erikával)* = Kovács András Ferenc, *Scintilla animae*, Kolozsvár, P-Press, 1995, 75.



Különösen izgalmas ez a kérdés a gyerekversek esetében, hiszen az olvasni nem tudó gyerekek számára (akik elvileg a gyerekvers elsődleges célközönsége) szükség-szerűen az oralitás marad a verbális tartalom, így a vers közvetítésének egyetlen szóba jöhető közege. A felnőtt, általában a szülő általi felolvasás emellett persze az „olvasóvá nevelés” kiemelten fontos terepe is, sőt nem ritkán a szülő-gyerek kapcsolat, a család életét szervező napi rutin egyik legintimebb momentuma. Ez utóbbi aspektus pedig már csak a kommunikációs szituáció speciális rögzítettsége okán is nagyobb figyelmet érdemelne (még akkor is, ha alig képzelhető el, miféle módszertannal lenne vizsgálható). A szülő által a saját gyerekének szánt felolvasásban ugyanis nem csupán a feladó és a címzett állandó (vagy legalábbis nagyon korlátozott a potenciális résztvevők száma és személye), de gyakran a kommunikáció helyszíne, időpontja és egyéb körülményei is. Valószínűleg a legtöbb gyereknek elsősorban a szülei olvasnak, és a legtöbb szülő élete során kizárólag saját gyerekeinek – s nekik is csupán életük egy speciális szakaszában – olvas föl hangosan. (A kisgyerekek ismert, és talán antropológiailag is kódolt repetícióigénye pedig gyakran a legkisebb eltéréseket sem tolerálja, ami ráadásul még egyfajta rituális jelleget is kölcsönöz a felolvasásnak mint sajátos kommunikációs aktusnak.)

Bármilyen furcsának tűnjék is, a modern nyugati kultúrában (bizonyos formális eseményeket leszámítva) szinte csak ebben, a gyerekeknek történő felolvasásban őrződött meg az olvasásnak egy évszázadokon keresztül egyeduralkodónak számító és minden bizonnyal archaikusabb kultúrtechnikája: az írás ugyanis a nyomtatás megjelenése előtt, sőt egy rövid átmeneti időszakban azt követően is, másodlagosnak számított a halláshoz képest. Fő funkciója az volt, hogy – Ong találó megfogalmazásával élve – a tudást visszatáplálja a szóbeliség világába.<sup>2</sup> Hogy a régiségben a leírt szó milyen mértékben volt összekapcsolódva a kimondott szóval, azt talán legkimerítőbben Balogh József *Voces paginarum: Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez* című, a nyugati médiaelméleti gondolkodás távlatából is meghatározó erejű tanulmánya mutatja.<sup>3</sup> Balogh igen meggyőzően érvel amellett, hogy az antikvitástól egészen a középkorig terjedő időszakában az olvasás az evidencia értelmében jelentette a hangos olvasást. A kiváló klasszika-filológus elsősorban olyan példákat keres, amelyekben külön is kiemelik, mert furcsának, szokatlannak látják, hogy valaki némán olvas, azaz a néma olvasás a korabeli értelmező számára magyarázatra szorult: „a hangos olvasást elsősorban olyan helyekkel bizonyíthatjuk, amelyek abnormitásokról emlékeznek meg, olyan esetekről, amikor valakit különös okok bírtak rá, hogy az általános szokástól eltérően némán olvasson, vagy mikor valakit a hangos olvasás folyamatoságában egy s más körülmény meggátolt.”<sup>4</sup> Amilyen természetes volt a hangos olvasás a nyomtatás elterjedéséig, épp úgy van ráutalva a gyerekvers ma is a kimondásra:

<sup>2</sup> Walter J. ONG, *Szóbeliség és írásbeliség*, Bp., AKTI–Gondolat, 2010, 105.

<sup>3</sup> BALOGH József, „*Voces paginarum*”: *Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez*, Bp., Franklin Társulat, 1921.

<sup>4</sup> *Uo.*, 6.

az írott szöveg pedig a gyerek egy bizonyos életszakaszában inkább csak támogatja, mintsem helyettesíti azt (az általános iskolai oktatásban például az írott szöveg gyakran elsősorban a memorizálás mankójaként funkcionál, amit aztán hangosan „fel kell mondani”).

A közös orális, tehát a gyerek számára akusztikusan hozzáférhető verbális tartalom ellenére a kisgyerek-befogadó szempontjából mégis különbséget kell tennünk az emlékezetből felidézett szövegmondás és a felolvasás között. Jelen sorok szerzőjének kislánya például hangsúlyozottan – és ellentmondást nem tűrve – ragaszkodik a szöveg „felolvasásához”, még akkor is, ha a szerző – a gyerekek már említett repetícióigényből adódóan – gyakran fejből is hibátlanul fel tudna idézni egyes „felolvasandó” szövegeket. Ezen, talán túlságosan is személyes, ezért szükségképpen anekdotikus érvelésen alapuló megfigyelés kapcsán azonban most nem elsősorban az ismétlődő családi rítusok monolit jellegét és általában a gyerek állandóságra való törekvését érdemes szemügyre vennünk (noha ennek fontossága aligha becsülhető túl), mint inkább azt, hogy a gyerekeknek szóló, „gyerekkönyvekből” történő felolvasás sok esetben *nem* korlátozódik pusztán az oralitásra: a könyv mint tárgy jelenléte, különösen a képekkel illusztrált kiadványok esetében ugyanis alapvetően befolyásolja a befogadói élményt.

A talán kevésbé szerencsés kifejezéssel „*picturebook*nak” vagy „képeskönyvnek” nevezhető kiadványtípus ilyesfajta használatát Várnai Zsuzsa remek és igen alapos tanulmányában így foglalja össze:

*A képeskönyv olyan kisgyerekeknek szóló alkotás, melyben a kép-szöveg aránya eleve meghatározott. Sokszor olyan könyvet is értünk rajta, mely kizárólag képeket tartalmaz. A hagyományos értelemben használt mese-könyv-fogalom általánosabb, vonatkozhat képeskönyvre, illusztrált történetre és olyan gyerekirodalmi alkotásokra is, melyekben csak egy-két kép található. Ebben a fejezetben olyan gyerekeknek szóló könyveket vizsgálok a vizualitás és verbalitás kapcsolatának szempontjából, melyek leginkább az angol *picturebook* kategóriájába tartoznak. Ezek a könyvek vizuális és verbális narratívákat ötvöznek és elsősorban kisgyerekek számára íródtak.<sup>5</sup>*

Talán nem meglepő, de a nyugati kultúrában a kép és szöveg diskurzusára törekvő *picturebook*nak is megtalálhatók a maga archaikus előzménye: mintha az olvasás elsajátítása vagy általában a könyvekben közölt verbális tartalomhoz való hozzáférés az egyén és a kultúra esetében is hasonló fejlődési utat járna be. A kora újkorral kapcsolatos vizsgálataiban ugyanis lényegében hasonló megállapításra jut Daniel Woolf

<sup>5</sup> VÁRNAI Zsuzsa, *Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2016, 399.

is, aki szerint a korai modern tudat legalább annyira orális és akusztikus (retorikus), mint amennyire vizuális gyökerekből származik. A két szféra azonban kiegészítette egymást:

a korai modern gondolkodás a nyomtatás technikája által a szemre gyakorolt egyre fokozódó nyomás ellenére is teljes mértékben képes volt az akusztikus és vizuális ingereket egyensúlyban tartani, [...] önmagában az, hogy kifejlődött és fennmaradt valamiféle érzékelési egyensúly, megmutatja, hogy a későközépkori gondolkodáshoz képest kevésbé volt ráutalva arra, hogy egyik érzékelési módot egy másikra cserélje.<sup>6</sup>

A képekkel illusztrált és írástudatlan kisgyermeket célzó, tehát szükségképpen felolvasásra szánt gyerekkönyvek pedig mintha éppen ezt a köztes szférát és az abban rejlő diskurzuspotenciál kiaknázását céloznák.

Az ilyesfajta kiadványokban szereplő képek – folytatja érvelését Várnai Zsuzsa –

ugyanúgy „olvasandók”, mint a szöveg: részleteket kell megfigyelnünk, egymásutániságot, ok-okozati viszonyokat, rejtett tartalmakat – más szóval vizuális narratívát alkotnak. A képek is továbbgondolhatók, kiegészíthetők, folytathatók éppúgy, mint egy szöveg. A *picturebook*ban a kép sohasem illusztráció, hanem az a váz, melyből a könyv született, melyre a történet épül – akár van mellette szöveg, akár nincs. Mivel a vizuális narratíva sokféle módon dekódolható, nem lesz unalmas az általa közvetített tartalom többszöri „olvasásra” sem. Mindemellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy a gyerekek képekben gondolkoznak, sokkal otthonosabban mozognak egy vizuális világban, mint mi, és a vizuális szövegek olvasása során is jóval alaposabbak, türelmesebbek nálunk, szemünkkel gyorsan „szkennelő” felnőtteknél.<sup>7</sup>

Bármennyire pontosak legyenek is azonban Várnai Zsuzsa megfigyelései, amennyiben azokat egy illusztrált verseskötetre – jelen esetben az *Árdeli szép tánc* című kötetre – próbálnánk meg alkalmazni, valószínűleg jelentős problémákba ütköznénk. Először is terminológiai problémákba: miközben Várnai következetesen kép és szöveg viszonyáról beszél (amelyben – a *picturebook* esetében – a kép a szöveg egyenrangú diskurzuspartnere), nem pontosan tisztázott az általában a könyvben szereplő „kép” fogalmának viszonya ahhoz az „illusztráció-fogalomhoz”, amit például a *Művészeti Lexikon* így határoz meg: „Az illusztráció nyomtatott szöveg szemléltetését, kiegészítését szolgáló

<sup>6</sup> Daniel WOOLF, *Speech, Text, and Time: The Sense of Hearing and the Sense of the Past in Renaissance England = Hearing History: A Reader*, ed. Mark M. SMITH, Athens, University of Georgia Press, 2004.

<sup>7</sup> VÁRNAI, i. m., 399.

kép, rajz, fénykép, ábra. [...] A művészi illusztráció az egyszerű szemléltetésen túllépve, új művészi élmény hozzáadásával a szöveg megértéséhez, átéléséhez segíti az olvasót.”<sup>8</sup> Bár első ránézésre úgy tűnik, a „művészi illusztráció” fogalma jól beleilleszthető Várnai elgondolásába, kép és szöveg hierarchikus viszonyában egyértelműen a szöveg elsődlegességét posztulálja. A második, összetettebb (és számunkra termékenyebb) probléma a narrációval kapcsolatos: miközben ugyanis Várnai Zsuzsa, és az általa igen alaposan feldolgozott angolszász „*picturebook*-szakirodalom” kép és szöveg dialógusát egyfajta közös „narratív olvashatóságban”<sup>9</sup> látja megragadhatónak, a lírai szövegek igen gyakran csak jelentős kompromisszumok árán, vagy éppenséggel egyáltalán nem transzformálhatók narratív struktúrákká. Logikusan adódik tehát a kérdés: miképpen befolyásolják a „művészi illusztrációk” (precízebben fogalmazva: az ikonikus és verbális jelek diszkurzusa) a lírai szövegek befogadását? Különbözik-e, és ha igen, miben különbözik az illusztrált gyerekverskötet „olvashatósága és/vagy nézhetősége és/vagy hallgathatósága” például az illusztrált mesekönyvétől?

A 2018-ban a csíkszeredai Gutenberg kiadónál megjelent *Árdeli szép tánc* című kötet<sup>10</sup> vizsgálata már csak azért is kiemelten alkalmas anyagnak tűnik az ehhez hasonló kérdések felvetéséhez, mert az esztétikailag is magas minőségű illusztrációk mellett egy – részben KAF által szavalatként előadott, részben pedig Sebő Ferenc által megzenésített – KAF-verseket tartalmazó lemezzel együtt került forgalomba. A „kötet” így a szó legszorosabb értelmében feszíti szét a könyv mint médium határait, egyszersmind pedig a lehető leghatározottabban kényszeríti ki a vers akusztikai fenoménként való szám-bavételét – valamint, ennek a gyerekolvasóra vagy hallgatóra gyakorolt hatásának végiggondolását is. (Az pedig valószínűleg nem szorul részletesebb igazolásra, hogy a dallamra énekelt vagy megzenésített gyerekvers esetében ismét csak a versnek egy archaikus felhasználására ismerhetünk rá, még akkor is, ha a dallamra énekelt vers nemcsak, hogy megszakítás nélkül jelen volt a nyugati kultúra ismert történelmében, de a hangrögzítés és például a zenei rádióadók révén – igaz, szinte kizárólag a populáris regiszterben – soha nem látott mértékben van jelen mindennapi életünkben is.)

<sup>8</sup> *Művészeti Lexikon*, szerk. ZÁDOR Anna, GENTHON István, Bp., Akadémiai, 1966, II, 437.

<sup>9</sup> Hansági Ágnes egyik kitűnő meseregényelemzésében a „verbális és ikonikus narráció” fogalmait lényegében hasonló értelemben használja: „A *Völgy*... egyszerre verbális és ikonikus szöveg: nyelv és kép viszonya egyenrangú, mind a verbális, mind az ikonikus szöveg olyan jelölőkkel és utalásokkal dolgozik, amelyek egyszerre lehetnek mono- és transzmediálisak, illetve képesek jelölökként és ornamensekként is működni, annak függvényében, hogy a kép és/vagy szöveg olvasója milyen előismeretekkel rendelkezik. Könyvtárgyként *A Völgy*... valójában hibrid médium, amelyben a nyelvi és képi (verbális/ikonikus) szövegek interakciója olyan elbeszélést képes létrehozni, amely csak az egyik vagy csak a másik szemiotikai csatorna használatával aligha valósulhatna meg. Egyszerűbben fogalmazva: az irodalmi és a képi szöveg együttjátékából jön létre *A Völgy*... »igazi« szövege és története, olyan minőségként, amely csak az irodalmi vagy csak a képi szöveg olvasásával nem születhet meg.” HANSÁGI Ágnes, *Kétjobblás balhátvéd és öltözködési nagyokos: A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben* (Elekes Dóra: Dettikéről és más istenekről, Treszner Barbara rajzaival; Kollár Árpád: A Völgy, írta Tárkony, rajzok Nagy Norbert) = H. Á., *Láthatatlan limesek*, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018, 229.

<sup>10</sup> Kovács András Ferenc, *Árdeli szép tánc*, Csíkszereda, Gutenberg, 2018.

Már a 2000-ben a Jelenkor kiadónál megjelent gyűjteményes kötet, a *Kompletórium* egyes példányaihoz is mellékeltek zenei CD-t (Mikó István *Biciklirodeó* című lemezt,<sup>11</sup> amely a *Jack Cole daloskönyve* változó színvonalon megzenésített darabjait tartalmazta), ez a kiadvány azonban hangsúlyozottan függetlenként, azaz többé-kevésbé esetlegesen kapcsolódott csak a kötethez: például a *Kompletórium*ban szereplő Jack Cole-versek közül csak néhány szerepel a lemezen is; és megfordítva, a *Biciklirodeó* című lemez is számos olyan megzenésített Jack Cole-dalt tartalmaz, amely viszont a válogatáskötetből maradt ki.<sup>12</sup>

Az *Árdeli szép tánc* ezzel az esetlegességgel szemben minden tekintetben reflektál a kiadvány multimediális vagy hibrid jellegére: a szerzői pozícióban KAF és a Sebő-együttes neve együtt szerepel (ahogyan Kürti Andrea illusztrátor neve is fölűnik a borítón), Sebő Ferenc pedig a zeneszerzés mellett nem csupán a megzenésítés munkálataiban vett részt, de a kötet anyagának kiválogatásában is. A CD-n hallható zenei feldolgozások sorrendje itt meg is egyezik a versek kötetbeli sorrendjével, amely sorrendben minden bizonnyal „zenei”, pontosabban zenészi szempontok is szerepet kaphattak. A kötet végén a KAF-kötetekben egyébként sem ritkán megjelenő „jegyzetek” (amelyek KAF-nál hagyományosan a szövegek értelmezését segítő, gyakran újabb szerepjátékoknak is teret nyitó háttérinformációkat nyújtanak), itt épp úgy beszámolnak például Sebő Ferencnek a megzenésítéssel kapcsolatos dilemmáiról, mint a versek (valós vagy fiktív) keletkezésének körülményeiről.

Ennek alapján pedig elvileg elképzelhető volna a kötetnek egy olyan felhasználása is, amikor a felolvasó szülő szerepét teljes egészében a CD-ről hangzó versek és dalok vennék át – figyelembe véve azonban, hogy nagyon nehéz elképzelnünk egy egyedül CD-t hallgató kisgyereket, amint egyhelyben ülve hosszú percekig figyeli a dalhoz tartozó kötetbeli illusztrációt, a CD hallgatására a gyakorlatban inkább olyan szituációkban szokott sor kerülni, amikor az olvasás/felolvasás nem jöhet szóba (pl. utazás vagy játék közben). Sokkal valószínűbb viszont (és itt újra csak személyes tapasztalatokra és az anekdotikus érvelésre hagyatkozhatom), hogy a megzenésített versek gyakori hallgatása, mely a szövegek memorizálását mintegy automatikusan segíti, elsősorban a felolvasó felnőtt felolvasásmódját, másodsorban a gyerek és a könyv viszonyát rendezheti alapjaiban át. Jelen sorok szerzőjének kislánya például a versek felolvasásakor a leghatározottabban elvárja, hogy a megzenésített verseket a lemezzel már ismert dallammal énekelve, KAF „szavatait” pedig a lemezzel megismert hangsúlyozással és tempóban adjuk elő. A gondosan oldalpárokba rendezett kép-szöveg kapcsolatok mindezen túlmenően még azt is lehetővé teszik számára, hogy az éppen felolvasandó verseket tökéletes biztonsággal beazonosítsa, s így a CD hallgatása közben önkéntelenül is megtanult szövegeket – pontosan a könyv megfelelő oldaláról – maga „olvashassa fel”.

<sup>11</sup> Mikó István nemcsak énekesként, gitárosként és hegedűsként, de zeneszerzőként is közreműködött a lemezen.

<sup>12</sup> Valószínűleg sokkal szerencsésebb és dialógusképesebb lett volna a *Biciklirodeó*t a *Jack Cole daloskönyvének* egyik újabb kiadásához mellékelni.

Visszatérve végezetül a képek vagy illusztrációk kérdéséhez, a következő mikro-lemzésekben arra teszek kísérletet, hogy – ha csak a problémafelvetés igényével is – de elhatároljam egymástól a verbális és ikonikus jelekre épülő diskurzusok különböző alaptípusait egy jellemzően *nem* narratív struktúrára épülő szövegtörzshöz, a gyerekverskötet esetében. Hipotézisként a versszöveghez való viszony alapján három fő típust különböztetek meg: „fokális”, „totális” és „narratív” illusztrációt, egyrészt hangsúlyozva, hogy az alaptípusok gyakran egymásra épülnek, másrészt, hogy – amint a „taxonómia” felállítása maga is önkényes –, úgy az egyes típusok elhatárolása is csakis kettős, képi és szövegi hermeneutikai műveletek eredménye lehet, így semmiféle „objektivitásra” nem tarthat igényt.

A „fokalizáló illusztráció” valószínűleg a versillusztrációk egyik leggyakoribb formája. Alapvetően arra törekszik, hogy a szövegnek egy képileg is jól megragadható elemét (nem elsősorban könnyen megragadható elemét), egyes szereplőit, jellemző helyszínét vagy tárgyait vizuálisan megjelenítse, az olvasó figyelmét a képileg ábrázolt szövegrészre irányítsa. A fokális illusztráció miközben figyelmünket az egyik szövegrészre irányítja, más szövegrészekről szükségszerűen eltereli.<sup>13</sup> Látványos példája ennek a *Szénai* című Arany-hommage jelen kötetbeli illusztrációja, amely a szövegnek mindössze egyetlen, igaz meglehetősen összetett képéhez kapcsolódik, a szöveg nagyobb részét kitevő vonuló csorda képét, ahogyan a *Családi körre* történő direkt utalást (eperfa) pedig reflektálatlanul hagyja. Az illusztráció egy retorikailag meglehetősen bonyolult, kérdésbe ágyazott hasonlatot jelenít meg: „Olyan kerek és tiszta-e a hold, mint a nanó főzte aranylő puliszka?”. A kérdés a szövegbeli értelméből adódóan állításként is megfogalmazható: „Nem dönthető el bizonyosan, hogy olyan kerekded és tiszta-e a hold, mint a nanó főzte puliszka, még akkor sem, ha ugyanannyi gyerek örül a puliszkának (tehát a puliszka nyilvánvalóan nagyon is kerekded és tiszta), ahány csillag a holdat körülrongja (tehát a hold is vélhetően kerekded és tiszta)”. Azáltal viszont, hogy az illusztráció képileg is megjeleníti a puliszka és az azt körülvevő gyerekek, valamint a hold és az azt körülvevő csillagok közti hasonlóságot, a kérdés sokkal inkább retorikai, semmint valódi, eldöntendő kérdésként szituálódik: a kettő közti hasonlóság nyilvánvaló.

<sup>13</sup> Talán ezért is annyira zavaró, amikor nyomdatechnikai okokból – különösen az ötvenes évekből kiadványokban találkozhatunk ezzel – az egész oldalas illusztráció valamilyen irányban „elcsúszik”, és például az adott szereplő leírását csak oldalak múlva követi az őt ábrázoló kép.

Szénaiilat  
*Hódolat Arany Jánosnak*

Alkonyuló úton,  
mint ballagó boglya,  
szénásszeker billeg  
búsan imbolyogva.

Bődülgetve tódul,  
hazatér a csorda:  
tárt kapuval hívja  
majd mindenik porta.

Bojtos jókedvében  
csettinget az ostor,  
de már álmosabban  
szállingóz a sok por...

Pislog az eperfa,  
magas éjbe horgad,  
s valaki az égre  
akasztja a holdat.

Így akasztja apó  
estelente egyre  
a tehénke horpadt  
kolompját a szegre.

**Vagy tán olyan a hold,  
oly kerekded, tiszta,  
mint a nanó-főzte  
aranyló puliszka?**

**Hisz ahány unoka  
vacsorának örül,  
a holdat is annyi  
csillag dongja körül...**

Éjszakák tejében  
messze néz a csillag:  
száll a nyár, akár az  
égi szénaiilat.



A „totalizáló illusztrációk” egy jelentős hányada egy fokalizáló képből indul ki, azonban nem csupán a szöveg egyes részeinek, hanem a teljes szöveg ábrázolásának igényével lép föl. A hagyományos gyerekverskötetbe már csak a latin címből is következően nehezen beilleszthetőnek tűnő *Ubi sunt*<sup>14</sup> illusztrációja pontosan azt mutatja, amiről a szöveg maga szól: a szöveg linearitását azonban a vers utolsó önreflexív kérdésére reagálva megfordítja. Míg a kép egyértelműen az irodalomban jártas olvasókat célozza, ugyanis az arc és név nélküli, éppen az *Ubi sunt* című verset író személy mögött feltűnő, arccal rendelkező brüsztekben a versben mintegy katalógus- vagy archívumszerűen megnevezett (azaz névvel és arccal is rendelkező) költőelődökre ismerhetünk, a gyerekhallgatókat elsősorban a nevek különös hangzása, a szó mint jelentéstől független esztétikai tárgy érzéki öröme ragadhatja magával (jelen sorok szerzőjének kislánya például ezt a szöveget tanulta meg a kötetből először – nyilvánvalóan halandzsaversként).

*Ubi sunt?*<sup>15</sup>

Hol van szegény Catullus,  
Homér, Tibull, Horác,  
Anacreon s a többi  
Bordalba fúlt borász?

Propertius mivé lőn,  
Mivé Prudentius —  
Bár zengte mindörökkön,  
Hogy fény a fenti juss?

S hol vannak földi latrok:  
A vágáns Góliás  
Deáki víg hadával,  
Ki vágytól glóriás?

Hol nő Provence virága,  
Sok pajzán trubadúr?  
Kezők nyomán ha pendül,  
Örülni tud a húr...



<sup>14</sup> Az *ubi sunt*-formula irodalomtörténeti előzményeihez lásd LUKÁCSY Sándor, *Ubi sunt: Egy formula rövid életrajza*, ItK, 1989/3, 217–241.

<sup>15</sup> A vers eredetileg a KAF-univerzumban Lázár René Sándorként jelölt hanghoz tartozik. Az eredeti közlés keltezése: „Maros-Vásárhelyt, 1893 februárjában”.



Hol Cavalcanti Gujdó,  
 Hol Villon Francoys —  
 Ki tudja, merre búj, ó,  
 Hová suhant, hová?

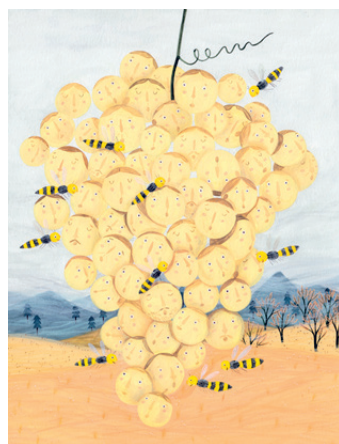
Hová tűnt Dante, Sappho,  
 Szent Abélard vele,  
 Hová régvolt poéták  
 Poros sereglete?

Hol vannak? Fölsorolni  
 Botor nyelvem se bírja...  
 És hol van, azki róluk  
 Épp most e verset írja?

Hasonlóképpen totalizál, sőt, a szöveg egészét is az elmúlás allegóriájaként olvastatja a *Szüreti ének* illusztrációja, amely a kipréselendő és esetleg erjedésnek is indult szőlőszemeket emberi arcokként ábrázolja a már ködös, őszi tájban. Ez az „ősz-szüret-elmúlás” metonímialáncból felépíthető allegorézis nyilvánvalóan nem áll távol a szöveg verbálisan kifejtett irányától sem, a darazsaknak kiszolgáltatott, hangsúlyozottan mosolytalan arcok azonban ha lehet, egy fokkal még nyomasztóbbak vizuálisan, mint amennyire a szövegbeli hanghatások (csikordul, nyikordul) kellemetlenek akusztikailag.

### *Szüreti ének*

Ősszel a hegy leve csurran, a nyári öröm tovasurran:  
 távol a dús aratás, dörmög a lusta darázs.  
 Zümmög a tájban az ének, dongnak a mustra méhek,  
 száll lugasokban a dal: fújja, ki még fiatal!  
 Röpteti büszke legényke, az apraja-nagyja, serényje:  
 zengik a kisgyerekek, s pár öreg is nyekereg.  
 Fújja leányka, menyecske! Megugrik a kertben a kecske:  
 tánra kel, egyre mekeg, s boldog, amíg bereked.  
 Hegy leve, vére kicsordul, a pincék sarka csikordul:  
 ajtajuk úgy nyikorog, mint mikor eb vicsorog...  
 Sírnak a görbe gerezdek, présben a könnyet eresztett  
 fürtök ezer szeme sír: gyűl levelükre a pír...  
 Hull a falomb, fogy az ének: múltnak az ifjak, a vének!  
 Némul a dal, fogy a fény: forrhat a bor s a remény!  
 Fagy jön, az éj dere ver meg, az ágra ma zúzmara dermed.  
 Búsul a tőke... Csupasz szélbe vonít a kuvasz.  
 Ködben a hegy leve csordul: a föld már tél fele fordul...  
 Őszül az ég: havazik, s álmodozik tavaszig.



A verbális és ikonikus jelek (vagy szövegek) dialógusképességét természetesen a „*narratív illusztrációk*” aknázzák ki a leghatékonyabban, és ezek állnak a legközelebb a *picturebook*ként való olvashatósághoz is. Jellemzően olyan versek esetében lehetnek termékenyek, amelyeknek eleve is vannak narratív elemei, amit az illusztráció részletesebben is kifejti, illetve cizellál. (Igazolásra szorulna, mégis megemlíthetjük: elviekben akár az sem zárható ki, hogy bizonyos szinten minden illusztráció minden lírai szöveget a narratív olvashatóság irányába mozdíthat el.) A kötet és a lemez nyitóverse, az *Ugratós* illusztrációja egyaránt érthető fokalizáló, totalizáló és narratív illusztrációként, hiszen a szöveg egy jól meghatározható, a történet szempontjából látszólag irreleváns versszakát ábrázolja, amit a teljes szöveg értelmezési kulcsaként működtet, és aminek eredményeképpen egy egészen új történet rajzolódik ki arról, miért is lakott olyan vígan a költő a décsfalvai papnál, sőt, hogy milyen következményei lehetnek az ilyesfajta vigasságoknak.

### *Ugratós*

Décsfalván be vígan laktam  
dombocskán a papnál...  
Büszkébb portát a környéken  
Tán sehol se kapnál!

Többé el se vágynál onnét  
Élve avagy halva –  
Vendégelne bár kóházzal  
Kis Nagygalambfalva...

Kányádi Úr pálinkáját  
Ezúton is köszönöm –  
Megoldotta bús nyelvemet  
Meg urbánus közönyöm...

Kurta versem pántlikáját  
Bármi cifrán göbözőm –  
Úgyis értem trombitálnak  
A templomban Böögözön...<sup>16</sup>



<sup>16</sup> Pusztán filológiai érdekesség, hogy a vers egy korábbi, 2002-es változatában még nem szerepelt az illusztráció által is reflektált „pálinkázós” jelenet: Küküllő menti ugratós /// Décsfalván de vígan laktam / Dombocskán a papnál: / Büszkébb portát a környéken / Tán sehol se kapnál! // Csak hiába csalogatna / Arréb Agyafalva, / Csak hiába harangozna / Mindkét Galambfalva! // Többet el se vágynál onnan, / Fényesebb a Napnál: / Nincs jobb hely, mint a dombocskán, / Décsfalván a papnál! (Forrás, 2002/9, 25.)

Bizonyára tévednénk, ha a fentiekből pusztán a vizualitás elsőbbségét vagy a költői szöveg oralitásba történő visszatérését értenénk meg, noha kétségkívül mindkét tendenciának látszanak bizonyos jelei. Sokkal inkább arra érdemes törekednünk – különösen kisgyerekkorban –, hogy a költői szöveg befogadása a gyermeki érzékelés valamifajta természetes egyensúlyában valósulhasson meg. Hiszen, ahogyan egy CD nem helyettesítheti, de kiegészítheti, támogathatja a szöveg memorizálását, a szülői felolvasás meghittségét, úgy a technikai vívmányok, például a digitális képtechnika vagy akár a modern hangrögzítő eljárások is revitalizálhatnak már eltűntnek hitt, de a gyerekek észlelésvilágához jobban hozzáilleszhető kulturális gyakorlatokat. Mind-ezen folyamatok pontos megértése jelentős feladatként áll a gyerekirodalommal foglalkozó szakemberek előtt.

---

MÉSZÁROS MÁRTON

egyetemi adjunktus,

KRE BTK, Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

marton.meszáros@gmail.com

*Medial Connections in Children's Poetry*

**Abstract:** The study tries to explore the various medial connections in children's poetry through Kovács András Ferenc's poetry volume, *Árdeli szép tánc* (Beautiful Dance from Ardel). Bundled with the volume was a CD with readings and musicalized poems that call the attention to the acoustic aspects of children's poetry and thus to the importance of reading out loud or reading together. The second part of the study – by differentiating three basic types of illustrations – examines the possible connections between poem illustrations and the text of the poem.

**Keywords:** set to music, reading aloud, reading out, picture book, poem illustration

MAKKAI KINGA

## Az erdélyi gyerekirodalom története a rendszerváltástól napjainkig

Bár az elmúlt időszakban megjelent néhány tanulmány<sup>1</sup> az erdélyi gyerekirodalom helyzetéről egy-egy évtizedre vonatkozóan, a rendszerváltást követő évektől egészen napjainkig terjedő időszakot bemutató átfogó dolgozat viszont nem született. Jelen írás ezt a hiányt igyekszik pótolni az elmúlt közel három évtized gyerekirodalmi történéseinek rövid felvázolásával.

Az utóbbi három évtized erdélyi irodalmát történeti szempontból vizsgálni nem csak azt feltételezi, hogy lajstromozzuk, kik azok a szerzők, akik ma Erdélyben gyermekeknek írnak, és hogy milyen kötetetek láttak napvilágot. Vizsgálódásom arra is kiterjed, hogy milyen tendenciák váltak uralkodóvá az elmúlt időszak gyerekirodalmának azon szövegeiben, amelyek a magyarországi vonatkozó jelenségekhez szorosán köthetők, illetve léteznek-e olyan, csak az erdélyi gyerekirodalomra jellemző jelenségek, amelyek némiképp elkülönítik attól.

### *Előzmények*

A hatvanas évek végén átalakuló és megújuló erdélyi magyar irodalom (beleértve a gyerekirodalmat is) szemléletével, formakultúrájával évtizedekig hatást gyakorolt a később színre lépő írónemzedékekre. A 68-ban alakult Forrás-nemzedék első képviselői (Szilágyi Domokos, Páskándi Géza, Hervay Gizella, Palocsay Zsigmond, Lászlóffy Aladár, Lászlóffy Csaba, Jancsik Pál, Fábián Sándor, Jánky Béla, Páll Lajos, Veress Zoltán, Bálint Tibor), velük egyidejűleg Kányádi Sándor, majd pár évvel később a második Forrás-nemzedék<sup>2</sup> tagjai (Farkas Árpád, Kenéz Ferenc, Ferenczes

<sup>1</sup> VÉGH Balázs Béla, *Az erdélyi magyar gyermekirodalom vizsgálata, 1990–2001* = V. B. B., *A gyermekirodalom változatai*, Kolozsvár, KOMP-PRESS, 2007, 122–137; MAKKAI Kinga, *Az erdélyi gyerekirodalom utóbbi évtizede*, Korunk, 2010/5, 113–120; MAKKAI Kinga, *Helyzetkép a kortárs erdélyi gyerekirodalomról*, Székelyföld, 2018/6, 106–138.

<sup>2</sup> „A Forrás második nemzedéke igen gyorsan követte az elsőt. Irodalomtörténeti és főként poétika-történeti értelemben mégis érzékelhető eltérések voltak közöttük: az első nemzedék általában az alkotó személyiség és az alkotás felszabadításában látta feladatát, új kapcsolatokat keresett a társadalom és költészet között, új tartalmat adott az elkötelezettség eszméjének, útja egyre inkább az intellektualizmus irányába vezetett, ezzel szemben a második nemzedék új fordulatot hozott az erdélyi magyar költészetben: vidéki élményeket, a népi és népköltészeti hagyományokat, a kisebbségi tapasztalatok kifejezését, közösségi elhelyezkedést és kapcsolatokat.” POMOGÁTS Béla, *Magyar irodalom Erdélyben (1968–1989)*, Csíkszereda, Pallas-Akadémia, 2010, 243.

István, Markó Béla, Kozma Mária) mind feladatuknak érezték a gyerekirodalom megújítását, megteremtve ezáltal annak irodalmon belüli és azon kívüli presztízst. A korszakalkotó, formabontó, avantgárd jegyeket magán viselő gyereklíra, amely az első nemzedék költői közül legerőteljesebben Szilágyi Domokos, Páskándi Géza és Palocsay Zsigmond gyerekverseiben mutatkozott meg, tematikai változatosságával, a kifejezés sokrétűségével évtizedekig vezető műfajjá emelte a gyerekverseket az erdélyi gyerekirodalomban. „Szilágyi Domokos gyermekverseivel kezdődik el az erdélyi magyar gyermeklírának modernizációja”<sup>3</sup> – írja Végh Balázs Béla. Az első Forrás-nemzedék fellépése természetesen nem jelentett egységes arculatot a gyereklírában sem. A szerzők általában a felnőtt lírából hozott hangon, formanyelven szóltak a gyermekekhez a hagyományosabb népiesség és az avantgárd irányzatokból átvett egyéniesített kifejezőeszköz-tárral. Az, ami általánosan egységesítette ezt a gyerekköltészetet, elsősorban a szemléletváltásban (új viszony tükröződése a költő és a vers között, melyet a személyesség, az őszinteség, az azonosulás hitelesebb változata jellemez), a tartalmi megújulásban (a természet és a nagyvárosi élmények, az emberi létezés általános kérdéseinek merengő gondolatiság beemelése a gyerekversekbe), valamint a formai megújulásban (különböző verstípusok kipróbálása, térnyerése a szabad, kötetlen versformáktól a népi műfajok által képviselt egyszerű formák újrafelfedezéséig) nyilvánult meg. Az idősebb nemzedéket képviselő Kányádi Sándor leginkább puritán világszemléletével és egyszerű alkotói stílusával gyakorolt hatást a következő nemzedékek gyerekköltészetére.

Kányádi Sándor verseiben és meséiben [...] az egyetemes létbizalom elsősorban a világban való otthonosság élményében fogalmazódik meg. Otthonosság a nyelvben, a hagyományban, a természetben, az emberi környezetben – pontosabban – otthonosság a mi anyanyelvünkben, a minket konkrétan körülvevő emberi és természeti környezetben. Arra az élményre vezetnek rá játékosan, humorral, derúval, szép szóval, hogy saját szülőföldünk olyan mikrokozmosz a világegészben, amelyben élni jó, és amelyben felnőni érdemes.<sup>4</sup>

A második Forrás-nemzedék feltűnése újabb fordulatot hozott az erdélyi gyerekirodalomban, ugyanis míg az első nemzedékhez köthető a nagyvárosi tapasztalat, a költői kifejezőmód megújítása, az avantgárd költészet meghonosítása, addig az inkább vidéki (székelyföldi, mezőszéki, szatmári) élményeket megszólaltató második nemzedék alkotói egy hagyományosabb érdeklődést képviselnek a természet, az erdélyi táj, a történelem iránt. Költészetükből, közös jegyként, kiemelhetjük „a folklór iránt

<sup>3</sup> VÉGH Balázs Béla, *Tündérvilágunk gyermekversei* = V. B. B., *A gyerekirodalom változatai, i. m.*, 196.

<sup>4</sup> *Uo.*, 194.

megnyilvánuló figyelmet, a népköltészet formai örökségének igénybevételét”.<sup>5</sup> Az első két nemzedék által megvalósított költői „forradalom” a később induló fiatal alkotókra is óriási befolyással bírt. Ezzel magyarázható, hogy a később színre lépő nemzedékek között bizonyos idő elteltével elmosódnak a határok, ami a poétikai irányvonalak mintakövetését illeti, és általánosan az egész időszakra (hatvanas-hetvenes-nyolcvanas évek) érvényesek lesznek a fent említett poétikai minták, sajátosságok. Az első két Forrás-nemzedék által képviselt, kanonizált gyerekirodalom olyan hagyományt teremtett, amelynek elsődleges jegyei a természetközelség, a tájidézés, a történelmiség megnyilvánulásain keresztül – a folklórhagyományok felelevenítésén túl – a modern urbánus tartalmak, a gyermekvilág hétköznapiságának megragadása. Ez a törekvés nemcsak tartalmában, hanem kifejezésmódjában, nyelvében is megújult gyereklírárt eredményezett: gyereklíra, amely az identitástudat, a biztonság, a szülőföldhöz való kötődés hangsúlyozásának mint az otthonteremtésnek az elengedhetetlen feltételét határozza meg. Az erdélyi gyerekirodalomnak ez a fajta konzervativizmusa, érték-megőrző attitűdje teszi világossá számunkra azt, hogy a magyarországi gyerekirodalomban végbement változások az ezredforduló első éveiben erdélyi vonatkozásban miért jelennek meg szemmel látható késedelemmel. Természetesen ennek a késésnek az okait nemcsak a produkció felől vizsgálhatjuk, hanem a recepció felől is. A befogadói mentalitás megváltozása elengedhetetlen feltételét képezte az új típusú gyerekirodalom beköszöntének.

Bár jelentőségében és hatásában nem ér fel a Forrás-nemzedék fellépéséhez köthető fordulattal az a generációváltás, amely a 2000-es évek végén következett be az erdélyi gyerekirodalomban, mégis új korszak kezdetét jelölte ki. A kilencvenes évek elején a Serény Múmia, valamint az Előretolt Helyőrség irodalmi folyóiratok köré csoportosuló, önmagát „transzközép” kifejezéssel definiáló, fiatal alkotó nemzedék (Fekete Vince, Orbán János Dénes, Lövétei Lázár László, László Noémi, Jánk Károly, Demény Péter, később Balázs Imre József), amely a kilencvenes évek elején, illetve az ezredforduló korai éveiben kezdte el publikálni első gyerekverseit a kolozsvári Nap-sugár és Szivárvány, illetve a sepsiszentgyörgyi Cimbora gyereklapokban, az erdélyi gyerekirodalom alakulásának meghatározó tényezőjévé vált. Az említett nemzedék tagjai ugyanis, első önálló gyerekverskötetek megjelenésével, a kétezres évek végén új költői attitűddel, szemléletváltással és új formanyelvvel léptek a gyerekirodalom porondjára. A 2008–2010-es években csúcspontot értő szemléletváltás, melyet az új közép nemzedékének feltűnése hozott, természetesen nem önmagában, nem csupán irodalmi vonatkozásban jelentett fordulatot, hanem egyéb társadalmi, kulturális tényezők is szerepet játszottak a korszakváltás megvalósulásában.

Az előbbieken felvázolt irodalomtörténeti jelenségekből kiindulva az elmúlt közel három évtizedben végbement szemléleti, tartalmi és formai változások alapján két korszakot lehet elkülöníteni az erdélyi gyerekirodalomban. Az első korszak a

<sup>5</sup> POMOGÁTS, *i. m.*, 243.

rendszer váltást követő éveket öleli fel, az ezredfordulón keresztül egészen a 2008–2009-es években végbement „irodalomtörténeti boom”-ig.<sup>6</sup> Ez a két évtized az erdélyi gyerekirodalomban az útkeresés időszakát jelentette. A 21. század első évtizedének fordulóján bekövetkezett szemléletváltás kifejezésbeli újítással járt együtt, mely lényegesen új hangú gyerekirodalmi szövegek megjelenését eredményezte. A 2010-es évektől kezdődően egészen napjainkig terjedő második szakasz, a Forrás-nemzedék képviselő idősebb generáció alkotókorszakának kiteljesedésével párhuzamosan, az „új közép”<sup>7</sup> debütálásának és kibontakozásának, illetve az általuk megvalósított új hangú gyerekirodalom térnyerésének a korszaka.

### *Kilencvenes évek*

A kilencvenes évek erdélyi irodalmára az útkeresés volt jellemző. A rendszer váltást követő első évtized időszakában természetes szükségletként jelentkezett az az írói szándék, hogy a gyermekeknek szánt szövegeket megszabadítsák az ideologikusságtól, s egyben átgondolják az gyerekirodalom funkciójáról vallott eddigi nézeteket. Az „újjászületés” tekintetében azonban lényeges előrelépés nem történt. A megszokott és elvárt gyerekirodalmi tartalmak és formák éltek tovább. Ez egy aránylag hosszú időszakot ölel fel, tart egészen a 2008–2010-es évekig. A korszak legnagyobb presztízsű alkotói írnak ebben az időszakban a gyerekeknek, közöttük tartjuk számon a Forrás-nemzedék képviselőit, az irodalmi közélet ismert és elismert költőit, illetve olyan szerzők is jelentetnek meg gyerekkötetet, akik nem az irodalom, hanem más, néprajzi, pedagógusi vagy újságírói pályáról érkeztek a gyerekirodalomba (Tolna Éva, Tóth Ágnes). Rendszeresen teszik közzé gyermekeknek szánt műveiket a Napsugár és Szivárvány gyereklapok hasábjain. Ennek az időszaknak kiemelkedő teljesítményei között említhető a Kányádi Sándor állatokról szóló verses meséit egybegyűjtő *Kecskemésék* (1999), amely az erdélyi gyerekirodalom reprezentatív műfaját népszerűsíti, illetve az első Forrás-nemzedék jelentős képviselőinek, Jancsik Pálnak (*Pillangók tánca*, 1989), Jánky Bélának (*Napkosár*, 1990, *Sárkánymosoly*, 1995) és Páll Lajosnak (*Három csűrben*, 1999) a kötetei, melyek a korábbi évtizedekben megújult költői kifejezés mód jegyeit viselik magukon. A második Forrás-nemzedék tagjai közül Farkas Árpád (*Bolhalakodalom*, 2001), Ferenczes István (*Indián a Hargitán*, 1990, *Pepita hangya*, 1998) és Markó Béla (*Tücsöknóta*, 1990) jelentet meg gyerekkötetet ebben az időszakban. Rajtuk kívül Kovács András Ferenc (*Kótya-lapótya*, 1990, *Manótánc*, 1994), Egyed Emese (*Három dió*, 1997), Visky András (*Elefánk*, 1995), Tolna Éva (*Furfangos szavak*, 1995) és Tóth Ágnes (*Eszem ága*, 1997) kötetei szemléltetik

<sup>6</sup> A kifejezést Elek Tibor használta. Bár a szerző a kilencvenes évekre vonatkoztatva vezeti be a fogalmat, jelen tanulmány írója a 2000-es évek végére helyezi ennek bekövetkezését. ELEK Tibor, *Markó Béla költői világa*, Csíkszereda, Bookart, 2014, 135.

<sup>7</sup> BALÁZS Imre József, *Az új közép: Tendenciák a kortárs irodalomban*, Szeged, Universitas Szeged, 2012.

e korszak gyerekköltészetének sajátosságait. Egy közép- és egy fiatal költőnemzedék műveli ezekben az években a hagyományokba merítkező gyerekklírát, mind tartalmilag, mind formailag kapcsolódva az előző évtizedek erdélyi gyerekköltészetéhez.

A gyerekirodalmi pályafutásának második kötetéhez (*Tücsökzene*, 1990) érkező Markó Béla a korszak sajátos gyerekversszemléletét hordozza. A hetvenes években induló költő az előző években megjelentetett kötetében, a *Szarkatelefonban* (1984) megütött hangot, valamint a gyermeki világ jól ismert érdeklődési témaköreit (természet, táj) megjelenítő gyerekklírát folytatja tovább. Ezekben a gyerekversekben, a korszak többi alkotóihoz hasonlóan, gyakran a felnőtt lírából hozott új poétikai törekvések, azok adaptációi tűnnek fel. Mindez igazolni látszik azt a tényt, hogy „a rendszerváltás és az irodalmi közléslehetőségek megváltozásának ténye nem eredményezett azonnali radikális beszédmódbeli váltást” – a közhiedelemmel ellentétben – a „határon túli magyar irodalmakban” sem.<sup>8</sup> Viszont a kilencvenes években a gyerekirodalom presztízse megerősödésének, a gyerekirodalmi médiumok megsokszorozódásának köszönhetően észrevehető a szemléletváltás. A változás tehát nem annyira a beszédmódban, a tartalmi és formai jegyek megújításában, hanem a gyerekirodalmi szövegek rendeltetésének koncepciójában mutatkozott meg. Az ekkor megjelent kötetek ugyanis, bár „szakítanak a korábbi sematikus, politikumot hordozó költői szemlélettel”<sup>9</sup> olyan gyerekköltészetet művelnek, amely a magyar lírai hagyományokra épülnek, tudatosan a magyar gyerekfolklórból táplálkoznak. Lassan indul el tehát az erdélyi gyerekirodalom megújulási folyamata.

A korszak gyerekirodalmának említett kettőssége (hagyomány és újítás) a legszemléletesebben talán Kovács András Ferenc első önálló gyerekverskötetében ragadható meg. A páratlan verselési invenciókkal teli, magas formaművészettel jellemezhető Kovács András Ferenc-féle gyerekklíra sajátosan egyéni utat jár be a korszak többi képviselőihez képest. A nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején kibontakozó líra első reprezentatív darabja a költő első, *Kótya-lapótya* (1990) című kötete, amely mind tartalmi, mind formai szempontból az újítás erejével hatott. A „kettős kódoltságú” szerepversek (*Kutykurutty*, *Kótya-lapótya*, *Bolondos ének*), a népi mondókák játékos hangulatát idéző, nyelvi ötletekben gazdag alkotások (*Manóka*) a későbbi KAF-líra lényegi sajátosságait hordozzák magukban. Az érzéki-játékos verstípus darabjai (*Tótükör*, *Holderdő*), melyek a költő bravúros formakezelésének, virtuóz rímjátékának, képalkotási technikájának erőteljes megnyilvánulásai, és amelyek a Weöres Sándor-féle költői hagyományhoz állnak legközelebb, mind ebben a kötetben bukkannak fel először. Ugyancsak itt találjuk azokat a verses meséket (*Lapát Elek*, *Papír-tapír*, *Cinc Ferenc*), amelyek a hagyományos „történet-vers” továbbírásai (lásd Veress Péter, Kányádi Sándor), és amelyek a költő egyik igen kedvelt műfaját képezik.

<sup>8</sup> Uo., 9.

<sup>9</sup> KOMÁROMY Sándor, *Bevezetés = Négyágú síp gyermekhangra*, szerk. KOMÁROMY Sándor, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 2000, 7.



Mindezekon kívül Kovács András kötete több vonatkozásban is figyelemre méltó. Egyrészt, a versek hangvétele egy határozott, markáns költői stílusról árulkodik, kijelölve a költő helyét nemcsak az erdélyi gyereklírában, hanem a magyar kortárs költészetben egyaránt. Kétségtelen, hogy megtermékenyítő szerepet tölt be a magyar költészet később döntőnek bizonyult fordulataiban, szemléleti-poétikai átrendezésében.<sup>10</sup> Az említett kötetben kibontakozó gyereklíra jellemző példája annak a művelődéstörténeti jelenségnek, amikor a korszakalkotó tendencia és a megújulási szándék a „periféria felől indul a centrum felé”:<sup>11</sup> vagyis egy erdélyi költőnek sikerül olyan, a klasszikus hagyományokban gyökerező, de azt markánsan egyéniesítő, az adott korszakban páratlan és sajátosan új hangú lírát teremteni, mely impulzusként hat a kortárs magyar gyereklíra egészére.

Másrészt artisztikumával, a posztmodern költészetet idéző nyelvi mutatványai-val Kovács András Ferenc a megújulási lehetőségekre hívja fel a figyelmet, a gyerekvers és a felnőttvers közötti határvonal elmosódásával a gyereklíra presztízisének erősítésére, a költészetbe épülésének újraigazolására készíti elő a talajt. A szerző négy évvel később megjelenő *Manótánc* (1994) című kötetében megmutatkozó forma- és stílusváltozások sokszínű alkalmazásával (ballada, limerick, haiku stb.), költői optimizmusával, a gyermeki tartalmakon túlmutató klasszikus lírafelfogásával egészen új perspektívát állít a kortárs gyereklíra elé.

A gyerekirodalomról vallott nézetek a kilencvenes évek végén az erdélyi köztudatban is módosulnak. Ez a szemléletváltás a gyermekolvasó státuszának megváltozásával jár együtt, „aki immár nem csupán szemlélő, hanem társszerző”.<sup>12</sup> Ezt a recepciót érintő szemléletváltást tükrözi Kovács András Ferenc 2000-ben megjelent *Miénk a világ* című kötete, amely a költészet számos posztmodern jegyét hordozza magán, az intertextualitástól a nyelvroncsoláson, az önreflexív jellegén át a maszkos identitásképzés megannyi formájáig. Az identitás megkérdőjelezése, a gyermeki identitáskeresés, a gyermekek által kedvelt szimbolikus játék megjelenése a Weöres Sándor költészetében is fellelhető mintha-játékot idézik. A különböző jellegű szövegek egybejátszása, a költői én eltérő rejtőzködő megnyilvánulási formáinak gyerekverskötetben való szerepeltetése elmossa a gyereklíra és a felnőtt költészet határait, egyben kijelöli a kortárs gyereklíra egy lehetséges útját.

<sup>10</sup> „A nyolcvanas évtized irodalmában [...] iskoláktól, lapoktól függetlenül Kovács András Ferenc líráját érzem ebben a vonatkozásban kiemelhetőnek, mint amely olyanfajta érzékenységre, mentalításra, új típusú poétikai magatartásra mutat rá igen korán és nagyon átgondoltan, melynek szuverén változatai a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján váltak itthon korosztálya írásművészetének jellegadó sajátjává.” KERESZTURY TIBOR, „Versreneszánsz közeleg”: Vázlat Kovács András Ferenc pályakezdetéről = K. T., *Kételemek kora: Tanulmányok a kortárs magyar irodalomról*, Bp., Magvető, 2002, 73.

<sup>11</sup> *Uo.*, 73.

<sup>12</sup> VÉGH, *Tündérbertünk gyermekversei, i. m.*, 196.

## 2000-es évek

Bár a 2000-es évek derekán jelent meg egy pár jelentős gyerekirodalmi kötet, az ezredforduló első éveinek gyerekirodalmi termése valamelyest elmarad a fordulat éveire jellemző sokszínűségtől, gazdagságtól. Olyan reprezentatív kötetekről van szó, amelyek bár a korábbi generáció szellemi örökségét hordozzák magukon, a kanonizált költői hagyomány továbbfejlesztési törekvéseiben változást hoznak az előző korszakhoz viszonyítva, ezzel mintegy előrevetítve a következő korszakban bekövetkező változásokat.

A korszak két kiemelkedő termése Kovács András Ferenc *Vásárhelyi vásár* (2003) és a *Vígtoportyán* (2005) című kötetei. A művek középpontjában „a nyelvjáték, a rímtechnika, a versépítkezés szerepe áll, amelynek legfőbb referenciája a verscsinálás mestersége, a világgöltészet nagy hagyománya”,<sup>13</sup> s könyveiben a szerző „egyetemesé nemesíti” azokat a folklórműfajokat, melyek már „végérvényesen kikerültek a magyar köztudatból”,<sup>14</sup> ami szintén a „hagyomány és modernség” együttélésének paradigmáját erősíti a korszak lírai alapjegyének tekintetében. Nem véletlen tehát, ha a korszak gyerekverseinek törekvéseit legmarkánsabban Kovács András Ferenc költészetében tudjuk kimutatni. Nemcsak azért, mert a bemutatott két évtized legtermékenyebb költője, hanem mert a közel két évtized alatt megjelent, különös műgonddal készült hat kötet<sup>15</sup> a különböző régi és modern verstípusok, versformák felvonultatásával, újszerű személyes tartalmakkal és a gyermeki világ egyetemes világképét idéző versekkel a rendszerváltást követő gyerekversek csúcsát jelenti.

A korszakot legtalálékonyabban Végh Balázs Béla szavai jellemzik: „a fejlődés helyett a változás elve érvényesül, pl. nem a klasszicista és a modernista tendenciák egymásutánisága, hanem egymásmellettiége figyelhető meg [...], irodalmi kánonok szimultán jelenlétéről van szó”.<sup>16</sup> Az erdélyi gyerekirodalommal foglalkozó irodalomtörténész a 2005-ben megjelent *Barni könyvében*, illetve Orbán János Dénes *Búbocska* című meseregényében műfajrekonstruáló szerzői szándékot vél felfedezni. Némiképp igazat adhatunk neki, hiszen Zágoni Balázs, akárcsak Orbán János Dénes egyidőben megjelent prózai alkotásában a hagyomány átírásának szándékát, régi és új posztmodern elegyítésének megnyilvánulását fedezhetjük fel, azonban míg Orbán meseregénye egy „álcázott felnőtt-mese”,<sup>17</sup> az ördögregény műfaji megjelöléssel elsősorban felnőtteknek szól, tehát a gyerekregény köntösét használja társadalmi szatírájának megalkotásában, addig Zágoni Balázs meséinek középpontjában, a gyermekeknek

<sup>13</sup> KERESZTESI József, *Kicsiknek és nagyoknak*, Litera, 2004. február 3. <http://www.litera.hu/hirek/kicsiknek-es-nagyoknak> (Letöltés ideje: 2018. augusztus 19.)

<sup>14</sup> VÉGH, *A gyermekirodalom változatai*, i. m., 201.

<sup>15</sup> *Kótya-lapótya* (1990), *Manótánc* (1994), *Miénk a világ* (2000), *Vásárhelyi vásár* (2003), *Víg toportyán* (2005), *Hajnali csillag peremén* (2007)

<sup>16</sup> VÉGH Balázs Béla, *Gyermekirodalom Erdélyben*, Magyar Református Nevelés, 2009/3, 32.

<sup>17</sup> Lovász Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom*, Szentendre, Cerkabella, 2015, 162.

szánt tudatos történetmondás gesztusával, a gyermek hétköznapijainak egyszerű, közvetlen történetmesélése áll. Úgy is mondhatnánk, hogy a Hervay Gizella-féle *Kobak*-mesék világához áll legközelebb, azt viszi, újítva, tovább.

A 2000-es évek gyerekirodalmi történéseit vizsgálva, a rendszerváltást követő évtized jellemzőivel összehasonlítva, arra a következtésre jutunk, hogy az ezredforduló előtti és utáni gyerekirodalom inkább egymásba simulva, mintsem egymással ellentétben jelentkezett. A 2000-es években megjelent gyerekkönyvekben a tradíció továbbélése nemcsak a történetiséghez, a tájleíráshoz való ragaszkodásban érhető tetten, hanem a folklórműfajok adta lehetőségek kiaknázásában is. Ehhez a tartalmi sajátossághoz társul a kifejezés őszintesége és közvetlensége, a gyermeki beszédmód alkalmazása, a változatos nyelvhasználat, olykor az erdélyi tájnyelvi elemek beépülésével gazdagítva az élőbeszédhez közel álló irodalmi megnyilatkozást. Azt is mondhatnánk, a paradigmaváltás előtti években alkotó nemzedék nem „lecserélni”, hanem „konzerválni”<sup>18</sup> akarta a klasszikus erdélyi gyerekirodalmat.

Bár történnek elmozdulások a 2000-es évek derekán, ezek a változások nem voltak olyan radikálisak, mint a 2008-ban bekövetkező fordulat évében, amikor az újonnan ható tendenciák megjelenése mellett a kiadott gyerekkönyvek száma is lényegesen meghaladta a korábbi évek termését.<sup>19</sup> Természetesen a mennyiségi mutatók önmagukban nem merítik ki a paradigmaváltás feltételét. Ehhez társulnia kell a minőségi változásnak is, amely egyértelműen korszakmeghatározó jelleggel bír.

### *A fordulat évei*

Közel egy évtizednek kellett eltelnie ahhoz, hogy az a paradigmaváltás, amely a magyarországi gyerekirodalomban a posztmodern irodalom térnyerése következtében a gyermekeknek szánt szövegekben a 21. század fordulóján bekövetkezett, Erdélyben is hangot kapjon. Mindez a célközönség pozíciójának megváltozásával, illetve a gyermekközpontú társadalmi beállítottság térnyerésével, a gyerekirodalom presztízsének megnövekedésével volt összefüggésben.<sup>20</sup> Az a fajta új szemlélet, amelynek fő szervezője a játék, lényege a „szerző és olvasó társas-játéka”,<sup>21</sup> csupán a 2000-es évek derekától kezdődően megjelenő kötetekben vált evidenssé. Ez az újfajta gyerekirodalmi koncepció, mely „felntötként” tekint a gyerekekre, és amely elsősorban az esztétikai, poétikai funkciót tartja fontosnak, gyönyörködtet és szórakoztat egyszerre,

<sup>18</sup> *Uo.*, 46.

<sup>19</sup> 2008-ban 21 gyermekkönyv jelent meg az erdélyi könyvpiacra, ezek közül 4 a kolozsvári Koinónia Kiadónál, 8 a csíkszeredai Pallas-Akadémia Kiadónál, 2 a marosvásárhelyi Mentor Kiadónál, 3 a csíkszeredai Bookart Kiadónál, illetve 1-1 a bukaresti Kriterion, a kolozsvári Erdélyi Híradó és az Ábel Kiadó gondozásában.

<sup>20</sup> Lovász, *i. m.*, 15.

<sup>21</sup> *Uo.*, 42.

befogadóközpontú gyerekirodalmat eredményez. A célközönség státuszának megerősödésével kapcsolatos az a tény is, hogy megjelennek a felnőtt tartalmak a gyerekirodalmi alkotásokban (Demény Péter: *Hóbuca Hugó a mókusoknál*), teret nyernek a korábbi tabutémák, mint a válás, születés, testvérféltékenység (Fekete Vince: *Piros autó lábnyomai a hóban*), valamint a versformák repertórium, a költők kifejezési eszköztára is számottevően kiszélesedik (Balázs Imre József, Demény Péter, Fekete Vince, László Noémi).

A 2001–2002-ben a magyarországi gyerekirodalomban végbement változások az erdélyi gyerekirodalomban jóval később, 2008–2010 után jelentkeztek, ami sajátos módon egybeesett az új közép<sup>22</sup> generációjának feltűnésével. A 90-es években induló költőnemzedék gyerekirodalmi elindulásával új korszak következett be az erdélyi magyar gyerekirodalomban. Ez a nemzedék „hajlamosabb a posztmodernnek azt a változatát elfogadni, amely nem feltétlenül nyelvdisszeminatív, nem feltétlenül a referenciális és nem feltétlenül tartja uralhatatlannak a nyelvet, ugyanakkor hangsúlyosan önreflexív”.<sup>23</sup> Tagjai (Demény Péter, Fekete Vince, Jánk Károly, László Noémi, Lövétei Lázár László, Orbán János Dénes) a 2000-es évek végén publikálják első önálló gyermekeknek szánt kötetüket. Gyerekköltészetük, -prózájuk magán viseli a posztmodern irodalom sajátos jegyeit, a személyiség felsokszorozódását, a nyelvhez való megváltozott viszonyulást, az önreflexivitást, gyakran parodisztikusan viszonyulva a hagyományos nyelvi elemekhez.

A 2010-es évek fordulója nemcsak azért jelezte egy új korszak kezdetét, mert egy új szerzőgeneráció kezdett el gyermekeknek írni, hanem azért is, mert ez a művészetfelfogás új attitűdben, alkotói eszmény- és módszerváltásban, új formanyelvben nyilvánult meg, és amely néhány évvel korábban már teret nyert a magyarországi gyerekirodalomban. E fordulat megnyilvánulásait a tartalmi gazdagodásban, az értelmezési sémák megváltozásában, a tematikai és nyelvi tabuk szétfeszítésében, a gyermeki nézőpont gyakori alkalmazásában, a „maszkos identitás”<sup>24</sup> leképezésében, a gyermeknyelv imitálásában, a posztmodern nyelvrontásban, a paródia, ironia térnyerésében érzékelhetjük. A próza esetében pedig a „többdimenzionalitásban”,<sup>25</sup> a gyermeki és felnőtt nézőpontok együttes érvényesülésében, a reális és irreális világok közötti átjárás érzékeltetésében, etikai evidenciák eltűnésében, rétegnyelvek beemelésében, a popkultúra-termékek szövegbe ágyazásában, a hibrid műfajok megjelenésében, az intertextualitás különböző

<sup>22</sup> A magukat „transzközép” szóval definiáló költői csoportosulás az 1993-ban debütáló és csupán néhány évfolyamnyi számot elérő Serény Múmia című folyóirat (szerkesztője Fekete Vince) köré szerveződő fiatal költői gárda volt, akik a folyóirat megalakulása után röviddel könyvsorozatot is indítottak az Előretolt Helyörség címmel. Irodalmi programjuknak a lényege a dinamikusság, (fiatalos lendületesség), könnyedség, az abszurd, groteszk és relativizáló megszólalásmód kedvelése, melyben a „kisebbségi lét” öndefiniálása is benne rejlik.

<sup>23</sup> BALÁZS, *i. m.*, 12.

<sup>24</sup> GOMBOS Katalin, *A gyermeklíra reneszánsza*, Iskolakultúra, 2007/5.

[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00115/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2007\\_05\\_042-058.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00115/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_05_042-058.pdf) (Letöltés ideje: 2018. augusztus. 19.)

<sup>25</sup> Lovász, *i. m.*, 31.

formáinak feltűnésében figyelhetjük meg a változásokat. Mindez stílusváltozatok sokféleségét is eredményezte.

A korszak gyerek lírájának sajátosságaihoz köthető az ún. rapszövegek felbukkanása, ami először Fekete Vince *Csigabánat* (2008) című kötetében figyelhető meg a popkultúra irodalomba történő behatolásának posztmodern érvényesüléseként. Hasonlóképpen a szerző második gyerekkönyve, a svéd típusú szabadverseket tartalmazó naplószerű *Piros autók lábnymai a hóban* (2008) nemcsak az új műfaj megjelenése miatt mondható a korszak reprezentatív alkotásának, hanem azért is, mert jellemzője a felnőtt és a gyermeki nézőpont keveredése és a szöveg diffúz jellege, amelyet már az alcím is jelez („versek felnőtteknek és gyermeknek”). A svéd típusú gyerekversekben a gyermeki távlat érvényesítése, a gyermekperspektíva dominálása, a közvetlen gyermeki tudat és/vagy hang létrehozása a jellemző. Ehhez a tendenciához kapcsolódik Demény Péter gyereklírája is, poétikai szempontból jelentősnek mondható eltérésekkel. Az *Ágóbágo naplója* (2009) című első gyerekverskötetének darabjaiban ott érezzük a szerző felnőtt költészetére jellemző stílusjegyet, a „személyiség felfokozódását”.<sup>26</sup> Ehhez társul még az önironikus hangvétel. Ismét másképpen érintkezik a svéd típusú tradícióval Balázs Imre József első önálló gyerekverskötetének néhány darabja, az ún. vidra-versek. A különböző verstípusok kipróbálása, elegyítése egy kötetben belül szintén a korszak egyik jellemzőjévé vált, az említett Demény-mű mellett Balázs Imre József *Hanna-hinta* köteté is példája ennek. Bár a költő a prózaversben is kipróbálja magát, egyéni stílusa mégis a Weöres Sándor-féle gyerekvers hagyomány „érzéki-játékos”<sup>27</sup> típusához áll közelebb.

Máshonnan közelít e kétféle hagyományhoz László Noémi. A 2010-ben megjelenő *Feketelevés* című munkája a svéd típusú gyerekversekre jellemző beszédmód és a hagyományos rímes-ritmusos formanyelv sajátos ötvözése a kamasz életérzéssel. A kötet egységes koncepciójával, a hétköznapok világát megjelenítő realizmusával, a kamasz hangját imitáló beszédmódjával egészen újhangú lírát teremt. A szerző ugyanabban az évben megjelent tizenöt év gyermekverseiből válogatott *Labdarózsa* című köteté egy kiforrott, összetéveszthetetlen, markáns egyéni hangot képvisel. Ez a rendkívüli érzékenységről tanúskodó, finom képi világban megmutatkozó, metafizikai mélységeket érintő, ugyanakkor roppant légies, könnyed gyereklíra „a nyelv egy talán elfeledett mágikus erejére hívja fel a figyelmet”.<sup>28</sup>

E költőgenerációnak a gyerekirodalmi elindulásával esik egybe Markó Béla visszatérése, melyet a *Balázs kertje* (2009) kötet megjelenése fémjelez. A kötet két szempontból is mérföldkő Markó pályafutásában: a hetvenes években közölt gyerekverseihez képest ebben a kötetben sikerül végérvényesen megszabadulni a didaktikusság szándékától, előtérbe helyezve a gyönyörködtetés szempontjait, illetve megfigyelhető a tartalmi

<sup>26</sup> BALÁZS, i. m., 12.

<sup>27</sup> LAPIS József, *A kortárs magyar gyereklíra = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., FISZ, 2017, 101.

<sup>28</sup> CSOBÁNKA Zsuzsa, *Teremtő erő*, PRAE, 2011/3. <https://www.prae.hu/article/3323-teremto-ero/> (Letöltés ideje: 2018. augusztus 19.)

gazdagodás, ugyanis az állat- és természetversek szomszédságában a kötetben megjelennek a családversek is. Az a közvetlen hang, amely a többes szám első személyű beszédmódban nyilvánul meg, már észrevehetően új hangú – a korszak törekvéseivel egyébként harmonizáló – gyereklírárt eredményez.

Ugyanerre az időszakra esik egy fiatal generáció elindulása a gyerekprózában, akik szintén a 2000-es évek végén, az ezredforduló tájékán jelentették meg első kötetüket. Máté Angi korszakalkotó, műfajteremtő lírai meséi, Simon Réka Zsuzsanna a hagyományos meséből merítkező egyéni hangú *Pukka*-szövegei, illetve a már említett Zágoni Balázsnak a gyermeki hétköznapok világát megjelenítő korszerű *Barni*-meséi egy új hangú gyerekpróza jegyeit viselik magukon, új írói beszédmódról, más nyelvi magatartásról tanúskodva. A szövegek egyértelműségének helyébe a plurális értelmezési lehetőség lép, amelyet a posztmodern irodalom egyik késői, sajátos megnyilvánulásként is értelmezhetünk. A későbbi korszak erdélyi meseírói (Gergely Edó, Sikó Barabási Eszter) ezt az új stílusú hagyományt írják tovább.

Különleges helyet foglal el a korszak gyerekirodalmában Zágoni Balázs *Barni Berlinben* című meseregényének megjelenése (2008), mely a műfaj újrafelfedezésének pillanata is, ugyanis a kilencvenes években a meseregény a líra előretörésével háttérbe szorult. A műfajt a korábbi időszakban olyan szerzők tették népszerűvé, mint Fodor Sándor, Bajor Andor és Veress Péter. Hiánypótló tehát Zágoni Balázs műve, egy „gyerek-beat, utazós, szórakoztatóan ismeretterjesztő könyv”,<sup>29</sup> mely a műfaj korszerűsítését, a posztmodern gyerekirodalom sajátos vonásait viseli magán: „a hagyományos történetmesélés aktusán túl jelen lévő meseiség műfajtól és műnemtől függetlenül a hétköznapok átértelmezésének, átvarázsolásának lehetőségét kínálja”.<sup>30</sup> Pár évvel később jelenik meg Demény Péter *Hóbuca Hugó a mókusoknál* című meseregénye (2011), amely sok szálon (társadalmi problémák átszüremlése, a hétköznapi valóság ábrázolása, többretegű jelentéssík, hétköznapi nyelvhasználat, rétegnyelvek beemelése, a popkultúratermékek jelenléte, különböző utalásmezők kombinálása stb.) kapcsolódik a korszak uralkodó gyerekprózai tendenciáihoz.

### *Az utóbbi évtized<sup>31</sup>*

A vázolt két évtized fejleményei, értékei jól érzékeltetik az erdélyi gyerekirodalom mozgásirányait. A fordulat éveiben kibontakozó, új poétikai tendenciákat magán viselő gyereklíra a korszak általános jellemzőin túl sajátosan „erdélyi” jegyeket is hordoz. A részben eltérő irodalmi tradíciókhoz, kulturális miliőhöz, történelmi múltához kapcsolódó

<sup>29</sup> Lovász, *i. m.*, 57.

<sup>30</sup> *Uo.*

<sup>31</sup> Az utóbbi években kibontakozó erdélyi gyerekirodalom helyzetéről egy nemrég megjelent tanulmányomban (MAKKAI Kinga, *Helyzetkép a kortárs erdélyi gyerekirodalomról*, Székelyföld, 2018/6, 106–138.) számolok be részletekbe menően.

erdélyi gyerekirodalom egy tartalmában és formakészletében is némiképp sajátos, állandó megújulásra fogékony, gazdag, kanonizált irodalmat hozott létre.<sup>32</sup>

A gyerekirodalmi szövegek nyelvének a játék irányába történő megújítása mint az anakronisztikusság elkerülésének a feltétele tartalmi szempontból is újszerűen hatott. A mai gyermekek világához, életérzéséhez közelítő új témák kiaknázása nem zárja ki a hagyományos témák továbbélését sem a kortárs gyerekirodalmi alkotásokban. A természeti jelenségek megszemélyesítésének és a tájleíró természetet bemutató gyerekversek erős erdélyi tradícióját írják tovább többen a kortársak közül (köztük Kovács András Ferenc, Markó Béla, Cseh Katalin, László Noémi, Balázs Imre József és Jánk Károly). A tematikus gazdagság, sokszínűség bizonyítéka, hogy a gyermek közvetlen környezetéhez tartozó dolgok (játékok, hétköznapi rutinok, család, óvoda, iskola stb.) megjelenítése mellett egy-egy megszemélyesített természeti vagy állatfigura szerepeltetésére épül a versek anyaga. Ez utóbbira példát Kovács András Ferenc – költészete karakterjegyeit sűrítetten hordozó – művében, az *Egerek könyvében* (2015), továbbá Cseh Katalin *Hold-világ* (2014), *Baba néni* (2015), Markó Béla *Brunó, a kedves véreb* (2016), valamint Jánk Károly *Üzen neked, Őszapóban* (2014) című kötetében találunk.

A hagyományos Weöres Sándor-féle érzéki-játékos verstípust képviselő erdélyi gyereklíra élvonalába tartozik a már említett költők közül a középgeneráció két emblematisz alakja, Balázs Imre József és László Noémi. Balázs Imre József a *Blanka birodalma* (2012) és az *Álomfarsang* (2015) című reprezentatív kötetekkel van jelen az utóbbi évek gyerekköltészetében. Az erdélyi gyermekek körében egyre népszerűbb kolozsvári költő gyerekverseinek témaköre rendkívül változatos, formakészlete a mondókaszerű egyszerűsügtől a finom, érzékletes hangulatiságon keresztül a játékos, cizellált formáig terjed. A hétköznapi dolgok megjelenítésével, a gyermeki élményvilág és életérzés közvetlen és őszinte tolmácsolásával, visszafogott, fegyelmezett kifejezőeszközök megtalálásával sajátos jeggyé stilizálja a klasszikus gyereklírai hagyományokat. Az érzéki, játékos irány előbbi vonulatához áll közel a 2017-ben harmadik gyerekkönyvkiadásához (*Bodzabél*) érkező László Noémi, akinek munkája, a

<sup>32</sup> Az eltérő jegyek okai többértűek. Egyrészt sajátos körülmények között ment végbe a rendszerváltás. Másrészt később nyerne teret a gyerekirodalom különböző korszerű médiumai. Hasonlóképpen vártott magára azoknak a kiadóknak a jelentkezése, amelyek felvállalják a minőségi, 21. századi igényeknek is megfelelő gyerekkönyvkiadást Erdélyben (Koinónia, Bookart, Gutenberg). Kétségtelen, hogy az önálló kötetek megjelenésére ösztönző hatással vannak a kiadók. Az egy-egy folyóirat körül megjelenő alkotók is inspiráló hatással vannak egymásra. Ilyenek a marosvásárhelyi Látó köré csoportosuló szerzők (Kovács András Ferenc, Demény, Szabó Róbert Csaba), a csíkszeredai Székelyföld (Ferenczes, Fekete Vince), a kolozsvári Helikon és Korunk. Harmadsorban a különböző gyereklapokban való publikálási lehetőség eleve alkalmas felületet jelent az alkotások erdélyi gyermekek körében való népszerűsítésére. A Napsugár, a Szivárvány és a Cimborá szintén erdélyi sajátosságokat mutatnak. Egy-egy szerző és illusztrátor egymásra találása is ide kapcsolódik. A kultúrszociológiai szempontokon túl az előzményekben tárgyalt tradícióhoz történő ragaszkodás, illetve egy a Forrás-nemzedék által hátrahagyott gyerekirodalmi kánonképzés már eleve meghatározta az elmozdulás irányvonalát.

szervő elmondása szerint, egy „kölyökkalendáriumként”<sup>33</sup> is felfogható. A tartalmi és formai szempontból is impozáns kiadványban, melyben a szervő „az évszakok rendje szerint” fűzi fel verseit, egy olyan meghitt költői világ mutatkozik meg, amelynek jellemzője a valóság primer érzéki tapasztalatának kreatív megörökítése, más szóval, a valóság újratemtésének és a fokozott hangzósságnak, valamint a gazdag képességnek köszönhetően „varázsszöveggként”<sup>34</sup> funkcionálnak.

Nem hagyható ki áttekintésünkéből a 2012-ben megjelent *Hasra esett a Maros* című gyerekverskötet sem, amelyben Markó Béla a falucsúfoló folklórműfajt „támasztotta fel”<sup>35</sup> „kihasználva a gyermekmondókával való szerkezeti és szemléleti rokonságát, a kettőből, a maga játékos nyelv- és formateremtő fantáziája, készsége révén, valami új és egyéni lírai minőséget, értéket teremtett”.<sup>36</sup> A folklórműfajok gyerekírába való beemelése nem új keletű az erdélyi irodalomban. A korábbi évtizedekből Kovács András Ferenc líráját említettem, aki már az első gyerekversköteteiben megmutatott néhányat a különböző folklórműfajokban rejlő újító lehetőségek közül. Míg nála az önfeledt játéklehetőségek kiaknázása, a különböző nyelvi és tartalmi regiszterek egybemosásának, illetve a műfaj rekonstruálásának gesztusa mutatkozik meg, addig Markóra jellemző a természeti értékek felmutatása, a Maros menti táj iránti elköteleződés. A verses mese műfajának továbbélése (Kovács András Ferenc, Ferenczes István, Farkas Árpád, Markó Béla, Fekete Vince, Karácsonyi Zsolt) szintén a tradícióhoz való kötődés bizonyítéka. A hagyományhoz való sajátosan erdélyi ragaszkodás nemcsak a tájversekben észrevehető történelmi nüanszokban érvényesül, hanem a különböző hagyományos műfajok újrafelfedezésében is. A hagyomány továbbírásának gesztusa mutatkozik meg Fekete Vince az *Ahonnán a nagy-nagy kékség* 2016-ban megjelent verses meseregényében, amely a „nagy elődök” (Bajor Andor, Veress Zoltán<sup>37</sup>) előtt tiszteleg mind műfaja, mind a „rengeteg utalás, rájátszás, parafrázis”<sup>38</sup> által. Az újszerű poétikai-nyelvi megformáltság, az ironikus és parodisztikus nyelvi-stiláris elemek alkalmazása, a gyermeknyelv imitációja, a különböző nyelvi regiszterek egybemosása (a székely nyelvjárás elemein túl a különböző társadalmi rétegek beszédmódja), a műben fellelhető transztextuális megoldások, a kétféle nézőpont (felnőtt/gyerek) együttes alkalmazása, a nyelvi tabuk lebontása rokonítják Fekete Vincét a hasonló műfajban alkotó magyarországi költőkkel is.<sup>39</sup>

<sup>33</sup> Kiss Judit interjúja László Noémivel, *Krónika*, 2018/5. <https://kronika.ro/kultura/laszlo-noemi-kolozsvari-kolto-uj-gyerekverskoteterol-a-gyerek-meg-erzi-mi-vers-es-mi-nem> (Letöltés ideje: 2018. augusztus 1.)

<sup>34</sup> Kappanyos András nevezi így az ilyen típusú verseket: KAPPANYOS András, *Kedvencek a kánon pere-mén* = Vátozatok a gyermeklírára, szerk. BÁLINT Péter, BÓDIS Zoltán, Debrecen, Didakt, 2006, 65.

<sup>35</sup> VÉGH Balázs Béla, *Falucsúfolók a gyermeklírában*, Székelyföld, 2013/11, 176–180.

<sup>36</sup> ELEK, *i. m.*, 141.

<sup>37</sup> BAJOR Andor *A bátor egér viszontagságai* című meseregénye a hetvenes évek erdélyi gyerekirodalmának reprezentatív alkotása volt. A verses mese műfaját VERESS Zoltán a korában nagy népszerűségnek örvendő műveivel (*Rongy Elek, a példakép, Irgum-burgum Benedek, Pinduri, a kis csuri, Tóbiás és Kelemen*) tette halhatatlanná a hetvenes években.

<sup>38</sup> SZÁNTÓ Biborka, *Hol van az a nagy-nagy kékség?*, Székelyföld, 2018/6, 168.

<sup>39</sup> Lásd VARRÓ Dániel *Túl a Maszat-hegyen*, illetve ZALÁN Tibor *A rettenhetetlen görög vitéz* című verses meseregényeit.



A fiatal, frissen jelentkező szerzők közül említhető Borsodi László *Balázsolás* (2017) című kötete, amely a ma is kedvelt svéd típusú gyerekversek népszerűségét bizonyítja. Ennek a verstípusnak a felfedezése, amely tartalmilag a gyermekperspektíva dominanciájára, formailag a szabad vers mintájára épül, láthattuk, hogy az előző időszakban az újközép-nemzedék költőinek köszönhetően nyert teret líránkban. A műfaj újrafelfedezését és népszerűségét igazolja mások mellett Markó Béla, aki a *Brunó, a kedves véreb* (2016) című kötetében él e kötetlen versforma adta lehetőséggel. Markónál a lírai énelbeszélés hagyománya többes szám első személyű beszédmóddá lényegül át, melyben a természetközelség és tájlíra hagyományos formáiból építkezve egy új típusú családi líra teremődik. Egy-egy életmű tematikai, illetve stiláris gazdagságát jól szemléltetik azok a gyűjteményes kötetek, amelyek a költő több évtizedes alkotói terméséből válogatnak. Itt kell megemlíteni az utóbbi évtizedek gyerekversek terén legnagyobb hatással bíró költő, Kovács András Ferenc közel négy évtized reprezentatív alkotásait egybegyűjtő *Árdeli szép tánc* (2018) című kötetét. Hasonlóképpen szóba hozható a Balázs Imre József-féle lírastílus lényeges jegyeit felvonultató *Kirándulás a felhők között* (2018) című gyűjteményes kötet, amely a szerző szinte két évtizedes terméséből válogat.

A gyerekversek sokszínűségéhez hasonlóan a kortárs erdélyi gyerekpróza is számottevő gazdagságról tanúskodik. A korszak fontosabb történéseit vizsgálva különleges helyet foglal el Demény Péter *Sünödi és a trallalla* (2016) című személyes, önreflexív, ironikus jellegű, fontos alkotása. A meseregény műfajának újonnan fel-támadását üdvözölhetjük Szabó Róbert Csaba 2017-ben megjelent *Vajon nagyí és aranyásók*<sup>40</sup> című művében, melyet a legfiatalabb alkotó nemzedéket képviselő, a felnőtt irodalomban jól ismert prózaíró gyerekirodalmi debütálásaként tartunk számon. A gyermek világmegváltóként szerepeltetése, egy valóságos probléma (környezetvédelmi katasztrófa) központi témaként való kiaknázása, a hősiesség és hétköznapiság, az irreális és reális elemek abszurd elegyítése avatják a szerző meseregényét az utóbbi évtizedek egyik kiemelkedő gyerekpróza alkotásává. A múlt, közelmúlt vagy a jelen gazdasági, politikai vagy társadalmi problémáinak célzott felvállalására ugyanakkor nem ez az egyetlen példa. A tendenciával némiképp rokon a történelmi múlt egyszerű, közvetlen hangon való újramesélésének szándéka Zágoni Balázs *Kolozsvári mesék* (2015), illetve Molnár Krisztina *A házi csoki színe* (2017) című könyvében. Hasonlóképpen említést érdemel két 2016-os könyv: Gál Andrea az urbánus világot megjelenítő *Fecske utca 12.* című műve a hétköznapi valóságot idéző laza szerkezetű városi történet, Szócs Margittól a *Madaras Béni, avagy az úrparittyás ajándéka* pedig mintegy ennek ellentétpárjaként is felfogható, hiszen természeti környezetben játszódó, meseszerű történeteket egybefűző alkotásról van szó. Szócs Margit lírikus hangvételű prózabeszédéhez áll közel Gergely Edó (*Monyómesék*, 2012, *Monyónyár*, 2015) epikája, illetve a korszerű „lírai mesék” vonulatát képviselő Sikó Barabási Eszter

<sup>40</sup> SZABÓ RÓBERT CSABA, *Vajon nagyí és az aranyásók*, Csíkszereda, Gutenberg, 2017.

(Meseotthon, 2017) prózai stílusa. A Zágoni Balázs által képviselt „reális mesék” műfaji hagyományát egyrészt Gál Andrea írja tovább *Hátamon a zsákom* címet viselő könyvében, másrészt az utóbbi években igen termékeny Szócs Margit is kapcsolódik hozzá új hangú meséit egybegyűjtő *Az összecsukható nagymama* című prózakötetében.

Említettük, hogy a 2000-es évek derekán az erdélyi gyerekprózában két olyan számtottevő alkotás (*Búbockska, Barni Berlinben*) született, amelyek erőteljes „fiction” irányultságuknak<sup>41</sup> köszönhetően már elővételezték a 21. század fordulóján a magyarországi szerzők által korábban jelzett új stílusú meseregény, illetve kalandregény műfajának népszerűségét. Míg Magyarországon az ifjúsági regény számos műfaja jelent meg a fantasyktől kezdve a disztópiákon át a különböző hibridműfajokig (gyerek sci-fi, gyerekkrimi, gyerekhorrör stb.), addig Erdélyben az ifjúsági regény műfajának megjelenése évtizedekig várat magára. Éppen ezért tekinthető az elmúlt időszak kiemelkedő prózai teljesítményének Zágoni Balázs *A gömb* című ifjúsági regénye, amely hiánypótló jellegénél fogva eredményes kísérlet a fantasy típusú regény erdélyi gyerekirodalomban való meghonosítására. Az érdekes mitikus, mesei toposzok, egy képzelte világba kivetített tér- és idődimenziók néhol globalizációellenességgel, társadalomszatírával egészülnek ki, s a szerzőnek sikerül aktuálissá formálni a történetet egy mai kamasz életérzéseinek megszólaltatásával.

A korábban említett, ma is alkotó idősebb nemzedék (Markó Béla, Egyed Emese, Kovács András Ferenc, Ferenczes István, Farkas Árpád, Jancsik Pál), amelynek képviselői a hetvenes-nyolcvanas években debütáltak a gyerekirodalomban, valamint a középnemzedék tagjai (Fekete Vince, Jánk Károly, Demény Péter, Balázs Imre József, Szántó János, Nagyálmos Ildikó, Lövétei Lázár László) mellett, akik a kétezres évek fordulóján jelentették meg első gyerekköteteiket, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a fiatal generáció alkotóit sem: a már szóba hozott Gál Andreán, Sikó Barabási Eszteren, Gergely Edón és Szabó Róbert Csabán kívül Kiss Lehel<sup>42</sup> és Bertóti Johannát, akik túlnyomórészt a hagyományos rímes-ritmusos gyerekkeres irányvonalát követik. (A generációs kategorizálás nem jelent azonban szemléletbeli elkülönülést, eltérő irányzatokhoz tartozást.)

## Összegzés

Azok a társadalmi változások, amelyek a rendszerváltás után Romániában bekövetkeztek, a gyerekirodalom fejlődésére is hatással voltak. A gyerekirodalom megszűnt az irodalom elhanyagolható mellékága lenni, ellenkezőleg: a társadalmi érdeklődés

<sup>41</sup> Lovász, i. m., 20.

<sup>42</sup> Kiss Lehel 2014-ben debütált a gyerekirodalomban a Koinónia Kiadó gondozásában megjelent *Babiloni történet* című gyerekkönyvével, amely egy bibliai történetet dolgoz fel verses elbeszélés formájában. 2015-ben az Erdélyi Gondolatnál publikálta a 15 éves koráig írt gyerekkerseit, azóta rendszeresen közöl verseket a Napsugár, Szivárvány gyereklapokban.

középpontjába került. A gyerekirodalmi szövegek többé nem egy korszak ideológiájának, pedagógiájának kiszolgálójaként, egy meghatározott értékészlet közvetítőjeként funkcionálnak (ha egyáltalán van funkciójuk<sup>43</sup>).

Az erdélyi gyerekirodalom helyzetét a történetiség szempontjából szemlélve arra a következtetésre juthatunk, hogy a fejlődés, amely a vizsgált időszakban kimutatható az elmúlt két évtizedben, nem annyira a gyökeres változás, a korábbi évtizedekkel történő szembenállás, mint inkább a különböző stílusok, irányzatok, a tradicionális és a posztmodern elemek egyidejű, párhuzamos érvényesüléseként írható le. A több generációs nagy presztízű erdélyi alkotógárda párbeszédében megnyilvánuló sokrétű korstílus jegyei egységesítik, szerves egészbe rendezik a gyerekirodalmi szövegeket, ugyanakkor kimutatható bennük egyfajta „erdélyi” sajátosság is, amely az erdélyi táj, erdélyi helyszínek megjelenésében, az erdélyi folklórműfajok, illetve a tájnyelvi szavak, a sajátos nyelvi regiszterek alkalmazásában nyilvánul meg. Ez nem elkülönülést jelent más régióktól, sőt, az összmagyar gyerekirodalom jelentős értékekkel történő gazdagításához járul hozzá.

Valószínű, hogy az elmúlt harminc év erdélyi gyerekirodalmának történéseit vizsgáló, annak középpontjában lévő alkotókra koncentráló tanulmány számos, az összképet árnyaló szerzőt és művet hagyott említetlenül. Hogy a nagyobb történeti távolságból történő rátekintés milyen összképet mutat majd, illetve a kanonizációs folyamatok miképpen alakítják a most kifejtett álláspont érvényességét, az a probléma túlmutat a jelen vizsgálódás látókörén.

---

MAKKAI KINGA

főiskolai tanár,

KRE TFK, Marosvásárhelyi Kántor-Tanítóképző Főiskola

74kinga@gmail.com

*The History of Transylvanian Children's Literature from the Regime Change up until Today*

**Abstract:** The study examines the changes in Transylvanian children's literature from the regime change up until today. In the past nearly thirty years the two separate literary periods were differentiated by the so called “new middle generation”, the literary period that emerged in the end of the first decade of the 21<sup>st</sup> century and which period saw the “the boom of children's literature”. Although the continuous presence of the outstanding representatives

---

<sup>43</sup> A recepció esztétikai megközelítést kér a gyerekirodalmi szövegektől, vagyis az lenne az ideális, ha épp „funkcionálatlanok” lennének – ahogy Lovász Andrea írja: „a gyerekirodalmi szövegnek elsődleges megkülönböztető jegye az irodalmisága”, vagy „irodalminak tekinthető minden nem funkcionális diskurzus”. Lovász Andrea, *A téma agressziója*, Fordulópont, 2010/3, 65.

- who started their work before the regime change - in the Transylvanian children's literary common knowledge significantly join the two periods, yet those new plot, formal and linguistic characteristics that contributed to the renewal of children's literature in the past two decades are demonstrable.

**Keywords:** Transylvanian children's literature, years of change, new middle generation, boom of children's literature

BÁLINT PÉTER

## A példázatszerű történetmondás mint lehetséges meseelbeszélési mód

*A hallott és az írott szakrális, illetve profán szövegek  
interpretációja a népmesében*

Jelen tanulmány keretében a „népi vallásosság” kutatásmódszertanának igen szer-  
teágazó aspektusát, kutatóinak diszciplináris fogalomhasználatát, valamint a kuta-  
tás történetiségét, illetve az érvek és ellenérvek konfliktusát nem kívánom vizsgálat  
tárgyává tenni; miként a hivatalos egyházi vallásmeghatározások és az egzegézisek  
kánonjait sem óhajtom górcső alá venni. A *vernakuláris vallásos* megközelítés kuta-  
tásaiból is kizárólag csak azt érintem, ami az egyes mesemondó specialisták szóban  
elhangzott és később repertoároknak rögzített szövegeiből a hermeneuta számára ki-  
hüvelyezhető: vagyis az egyén által megélt (személyes)<sup>1</sup> istenélményből és a bibliai  
történetek sajátlagos interpretációjából a szoros szövegolvasás nyomán felfejthető. E  
tekintetben lényegesnek tartom Marion Bowman meghatározását: „Egyéni elemen  
alapvetően a vallás személyes felfogása, illetve a vallásnak az egyes egyének életében  
játszott szerepe értendő, amely a magával hozott vallásos tradíciónak (vagyis mind-  
azon »vallásos« tudásnak és tapasztalatnak, amit egy ember bármiféle forrásból elsa-  
játított) és a személyes hiedelemrendszernek az eleje.”<sup>2</sup> Ezt az egyéni vagy személyes  
elemet hangsúlyosnak valló kutatói módszert figyelembe véve (aminek hiányáról már  
Bálint Sándor is szót ejtett: „Azokat a személyes elemeket, amelyeknek összegéből,  
együttes hatásából ez a népkultúra kialakult, sokszor elhanyagoljuk”<sup>3</sup>), saját vizsgá-  
lódásom voltaképpen a ricoeuri hermeneutika és a fenomenológia, illetve a bibliai  
narratológia együttes alkalmazásából bontakozik ki.

Amikor a paraszt mesemondó a különböző helyszíneken sokadszorra hallott,  
enigmatikus diskurzusok (*masal*, parabola<sup>4</sup>) narratívájából egy olyan történetet

<sup>1</sup> HESZ Ágnes, *A népi valláson túl: egy fogalom kritikája és lehetséges alternatívái*, Ethnographia, 2018/3, 457.

<sup>2</sup> MARION BOWMAN, *Glastonburytól Magyarorszáig: Kortárs integratív spiritualitás és vernakuláris vallás = Átjárók: A magyar néprajztól az európai etnológiáig és a kulturális antropológiáig*, szerk. VARGYAS Gábor, Bp., L'Harmattan – PTE Néprajz–Kulturális Antropológia Tanszék, 2009, 182.

<sup>3</sup> *Egy magyar szentember: Orosz István önéletrajza*, kiad. BÁLINT Sándor, Szolnok, Verseygy Ferenc Me-  
gyei Könyvtár, 1991, 9.

<sup>4</sup> A parabola (melynek a héber *masal* a megfelelője) kifejezés értelmezésének számos lehetőségét tárja elénk  
Meynet: (1) olyan szövegek, melyek egy rövid történetet mondanak el; (2) bölcs tanács, tanítás és/vagy példá-  
zat, amelyet Jézus mond; (3) enigmatikus beszéd/szöveg; (4) a *masal* megértéséhez nemcsak reflexív erőfeszít-  
és szükséges az ember részéről, hanem Isten segítsége is, mivel ő minden igaz bölcsesség forrása. Lásd Roland  
MEYNET, „*Tu vois cette femme?*” *Parler en paraboles*, Paris, Les Éditions du CERF, 2001, 19–26.

igyekszik előadni, amely megkívánja tőle az „eredeti” történet jelentésszintjeinek és életvezetésbeli funkciójának sajátos interpretációját, egyben a mesemondás eredeti lényegének akar megfelelni (vagyis – a magyar „rejtvény”<sup>5</sup>, „találás”<sup>6</sup> kifejezés értelmében – példázatos beszéddé alakítja történetét), az egymástól mind nyelvezetében, mind struktúrájában, mind intenciójában jelentős mértékig eltérő és sokféle műfajú szöveg tudatos „összeragasztójává” válik. A mondó „egybeszerkesztő” tevékenysége közben igyekszik eltüntetni az átvett és általa konstituált szövegrészek közötti „varratokat”, de a szövéss<sup>7</sup> és a szövegbe applikált „idegen” szálak eltüntetésének végeredménye: a létrejött szöveg mint önreprezentáció (vagy, miként Ricoeur fogalmaz: „[a] közlés formája minden esetben minősíti azt, ami közli magát.”<sup>8</sup>).

A meseszövéss megadja a kiinduló- és a végpontot, ugyanakkor meghatározza az elbeszélés határait, s eközben megteremt a szöveg koherens egységét is. A meseszöveget reprezentálja a „menetirányát” (*un chemin à parcourir*), és általa valóban le tudjuk írni az akciók, ennél fogva az események menetét is, vagyis olyannak tekinthető, mint egy mozgási pálya (*une trajectoire*).<sup>9</sup> Viszont az összeragasztás nem jelent egyet a különböző történelmi korokból<sup>10</sup> és az eltérő kulturális-vallási (orális és írott) forrásokból, illetve a hagyománylánc mondó által ismert, sokféle variánsából származó szövegrészek (események, funkciók, motívumok, szimbolikus képek, fenomének stb.) horizontális<sup>11</sup> szinten történő egyszerű egybeszerkesztésével. Érdeemes felidéznünk azt, amit Derrida ír a szöveg genealógiájáról:

<sup>5</sup> „Nyelvtörténéseink [...] úgy magyarázták, hogy a *mese* szó »rejtvény« majd »rejtvénytípusú példa«, még később »példázat« jelentést vett fel, és ez utóbbiból már könnyen kialakulhatott a mai *népmese*, vagy általában a fantasztikus történet értelmezése.” VOIGT Vilmos, *Mese szavunk eredete* = V. V., *Meseszó: Tanulmányok mesékről és mesekutatásról*, Bp., MTA–ELTE Folklor Szövegelemzési Kutatócsoport – ELTE Néprajzi Intézet, 2009, 41. (kiemelés az eredetiben)

<sup>6</sup> GULYÁS Judit, *A mese szó használata a magyar írásbeliségben 1772–1850 között* (A magyar nyelv nagyszótárának történeti korpusza alapján) = *Tanulmányok a 19. századi magyar szövegfolklorról*, szerk. GULYÁS Judit, Bp., ELTE BTK Folklore Tanszék, 2008, 165–241, főként 167.

<sup>7</sup> „A beszédre mint tevékenységre még a szóbeli társadalmakban is gyakran gondoltak szövésként vagy összeillesztésként [...]” Walter J. ONG, *Szóbeliség és írásbeliség*, ford. KOZÁK Dániel, Bp., Gondolat, 2010, 19.

<sup>8</sup> Paul RICOEUR, *A kinyilatkoztatás eszméjének hermeneutikai megalapozása*, ford. BOGÁRDI SZABÓ István = P. R., *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, Bp., Osiris, 1999, 134.

<sup>9</sup> Jan P. FOKKELMAN, *Comment lire le récit biblique: Une introduction pratique*, Bruxelles, Lessius, 2002, 81.

<sup>10</sup> Derrida nemcsak a történelmi korokat választja szét egymástól, hanem egy adott szöveg „több életkorát” is. A folknarratívák esetében is elkülöníthetők ezek az életkorok: amikor a mondó megnevezi azt a személyt, akitől valamikor hallotta az ő variánsát; a folklorista följegyzi és kiadja a mondó szövegtárát; a szöveghermeneutáknak ez a kommentárokkal ellátott repertoár maga az „önreprezentáció reprezentációja”. Jacques DERRIDA, *Grammatológia*, ford. MARSÓ Paula, Bp., Typotex, 2014, 122.

<sup>11</sup> „A vízszintes rend a mondatok folyamatos sora az idő lineáris tengelye szerint, olyan egymásutániságban, amely feltehetően igazodik az elmeséltek kronológiájához. A függőleges rend az íróknak az elbeszélésen kívüli víziójából ered [egyébként ugyanazon lineáris tengely mentén] csak azt tartalmazza, ami az elbeszélés tematikájához és ideológiai egységéhez járul hozzá.” FOKKELMAN, *i. m.*, 82–83. (Amennyiben külön nem jelzem a fordítót, akkor az idegen nyelvű idézeteket a saját fordításomban közlöm. – B. P.)

[S]zintakszisában, szókincsében, térbeliesülésében, központozásában, hiányaiban, margóiban a szöveg történelmi hovatarozása soha nem egyirányú. Nem szellemi ráhatások kauzalitása, sem rétegek egyszerű feltorlódása. Még csak nem is kölcsönvett darabok egyszerű mellérendelése. Bár egy szöveg bizonyos mértékben mindig saját eredetét is reprezentálja, ezek a gyökerek kizárólag ennek a reprezentációnak köszönhetik a létüket, vagyis sohasem érintik a talajt.<sup>12</sup>

Nekünk, a folklórszöveg hermeneutáinak – a fenti idézet szellemében – elsősorban nem az egyéni emlékezettechnika mineműségét, vagy „valamiképpen” (jó vagy gyengébb) működését, illetve a szövegrészletek összeillesztésének intencióját és annak sikerességét kell górcső alá vennünk. Sokkal inkább az eltérő műfajú és forrásból származó szövegek egységes szövetté fonásának (re-figurálásának) módját (1);<sup>13</sup> a kognitív struktúra el-mondottban való leképződésének megragadható nyelvi-képi „értelemeffektusát” (2);<sup>14</sup> a kifejtettséget és a hálózatosságot a történetek mondásának „most”-jában<sup>15</sup> (3); az integratív spiritualításban elrejtett<sup>16</sup> s feltárható jelentésselítettséget (4) szükséges nyomon követnünk. Sőt, majdhogynem kötelező figyelembe vennünk azt, amit Zumthor a „performansz” (az élőszavas mondás) kapcsán mond, miszerint igyekeznünk kell a hangzó előadás által és *benne* konkrétan megvalósult szöveget megérteni: a kifejezés és az illokúció egységében.<sup>17</sup> A zumthori értelmezésben az által és *benne* viszonyozók fontosságának kiemelése, a kifejezés és az illokúció egységként való elgondolása megfelel annak, amit Foucault egy helyütt

<sup>12</sup> DERRIDA, *i. m.*, 121.

<sup>13</sup> „A latin *texo*, *texere* szó jelentése: szőni (*textus* – szövet, szövedék). A szövet attól tartós, hogy hosszanti és keresztirányú szövőfűvek feszesen össze. A textusban – átvitt értelemben – a bibliai üzenetek szálai futnak össze és sajátos összefüggésben vannak egymással.” FEKETE Károly, *A textusválasztás szükségessége és módjai*, gyakorlatiteologia.hu, 2013. január 27.

[https://www.reformatus.hu/data/siteattachments/2/2013/1/27/Fekete\\_Karoly\\_textusvalasztas.pdf](https://www.reformatus.hu/data/siteattachments/2/2013/1/27/Fekete_Karoly_textusvalasztas.pdf) (Letöltés ideje: 2018. november 15.)

<sup>14</sup> Gánóczy veti fel a kérdést: „De mifélek ezek az »értelemeffektusok« [effet de sens]? [...] Vajon azonosak a szerző által szándékolt jelentéssel vagy különböznek tőle? Inkább lélektani vagy akár érzelmi természetűek, vagy megfelelnek valamilyen teológiai tanításnak? S ha nem felelnek meg, akkor vajon nem bármely tetszőleges olvasó szubjektív módon, sőt önkényesen hozzáadott »értelemeffektusairól« van-e szó?” GÁNÓCZY Sándor, *A történeti-kritikai exegézis struktúraalkotó szerepe a rendszeres teológiában*, Mérleg Online, 2016. március 3.

<http://www.merleg-digest.eu/a-torteneti-kritikai-exegezis-strukturaalkoto-szerepe-a-rendszeres-teologiaban/> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 29.)

<sup>15</sup> „A példázat a »most megértésére tanít«.” MÁRTONFFY Marcell, *Az Újszövetségi példázatok irodalma: Poétika és teológia*, Bp., Akadémiai, 2001, 189.

<sup>16</sup> „[A]hogy az emberek a különböző elképzeléseket, élményeket, rítusokat, tárgyakat, hiedelmeket, sőt a korábbi korokból származó tudományos elgondolásokat a maguk használatára összerakják.” BOWMAN, *i. m.*, 184.

<sup>17</sup> Paul ZUMTHOR, *La lettre et la voix: De la 'littérature' médiavale*, Paris, Éd. du Seuil, 1987, 245.

beszédaktusnak nevez.<sup>18</sup> A beszédaktusban a kijelentés „puszta tényének” vizsgálata a mesenarratíva elhangzása pillanatában (vagy még inkább folyamatában) magának a történetmondásnak – a közönséget a mondás terébe becsaló és érdeklődését felkeltő – *hogyan*-járá vonatkozik. A „mit?” vagy „miért?” kérdés tisztázása jobbára az etnográfus érdeklődését elégíti ki, ellenben „a szóbeli értelmezés nem pusztán technikai feladat, amely kimerül egy más jelrendszerbe teljesen átírt jelentés kifejezésében; elemző és filozófiai feladatról van itt szó, amelyet sohasem szabad elválasztani magától a megértés problémájától”.<sup>19</sup>

Továbbá a kutató szövegfaggatásának elsődleges célja Wénin szerint, hogy a „narratív elemzés igen egyszerű megállapításból indul ki: *egy történetet számos módon beszélhetünk el*, s a kibontakozó jelentés csakúgy, mint a hatás, melyet a hallgatóban vagy az olvasóban kivált, az elbeszélés konkrét *módjától* függ”.<sup>20</sup> A mondás és annak módja az értelmezés aktusa: „Ezért figyelmünk arra terelődik, *ahogyan* valaki valamit kifejez – az előadás (kivitelezés) stílusára. [...]. Az értelmezés ebben a vonatkozásban az elmondás egy formája.”<sup>21</sup> A mesenarratíva elmondásának *hogyanja* (ami a folklórszövegek és a bibliai textusok esetében csak a legutóbbi időkben vált a narratológiai vizsgálatok tárgyává), ugyanazt a mondói alapállást, tudatos textusválasztást, hermeneutikai feladatot (értelmezést és magyarázást<sup>22</sup>), és a közönség elváráshorizontjának megfelelő szövegépítkezést tükrözi, mint amit az egzegéták szövegértelmezése során az olvasók várnak el a prédikátortól. Erre utal Gánóczy Sándor:

Az olvasói érdeklődés középpontjában tehát a történet „*hogyanja*” áll. Sőt a történet időbeli lefolyása, a színre vitt cselekmény szerkezete, a cselekményben részt vevő szereplők ábrázolása, különféle fontosnak ítélt részletek megjelenítése, a valóságos vagy képzeletbeli történet elbeszélésének módja fontosabbnak tűnik, mint a gondolati tartalom vagy az üzenet, amelyet a történet hordoz.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> „A beszédaktus nem az, ami a kijelentés pillanata előtt történik (a szerző gondolatában vagy szándékainak kölcsönhatásában), és nem is az, ami a kijelentés után alkalmasint végbement a maga után vont barázdában, illetve az általa kiváltott következményekben, hanem az, ami a kijelentés puszta ténye által végbement – mégpedig éppen ennek a kijelentésnek (és semmi másnak) a ténye által, pontosan meghatározott körülmények között.” Michel FOUCAULT, *A tudás archeológiája*, ford. PERCEL István, Bp., Atlantisz, 2001, 106.

<sup>19</sup> Richard E. PALMER, *„Hermeneuein–hermeneia”: Ókori szavak használatának mai jelentősége*, ford. ANGYALOSI Gergely = *A hermeneutika elmélete*, szerk. FABINY Tibor, Szeged, JATE Press, 1998, 63.

<sup>20</sup> André WÉNIN, *Brève présentation de l'analyse narrative*.

[http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/religion/Outil-Breve-pres\\_anal-narrative.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/religion/Outil-Breve-pres_anal-narrative.pdf) (Letöltés ideje: 2018. szeptember 29.) (kiemelés tőlem) – Vö. GÁNÓCZY, *i. m.*, 23.

<sup>21</sup> PALMER, *i. m.*, 61. (kiemelés tőlem)

<sup>22</sup> „Ahhoz, hogy a szöveg újjáalkotója akár csak egyetlen mondatot is kifejezhessen, meg kell ragadnia a szavak jelentését. Hogyan történik a jelentésnek ez a titokzatos megragadása? [...] [A]hhoz, hogy felolvassanak, már előre értenem kell, amit mondani fogok, de ennek a megértésnek egyben az olvasásból kell fakadnia.” Uo., 62.

<sup>23</sup> GÁNÓCZY, *i. m.*, 23.



Az átadás aktusában (vagyis magában a performanszban) ezért is kap hangsúlyt a pré-text (Ricoeur szavával „előtörténet”<sup>24</sup>) egyes szövegrészleteinek, kifejezéseinek, illokúciós formáinak megváltoztatása vagy kicserélése. A cserék ugyanis az új variánsban a mondás *hogyan*-ját meghatározó elemekké válnak, ezáltal a mondó saját arcát<sup>25</sup> és egyéni tapasztalatát tárják elénk, ami megkönnyíti a mondó beszédaktusának összevetését másokéval.<sup>26</sup> Az egyes beszédképződmények másik (egy korábbi) helyébe lépésének számos oka lehet a példázatos történetelbeszélésekben: (1) az egyes történelmi korokban a vallási közösségek és felekezetek is más-más krisztológiai fölfogással, liturgikus gyakorlattal és nem utolsósorban más emberképpel<sup>27</sup> élnek; (2) az egyes mesemondók – többnyire, de nem kizárólagosan – a lokális közösség folklorisztikus hagyományából, az átadás módjának helyileg szabályozott feltételrendszeréből indulnak ki; (3) a mondók saját vallási felekezetük szó- és fogalomkincséből táplálkoznak,<sup>28</sup> amit az adott közösségben örökölt népi hiedelem (ezen túl: népi imádságok és apokrifek) nyelvi készlete tovább árnyal.

Az egyes paraszti mesemondók még ha nem is közvetlenül szólaltatják, vallják meg saját hitelményüket (ezekre többnyire a gyűjtővel folytatott beszélgetések leiratában vagy a paraszti élettörténetekben bukkanunk), a szövegekbe implicite

<sup>24</sup> „A behálózottság [...] inkább »előtörténete« az elmesélt történetnek, amelynek kezdőpontját az elbeszélő (narrátor) választja meg. A történetet ez az »előtörténet« kapcsolja a nagyobb egészhez, ez ad neki »háttérét«”. Paul RICOEUR, *A hármas mimézis*, ford. ANGYALOSI Gergely = P. R., *Válogatott, i. m.*, 291.

<sup>25</sup> „Fontanier pedig emberi archoz hasonlította az alakzatot [figure].” Paul RICOEUR, *Az élő metafora*, ford. FÖLDES Györgyi, Bp., Osiris, 2006, 296.

<sup>26</sup> Erről egyébként Foucault is említést tesz: „Ha azt mondjuk, hogy az egyik beszédképződmény a másik helyébe lép, ez nem azt jelenti, hogy tökéletesen új tárgyak, kijelentések, fogalmak, elméleti döntések egész világa bukkan fel teljes fegyverzetében és szerveztségében egy adott szövegben, amely egyszer s mindenkorra helyükre teszi őket; hanem azt, hogy a viszonyok általános átalakulása ment végbe, amely azonban nem változtatja meg szűkséggé az összes elemet; azt, hogy a kijelentések új képzési szabályoknak engedelmessé válnak, de nem azt, hogy az összes tárgy, illetve fogalom, kijelentés vagy elméleti döntés eltűnik. Éppen ellenkezőleg, ezekből az új szabályokból kiindulva le lehet írni és elemezni lehet a folytonosság, a visszatérés és az ismétlés jelenségeit [...]” FOUCAULT, *i. m.*, 221.

<sup>27</sup> „Az etikai emberkép jellegzetesen a Máté evangéliumára, a szoteriológikus emberkép a János evangéliumára jellemző.” Gerd THEISSEN, *Az öskereszténység élményvilága és magatartásformái: Az öskereszténység pszichológiája*, ford. SZABÓ Csaba, Bp., Kálvin, 2008, 65. – „A szóbeli kultúrákban változni szoktak a valóságos szokások, velük együtt pedig a kozmoszról alkotott elképzelések és más megrögzött hiedelmek is.” ONG, *i. m.*, 43. A népmese mondója az etikai emberképet, vagyis a mindennapok világának tapasztalataira hagyatkozó hőst preferálja.

<sup>28</sup> „A bibliával a lelkiség, áhitat, szentség, erkölcsi eszmék szó- és fogalomkincse kerül ki az élő nyelvből. Ma e nyelvnek ódon zamata van (állandósult irodalmi nyelv); talán sokan igazi magyarosságnak hiszik, s jórészt az is. De van benne sok idegenszerűség (latin, görög, héber eredetiek hatásaként), mi tovább öröklődött. A bibliai nyelv nagy hatását az is magyarázza, hogy az elvont dolgokat érzékletesen fejezi ki, példázattal, képes beszéddel: az ui. egyezett a népies költészet sajátságával; s ezt az egyezést emeli ki Sylvester híres nyilatkozatában. Nem idegen tehát a népnek a bibliai beszédmód, s mégis közéleti, a mindennapi fölött magasban álló erkölcsi légkörbe vezeti, s ellátja e magasabb, tisztább világ kifejezőkincsével.” HORVÁTH János, *Régi magyar irodalom vagy „magyar deákosság” (Kezdetől a XVIII. század közepe tájáig)* = H. J., *A magyar irodalom fejlődéstörténete*, Bp., Akadémiai, 1980, 91.

mégis odarejtik lokális és felekezeti közösségük erkölcsi és vallási rendjét.<sup>29</sup> Az istentapasztalatot és a hallott/olvasott szöveglményt meglehetősen nagy pontossággal kihüvelykezzük a mondó mondottban történt értelmezésének, magyarázatának;<sup>30</sup> a meseszöveg konfigurációjának (prózai leírások, narrátori kommentek, mondói értékítéletek,<sup>31</sup> dialogikus eseménykibontás, átokformulák és tanítóbeszéddek); továbbá a hős egzisztenciakarakterének és az általa választott létlehetőség-feltételnek a vizsgálatakor: mindig az újramondás, illetve újraolvasás során, az utólagos értelmezés aktusában. A szövegbe belefoglaltság és a nyelvi hálózatosság hogyanja és ebből fakadóan a mondás változatossága (ismételjük meg Wénin megállapítását: „*egy történetet számos módon beszélhetünk el*”) nem csekély mértékben mozgósítja a hermeneutikai tapasztalatot és a fenomenológiai feltárást: a „láttatás” képességét.

### *Az írástudatlan mesemondó mint interpretátor*

A mesenarratívák szövegfaggatása közben nem feledhetjük, hogy a *masal* (melynek egyik változata a rövid népi szentencia/bölcsesség) egy lokális/szociális közösség közös tapasztalatán alapszik,<sup>32</sup> s a korábbi nemzedékek termékeny öröksége, mely nem is annyira tudáskészlet, mint inkább a hétköznapi életben hasznosítható egyfajta gyakorlati életvezetés.<sup>33</sup> Ezért úgy kell megjelennie a mesenarratívában a hasonlat és a képalkalmazás révén, hogy a hallgató/közösség megszólítottasága folytán befogadóként és értelmezőként egyként részvevője legyen a narratívum alakításának,<sup>34</sup> s a performansz alatt élvezze az újjá-mondott variánst: az „újdonság izgalma azáltal válik a megértés élvezetévé, hogy a régivel szemben merészségként értelmezzük, illetve arra vonatkoztatva tekintjük”.<sup>35</sup> A mondó részéről megnyilvánuló tanítói, példázattevői és életvezetést – más szóval „túlélési-stratégiát” – nyújtani kívánó szándék<sup>36</sup> mindig a mondó és

<sup>29</sup> Amitől akár jelentősen el is térhet: szinte mindig el is tér a kanonikus szövegektől és hitelvektől, ahogy Nagy Olga hivatkozik Jávor Katára, aki szerint „a varsányiak a maguk módján igen vallásosak, ennek gyakran az egyház által képviselt intézményes vallásossághoz nem sok köze van”. NAGY Olga, *A törvény szorításában: Paraszti értékrend és magatartásformák*, Bp., Gondolat, 1989, 307.

<sup>30</sup> „A paraszti lélek általában hallgató, alig beszél magáról. Ismeretszerzésünk módszere tehát az, hogy a személytelen paraszti alkotásokon, kész műveken át próbálunk a népkultúra lényegéhez közelebb jutni.” BÁLINT, *i. m.*, 9.

<sup>31</sup> FOKKELMAN, *i. m.*, 72.

<sup>32</sup> Pierre ALFERI, Jean-Jacques LAVOIE, *Proverbes*, Paris, Gallimard, 2001, 13.

<sup>33</sup> MEYNET, *i. m.*, 31.

<sup>34</sup> „Az eredetiség nem abban áll, hogy egy énekmondó új elemekkel bővíti a hagyományt, hanem abban, hogy a hagyománykincset sikeresen tudja az adott szituáció kívánalmaihoz, illetve az adott közönség igényeihez igazítani.” ONG, *i. m.*, 58.

<sup>35</sup> Hans BLUMENBERG, *A mítosz valóságfogalma és hatóereje* = H. B., *Hajótörés nézővel*, ford. KIRÁLY Edit, Bp., Atlantisz, 2006, 134.

<sup>36</sup> Amennyiben a mesemondást mint kommunikációs aktust, párbeszédet tételezzük - márpedig joggal teszünk így: „Az előadott mű dialógus, még akkor is, ha legtöbbször a részvevők közül egy valaki viszi

a hallgató közösség között lezajló párbeszédben fejt ki hatását. Gadamer egészen egyértelműen fogalmaz e tekintetben: „A beszélgetés a megértés folyamata. Így minden igazi beszélgetéshez hozzátartozik, hogy elfogadjuk a másikat, valóban engedjük érvényesülni a szempontjait, s annyiban bele is helyezkedünk, hogy ha nem őt magát mint konkrét individualitást akarjuk is megérteni, de mindenesetre azt akarjuk megérteni, amit mond.”<sup>37</sup> Az alkalmi helyszínen elmondott történet és a beleszótt példázat által megszólított hallgatóközösség az évszázadok során, ha nem is a mondót mint „konkrét individualitást” akarja megérteni, mivel a meseszöveget kollektív hagyománynak tartja, mégis hajlandó komoly erőfeszítést tenni az individuális interpretáció (az újra vagy újjá-mondott) megértésére, ugyanis – többször nyilvános megméretés és bizonyítás után – maga választotta ki a mesemondók soraiból a tehetséges specialistát, akinek különleges státuszt tulajdonít.

A mondó tanító és argumentáló tevékenysége kapcsán jegyzi meg Mártonffy Marcell, hogy a „példázatmondó mindenkori beszédpartnereit a bennük lakó *jobb lehetőség* távlatában szólítja meg. A példázat ekként elsődlegesen a *jóvá mondás* beszédpragmatikai alapállását közvetíti hallgatóinak/olvasóinak”, továbbá „[a] példázatmondó beszédének alapja a közös várakozás”.<sup>38</sup> A mesemondó (olykor akaratlanul, máskor nagyon is tudatosan) hasonló pozíciót vesz föl, mint az általa templomban rendszeresen „tanítói” szerepben látott s hallgatott prédikátor, aki egyszerre értelmez és a közösségi elváráshorizonthoz igazít. E gondolatunkat erősíti meg Hanula Gergely, kinek fölfogásában a prédikátor – az értelmezés folyamatában – „nem csupán a saját igazság-ismeretén, értékrendjén alapuló döntéseket hoz, hanem mindezt a közösség normáinak alárendelve teszi”.<sup>39</sup> A mondó és a hallgató/olvasó közötti együttműködés jellege és a példázatos történetelbeszélés argumentatív lényegét alkotó tanítói beszéd megértésének mértéke magából a szövegből – ahogy korábban már Zumthortól idéztem –, a kifejezések és illokúciók egységéből is felfejthető.

Fel kell vetnünk a kérdést: hogyan lehetséges az, hogy mesét mondani viszonylag sokan tudnak (akár egy lokális közösségben is), ellenben bibliai történeteket és példázatokot beleszólni a narratívába jóval kevesebben, noha a paraszti kultúrához hozzátartozik a bibliai gondolkodás? Mély és lényegi összefüggést kell látnunk az egyes mesemondók esetében a személyesen megélt (és interpretált) istenélmény és a közösségben vállalt tanítói/vallási vezetői szándék között. Annak az élménynek az átadása, miszerint Jézus

---

a szót [...]. A szóbeli kommunikáció nem marad meg a monológ szintjén: parancsolóan szólítja föl a beszélgetőtársat, még akkor is, ha csendes szerep vállalására kényszeríti.” ZUMTHOR, *i. m.*, 248, 249.

<sup>37</sup> Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*, ford. BONYHAI Gábor, Bp., Gondolat, 1984, 270.

<sup>38</sup> MÁRTONFFY, *i. m.*, 239, 193. (kiemelés az eredetiben)

<sup>39</sup> HANULA Gergely, *Homília – szöveg és hallgató között = Logos és akóés – Az ige megszólalása és megszólaltatása: Tanulmányok a 60 éves Vladár Gábor tiszteletére*, szerk. HANULA Gergely, Pápa, Pápai Református Teológiai Akadémia, 2012, 121–132, különösen 124. Továbbá: „A prédikátor tehát elsődlegesen olvasó, befogadó; de már ebben megkezdti értelmező munkáját, először is azzal, hogy meghatározza (megalkotja) azt a szöveget, amelyet olvas(ni fog).” *Uo.*, 123.

tanítványaira az jellemző, hogy szeretik egymást, a közösségen belüli kölcsönös szeretet pedig megszünteti az ellenségeskedést és erősíti az egyenértékűséget,<sup>40</sup> megemeli a mondogató státusát a hallgatóság előtt, a tanítóéra vagy a prédikátoréra emlékezteti őket. „A mesélők kiemelkedő egyéniségei közösségüknek, nemcsak jó mesemondók, hanem jó szervezők, jó hangú énekesek vagy zenészek, vallásos kör vezetői, paraszt zenészbanda prímásai vagy búcsúvezetők egyúttal.”<sup>41</sup> A mesemondók némelyike nem véletlenül tartja magát a kisebb vagy nagyobb közössége *tanítójának*,<sup>42</sup> aki nem az iskolai ismeret – az írásos kultúra tárházában felgyűjtött tudás – átadására vállalkozik, hanem bölcsességre és helyes életvezetésre nevel. („Én indítottam el a fiatalságot a világba. A világ történelmére születtem” – mondja a gyűjtőnek Cifra János.<sup>43</sup>) Walter Benjamin – aki szerint „a tradíció az a médium, amelyben a tanuló *kontinuusan* változik át tanítóvá”<sup>44</sup> – az örökölt tudás átadása révén folyton más pozíciót (tanuló-tanító) felvevő embert szabadnak mondja: „Aki tudását mint áthagyományozottat ragadta meg, egyedül abban lesz a tudás áthagyományozható, ő maga pedig hallatlan módon szabaddá válik.”<sup>45</sup> Szabaddá válik az örökölt textus interpretációjának és a saját intenciójának megfelelő mesemenet irányzásában; egyedüli elvárásként azt támasztja magával szemben (és a hallgató közönség is vele szemben), hogy a krisztusi példázatos beszéd által tanítsa a hallgatóságot.<sup>46</sup> Továbbá: a nemzedékek egymással élését, az ősök/öregek/idegenek<sup>47</sup> tiszteletét, a nyelvben fölsejlt kulturális mintázatok összességét, a lokális közösségi

<sup>40</sup> THEISSEN, *i. m.*, 397–398.

<sup>41</sup> *Fanyűvő Jankó: Palócföld meséi és mondái*, gyűjt. NAGY Zoltán, s. a. r. BENEDEK Katalin, Bp., Balassi, 2010, 33.

<sup>42</sup> „Ily módon, [a mesemondók] ha nem is papokként, de tanítókként tették a dolgukat, s miután e tanítók nagy része az Istenhez való igazodásról és a jóra való, hívő életre nevelésről szóltak, mai megnevezéssel akár hitoktatóknak is titulálhatnánk őket.” BENKE-SZABÓ Lilla, *A Szentírás és a magyar népmesék*, jelulsag.hu. <http://www.jelulsag.hu/a-szentiras-es-a-magyar-nepmesek> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 29.)

<sup>43</sup> *Cifra János meséi*, szerk. NAGY Olga, NAGY Ilona, Bp., Akadémiai, 1991, 11. – Vö. „[Orosz István] iskolába alig járt, mégis átmenetileg tanító lett belőle, de közben nem tagadja meg a paraszti munkát sem. Szükség esetén elvégez minden kántori teendőt.” BÁLINT, *i. m.*, 12; BÓDIS Zoltán, *A mesésző igazsága: Cifra János cigány mesemondó meséi/ The Truth of the Tale-Word: Tales of János Cifra, Gypsy Tale Teller*, Debrecen, Didakt, 2014, 11–15.

<sup>44</sup> Walter BENJAMIN, *Gerhard Scholemhez [St. Moritz, 1917.] szeptember 6.* ford. SZABÓ Csaba = W. B., *A szírének hallgatása: Válogatott írások*, Bp., Osiris, 2001, 256.

<sup>45</sup> *Uo.*, 256.

<sup>46</sup> „A személyiség szerepét nemcsak az egyéni vallással kapcsolatban nem szabad alábecsülni, hanem a tekintetben sem, hogy egy egyén vallásos nézetei más emberek vallásosságát is befolyásolhatják.” BOWMAN, *i. m.*, 182–183.

<sup>47</sup> „Bánatjában ide-oda sétál [ti. a legkisebb királylány] az édesapja kertjében. Valaki köszönt neki, de ő nem vette észre a nagy búsulásában. Hát egyszer csak észbe kap, hogy valaki köszönt neki az elébb, s »én nem köszöntem vissza«. Pedig ez nagy véték, mert az Istent emlegette. »Menjek elébe, s köszönjek én is neki«. Úgy is csinált. Elejibe került a vénasszonynak:/ – Adjon Isten jó napot, öregasszony!/ – Hej, nagy szerencséd volt, hogy te jöttél élem, s köszöntöttél, különben neked sem sikerült volna a terved.” *Piros király legkisebb leánya = Zöldmezőszárnnya: Marosszentkirályi cigány népmesék*, szerk. NAGY Olga, Bp., Európa, 1978, 8.

erkölcs törvényeit és szabályait (kiváltképpen is az istenfélelmet és felebaráti szeretetet), a munka és a (technikai) tudás becsületét, az élet- és üdvösségszerzést, a megváltás-igényt igyekszik mondása során elfogadhatóvá és követhetővé tenni.

Kijelölni az utat egyben azt is jelenti, hogy felszólítjuk az én-t a másikkal való örömteli találkozásra, amelyben megnyílik a másik számára, és nyitottá válik az ő befogadására, meghallgatja a másik hozzá intézett szavát és a szemtől szembe egyenességével válaszol rá. Ennek hiányában sorozatos kudarcra van ítélve, amiként a mesehősök elvétett próbálkozásaiban is látjuk, hogy a segítő lények a példázatos/tanító beszédükkel kijelölik a hős számára a helyes utat és a helyes magatartást. Az útbaigazítás egyszerre a felebaráti szeretet kinyilvánítása, a tanítói tapasztalat megosztása és az igazságra vezérlő kalauz, ezért az elmondott mesenarratívában nem úgy kell keresni az *igazságot*, mint ahogy azt a folkloristák sokan és sokszor megtették, hogy a történetet és mondóját arról faggatták, hogy (1) történelmi forrásértékkel szolgál-e?; (2) van-e dokumentálható történeti háttere a „mondottnak”?; (3) verifikálható-e maga a történet?; (4) igaznak tartják-e saját korukban is azt, amit az apáik annak tartottak? Ezzel szemben olyan módon kell igaznak tartanunk a szövegeket, mint amelyek *igazat beszélnek* az isteni ígéretről és gondviselésről, a létezés végességébe ütköző emberi egzisztenciáról,<sup>48</sup> a rurális közösség hétköznapi életvilágáról,<sup>49</sup> a paraszti társadalom gazdasági-jogi viszonyrendszeréről. Valamennyi mesenarratíva – még ha a mondó bizonyos történelmi tudással bír is<sup>50</sup> – folyton elegyíti a valóságot a kitalált történettel (fikcióval), a példázatot más szövegformákkal (mitológémmel, legendákkal, mondákkal, lokális életvilágból származó élettörténetekkel), melyek ekként előzetes szövegei („pré-text”-jei<sup>51</sup>) lesznek a mondott változatnak. A „vallásos” mesemondásának lényegét érinti Palmer, amikor leszögezi, hogy „[a] Biblia azonban nem információ, hanem üzenet, »hirdetmény«, hangos olvasásra és meghallgatásra szánták. [...] Olyan valóság, amelyet mint történelmi elbeszélést kell megérteni, s mint eseményt kell meghallani!”<sup>52</sup>

A mesemondó és a prédikátor tanítói, illetve példázatokkal argumentáló szerepének összevetése nem újdonság a részünkről; ami viszont jelentőséggel bír, az annak megvilágítása, hogy a bibliai elbeszélések és a profán történetek, a példabeszédek,<sup>53</sup> a

<sup>48</sup> MEYNET, *i. m.*, 61.

<sup>49</sup> „A [bibliai dialógusok] szereplőit mindenekelőtt saját hétköznapijai érdeklik: az életük forog kockán.” FOKKELMAN, *i. m.*, 71.

<sup>50</sup> Erős fenntartásokkal kell kezelni a parasztság történelmi ismeretét: „A folklorirodalomban nagyjából kialakult az a vélemény, hogy a nép emlékezete *három nemzedéknyire* nyúlik vissza [...]” DOBOS Ilona, *Tarcal története a szóhágyományban*, Bp., Akadémiai, 1971, 146.

<sup>51</sup> MEYNET, *i. m.*, 62.

<sup>52</sup> PALMER, *i. m.*, 65.

<sup>53</sup> „[...] ilyen a példabeszéd: a legsimább külsőn áthatva, finom középbe találó tapintattal a lélek legmélyében honoló érzelmeket is kipuhatozza, és minthogy a mellett szavakban nem válogat, hasonlatokban és a képek megválogatásában nem finnyás, épen nem csodálkozhatni, ha az úgy nevezett magasabb körökből, hol a simaság első jó tulajdon és még ha valakit nyakon felejtés is, csak kesztyűs kézzel tegyed, se baj! – számküzetett.” BALLAGI Mór, *Magyar példabeszédek, közmondások és szójárások gyűjteménye*, Szarvas, Réthy Lipót nyomdája, 1850, VI.

példázatos elbeszélések befogadására és azok interpretálására való fogékonyság terén az írástudatlan parasztnemesmondó (juhász, favágó, cseléd, cigány), illetve az olvasni tudó/szerető 20. századi utóda között nem csekély a különbség. Az eltérések okára több aspektusból is találunk magyarázatot: elsősorban a mondó emlékezetében rendelkezésére álló szakrális szövegekkel és folklór-narratíva hagyománnyal való személyes kapcsolatteremtés (a *megismerés* és az *átvétel*) módjában<sup>54</sup>; másodsorban a mondó *nyelvi tudását*<sup>55</sup> és *kognitív struktúráját* megalapozó történetek újra-elbeszélése nyomán történő interpretációjában; harmadsorban a mondó egyedi/saját *víziójában* (mely megelőzi magát a menetet és a meseszöveget is,<sup>56</sup> s aminek előfeltétele az előzetes megértés<sup>57</sup>).

Az írástudatlan parasztember a Teremtésről, Istennek országáról, Jézus cselekedeteiről, az evangélisták és apostolok tanúságtételéről stb. szóló elbeszéléseket hallván,<sup>58</sup> a maga részéről úgy vélekedik: „elbeszélésnek nevezhető minden, ami arra vonatkozik, ami eseményértékű”.<sup>59</sup> Az orális hagyományból való textusválasztása (merítés a lokális mesekincsből) és sajátos szövegépítése során nem tesz különbséget (vagy keresztyén gondolkodása és hiedelmekhez kötődő mágikus világlátása okán nem is tud különbséget tenni) a szakrális szövegek és a prózai folknarratívák, a közmondásba sűrített tapasztalatok és az életstratégiát nyújtó élettörténetek között: ezek egyként és szerves módon képezik tudáskészletét. Az eseményértékű és az „eseményszerű” szoros összefüggését az élő mesemondásban maga a mondó afirmálja, ő az, aki a kimondandó szavak közt keresgélve tudja, hogy „[a] szónak mint vizuális és fogalmi kategóriának meg kell szűnnie és »eseménnyé« kell válnia; az irodalmi mű léte

<sup>54</sup> „A kutató és a mesemondó térben és időben oly közel eső gyermekkorának maradandó emlékei közül a templomi szószékről elhangzó, középkorias legendák és példázatok, a vásárokon árult ponyvafüzetek és a gyűjtés közben rendszeresen használt közös szegedi tájnyelv érdemelnek említést, mivel ezek Tombácz János mesekincsén is mély nyomokat hagytak.” KOVÁCS ÁGNES, *Tombácz János meséi* = K. Á., *Népmese és közművelődés*, Kolozsvár – Sztána, Művelődés Egyesület – Szentimrei Alapítvány, 2014, 32.

<sup>55</sup> A paraszti közösségben a megismerés és a nyelv szoros összetartozásáról, illetve a tudás nyelvi szintjének közös kialakításáról és birtoklásáról alapvető az, amit Foucault megjegyez egy helyütt: „A tudás azt jelenti, hogy úgy beszélnek, ahogy kell, és amint azt a szellem bizonyos eljárása előírja; a beszéd azt jelenti, hogy úgy birtokolják a tudást, ahogy lehet, és olyan modell szerint, amelyet egyívásúak állítanak föl.” MICHEL FOUCAULT, *A szavak és a dolgok*, ford. ROMHÁNYI TÖRÖK GÁBOR, Bp., Osiris, 2000, 109. – Vö. „A tudás nemcsak a bizonyításokban él, hanem élhet a fikciókban, az elmélkedésekben, az elbeszélésekben, az intézményes szabályokban [...]” FOUCAULT, *A tudás archeológiája*, i. m., 235.

<sup>56</sup> „A bonyodalom alapvetően az elbeszélte események időrendjéhez illeszkedik, de nem egyedül [és nem is eleve] határozza meg egy bizonyos idő lefolyása. A bejárt utat és a bonyodalmat mindenekelőtt egy vízió határozza meg.” FOKKELMAN, i. m., 82.

<sup>57</sup> „Ahhoz, hogy az értelmező »előadhassa« a szöveget, »meg kell értenie«: a helyzet és a téma előzetes megértése után léphet csak be a szöveg jelentésének horizontjába.” PALMER, i. m., 70.

<sup>58</sup> „Szószék és a kétség kívül nyugati példára szervezkedő, új énekmondás lehetnek a keresztyén irodalmiság e levezető csatornái. Némi valószínűséggel még ma is megállapítható, hogy a népi hagyomány egy-egy elemét a prédikáció ejtette a nép közé (így pl. az Igazság és Hamisság mese-magvát) [...]” HORVÁTH, i. m., 74.

<sup>59</sup> Paul RICOEUR, *Elgondolni a Teremtést* = Paul RICOEUR, André LACOCQUE, *Bibliái gondolkodás*, ford. ENYEDI Jenő, Bp., Európa, 2003, 78.

»szóbeli esemény«, amely mint szóbeli előadás megy végbe».<sup>60</sup> A hallgatóságnak az esemény-jelleggel szembeni elvárását pedig Foucault ekként fogalmazza meg:

Fel kell készülnünk, hogy a diskurzus minden egyes pillanatát a maga eseményszerű váratlanságában fogjuk fel, abban a pontszerűségben, amelyben megjelenik, abban az időbeli dimenzióban, amely lehetővé teszi számára, hogy ismétlődjék, közkinccsé váljék, elfelejtődjék, megváltozzék, eltörlődjék utolsó nyoma is [...]. Nem szabad az eredet távoli jelenlétéhez utalni a diskurzust: úgy kell bánni vele, hogy teret engedjünk neki a maga esetiségében.<sup>61</sup>

A biblikus történetek/példázatok folknarratíva keretein belüli elbeszélésében az *eseményértékűség* kitüntetett szerepet játszik; az elbeszélés és a parancs intertextualitása kapcsán írja LaCocque, hogy „az elbeszélés az elsőbbség. Az erkölcs megelőzi a törvényt; előbb parancsolat, aztán a törvény».<sup>62</sup> Hiszen – immár Paul Tillich gondolatmenetét követve – „[m]inden parancs feltételezi, hogy a parancs tárgya még nem valósult meg. Az isteni tiltás egy sajátos repedést feltételez a teremtő és teremtmény között, egy olyan repedést, amely szükségszerűvé teszi a parancsot, még akkor is, ha annak csak az a célja, hogy próbára tegye a teremtmény engedelmességét».<sup>63</sup>

Ám azt, hogy mi számít eseményértékűnek a tiltás és a parancs, a tanítás és a jövődőlés elhangzása előtt, vagy hogy mi számít a *pré-text* ismeretében elmondásra érdemesnek, nem pusztán egy-egy rurális közösségben, vallási felekezetben, de az egész paraszti kultúrában meghatározást nyer. Biztosan kijelenthető, hogy a történetiség síkján jelentős változáson megy át az eseményértékűség megítélése; nem ritkán egy-egy motívum, esemény, jelenet, metafora, kép „kiveszésének” és/vagy „kiemelkedésének” lehetünk a tanúi, ez derül ki a regionális/etnikai folklórkincs összehasonlítása révén.<sup>64</sup> Ennek a meglehetősen nagymértékű változékonyságnak, jelentésváltozásnak a kapcsán fölvetethetjük a buberi kérdést: „vajon az a vallási cselekmény vagy magatartás, az a vallási viszony, amelyről a beszámoló szól, létezett-e abban az időben, amelyről a híradás beszámol?»<sup>65</sup> Kérdezzünk másként: képes-e a mesemondó

<sup>60</sup> PALMER, *i. m.*, 64.

<sup>61</sup> Michel FOUCAULT, *A tudományok archeológiájáról*, ford. SUTYÁK Tibor = M. F., *Nyelv a végtelenhez*, Debrecen, Latin betűk, 1999, 177.

<sup>62</sup> André LACOCQUE, *Ne ölj (Exodus 20,13) = Bibliái, i. m.*, 141.

<sup>63</sup> Paul TILICH, *Rendszeres teológia*, ford. SZABÓ István, Bp., Osiris, 2002, 265.

<sup>64</sup> Joggal jegyzi meg Kappanyos András: „Vagyis az a kérdés, hogy egy szövegegység fordítása-e egy másikkal, csak a kulturális kontextus függvényében, valamiféle kollektív intuícióval dönthető el, a kulturális kontextus pedig dinamikusan változik az idő múlásával és a vizsgált értelmező közösség pozíciójával és kiterjedésével összefüggésben, tehát könnyen lehetséges, hogy néhány évtizednyi vagy néhány kilométernyi elmozdulással eltérő eredményekhez jutunk.» KAPPANYOS András, *Bajuszbögre, lefordítatlan: Műfordítás, adaptáció, kulturális transzfer*, Bp., Balassi, 2015, 19.

<sup>65</sup> Martin BUBER, *A próféták hite*, ford. BENDL Júlia, Bp., Atlantisz, 1991, 17.

egy-egy példázatos elbeszélésben többet vagy mást átadni a hallgatóságának, mint amennyit ők az elődöktől örököltek és emlékezetükben megtartottak, akként, hogy folyamatosan újra-mondták a történeteket,<sup>66</sup> illetve a prédikációban/liturgiában hallottak? Képes-e az emlékezetben valamiképpen megőrzött bibliai textusoknak az univerzális hatásukon túl olyan aktuális jelentést, a fölfoghatóság keretei közt olyan értelemösszefüggést adni, amely hiteles lehet a számukra? E tekintetben joggal vetődik föl az a kérdés is, melyet Mártonffy a Biblia-értelmezés „legsarkalatosabb kérdések” egyikének tart: „létesíthető-e egyáltalán bármiféle kapcsolat a Szentírás szövegeivel az eleve adott ismeretben gyökerező személyes érdekelttség nélkül?”<sup>67</sup> Az érdekelttség (a szó tövében lappang az „érdek”: a javadalomszerzés, az adományvadás, a jutalomigény, az öntudaterősítés stb.), vagyis a személyes érdekelttség, az érintettség, a megszólítotttság, az elhívás (mely – Lévinas gondolatmenetében – a sürgető feleletadásra kényszerítés jellegzetes beszédalakzata) nem más, mint a mesenarratívum centrális terében előzetesen elhangzott, „valaki” által kimondott és autoritással bíró ígéret. Ennek a bekövetkeztében reménykedik a hős, benne a mondó nemcsak az „én”, de a hívek seregének közös vágyát is megjeleníti, az „eredeti” ígéretet a vallás erősíti meg évszázadok óta, mivel „a vallás olyan kulturális jelrendszer, amely azt ígéri, hogy megfelelő egy végső valóságnak, megnyerhető az élet”<sup>68</sup> Bálint Sándor ez utóbbi kérdésfelvetésre meggyőző választ ad a „kimagasló személyiséggel” rendelkező Orosz István önéletrajzát elemezve:

Merít az írott és íratlan hagyományból, a magas egyházi irodalomból éppúgy, mint a laikus népemlékezetből. Biztos érzékkel elégti ki kora népi valóságának igényeit, de emellett számos egyéni kezdeményével találkozunk. Ezzel népünk jámborsági gyakorlatát alaposan megújítja, fölfrissíti. A régi szövegek megfelelő átköltésével, újabb ájtatossági áramlatoknak, korszerű kultuszoknak a közösségi vallásosság hagyományos rendjébe gyökerzetésével igazán nagy hatását végez.<sup>69</sup>

Az írni/olvasni tudás és ennek segítségével a bibliai ismeretek elsajátításának kérdéséről, történelmi aspektusáról Horváth Zita remek tanulmányában a következőket írja:

<sup>66</sup> „Az olyan vers, melyet nem mondunk újra, elfelejtődik, nem tudhatjuk kívülről, amit nem őrizünk szájunkkal. Amikor ajkunkra adja Jézus utolsó szavait, odaadott testével és kiömlött vérével, az újszövetség ezért foglalja magában a megújulás rítusát.” Roland MEYNET, *Passion de notre Seigneur Jésus Christ selon les évangiles synoptiques*, Paris, Les Éditions du CERF, 1993, 96.

<sup>67</sup> MÁRTONFFY, i. m., 199. Vö. Roland MEYNET, *Lire la Bible*, Paris, Flammarion, 1996, 247.

<sup>68</sup> THEISSEN, i. m., 17.

<sup>69</sup> BÁLINT Sándor, *Vallásos népköltészetünk egyéni ihletései: Orosz István válogatott énekei* = B. S., *A hagyomány szolgálatában: Összegyűjtött dolgozatok*, Bp., Magvető, 1981, 54.



Nyugat-Európához képest Magyarországon csak lassan kezdett terjedni az írásbeliség, a falusi társadalom nagy többsége még a 18. század közepén sem tudott írni és olvasni, csekély hányaduk ugyan le tudta írni a nevét, de ennél többre nem volt képes. Az olvasás az íráshoz képest szélesebb körben terjedt, voltak, akik tudtak olvasni, de az írást már nem sajátították el.<sup>70</sup>

Az egy évszázaddal később, a 19. század második felében kötelezővé tett oktatással (Eötvös József első népoktatási törvénye, az 1868:38. tc.) tagadhatatlanul megváltozik a bibliai textusokhoz, a zsoltárokhoz, a prédikációkhoz fűződő személyes viszony. Előáll az a helyzet, amit Keszeg Vilmos vázol fel, miszerint a „vallásos tárgyú szövegek és könyvek a vallásos élmény megélését, a vallásos ismeretek birtokbavételét, a vallásos igények kielégítését tették lehetővé. Az alfabetizáció terjedése magával hozza a vallásos irodalom olvasásának intenzívvé válását.”<sup>71</sup>

Ám a kárpát-medencei paraszti közösségekben élő mesemondók esetében nem általánosíthatunk, sem az egyes gazdasági fejlettséggel bíró régiók, sem az egyes vallásfelekezeti eltérő lokális közösségek tekintetében. Egyenként kell megvizsgálni a mondók repertoárján keresztül e kijelentés verifikálhatóságát. Kiváltképpen annak fényében, hogy tudjuk, a legjobb mesemondók a mezőgazdasági cselédek, pásztorok és favágók köréből kerülnek ki, s e társadalmi réteg körében az „olvasni tudás”, illetve az „olvasás” szokása csekélyebb mértékben mutatható ki.<sup>72</sup> Ezért is érdemel figyelmet Bálint Sándor kijelentése az alfabetizáció és a paraszti vallásosság viszonyáról:

Amikor a felsőbb társadalmi rétegek vallásossága az írás-olvasás terjedése következtében már sokszor táplálkozik közvetlen könyvművekből, és hajlik a magányos, egyéni reflexióra, az éneklés pedig szinte teljesen lefagy az ajkáról: a parasztság az élőszavas hagyományt, az éneklést, a hangos imádságot, egyszóval a kollektív kultuszt őrizgeti szinte napjainkig.<sup>73</sup>

Mindehhez hozzátehetjük azt, amit a bibliai elbeszélés formaalkotásáról és a szövegeket olvasó/értelmező hívő viszonyáról ír Rosenzweig:

Az írásbeliség csak mint könnyű fátyol telepszik rájuk; abban a pillanatban, hogy a zsoltárokat imádkozzák, a törvényeket követik, a próféciákat hiszik,

<sup>70</sup> HORVÁTH Zita, *A paraszti társadalom Magyarországon a 18. században és a Biblia*, Egyháztörténeti Szemle, 2009/2, 2. <http://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/horvathzita.htm> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 28.)

<sup>71</sup> KESZEG Vilmos, *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség*, Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, 2008, 116.

<sup>72</sup> „[A] mesét nyilvánvalóan nem az olvasni nem tudó mesemondó olvasta, hanem az a mesemondó, akitől ő ezt a mesét tanulta.” KOVÁCS Ágnes, *A felolvasókról* = K. Á., i. m., 62.

<sup>73</sup> BÁLINT, *Vallásos népköltészetünk*, i. m., 47–48.

nyomban elveszítik monologikus némaságukat, hangot kapnak, s dialógusra hívják az örök partnert: a meghalló embert, a meghallgató Istent.<sup>74</sup>

Vagyis Bálint Sándor és Rosenzweig egyaránt a hallásból való hitmerítés és szöveg-építkezés jelentőségét, illetve a hívó ember és az Isten közötti folyamatos párbeszéd elevenségét hangsúlyozza.

Esetükben a szóbeli érintkezés és az emlékezetkultúra a társadalmi–gazdasági lét egy korábbi fázisát jeleníti meg még a 20. század közepén is.<sup>75</sup> Az „eredeti” – gyakran „átfordított” és a „fordítók interpretációjában” sokféleképpen értelmezett<sup>76</sup> – bibliai alapú történetek narratívájából<sup>77</sup> és egyes események (a tettek és szavak) kontextusából csupán csak az, illetve annyi maradt meg a mondók tudatában, amit történetek láncolataként és belőlük leszűrt példázatként/tanításként képesek voltak emlékezetükben megőrizni, és alkalomadtán onnan feleleveníteni a hallgató közönség számára.<sup>78</sup> A megértett szöveg (a valóság és élmény személyes tapasztalattá tétele) számukra az eredendőhöz képest a „másság szava”, a „másként-értés partitúrája”.<sup>79</sup> Az emlékezetben megmaradt (szedimentálódott) „szövegtesthez”, olykor egy-egy bibliai eseményhez, cselekedethez, példázathoz, motívumhoz, jeles személyhez (lásd a Jézus-képre rájátszó Mátyás-meséket) szövik *hozzá*, nem csekély gonddal és retorikai

<sup>74</sup> Franz ROSENZWEIG, *Nem hang és füst*, ford. TATÁR György, Bp., Holnap, 1990, 169.

<sup>75</sup> Gyakorta előfordul, hogy a mesemondó írástudatlan, ám a hit közösségben való megélésének szándékával jár a templomban, ahol szinte magába issza a liturgia során elhangzó textusokat és zsolnárokat (ilyen például Fedics Mihály); más alig jár templomba, viszont a környezetében hallott hitélményből és szolidnak mondható olvasmányélményéből képes példázatszerű elbeszélést alkotni (lásd Jakab István).

<sup>76</sup> „A kereszténységet megalapozó szövegek túlnyomórészt fordítások (a Septuaginta, illetve a Vulgata esetében ez kézenfekvő, de az evangéliumok egyes részei sem jöhettek volna létre fordítási aktus nélkül, hiszen mai tudásunk szerint Jézus alapvetően arámi nyelven kommunikált kortársaival). És bár a Biblia teljes szövegét nyilván nem tekinthetjük költészetnek, legnagyobb kulturális hatású, máig lelegelevenebb könyvei éppen azok, amelyekben komoly szerepet játszik a költészet. Fordítás nélkül nem hogy kapcsolatunk nem lenne a kereszténységgel, de maga a kereszténység sem jött volna létre, és másfajta összefüggésben ugyanez a teljes antikvitásról is elmondható. Ha kivonnánk a kultúrából mindazt, ami közvetve vagy közvetlenül fordításútján érkezett hozzánk, meglehetősen sivár és sekélyes lenne a maradék.” KAPPANYOS, *i. m.*, 14.

<sup>77</sup> Hanula a prédikátor előzetes értelmezői munkájáról említi meg: „Ez történik akkor is, amikor fordítások között válogat, vagy eldönti, hogy hozzáolvassa az 'eredeti szöveget' is, vagy éppen csak azt olvassa, reménykedve, hogy a szöveg idegenszerűsége meghatározóbb élményt jelent az emlékeinél.” HANULA, *i. m.*, 123.

<sup>78</sup> „A *dogmatikus* vizsgálhatja a népi hitvilág és a normatív hitletétemény viszonyát, összefüggéseit. Az *apologéták* a néprajz segítségével kivédhetik azt a támadást, mely szerint a katolikus vallás dogmái és erkölcsi nem alkalmasak a széles néprétegek számára, mert elvontságukban nem tudják megérteni és magas eszményeit megvalósítani. A *moralisták* a népi erkölcsvilág területén elemezhetik többek között az egyéni és közösségi felelősségről, a büntudatról, a magántulajdonról, a különféle erényekről vallott felfogásokat, megnyilatkozásokat. A *bibliikusok* kutatják népünk életének ószövetségi vonásait, a Szentírás használatát a nép életében, a Szentírás hatását a mondák-legendák világában.” RADÓ Polikárp, *A vallási néprajz alapvetése*, Vigilia, 1983/12, 913. (kiemelés tőlem)

<sup>79</sup> MÁRTONFFY, *i. m.*, 161–162.

ügyességgel szövik *bele* a refigurált szövetbe a saját laikus értelmezésüket, melyek az elbeszélte történet eseményértékűségét szavatolják. Erre céloz Bálint Sándor Orosz István esetében is: „A kodifikált szöveg és az eltúrt, mesébe hajló hagyomány, a hivatalos értelmezés és a hézagkitöltő jámbor képzelet meghitt harmóniában egyesül nála.”<sup>80</sup>

---

BÁLINT PÉTER

egyetemi tanár, tanszékvezető, dékán

DE GYGYK Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

balintp@ped.unideb.hu

*Parable-like Storytelling of Tales*

**Abstract:** The source of tale-knowledge for the illiterate peasant - besides the folkloric tradition - is the heard or read Biblical text (parables, philosophies, acts, stories). The interpretation and the forming of these texts into a tale-narrative depend on both the talent of the storyteller and the needs of the audience. In the study I examine the various modes of this story re-figuration through certain tale-narratives.

**Keywords:** parable, parable-like storytelling, horizon of expectations, understood tradition

---

<sup>80</sup> BÁLINT, *Vallásos népköltészetünk*, i. m., 50.

KUSTÁRNÉ ALMÁSI ZSUZSANNA

# A mesék és a történetmondás szerepe és jelentősége a bibliai hagyományban\*

## *Ember és történet*

„Isten azért teremtette az embert,  
mert szereti a mesét.”  
(Zsidó közmondás)

A történetek elválaszthatatlanul kapcsolódnak az emberi léthez, és egzisztenciális, spirituális, lélektani, kulturális szinten is meghatározó jelentőséggel bírnak. Odo Marquard megfogalmazása szerint „mi emberek a történeteink vagyunk, a történeteket pedig el kell mesélni. Aki lemond a mesélésről, az lemond a történeteiről, aki lemond a történeteiről, az önmagáról mond le”<sup>1</sup> Még szélsőségesebben ragadja meg ezt a gondolatot Ortega y Gasset, aki szerint „az embernek nincs természete. Az ember nem a teste, mert az dolog. Nem is a lelke, a pszichéje, a tudata, mert ezek is dolgok. Az ember egyáltalán nem dolog, hanem dráma. Egy színtiszta és egyetemes esemény az élete, amelyben az ember maga sem más, mint esemény”<sup>2</sup>

A kognitív pszichológia egyik elmélete szerint „az emberi agy működése nem a logikára, hanem a történetek értésére van programozva [...]. A történet a megértés olyan ösvénye, amely elkerüli a bal agyféltekét”<sup>3</sup> Ezt támasztják alá az evolúciós pszichológia kutatási eredményei is, miszerint a történetmondás univerzális jelensége természetes szelekció által jött létre, és így adaptív funkciója (vagy funkciói) van(nak). A narratívát, a történetmondást, az irodalmat az emberi kultúra nélkülözhetetlen alkotóelemeihez sorolják, és mint ilyen, funkciójában azonos más művészeti tevékenységgel. Bár a történetmondás kialakulásának pontos idejét nem lehet meghatározni, de mindenképpen összefüggésbe hozható a nyelv kialakulásával, illetve a szimbolikus kifejezőmódok más formáinak (barlangfestmények, Vénusz-figurák, csontfaragványok) megjelenésével. Erre alapozva a narratívák kialakulását 30-100 ezer évvel ezelőtre keltezik.<sup>4</sup>

Az antropológus Ellen Dissanayake *What is Art For?* (1990) és *Homo Aestheticus* (1999) című műveiben szinte elsőként tett kísérletet arra, hogy a művészetet mint

\* Az alkotó a Magyar Művészeti Akadémia Művészeti Ösztöndíjprogramjának ösztöndíjasa.

<sup>1</sup> Odo MARQUARD, *Az egyetemes történelem és más mesék*, ford. MESTERHÁZI Miklós, Bp., Atlantisz, 2001, 389.

<sup>2</sup> Idézi POPPER Péter, *A rejtőzködő lélek keresése: Pszichológiai írások*, Debrecen, Saxum, 2012, 188–189.

<sup>3</sup> BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*, Bp., Magvető, 2010, 23–24.

<sup>4</sup> Lásd SZABÓ Edit, *A narratívák evolúciós megközelítése = Evolúciós pszichológia mesterfokon*, szerk. GYURIS Petra, MESKÓ Norbert, Szekszárd, Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2016, 332–333.

adaptációt értelmezze és elemezze.<sup>5</sup> Szerinte a művészetek kialakulásának hajtóereje az ember és elődeinek megnövekedett agyában, és ebből fakadóan intelligenciájában, mentális és érzelmi összetettségében keresendő. Ez azt jelenti, hogy „az emberi evolúció során elődeink elkezdtek olyan tevékenységeket folytatni, amelyek a különlegesség élményét adták: amelyekhez pozitív érzelmek kötődtek és így jobban megjegyezték őket. És amelyek segítséget nyújthattak abban, hogy bizonytalan kimenetelű, kétséges helyzeteket – azokat előre elgyakorolva – jobban megoldjanak”<sup>6</sup> Ezeknek a tevékenységeknek a sorába illeszthető be a történetmondás is, amely valóban különlegessé tette az embert, hiszen a nyelv, a beszéd specifikusan emberi képessége által jöhetett csak létre. Az evolúciós elméletek szerint a narratívák megjelenése, illetve a történetmondás az őseink világában, környezetében felmerülő problémákra reflektált, illetve kínált megoldásokat.<sup>7</sup>

Edward O. Wilson biológus szerint a művészetek legfontosabb szerepe az evolúció szempontjából az, hogy „rendet tesz és jelentést hoz a mindennapok zűrzavarába”<sup>8</sup> Amikor ugyanis elődeink történeteket hallgattak vagy meséltek, képesek voltak a halottakkal való azonosulás által magukat is elhelyezni a világban, illetve érzéseiket, gondolataikat is rendezni tudták. Sőt bele tudták élni magukat mások gondolkodásmódjába, érzésvilágába, illetve fel tudták mérni mások szándékait. Mindez az együttműködést segítette a közösségeken belül, illetve egyéni és szociális fejlődéshez vezetett. Ez pedig az életben maradást jelentette őseink világában. Az ősközösségekben ugyanis létfontosságú volt az együttműködés az élelemszerzésben, a más közösségekkel, illetve a vadállatokkal vívott harcokban, a betegségek, sérülések elkerülésében.

[A] másokra való odafigyelés és a figyelem megosztásának képessége segítette az emberek egymásra hangolódását, és erősítette a csoporton belüli kohéziót: azok a közösségek, amelyek együtt énekeltek, táncoltak, hallgatták a hősookról vagy az élet veszélyes dolgairól szóló történeteket, sokkal jobban tudták koordinálni magukat, mint más közösségek. Az egyén szempontjából pedig az az előny származott a művészetek gyakorlásából, hogy az a kreativitását is fejlesztette. [...] ez nem csupán az egyre szebb és különlegesebb műalkotások megjelenéséhez vezetett, hanem a kreativitás fejlődése a vallás kialakulását és a tudomány megszületését is elősegítette.<sup>9</sup>

Továbbá a történetmondás a világ megismerésének folyamatában olyan információszerzési lehetőségnek bizonyult, amely sok esetben felülírta az elsődleges tapasztalati úton való tanulás lehetőségét. „Az elképzelt világokban való »részvételünk« is az

<sup>5</sup> *Uo.*, 328.

<sup>6</sup> *Uo.*, 329.

<sup>7</sup> Lásd *uo.*

<sup>8</sup> *Uo.*, 330.

<sup>9</sup> *Uo.*

információszerzés egy formája” – idézi Lawrence Sugiyama-t Szabó Edit – azaz, „ha eljuttatjuk, hogy a szarvast üldözzük, vagy elképzeljük, ahogyan valaki más üldözi a szarvast, azáltal olyan információkat és/vagy képességeket sajátíthatunk el, amelyek segítenek, hogy a valóságban majd elkaphassunk egy szarvast.”<sup>10</sup> A narratívák által tehát úgy juthatott létfontosságú információkhoz az ember, hogy közben nem tette kockára az életét, fizikailag nem volt megterhelő számára, illetve a már megszerzett hasznos tudást így generációról generációra könnyen tovább tudta adni.<sup>11</sup>

Láthatjuk tehát, hogy a történeteknek kiemelkedő szerepük volt az ősi, archaikus társadalmakban, közösségekben, mivel olyan univerzális viselkedésmintákat kínáltak, amelyek az életben maradáshoz elengedhetetlenek voltak, és olyan komplex szellemi tudásanyagot közvetítettek, amelyekre egész civilizációk, kultúrák épültek. Ugyanezt a jelenséget vizsgálja Jan Assmann, és arra a következtetésre jut, hogy a társadalmak azáltal formálják önelképzelésüket, s teszik nemzedékeken át folytonossá identitásukat, hogy kialakítják az emlékezés kultúráját, ami a „közösségalapító emlékezettel” függ össze, és egyetemes jelenség.<sup>12</sup> Mindez arra utal, hogy a történetmondás „létkérdés”, azaz az emberi faj fennmaradását biztosító és elősegítő komplex tevékenység.

### *Történet és szakralitás*

„... a Nagy Történetek titka az, hogy nincsenek titkaik. A Nagy Történeteket az ember már hallotta és újra hallani akarja őket. Ezekbe bárhol beléphet és kényelmesen elhelyezkedhet bennük. Nem csapják be izgalommal és megcsavart befejezésekkel. Nem lepik meg az előre nem láthatóval... Tudja, hogy végződnék, mégis úgy él, mintha nem tudná... És mégis újra meg akarja tudni. Ez a titkuk és varázslatuk.”

(Arundhati Roy: *Az Apró Dolgok Istene*)

Az előzőekben azt a kérdéskört vizsgáltuk, hogy a történetek miképpen befolyásolják, irányítják az ember életét egyéni és közösségi szinten, hogyan befolyásolják a világban való eligazodást, a közösségek, kultúrák megmaradását, az információk áramlását és az életben maradáshoz, illetve a teljes élethez szükséges tudás átadását. Az ember azonban nemcsak „kenyérrel él”, és nem csupán egy „történetmesélő állat”, aki a látható világ keretein belül tájékozódik, hanem szellemi lény is, aki mindenkor rákérdez létének eredetére, értelmére és céljára. Ezekre a kérdésekre adnak választ a szakrális tartalmú

<sup>10</sup> Uo., 325.

<sup>11</sup> Uo., 332.

<sup>12</sup> Jan ASSMANN, *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában*, ford. HIDAS Zoltán, Bp., Atlantisz, 2013, 18, 30.

elbeszélések, amelyek mindig is kiemelkedő jelentőséggel bírtak a történetek, mesék sorában. A történeteket, legyen szó meséről, mítoszlól, példázatról, nem pusztán szó-rakoztatás céljából mesélték, hanem ősidők óta egyfajta tudásátadás és tanítási módszer rejlik bennük. Az archaikus koroktól kezdve megfigyelhető az, hogy a magasabb rendű tanításokat, a transzcendens világról szóló fogalmakat, dogmákat, illetve a belőlük kinövő erkölcsi útmutatásokat történeteken keresztül adták tovább. Az elvont fogalmak ugyanis gyakran elválnak az élettől, felfoghatatlanok az átlagember számára, ezért az általuk közölt üzenet, tanítás sem tudja kifejteni hatását. A történetek, mesék által azonban „aprópénzzé” válik mindez, az elvontság csúcsáról a köznapi valóságba ágyazódik.<sup>13</sup>

„A (normatív) bölcsesség az élet formáit (szokásokat, erkölcsöket) formálja és alapozza meg, a (formatív) mítosz ezzel szemben az élet értelmezésének vet alapot.”<sup>14</sup> Ez a fajta fogalmi megkülönböztetés kérdéseket vet fel azzal kapcsolatban, hogy milyen értelemben beszélhetünk szakralitásról a történetekkel, mesékkel kapcsolatban. Hordoznak-e szakrális tartalmakat a mesék is, vagy ez kifejezetten a mítoszok, bibliai és más vallásokhoz tartozó történetek sajátja? Vannak-e mesék a Bibliában, vagy mesék-e a bibliai történetek? Mitől válhat egy szöveg „szentté”, mi emel ki egyes írásokat, történeteket a profanitás világából, és teszi azokat létezésünk alapműveivé?

A mesékkel kapcsolatosan nincs egyértelmű álláspont. Vannak olyan kutatók, akik elutasítják a mesék és a szakralitás kapcsolatának lehetőségét, mondván, hogy a „mese részben a szakrális tudatformák hanyatlásának az eredménye, s ahol a szakrális tudatforma már nem képes egységes és állandó, mitologikus-vallásos világkép megteremtésére-fenntartására, ott megnő a képzelet szerepe, megindul a fikcionalizálódás, a mesévé válás folyamata.”<sup>15</sup> G. S. Kirk még tovább megy a mesék és mítoszok megkülönböztetésében, ugyanis azt mondja, hogy a népmesék cselekményei történelmi időkben játszódnak és egyszerű társadalmi helyzetekre reflektálnak, a köznapi félelmekre és vágyakra építenek, illetve arra, hogy az emberek nagyra értékelik a leleményes megoldásokat. Továbbá azt állítja, hogy a mesékben gyakran egyfajta vágyteljesítő fantázia jelenik meg.<sup>16</sup>

Bódis Zoltán megállapítása szerint azonban a szakralitás „megtagadása” a meséktől tulajdonképpen a szakrális fogalmának azon megközelítéséből ered, hogy az nem általános emberi sajátosság, hanem történeti-történelmi jelenség, ami az emberi tudat egy fejletlenebb fokán jött létre.<sup>17</sup> Ezzel szemben áll az a magyarázat, miszerint

az archaikus korban a szóbeli hagyományozódás évszázadokon keresztül bizonyította, hogy a meséken és mítoszokon keresztül is birtokba lehet venni a világot, hiszen mindkettő a világ megértésének egyik formája. A me-

<sup>13</sup> KOZMA Zsolt, *Jézus Krisztus példázatai*, Gödöllő, Iránytű Alapítvány, 2002, 10.

<sup>14</sup> ASSMANN, *i. m.*, 145.

<sup>15</sup> BÓDIS Zoltán, *A mesésző igazsága: Czifra János cigány mesemondó meséi*, Debrecen, Didakt, 2014, 37.

<sup>16</sup> G. S. KIRK, *A mítosz*, ford. STEIGER Kornél, Bp., Holnap, 1993, 67, 71.

<sup>17</sup> BÓDIS, *i. m.*, 37.

sét hallgató gyerek vagy felnőtt a meséken keresztül nemcsak a teremtett világhoz tud közvetlenül kapcsolódni, hanem ahhoz a kozmikus rendhez is, amelyről nincs közvetlen tapasztalata, csak sejti, hogy létezik. A mesék tudományos, racionális gondolkodás mellett ma is lehetőséget nyújtanak a spirituális fejlődésre, a nem intellektuális utak erősítésére, a tudattalan tartalmakkal való kapcsolatba lépésre.<sup>18</sup>

Bódis arra az indiai hagyományra hivatkozik, amely a mesében olyan testi vagy tudati lehetőségeket megmozgató erőt és létalakító tényezőt lát, amelyek máshol nem, vagy nem így vannak jelen. Ehhez kapcsolódóan említi meg azokat a tibeti, illetve zen buddhista gyakorlatokat is, amelyekben a meditáció tárgya egy-egy meseszöveg, vagy mesei struktúrát követő történet, és amelyeknek nyelvhasználati módja is nagyon sokszor tartalmaz olyan elemeket, amelyek a fenti határátlépéssel rokoníthatók.<sup>19</sup>

Maga a görög *mythos* szó is mesét jelent, illetve tágabb értelemben bármit, amit valaki elbeszél, elmond. „»Müthophilosz« – Arisztotelész nevezi így magát – az, aki szívesen hallgat meg történeteket: napi pletykákat, legendákat, fabulákat, mondákat, eposzokat, útleírásokat, meséket, bűnügyi regényeket, s bármi mást, ami csak történet. A mítoszok egészen egyszerűen szólva épp ilyesmik: történetek.”<sup>20</sup> Az ilyen típusú történeteknek tehát vannak olyan jellegadó sajátosságaik, amelyek „érdemessé tették őket a továbbadásra, hiszen nyilván voltak mesék, amelyeket elmondtak, aztán ezek rögtön feledésbe is merültek.”<sup>21</sup> Ez a sajátosság pedig legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy a „mítosz nem egy irodalmi műfaj, hanem bizonyos világlátás, világról alkotott elképzelés, amely többnyire az elbeszélés formáját öltötte.”<sup>22</sup> Ezek az elbeszélések a világon létező minden dolog magyarázatául szolgálnak, de olyan értelemben, „mint, ahogy a költészet és a zene is átlátszóbbá tudják tenni a világot a szellem számára.”<sup>23</sup> Továbbá a mítoszok az identitással kapcsolatosak: arra adnak választ, kik vagyunk, honnan jövünk és hol a helyünk a kozmoszban. Azokat a hagyományozott szent történeteket őrzik, amelyekre a csoport saját egysége és egyedisége tudatát alapozza.<sup>24</sup> Mára a mítosz fogalma leértékelődött, és olyan történetekre vonatkozik, amelyek „nem igazak”, nem felelnek meg a valóságnak. A mítoszok azonban sohasem a történelmi események „sorrendjében” követik az eseményeket, „mégis a legmélyebb értelemben »igazak«: mélységes bölcsességgel vannak telítve, gazdag, sokrétű a jelentésük, és felismerhetjük magunkat bennük, fellelhetjük mindegyikben személyes vagy kollektív személyazonosságunkat.”<sup>25</sup>

<sup>18</sup> BOLDIZSÁR, *i. m.*, 94.

<sup>19</sup> BÓDIS, *i. m.*, 32.

<sup>20</sup> MARQUARD, *i. m.*, 78.

<sup>21</sup> KIRK, *i. m.*, 78.

<sup>22</sup> BOLDIZSÁR, *i. m.*, 70.

<sup>23</sup> KERÉNYI Károly, *Mi a mitológia? Tanulmányok a homéroszi himnuszokhoz*, Bp., Szépirodalmi, 1988, 23.

<sup>24</sup> ASSMANN, *i. m.*, 145–146.

<sup>25</sup> Jean BOTTERO, Marc-Alain QUAKNIN, Joseph MOINGT, *Isten legszebb története: Ki a Biblia Istene?*, ford. TOMPA Mária, Szentendre, Kairosz, 1998, 90.



Ilyen értelemben beszélhetünk a nyugati civilizáció alapvető szent iratával, a Bibliával kapcsolatban mitológiáról, mítoszokról. A benne található számtalan műfaj mellett kiemelkedő jelentőséggel bírnak az elbeszélések, történetek. A legelemibb és a legfontosabb tanításokat, az emberi lét alapvető kérdéseire adott válaszokat, amelyek egzisztenciális és elementáris módon érintik és érik el az embert, nem a dogmák és teológiai tantételek, elméletek útvesztőjéből ismerhetjük meg, hanem azokból a nagyon mély, archaikus tudásanyagot hordozó őstörténetekből, evangéliumi történetekből, amelyek emberi sorsokat, élet-és döntéshelyzeteket tárnak fel előttünk. Hans Weder egyenesen azt mondja, hogy „aki megérti, hogy a keresztyén hit számára mennyire szükségesek a történetek, megérti ezt a hitet [...], mert a keresztyén hit történetek mesélésében nyilvánkozik meg”.<sup>26</sup> Nem véletlen az sem, hogy a zsidó-keresztyén világképben a világ folyása is egyetlen történetként jelenik meg, amelynek van kezdete és lesz vége. Ez az úgynevezett üdvtörténet vagy világdráma, amelynek mi is részesei és alakítói vagyunk saját sorsunkkal, történeteinkkel, és amelyben az Isten nem egyfajta rendező elvként jelenik meg, hanem újra és újra belép a történetbe, s végső soron egy emberi sorsot vesz magára. Így lesz az „Istennek és embernek közös története”.<sup>27</sup>

A bibliai történetek nagy többsége nem elképzelt helyszíneken, elképzelt szereplőkkel játszódik, hanem nagyon is konkrét eseményeket ír le, hozzánk hasonló embereket mutat be. A mesei és mitológiai hősökkel ellentétben „a bibliai szereplőkre az a jellemző, hogy változnak, mások a történet elején, mint a végén, s nem állandó jellemek, mint Homérosznál az »okos« Odüsszeusz, vagy Vergiliusnál a »kegyes« Aeneas. A bibliai szereplők lélekben átformálódnak, megfordulnak, s a Bibliát mi is ezért a személyes változásért, megtérésért olvassuk”.<sup>28</sup> Jóllehet tehát, a bibliai történetek történelmileg is hiteles adatokat, szereplőket említenek, mégsem beszélhetünk pusztán kortörténeti dokumentációról vagy tudósításról – ahogyan azt a múlt század közepén megkísérelték –, sokkal inkább olyan szövegekről, amelyek nem „tükrözik, hanem teremtik a valóságot”.<sup>29</sup> Azt jelenti ez, hogy a Bibliában a szó „Igévé, azaz „Isten által vezérelt történés és eseménnyé”<sup>30</sup> válik. A zsidó hagyományok szerint Isten a szövegen keresztül teremti a világot, és a szövegen keresztül lép kapcsolatba az emberrel. Ahol ez megtörténik, ott megvilágosodik a létezés – mondja Fabiny.<sup>31</sup>

*Az Isten és szóban* Ebeling azt írja, hogy a szó nem csupán az értelmezés tárgya, hanem a szónak magának hermeneutikai funkciója van: a szó megnyit-

<sup>26</sup> HANS WEDER, *Neutestamentliche Hermeneutik*, Zürich, Theologischer Verlag, 1986, 332.

<sup>27</sup> BÖLCSKEI GUSZTÁV, *Az evangélium: A kiengesztelődés jó híre = Az evangélium közös szolgálatunk ma: Kiengesztelődés és megbékélés*, szerk. BALLA Bálint, BÉKÉS Gellért, Pannonhalma, Katolikus Szemle, 1995, 30.

<sup>28</sup> FABINY TIBOR, *Szótörténetek: Hermeneutikai, teológiai és irodalomtudományi tanulmányok*, Bp., Luther, 2009, 199.

<sup>29</sup> *Uo.*, 193.

<sup>30</sup> *Uo.*, 8.

<sup>31</sup> *Uo.*

ja a megértést. A hagyományos nyelvszemlélet azt képviselte, hogy a szavak jelölnek valamit; az ebelingi hermeneutikában a szó, azaz ige, cselekszik: az embert hívóvé akarja tenni, az Isten Igéjévé vált szó vagy szöveg coram Deo, azaz Isten elé állítja az embert.<sup>32</sup>

A bibliai történetek ereje és hatása tehát abban rejlik, hogy nem csupán egy egyszeri eseményt beszélnek el, hanem folyamatosan történő kinyilatkoztatásról van szó, amelynek a mindenkori emberrel szemben igazságigénye van. „A kinyilatkoztatás szövege nem az igazi esemény leírását, hanem az esemény igazi leírását nyújtja.”<sup>33</sup>

Ezen a ponton hozható összefüggésbe a mese és a mítosz, illetve minden szöveg, ugyanis mindegyiknek jellemzője, hogy elsősorban a „nyelvben nyelvként jelenik meg”, azaz „az ilyen típusú szöveg nem mint információ, vagy üzenet működik, hanem sokkal inkább mint kód. Átalakítja az olvasó identitását és énképét. Amikor egy szöveget kódként használunk, azt mondjuk magunknak: »Ez érint engem, ez nekem szól«.”<sup>34</sup> A szakralitás megjelenését tehát nem elsősorban a szövegek szintjén kell látnunk, hanem sokkal inkább egy olyan kommunikációs folyamatban, amely nem a megértésre törekszik, hanem arra, hogy a teljes személyt megérintse, és rá hatást gyakoroljon.<sup>35</sup> Ez a megállapítás egyszerre igaz a mesékre és a bibliai történetekre is. Ez az úgynevezett „szakrális kommunikáció”.

A szakrális és a szekuláris szöveg közötti egyik különbség, hogy „az előbbi általában életet alakító erővel bír, és önmaga körül közösséget teremtve ezt az erőt nemzedékről nemzedékre továbbadja.”<sup>36</sup> Láthatjuk tehát, hogy ha a történeteket nem csupán műfajilag és szövegszinten vizsgáljuk, hanem funkciójuk, hatásuk és hagyományozódásuk szempontjából, akkor bizony nehéz élesen szétválasztani egymástól a meséket és a mítoszokat, bibliai történeteket. A teológia egyes irányzatai azonban szigorúan elhatárolódnak annak lehetőségétől, hogy a bibliai történeteket a mesékkal, mítoszokkal hozzuk összefüggésbe. Ez feltehetőleg abból a sajnálatos tényből ered, hogy a mese mint önálló műfaj infantilizálódott, azaz alacsonyabb rendűvé vált az irodalmi műfajok között. Amikor manapság meséről (sőt tegyük hozzá, mítoszlól) beszélünk, valami olyasmire gondolunk, amelynek igazságtartalma csekély, és esetleg szórakoztatásra, illetve gyerekek számára lehet alkalmas. Ezzel szemben a bibliai vallás magas és szigorú szellemisége nem viseli el a „kis pontnak” számító meséket, és azokat szinte teljesen kiirtotta a szent hagyományozás. Ezt a bibliai vallás nagy tettei közé sorolják.<sup>37</sup>

A múlt század első felében Bultmann a Biblia megértésének elsődleges akadályát a mitológiai világképben látta. Mitológiátlanítási elmélete éppen arra irányult, hogy a szövegekről le kell hántani a korhoz kapcsolódó világképet, és akkor juthatunk el a

<sup>32</sup> Uo., 190.

<sup>33</sup> BOTTERO, QUAKNIN, MOINGT, *i. m.*, 56.

<sup>34</sup> LOVÁSZ Irén, *Szagrális kommunikáció*, Bp., L'Harmattan, 2011, 76.

<sup>35</sup> BÓDIS, *i. m.*, 45.

<sup>36</sup> FABINY, *i. m.*, 182.

<sup>37</sup> Hermann GUNKEL, *Das Marchen im Alten Testament*, Tübingen, J. C. B. Mohr, 1921, 12–13.

szövegek által közvetített valódi üzenethez, a kérügmához.<sup>38</sup> Tulajdonképpen ezt erősíti meg az úgynevezett történeti-kritikai exegetikai módszer is, amely a szöveg jelentését a szerzői szándékban véli felfedezni, és a szövegre mint eszközre tekint, amely mögött fel kell fedezni a valódi történéseket, tényeket, mert egyedül az a „valóság”.<sup>39</sup> Ez a szemlélet azonban figyelmen kívül hagyja, hogy a Bibliában szereplő történetek nem történelmi, régészeti igazságként jelennek meg, hanem olyan metaforikus, képi nyelven elbeszél „vallomásfolyammá” váltak, amely magába foglalja Isten áldó és szabadító jelenlétének élményeit, rejtőzködésének, hallgatásának emlékeit, és mindeközben magába öleli a hétköznapi, kis életek történeteit is.<sup>40</sup>

Mivel „az archaikus kultúrákban a meséknek évszázadokon keresztül óriási jelentőséget tulajdonítottak [...], a mesékbe kódolt komplex tudásanyag volt az, amit generációról generációra tovább kellett adni”,<sup>41</sup> természetes az is, hogy a Szentírás is felhasználja a mesét, a meseelemeket, egyes elbeszélései és a mesék között pedig szoros rokonság áll fenn. „Ne vedd kevésbé a mesét, példázatot, mert általa megmarad a tudományod” – tartja a héber mondás.<sup>42</sup> A héber mese eredete egészen a Szentírás ősi idejére nyúlik vissza, és jellemzője, hogy a zsidó vallásosságnak és erkölcsösségnek szemléltetőjévé és hirdetőjévé lett. Találhatunk az Ószövetségben átvett, közvetített, átalakított, sőt alkotott meséket is. Két teljes értékű, érett mesével találkozhatunk, mindkettő úgynevezett növényese: Jótám meséje (Bír 9), amely az egyik legrégebbi feljegyzése a héber irodalomnak, kb. a Kr. e. II. évezredből, valamint a 2Kir 14,9-ben és a 2Krón 25,18-ban található rövid mese. Ezekon kívül számtalan mesei indítékot, fordulatot és vonást, vándorló meseelemeket fedezhetünk fel a különböző bibliai történetekben. Ilyen például Jónás történetében az, amikor elnyeli és kiköpi a cethal, vagy a nagy erejű Sámson, az óriás Góliát, Bileám (Bálám) beszélő szamara, a tehének, amelyek a szent frigyládát hazahozzák a filiszteusok földjéről, a hollók, amelyek Illés prófétát táplálják, az oroszlánok, amelyek nem bántják Dánielt, Potifárné vádja, Jefta áldozata (hasonlóképpen áldozta fel fiát a diadalmasan hazatérő Idomeneusz), Salamon ítélete (indiai mese).<sup>43</sup>

Az Ószövetségben egész sor olyan meseköltemény is található, amelyekben az eredetileg prózai elbeszéléseket magas költészetté formálták. Ilyen költemények, néha a babiloni eposzok stílusában, a régi, egyszerű meséket pompássá, fantasztikussá tették. Feltételezhetően kellett lennie egy tulajdonképpeni meseköltészetnek, amely a mesék motívumait átvette, és azok által mondott ki bizonyos igazságokat. Olyan körre kell tehát gondolnunk, ahol a mesemondást különleges művészetként őrizték. Magas rangját mutatja ezeknek a történeteknek az is, hogy gyakran a királyoknak mesélték.<sup>44</sup> Izrael

<sup>38</sup> Lásd FABINY, *i. m.*, 229.

<sup>39</sup> *Uo.*, 116.

<sup>40</sup> VARGA Gyöngyi, *Tanuló közösség és „narratív” hit: Tudásátadás az Ószövetség világában = Teológia és oktatás*, szerk. SZABÓ Lajos, Bp., Luther, 2015, 22.

<sup>41</sup> BOLDIZSÁR, *i. m.*, 13.

<sup>42</sup> HELLER Bernát, *A héber mese*, Bp., Makkabi, 1996, 7.

<sup>43</sup> *Uo.*, 11–12.

<sup>44</sup> GUNKEL, *i. m.*, 163–164.

meséje, mesemondása mindig is összekapcsolódott a történelmi emlékezettel, és ennek következtében a meseanyag egy részét történelmi személyekre és eseményekre ruházták át. Erre mintapélda Salamon ítélete, amely az 1Kir 3,16-28 verseiben található.

Voltak olyan mesék is, amelyek – mivel ellentétben álltak az izraeli vallással – erősen megváltoztak. Ennek leggyakoribb oka az volt, hogy a mesék tudtak „isteni létmódokról”, amelyeket Jahve alakja és parancsolatai kiszorítottak az elbeszélésekből. Némely esetben megmaradtak ugyan, de Jahve szolgálivá, azaz a magasabb rendű vallás szimbólumaivá lettek. Isten „belépése” a mesébe annak teljes hangját, hangsúlyát megemelte, megváltoztatta úgy, hogy az eredeti mesei műfaj erősen elmosódott. Ez érvényesül túlnyomó többségben a bibliai őstörténetekben.

Az Újszövetségben Jézus történetmesélő rabbiként jelenik meg előttünk, és „egyik legfontosabb sajátossága, hogy úgynevezett mósel volt, aki példázatban és tömör mondasokban (mesalim) beszélt. Ez nem számított különösebben új jelenségnek a második templom judaizmusában. A történetmondás hagyományának messzire nyúló gyökerei vannak a judaizmus történelmében.”<sup>45</sup> „Mindezt példázatokban mondta el Jézus a sokaságnak, és példázat nélkül semmit sem mondott nekik, hogy beteljesedjék, amit az Úr mondott a próféta által: »Példázatokra nyitom meg a számat, és a világ kezdete óta rejtett dolgokat jelentek ki.«” (Mt 13,34–35) Az idézett Igéből, illetve a szinoptikus evangéliumok egészéből is az derül ki, hogy Jézus igehirdetési „módszerének” egyik legfontosabb eszköze a példázat volt, központi „témája” pedig az Isten Országának meghirdetése és az abban való részesedésre való felhívás. Ennek a bonyolult jelenségnek a megvilágítására alkalmazza Jézus a példázatokat. „A fogalmakba zárt valóságot [...] betereli a képek világába; amikor hallgatói értetlenül, kételkedve, vagy éppen ellenségesen fogadják őt magát és beszédét, akkor elmond egy példázatot” – állapítja meg Kozma Zsolt.<sup>46</sup> Amikor az Újszövetségben található példázatokról beszélünk, valójában összefoglaló néven említjük a képes beszéd azon formáit, amelyek megjelennek a Szentírásban.

A képiség a nyelvben egészen másként hat, mint a festészetben, hiszen sokkal dinamikusabb, mivel nemcsak egy adott szituációra, tárgyra, személyre fókuszál, hanem események sorozatára. Wolfgang Harnisch egyenesen a dráma szerkezeti vonásait véli felfedezni a példázatokban: „az újszövetségi példázatok mindig tartalmaznak egy jelenet-sorozatot, amely drámai módon, a végén csúcsosodik ki. Felvetnek egy történetet, ami jelenetszerűen bontakozik ki előttünk.”<sup>47</sup> Ilyen értelemben inkább „beszédes” képekről van szó, akár csak a mítoszokban, mesékben. „Amit a mese elmesél, változások sorának kell követnie” – idézi Lessinget W. Harnisch, és úgy véli, ugyanez érvényes a példázatokra is. A példázatok világa is megfelel egy „színpadi térnek.”<sup>48</sup> A történetme-

<sup>45</sup> James D. G. DUNN, *Kezdetben volt az evangélium: Jézus, Pál és az evangéliumok*, ford. BALLA Ibolya, Bp., Kálvin, 2014, 34.

<sup>46</sup> KOZMA, *i. m.*, 5.

<sup>47</sup> Wolfgang HARNISCH, *Die Gleichniserzählungen Jesu*, Göttingen, UTB Vandenhoeck and Ruprecht, 1990, 22.

<sup>48</sup> *Uo.*, 16, 24.

sülésnek, a példázatok általi tanításnak tehát az a célja, hogy a bennük megjelenő képek, történések a hallgatókat, illetve olvasókat cselekvésre, döntésre hívják, illetve belső változásokat idézzenek elő. A képek a képzelet által kelnek életre, és fejtik ki hatásukat az emberi lélekben. Mircea Eliade megfogalmazása szerint „képzelőerővel rendelkezni annyit jelent, mint a világot a maga teljességében látni. Mert a képek hatalma és küldetése éppen abban áll, hogy megmutassa mindazt, ami a fogalmi gondolkodásnak ellenáll”.<sup>49</sup> Az Újszövetség további részét tekintve azt láthatjuk, hogy az egyetlen történet, azaz az evangélium a Jézus-történet továbbadása köré épül.

Luther már az 1522-es *Mi az evangélium* című írásában elutasítja azt a középkori – többek között Jeromosra jellemző – felfogást, hogy az evangéliumot törvénykönyvnek tekintsük, amely Krisztus tetteit példaképpen állítja elének [...] Az evangélium valójában történés, mint írja: „Nem más ez, mint egy krónika, történet, elbeszélés Krisztusról, hogy ki ő, mit tett, mit mondott és mi történt vele”.<sup>50</sup>

### *Történet és tradíció*

„Szavak folyvást akadnak, ámde csak, ha kimonod, vagy kibetűzgeted, vagy a falra szögezed őket, telnek meg étellel.”

(Torgny Lindgren)

A történetmesélésnek egyrészt tehát normatív, azaz elkötelező, másrészt emlékeztető, összekötő funkciója van, amely által létrejön egy úgynevezett „konnektív struktúra, ami szimbolikus értelemvilág gyanánt közös tapasztalati, várakozási és cselekvési teret alakít ki, amely a maga elkötelező ereje révén bizalmat szerez és eligazítást nyújt”.<sup>51</sup> Ennek a struktúrának alapelve az ismétlés, és központi kérdése: „Mit nem szabad elfelejtenünk?”<sup>52</sup> Ez azt jelenti, hogy a történeteknek egy adott közösségen belül azért van kiemelkedő szerepe, mert a felhalmozódott tudásanyag általuk hagyományozódik tovább generációról generációra, és így egy adott kultúra hordozó, képviselő közegévé válnak, ugyanakkor segíthetik azoknak az érzelmi korlátoknak és előítéleteknek a lerombolását is, amelyeket más kultúrákkal, viselkedési mintákkal szemben tanúsítunk. Ezt nevezi Peseschkian hagyományközvetítő, illetve transzkulturális közvetítő funkciónak.<sup>53</sup>

<sup>49</sup> Mircea ELIADE, *Képek és jelképek*, ford. KAMOCsAY Ildikó, Bp., Európa, 1997, 24.

<sup>50</sup> FABINY, *i. m.*, 125.

<sup>51</sup> ASSMANN, *i. m.*, 16.

<sup>52</sup> *Uo.*, 17.

<sup>53</sup> Nossrat PESECHKIAN, *A tudós meg a tevehajcsár: Keleti történetek – nyugati lelki bajok*, ford. ADAMIK Lajos, Bp., Helikon, 1991, 40–41.

„Minthogy a kulturális emlékezet nem biológiailag öröklődik, a nemzedékek egymásutánjában kulturálisan tartandó életben. Mindez a kulturális mnemotechnika, vagyis értelemtárolás- felelevenítés-közvetítés kérdése [...] A kulturális mnemotechnika tiszte a folytonosság és az önazonosság biztosítása.”<sup>54</sup> Amikor emlékezésről, illetve „emlékezés-elvről” (Fabiny) beszélünk, akkor arra a hagyományozási folyamatra kell gondolnunk, amely mind a zsidóságnak, mind a keresztyénségnek sajátja, miszerint a szakrális szövegeket nemzedékről nemzedékre tovább kell adni, így biztosítva az Isten és ember közötti kapcsolat folytonosságát. A tradíció nem egy régi, elkopott dologhoz, szokáshoz való túlzott ragaszkodást jelent, hanem eredetileg egy olyan akтусra utal, amely a folyamatosságot hivatott fenntartani. *Tradere* azt jelenti: 'átadni, továbbadni valamit'. Már az Ószövetség első fejezeteiben megjelenik az a felszólítás, amely a szakrális történetek továbbadására vonatkozik, és amely Izrael népe számára meghatározó rítussá lesz. „És mondd el fiaidnak azon a napon...” (2Móz 13,8).

A zsidók nemzeti és kulturális genealógiáját minden időben a verbális tartalom nemzedékről nemzedékre történő átadása határozta meg. [...] Az ősi héber szövegek folyamatosan két alapvető párosításhoz kötődnek: szülőhöz és gyermekhez, mesterhez és tanítványhoz. [...] Apák és fiak megannyi bibliai drámája egyetemes kontextusba illeszkedik: szeretet és gyűlölet, hűség és árulás, hasonlóság és különbség, öröklés és kitagadás halhatatlan meséivel találkozunk. Jóformán minden társadalom féltő szeretettel ragaszkodott az egymást váltó nemzedékek közti mesemondás parancsolatához.<sup>55</sup>

Izrael népe tehát történeteiből és történeteiben él, és ilyen módon létének alapját jelenti a történetek generációról generációra történő továbbadása. Történelmük során hordozzák, őrzik ezeket a történeteket (mint egykor a vándorlás során a frigyládát), amelyekben tulajdonképpen maga Jahve ölt testet újra és újra.<sup>56</sup>

Az idők teljességében ugyanakkor ez az Isten teljes emberségével lép bele a történelembe, a mi történetünkbe. A szavak, amelyek a róla szóló történeteket alkották eddig, hirtelen kilépnek az elbeszélésekből, a hit narratíváiból, és önálló emberi formát öltenek. Megadják magukat rendelt történetüknek: kiszolgáltatottá, védtelenné, törékennyé válnak. Olyanokká, amilyenek mi is vagyunk. És kétezer esztendő óta ugyanezek a szavak immár a názareti Jézus történetét beszélnek el – általunk.<sup>57</sup>

Így vált a Biblia majd két évezreden keresztül a szó szoros értelmében a „Könyvek Könyvévé” a nyugati civilizációban. Történeteink keresztül ugyanis olyan értelmező

<sup>54</sup> ASSMANN, *i. m.*, 91.

<sup>55</sup> ÁMOSZ OZ, FANJA SALZBERGER, *Zsidók és szavak*, ford. SZÁNTÓ Judit, Bp., Európa, 2017, 8, 22–23.

<sup>56</sup> VARGA, *i. m.*, 24.

<sup>57</sup> *Uo.*

keretet adott a világnak, amely az ember számára megteremtette annak a lehetőségét, hogy megértse létének célját és értelmét, azaz birtokában legyen egyfajta világmagyarázó térképnek és nyelvezetnek, amely által újra kapcsolódhat ahhoz a Rendhez, amelynek emlékét még pszichésen őrzi. A vallás eredeti értelmében éppen ezt a visszakapcsolódást jelenti. „A visszacsatolás, az emlékeztetés és az ébren tartó emlékezés a vallás ősi aktusa.”<sup>58</sup> A mai ember számára azonban ez az „észlelési mintázat” és „világmagyarázó térkép” már leginkább a mitikus időkből felderengő homályos emlék, de semmiképpen sem alapvető „lét-megtapasztalási” mód. Ingo Baldermann megjegyzi, hogy „a felvilágosodás óta ismeri a teológia Lessing »ronda árka« (garstiger Graben), amely elválasztja a Bibliát a jelenünktől”.<sup>59</sup> A felvilágosult ember ugyanis kilépett a világnak mint teljességnek észlelési módjából, és a deduktív gondolkodási struktúra helyett az induktív viláértelmezés került előtérbe.

„A szimbolikus-mitikus tudatot a magyarázat igényével jelentkező allegorikus tudat váltotta fel. Az új vezéreszmények, a »történelem«, a »tudomány«, az »igazság« és a »haladás«.”<sup>60</sup> Ez a fajta „haladáseszmeny” az információk átadására és begyűjtésére épül, hiszen minél több információ birtokában van az ember, annál inkább birtokolja a világot is. „[A] »fejlődésel« csakis a »felejtésel« erőszakos érvényesítése árán, az »emlékezés-elv« elnyomásával és elsorvasztásával futhatta be látványos karrierjét. A jövőbe tekintés a múlt elvesztésével párosult, elfelejtve azt is, hogy a kezdetekre való emlékezés nélkül nincsen végtudat, arkhé nélkül nincsen telosz. A kezdet és a vég talán ugyanaz.”<sup>61</sup>

Bármilyen is a kulturális örökségünk, ma a modern élet erősen rányomta a bélyegét arra, ahogyan a meséről, a beszédről és az információról gondolkodunk. Az ipari forradalom és a számítógépes információs korszak fejlődésével alakult ki az a képzet, hogy akaratunk szerint tudjuk formálni a világot és hogy a dolgok arra valók, hogy használják őket. Ezek a képzetek a mesemondásra levetítve nem egyeztethetők össze a művészet valódi természetével és a szolgálattal

– írja Susan Strauss.<sup>62</sup> A történetek, mesék azonban ma is ugyanúgy hordozzák a világról, az emberről szóló információkat, segítenek az identitáskeresésben és megőrzésben, a „világrendezésben” egyéni és közösségi szinten egyaránt, tehát funkciójukat, szerepüket tekintve nem változtak. Az ember változott meg, azaz megváltozott a világról, az emberről, a közösségről alkotott felfogása.

<sup>58</sup> ASSMANN, *i. m.*, 229.

<sup>59</sup> Ingo BALDERMANN, *A Biblia a tanulás könyve: A bibliai didaktika alapjai*, ford. Fűkő Dezső, Bp., Kálvin, 2003, 8.

<sup>60</sup> FABINY, *i. m.*, 28.

<sup>61</sup> *Uo.*, 27.

<sup>62</sup> Susan STRAUSS, *A szenvedély-teljes tény*, ford. SCHMIDT Sára. [www.kia.hu/konyvtar/szemle/278\\_f.htm](http://www.kia.hu/konyvtar/szemle/278_f.htm) (Letöltés ideje: 2019. május 5.)

Jóllehet, még őrziünk történeteket a múltból, és születnek történetek a jelenről a jelenben is, a felvilágosult ember számára a szimbólumokkal, archaikus képekkel teli történetek, mesék – a tények mérlegére téve – elveszítették irányadó és hiteles világmagyarázó voltukat, és gyerekeknek szóló műfajnak számítanak. Ma az információ és a történet élesen elválik egymástól. Hitelesség tekintetében mindenképpen. Mivel az információk tartalmát ellenőrizhető módon számokkal, mérésekkel, elemzésekkel írják le, ezért elhiszük, hogy azok tények, és következésképpen igazak is. Ezzel szemben a történetek képekben fogalmaznak, és ezáltal a képzeletünkre hagyatkoznak. A történetek kérdéseket vetnek fel az igazsággal kapcsolatban, amelyekre az ember maga keresheti és találhatja meg a válaszokat. Így emelkedtek az információk a gyorsan fogyasztható tudás rangjára, míg a történetekkel kapcsolatban olyan tévhitek keletkeztek, amelyek miatt „haszontalan” műfajjá váltak.

Az a szimbolikus kódrendszer, ami elődeink számára érthető és „olvasható” volt, a mai ember számára magyarázatra, megfejtésre szorul. A régiek egy nagy egész világrend részeiként hallgatták és mondták a meséket, azért, hogy ebben a világrendben maradhassanak, eligazodhassanak, a ma embere pedig a világról szóló sokféle elképzelés és információ között próbál szilárd képet alkotni magáról és a környezetéről. Nagy kérdése lehet tehát korunk keresztyénségének, hogy ezek a történetek érvényesek-e a mai ember számára is, valóban ott rejlik-e bennük a lét- és életkérdésekre adott hiteles válasz. Korunk információáradatában nem devalválódtak-e, nem váltak-e anakronisztikussá, túlságosan avítottá, porossá?

„Van-e még jövője az elbeszélésnek? [...] Vagy – a modern világban előretörő tudományos, technikai, gazdasági és információs eldologiasulással – kihal a mese?” – teszi fel a kérdést Odo Marquard.<sup>63</sup> A sötét képet árnyalhatja a szakrális történetek szempontjából, ha azokat nem a folyton változó történelmi korszakok és emberi hozzáállás felől közelítjük meg, hanem a mindenkori jelenlét állapotában szemléljük. Ezek a történetek ugyanis „folytonosan történnek minden ember életében és a világ erői között”.<sup>64</sup> Ez azt jelenti, hogy akár az ember keresi a történetet, akár egy történet szólítja meg az embert, mindenképpen olyan emberi lehetőségről van szó, amelyről ha lemondunk, önmagunkról mondunk le.<sup>65</sup>

A modern kor embere egyre csak „halad” és „fejlődik”, igyekszik az általa megfoghatónak és befogadhatónak vélt világot kézben tartani, másrészt viszont ember voltából adódóan olyan kérdésekkel is szembesül, amelyek túlmutatnak a racionális valóság keretein, amelyekre a kognitív információk nem adhatnak releváns válaszokat. Ilyen értelemben az emberi természet nem változik: keresők vagyunk. Minél több információ zúdul ránk, annál több és biztosabb kapaszkodóra van szükségünk. Nagy valószínűséggel erre utal Marquard, amikor azt mondja: „Minél inkább racionalizálódunk, annál

<sup>63</sup> MARQUARD, *i. m.*, 389.

<sup>64</sup> STRAUSS, *i. m.*

<sup>65</sup> MARQUARD, *i. m.*, 389.



inkább muszáj mesélnünk. Minél modernebb a világ, annál nélkülözhetetlenebb lesz az elbeszélés: *Narrare necesse est.*<sup>66</sup> Az ember egzisztenciális tapasztalatai és kérdései a létről és a világról ugyanis nem változtak. A ma embere is ember, akinek szembe kell néznie a halállal, szenvedéssel, a létfenntartás alapvető szükségletével. Baldermann szerint „nagyjából arról van szó, hogy szűkké vált világunkban egyszerre újból ugyanolyan elemi veszedelmek fenyegetnek bennünket, mint amilyenek a Biblia embereit is fenyegették.”<sup>67</sup> A Biblia ezekre a kérdésekre kínál választ úgy, hogy történetei által emlékezteti az embert eredetére, Istennel és embertársával, a teremtett világgal való kapcsolatára, a teremtettségből fakadó feladatára és sorsának kihívásaira.

Marquard tehát nem hisz a „kihalás-tézisben”, sokkal inkább azt mondja, hogy bár a történetek szempontjából egy fordított evolúciónak lehetünk tanúi, azaz a történetek semlegesítésének korában élünk, a modern világ „egszersmind a semlegesítés kompenzációjának világa is”.<sup>68</sup> A mai információs kultúrában nagyon fontos azt hangsúlyozni, hogy a bibliai szövegek továbbadásánál, hagyományozásánál nem egyfajta lexikális tudásanyag átadásáról, információközvetítésről van szó, hanem proklamációról (hangos kiáltásról), felhívásról, Ige-hirdetésről a szó cselekvő, ható jelentését tekintve. A bibliai történeteket életre kell kelteni, és akkor azok is életre segítenek minket.

---

KUSTÁRNÉ ALMÁSI ZSUZSANNA  
református lelkész, katechetikai szakértő,  
DRHE Katechetikai Központ  
jablaki@gmail.com

*The Significance of Tales and Story-Telling in the Biblical Tradition*

**Abstract:** Stories inseparably belong to the human existence: without them a person becomes rootless, and their identity becomes uncertain. However, stories can be varied in terms of their genre or content, as we have ordinary, family stories, or stories that preserve/reveal the identity of a society or community, and there are those ancient, sacred stories that try to explain the origin and meaning of human existence and for that reason they are preserved by the collective conscious of humanity. One thing is certain: every culture, religion, even the faith of the individual depend on whether the experience and knowledge preserved in the stories are passed on or become forgotten.

**Keywords:** tale-story-myth, sacred, identity, tradition

---

<sup>66</sup> *Uo.*, 393.

<sup>67</sup> BALDERMANN, *i. m.*, 9.

<sup>68</sup> MARQUARD, *i. m.*, 391.

LAPIS-LOVAS ANETT CSILLA

## Bibliai történetből meséket szöni

(Szokács Eszter: *Mózes*\*)

„Isten kéri, hogy elmeséljék” – Eberhard Jünger evangélikus teológust idézi Paul Ricoeur annak a munkájának egy fontos lábjegyzetében, amelyben két enigmatikus Isten-kijelentést – „Vagyok, aki vagyok” (2Móz 3,14) és „Isten szeretet” (1Jn 4,8) – kapcsol össze és értelmez.<sup>1</sup> Ricoeur Jüngerrel együtt állítja, hogy Isten megértése végső soron elbeszéléseken keresztül valósulhat meg. Ricoeur mellett a narratív teológia képviselői, többek közt Harald Weinrich vagy Richard Bauckham is arra törekcsenek, hogy a bibliai interpretációkban komolyabb hangsúlyt kapjon az a szempont, mely szerint a szövegek nagy része elbeszélő karakterrel rendelkezik, elbeszélő közösségek hozták őket létre és hagyományozták tovább – ennek megfelelően az irodalomtudományból ismert narratológiai modelleket is lehet rájuk alkalmazni. A tradíció továbbadása ma is folytatódik, többek közt újabb és újabb bibliafordítások, írásértelmezések, prédikációk vagy éppen gyerekkönyvek nyomán. Tanulmányomban ez utóbbiak közül Szokács Eszter és Nagy Norbert *Mózes* című kötetét kívánom vizsgálni: arra vagyok kíváncsi, hogyan mondja újra a régi történetet egy 21. századi gyerekkönyv.

### *A Mózesről, a Pentateuchosról és Mózesről*

A *Mózes* becsapós olvasmány. A címe alapján azt hihetnénk, főszereplője a bibliai Mózes, ez még sincs teljesen így. A tizenegy fejezet mindegyike más-más figurát állít a középpontba, közülük van olyan, akit a Bibliából „importált” a szerző, bizonyos karakterek azonban csak nála bukkannak fel. A tizenegy szereplő tizenegy különféle nézőpontot képvisel, ezért a fejezetek inkább csak lazán, epizódyszerűen kapcsolódnak egymáshoz; az egységes, egyes szám harmadik személyű, mindentudó elbeszélő hangján keresztül mégis kibontakozik az a narratíva, amely a zsidó nép Egyiptomból való szabadulásán át az ígéret földjére, a Kánaánba történő belépéshez vezet. A nézőpontok váltakoztatása ha nem is imitálja a bibliai könyvek narrációs eljárásait, mégis képes arra, hogy emlékeztessen az eredeti szöveg heterogén voltára: nem szabad ugyanis elfeledkezünk arról, hogy az Ószövetségben található öt mózesi könyv sem egységes.

Bár a Pentateuchos könyveit többek közt a „szerzői” név köti össze, a történetkritikai kutatások feltételezik, hogy különféle eredetű és korú textuális hagyományokból

\* SZOKÁCS ESZTER, *Mózes: Bibliai történetek*, Bp., Csimota, 2018. (Az idézetek oldalszámait a továbbiakban a főszövegben, zárójelben adom meg.)

<sup>1</sup> PAUL RICOEUR, *Az egyik Szövetségről a másikra*, ford. JENEY ÉVA = *Narratívák 9. Narratív teológia*, szerk. HORVÁTH IMRE, THOMKA BEÁTA, Bp., Kijárat, 2010, 60.

építkeznek. Talán a legelterjedtebb elképzelés Julius Wellhausen nevéhez fűződik, aki szerint négy forrásból, a jahvista (a forrásként használt szöveg a Jahve nevet használja Isten megnevezésére), az előhista (az Elóhim név használatos Isten megnevezéseként), a papi (a kultikus rend érvényesül benne) és a deuteronomista forrásokból (centrumában a Jahve-kultusszal és a törvényekkel) állt elő az öt könyv.<sup>2</sup> Emellett a Pentateuchos narratívája sem mondható egységesnek: az 1Mózes ősatyátörténetei (Ábrahám, Izsák, Jákób) után nagyot ugrunk az időben, és a 2Mózes kezdetén Egyiptomban találjuk magunkat, ahonnan a nép Mózes vezetésével szabadul meg a rabszolgaságból. A csodás megmenekülést követően Mózes megkapja Istentől a Tízparancsolatot, majd különösen a 3 és 4Mózesben a törvények magyarázatát, részletezését olvashatjuk; az események sorát tehát megszakítják a kultusszal, illetve a mindennapi élet szabályozásával kapcsolatos magyarázatok. Az 5Mózes, amelyet második törvénykönyvnek (Deuteronomium) is neveznek, részben megismétli, részben kiegészíti az eddig kifejtett törvényeket. Ezt követően Mózes utoljára beszél a néphez, majd felmegy a Nébo hegyére, ahol Isten megmutatja neki azt a földet, amelyet a népnek adott, de ahova vezetőjük nem mehet be. „Ott halt meg Mózes, az Úr szolgája, Móáb földjén, az Úr akarata szerint. És eltemette őt a völgyben, Móáb földjén, Bét-Peórral szemben. Senki sem tudja még ma sem, hogy hol van a sírja.” (5Móz 34,5–6)<sup>3</sup> Így ér véget a Mózes nevet viselő bibliai könyvek sora, és a fenti néhány verset azért idéztem, mert talán az Ószövetség egyik legmegkapóbb antropomorfizmusa itt található: nem más, mint Isten temeti el mindvégig hűséges szolgáját ismeretlen helyre. (Ha nem is ilyen hangoltsággal, de a Mózes is gyakran él antropomorfizációval; például amikor az Úr először beszél Mózesrel, elveszti a türelmét, és kissé cinikusává válik: „Mit szeretnél még? [...] Egy lángoló csipkebokorból beszélek, ami nem ég el. A közelben senki sincs. Szerinted ki szól hozzád?”, 24.)

Az Exodusként (gör. 'kivonulás') is hivatkozott Mózes második könyve egyik kulcsmomentuma Mózes és az Úr első találkozása: Szokács Eszter műve jórészt ezt a bibliai könyvet parafrázálja. Az eredeti szöveg erős hatást gyakorolt a későbbi bibliai szerzőkre és a zsidó, illetve keresztény gondolkodókra. A 2Mózes kezdetén a zsidó nép idegenként él egy országban, elfeledkezve Isten ígéreteiről, a fáraó pedig „istenként” szabályozza életük minden területét, rabszolgaságban tartja őket Egyiptomban. Jahve tíz csapással sújtja a fáraót, majd a népet elvezeti a Sínai-hegyhez. Ott megerősíti Mózeszt a nép vezetőjeként, átadja neki a törvényeit, és elindítja őket a Kánaánba vezető úton. Ebben a feladatban Mózes az Isten nagy szolgájává, Józsué, Jeremiás, Deuteró-Ézsaiás és Jézus bibliai portréinak modelljévé válik; közbenjárása által kerül a nép szoros kapcsolatba Istennel. Az Exodus Isten közösségét mutatja be úgy, mint akiket elhívtak a megalázó szolgaságból az ígéret földjére.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Itt nincs mód arra, hogy részletesen szóljunk a wellhauseni forráselméletről. További tájékozódáshoz lásd RÓZSA Huba, *Az Ószövetség keletkezése I.*, Bp., Szent István Társulat, 2002. Vö. még Gerhard von RAD, *Az Ószövetség teológiája I.*, ford. GÖRFÖL Tibor, Bp., Osiris, 2007, 93–106, 112–116, 138–223.

<sup>3</sup> A bibliai idézetek a 2014-es református revideált új fordítású Bibliából (RÚF) származnak.

<sup>4</sup> *Jeromos Bibliakommentár I.: Az Ószövetség könyveinek magyarázata*, szerk. BOROS István, ford. BENYIK György, ARANYI Erzsébet, BATA Beáta, BUDAI Kornélia, Bp., Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 2002, 103–104.

Mózes egy lángoló, de el nem égő csipkebokornál kapja azt a feladatot Istentől, hogy vezesse ki a népet Egyiptomból. Itt hangzik el a következő párbeszéd:

Mózes azt felelte Istennek: Ha majd elmegyek Izráel fiaihoz, és azt mondom nekik: atyáitok Istene küldött engem hozzátok, és ők megkérdezik tőlem, hogy mi a neve, akkor mit mondjak nekik? Isten ezt felelte Mózesnek: Vagyok, aki vagyok. Majd azt mondta: Így szólj Izráel fiaihoz: A „Vagyok” küldött engem hozzátok. Még ezt is mondta Isten Mózesnek: Így szólj Izráel fiaihoz: Az Úr, atyáitok Istene, Ábrahám Istene, Izsák Istene és Jákób Istene küldött engem hozzátok. Ez az én nevem mindörökre, így szólítsatok engem nemzedékről nemzedékre! (2Móz 3,13–15)

Az „Úr” az eredeti héberben a Jahveként fordítható Istennevet takarja. Werner H. Schmidt rávilágít, hogy a Jahve nevet Mózes ismertette a nép számára. Mind az előhista, mind a papi iratokból az derül ki, hogy ez a név még nem használatos az ősatyák korában, Mózesnek azonban kifejezetten ezen a néven kellett hivatkoznia az atyák Istenére.<sup>5</sup> Egyes kutatók ennél is tovább mennek: Sigmund Freud például azt feltételezte, hogy Mózes nemcsak az Isten nevét, hanem a monoteista vallást adta a zsidó népnek. Gondolatkísérlete szerint elképzelhető, hogy a zsidó nép vezetője egyiptomi volt (a Mózes név egyiptomi eredetéből kiindulva), aki a Kr. e. 1375 körül trónra lépő Amenhotep, később Ekhnaton nevű fáraó Aton-kultuszát örökítette tovább. A szigorúan monoteista, Aton napisten kizárólagos tiszteletén alapuló vallást Ehnaton Kr. e. 1358-ban bekövetkezett halála után eltörölték, a fáraó emlékét pedig feledéssel sűjtötték.<sup>6</sup> Jan Assmann a felejtés és emlékezés kettősségéből indul ki, amikor Mózes és Ekhnaton alakjait veti egybe. Míg Mózes történelmi létezésére nincs bizonyíték, a hagyomány mégis megőrizte és továbbadta cselekedeteinek emlékét, addig Ehnaton létezését hiába igazolják például régészeti nyomok, utódai – eretneknek tartván – eltörölték az emlékezetét; úgy látja azonban, hogy Mózes alakjában tovább élnek a korábbi monoteista vallásalapító elfojtott emléknymoi is.<sup>7</sup> Legújabb könyvében Assmann amellest érvel, hogy a 2Mózes egyenesen a legnagyobb és leghatásosabb történet, amelyet valaha elmondtak, hiszen az emberiség két legfontosabb kérdésével foglalkozik: azzal, hogy milyen szerepet tölt be az isteni az ember életében, és azzal, hogy „kik vagyunk mi”. E történet keretét Mózes életrajza adja, s végpontját az ő halála jelöli ki.<sup>8</sup> A tengernyi Mózes-szakirodalomból csupán egy teológus, egy pszichoanalitikus és egy vallástörténész

<sup>5</sup> Lásd Werner H. SCHMIDT, *Exodus, Sinai und Mose*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, 45–46.

<sup>6</sup> Lásd Sigmund FREUD, *Mózes*, ford. KERTÉSZ Imre, F. OZORAI Gizella, Bp., Európa, 1987.

<sup>7</sup> Lásd Jan ASSMANN, *Mózes, az egyiptomi*, ford. GULYÁS András, ÁBRAHÁM Zoltán, GÖRFÖL Tibor, TÓTH Péter, Bp., Osiris, 2003.

<sup>8</sup> Jan ASSMANN, *The Invention of Religion: Faith and Covenant in the Book of Exodus*, Princeton – Oxford, Princeton University Press, 2018, 2–3.

meglátásaira utaltam röviden, de már ezek alapján is feltűnő, mennyire sokféleképpen lehet közelíteni az Ószövetség egyik legjelentősebb alakjához. Vajon ezekhez képest mit közvetít Mózesről és az izraeli népről egy gyerekkönyv szövege és illusztrációs anyaga?

### A Mózes a „vallásos gyerekkönyvek” kontextusában

Ha vallásos gyerekkönyvekről, gyerekbibliákról esik szó, a német nyelvű szakirodalomban gyakran hivatkoznak Magda Motté teológus-irodalomtörténész munkásságára, aki a „vallásos gyerek- és ifjúsági irodalmat” három kategóriába csoportosította. Az *etikai-egzisztenciális karakterrel rendelkező könyvek* centrumában az élet nagy kérdései – barátság, szerelem, születés, halál – állnak. Motté értelmezése szerint „a hit előszobájaként” funkcionálhatnak az efféle kérdéseket boncolgató könyvek. A *transzcendentális-vallási dimenzióval rendelkező könyvekben* a szöveg és a képek az áhítat, az ima felé vezetik a befogadót, és arra készítetik, hogy tapasztalatait transzcendens síkon értelmezze. A *zsidó-keresztény üzenetet közvetítő könyvek* témájukat az Ó- és Újszövetségből veszik, bibliai motívumokkal, szimbólumokkal dolgoznak – szűk értelemben véve ezek a „keresztény gyerekkönyvek”.<sup>9</sup> Később Nina Eberle-Theka úgy látta, hogy a 21. század kihívásai Motté kategóriáinak újragondolását kívánják meg; ő azt ajánlja, két nagy kategóriát érdemes elkülöníteni. Az első típus a *hitre vezető*, célként a vallási nevelést kitűző könyvek csoportja (nemcsak a keresztény, hanem a zsidó, muszlim stb. vallások tanításait középpontba állító művek is ide tartoznak). A másik típushoz a *vallásközi toleranciát közvetítő* művek tartoznak, amelyek elgondolkodtatják az olvasót azon, hogy a különböző vallások milyen válaszokat kínálnak az élet nagy kérdéseire.<sup>10</sup>

Mindkét csoportosítás alkalmat kínál arra, hogy felvessünk néhány kérdést a Mózesrel kapcsolatban. Nina Eberle-Theka alapján elgondolkodhatunk rajta: funkcionálhat-e „hitre vezérlő kalauzként” ez a gyerekkönyv? A hátsó borítón szereplő paratextus alapján a szerkesztőknek és a mesélőnek ez nem kimondottan szándéka, inkább az újraelbeszélés a cél: „A bibliai történeteket már sokan megfestették, megrajzolták, megfilmesítették. Mi elmeséljük őket egy sorozatban. Ezek a történetek ősiek, mégis bennünk élnek. Kicsit talán úgy, mint a családi anekdoták, amelyeket szeretünk újra meg újra felidézni, annak ellenére, hogy mindenki másként emlékszik rájuk, másként meséli őket. És Szokács Eszter remek mesélő...”<sup>11</sup> – írják a sorozatszerkesztők, Helferné Kepecs Judit és Régner Eszter. Ezáltal egy több ezer éves elbeszélői tradíció

<sup>9</sup> Magda Motté kategóriáit összegzi Monika BORN, *Religiöse Kinder- und Jugendliteratur = Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, I, hg. Günter LANGE, h. n., Schneider Hohengehren, 2000, 399.

<sup>10</sup> Nina EBERLE-THEKA, *Gott?: „Eine schlechte Antwort, aber eine gute Frage” = Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*, hg. Georg LANGENHORST, h. n., Verlag Sankt Michaelsbund, 2011, 85–87.

<sup>11</sup> SZOKÁCS, *i. m.*, fűlszöveg.

részévé avatják a könyvet, reflektálva arra, hogy egy történet annyi változatban él, ahányan elmesélik. Harald Weinrich narratív teológiáról szóló értekezésében szintén kiemeli, hogy „amikor pedig gyermekeinknek a bibliai történeteket újra elbeszéljük (és remélhetőleg nem szó szerint reprodukáljuk), belépünk egy folyamatos elbeszélői hagyományba”.<sup>12</sup> A zárójelben implicit módon megfogalmazott intést katechetikai szempontból kulcsfontosságúnak tartom: nem feltétlenül jó, ha „gyermekeink” minél korábban találkoznak az eredeti szöveggel, többek közt azért sem, mert a bibliai narratívában gyakran szerepelnek például sűrítések, kihagyások, s ezeket a fiatal hallgató nem biztos, hogy képes feltölteni, értelmezni. Ahogy Richard Bauckham megállapítja:

az elbeszélés különféle változatainak többszólamúsága a Szentírás nem egyetlen olyan jellemzője, ami az olvasó [...] részvételét kívánja meg. A Biblia az elbeszélő művek igazi gazdagságát mutatja fel. Olyan szövegeket tartalmaz, melyekben a narratív szálak befejezetlenek, az utalások pedig számítanak a befogadó képzelőerejére; melyekben az elbeszélések két vagy többértelműsége a nyitott jelentést kínálja fel; melyekben a prófétaí írások, valamint a katolikus levelek, az egyéni és közösségi írások is narratív töredékeket tartalmaznak...<sup>13</sup>

Talán a fiatal olvasóktól, hallgatóktól nem várhatjuk el az aktív értelmezői részvételt, az utalások felismerését, ezért Weinrich szerint „[a] szöveg megváltoztatása az újraelbeszélésnél bizonyos határokon belül megengedhető és elfogadott”.<sup>14</sup> Ha eme „bizonyos határok”<sup>15</sup> figyelembe vételével írt parafrázis mellett döntünk, vagy magunk idézzük fel a cselekményt, nem mindegy, milyen színvonalú a reprodukció: a moralizáló, nyílt didaxisba hajló, emiatt az esztétikumot mellőző írások éppen hogy elidegenítő hatást is kiválthatnak, ahogy erre Magda Motté is felhívta a figyelmet a zsidó-keresztény üzenetet közvetítő könyvek csoportjával kapcsolatban.<sup>16</sup> Szokács Eszter azonban „remek mesélő”. A *Mózesnek* bár nem explicit szándéka, hogy a keresztény hitre vezessen, sőt Isten meglehetősen ellentmondásos figuraként jelenik meg (akárcsak az

<sup>12</sup> Harald WEINRICH, *Narratív teológia*, ford. BECHTEL Helmut Herman = *Narratívák* 9., i. m., 63.

<sup>13</sup> Richard BAUCKHAM, *Hogyan olvassuk a Szentírást koherens történetként?*, ford. HORVÁTH Imre = *Narratívák* 9., i. m., 110.

<sup>14</sup> WEINRICH, i. m., 62.

<sup>15</sup> Weinrich sem itt, sem a továbbiakban nem jelöl ki pontosabb határvonalakat, de talán az értekezés végén idézett anekdota segíthet megvilágítani, mire gondol: „Giuseppe Roncalli ösztönösen tudta ezt, amikor egyszer zsidó látogatók körébe lépett, és ezekkel a szavakkal köszöntötte őket: »Én vagyok József, a testvéretek« (1Móz 45,4). Ez egy olyan történet újraelbeszélése volt, amelyen XXIII. János, a pápa osztozott Izraelből érkezett zsidó testvéreivel. Azon a napon az érintettség által ismét helyreállt egy nagyon régi elbeszélői közösség.” *Uo.*, 69.

<sup>16</sup> Magda MOTTÉ, *Alles ist Gleichnis*, idézi Georg LANGENHORST, *Religion in der Kinder- und Jugendliteratur: Wegmarken der Erforschung unter religionspädagogischer Perspektive*, [http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user\\_upload/kinderbuch/rhs2011\\_Langenhorst.pdf](http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user_upload/kinderbuch/rhs2011_Langenhorst.pdf) (Letöltés ideje: 2018. október 12.)

Ószövetségben); a kötet mégis alkalmas arra, hogy „hitre vezérlő” kérdéseket vessen fel, sőt fel is mutat egy olyan szereplőt, akinek a hite példamutatóvá válhat (róla a továbbiakban bővebben is értekezem). Ezért úgy vélem, az arra fogékony befogadót a *Mózes* közelebb viheti a Biblia világához, és ezen keresztül a keresztény valláshoz is.

Magda Motté kategóriáiból kiindulva pedig egy kisebb ellentmondásra világítanak rá. A három típus közül a *Mózes* egyértelműen a zsidó-keresztény üzenetet közvetítő könyvek közé tartozik, hiszen egy ószövetségi történetet mesél újra – vagy inkább a Tóra magyar fordítására támaszkodik? A könyv a Csimota Kiadó *Bibliai történetek* könyvsorozatába illeszkedik, melynek első kötete *József* címen jelent meg. A szerző az átírás során viszont a Tóra magyar szövegét (is) alapul veszi: bár utóbbi nem tér el nagymértékben az Ószövetségtől, de például az egyiptomi tíz csapás közül a negyedik az Ószövetségben a bögyök csapása,<sup>17</sup> míg a Tórában vadállatok szerepelnek.<sup>18</sup> Az eredeti héberben valamilyen repdeső, kellemetlen lényről van szó, de nem lehet pontosan tudni, miféle állat okozza a pusztítást. A rabbinus írásmagyarázat a főnév mögötti gyök igei formáját is nyomon követte. Ez az ige ’keverést, összekeverést’ jelent, és ebből adódóan mindenféle „kevert vadállatként” adta vissza a kifejezés jelentését.<sup>19</sup> Szokács Eszter az utóbbi verziót dolgozta fel: „Erre Isten vadállatokat küldött Egyiptomra. A vadak beköltöztek a házakba és udvarokba, és mindent tönkretettek, ami csak az útjukba került. Feldöntötték az egyiptomiak bútorait, összetörték a szerszámokat, összeharapdálták a szandálokat és a papucsokat, szétszakították a terítőket és a ruhákat, megdézsmálták az ennivalót.” (34.) A Tóra szövegének átírása nemcsak rendkívül plasztikus leírást eredményezett (talán a bögyök pusztítása nem válhatna ennyire látványossá), hanem egy olyan illusztrációt is, amely bizonyos értelemben átélhetővé teszi az egyiptomiak szenvedését. Nagy Norbert rajza szinte mind a tíz csapást összegzi egy képben: az emberek aprók, arctalanok, ide-oda szaladgálnak, de nem tudnak elmenekülni a hatalmasra nagyított és részletgazdagon ábrázolt állatok elöl, akik a csapások által hozott nyomorúság szimbólumaiként is értelmezhetőek. Ha ezek után felütünk egy új keresztény bibliafordítást is (amint azt a már idézett paratextus sugallja), akkor meglepve találkozhatunk vadállatok helyett bögyökkel. Az ellentmondás feloldásához némi befogadói tájékozottság szükséges, illetve lehet, hogy az eltérések továbbindítják a kíváncsiskodót a Tórához is – így a *Mózes* nemcsak a keresztény, hanem a zsidó hagyományok felé is irányíthatja az olvasóját. (Ugyanez a kettősség jellemzi a Csimota-sorozat első kötete, a *József* befogadását is.)

<sup>17</sup> „Mert ha nem bocsátod el népemet, akkor én bögyöket bocsátok rád, udvari embereidre, népedre és házaidra. Bögyökkel telnek meg az egyiptomiak házai, sőt az a föld is, amelyen ők laknak.” (2Móz 8,17)

<sup>18</sup> „Mert ha nem bocsátod el népemet, íme, én bocsátom rád, szolgálidra, népedre és házaidra a vadállatokat és megteleknek Egyiptom házai vadállatokkal, meg a föld is, melyen ők vannak.” (2Móz 8,17)

<sup>19</sup> A kétféle fordítás magyarázatért Hodossy-Takács Elődnek tartozom köszönettel.

### *Hívők és hitetlenek*

„Hatalmas szélvihar tombolt Egyiptomban.” (7.) „A zsidók pedig Józsué vezetésével bevonultak Kánaánba, az országba, amit Isten nekik szánt.” (71.) A Mózes első és utolsó mondata kijelöli azt a két helyet, ahol a történet kezdődik és végződik (illetve ahonnan egy új utazás indul majd); a mondatok között viszont hosszú-hosszú évtizedek telnek el. Az első fejezetben a címszereplő még csak az édesanyja hasában fejlődő kisbaba, az utolsóban viszont fáradt öregember, ahogy ezt a Nagy Norbert által rajzolt rendkívül kifejező portré is megerősíti. Mózes tekintete azonban nem volt mindig ennyire megtört. Fiatalkorában dühösen nézett a zsidókat sanyargató egyiptomi rabszolgahajcsárra, akit mérgében úgy megütött, hogy a munkafelügyelő meg is halt; félelem tükröződött a szemeiben, amikor a gyilkosság után menedéket keresett, s leendő apósánál, Jitrónál megtalálta; kételkedéstől csillogott a tekintete az égő csipkebokor fényénél, amikor Isten hatalmas feladattal, a zsidók egyiptomi fogságból való kivezetésével bízta meg; büszkeség és öröm sugárzott az arcán, mikor szétválasztotta a Vörös-tengert, hogy népe száraz lábbal kelhessen át rajta, végleg megszabadulva az egyiptomiak üldözésétől; és végtelennek tűnő éveken át barázdálta harag, értetlenség, kétségbeesés, szomorúság a homlokát, amikor a megszabadított nép a csodák és az ígérek után sem hitt Istennek és Mózesnek, zúgolódással, bálvány készítésével és imádásával, panaszkodással és türelmetlenséggel bosszantották vezetőjüket. A nép viselkedését az Úr is megelégtelte, és ezt üzenté Mózessel:

Isten rettentő dühös, amiért az emberek nem hisznek neki. [...] Kihozott minket Egyiptomból, csodákat mutatott, vigyázott ránk. És még most sem hisznek neki. Éppen itt, egy kőhajításnyira Kánaántól. A büntetésünk borzasztó lesz. Senki sem mehet be Kánaán földjére azok közül, akik Egyiptomból eljöttek. Negyven évig fogunk a pusztában vándorolni, és csak a gyerekeink léphetnek majd be Kánaánba! Te, Józsué, és Káleb is, bemehettek, mert hittetek Istenben. (70.)

Az olvasók joggal teszik fel Józsuéval együtt a kérdést: „És te? Te sem mehetsz be?” (70.) Mózes itt azt a magyarázatot adja Isten döntésére, hogy negyven év múlva ő már nagyon öreg lesz, és egyébként is elfáradt a vándorlásban, az örökös csatározásban. A Biblia azonban mással indokolja Mózes kizárását a Kánaánból:

Az Úr ezt mondta Mózesnek: Menj föl ide az Abárím-hegyre, és tekintsd meg azt a földet, amelyet Izráel fiainak adtam. Ha megtekintetted, te is odakerülsz elődeid mellé, ahogy odakerült testvéred, Áron, mert fellázadtatok parancsom ellen a Cin-pusztában, amikor perlekedett a közösség, és nem mutattátok fel szentségemet előttük azoknál a vizeknél, Meribá vizeinél, Kádésban, a Cin-pusztában. (4Móz 27,12–15)



A Cin-pusztában Mózes kétszer ütött egy sziklára, hogy vizet fakaszthasson belőle az ismét panaszkodó nép számára, ezután mondta neki az Úr, hogy büntetésből nem mehet be a Kánaánba. Vitatott, hogy pontosan miben rejlik a törvényszegés. Egyesek szerint Isten arra utasította Mózes, hogy szóljon a kőhöz, de ehelyett ráütött a bottal; mintha nem hitt volna abban, hogy Isten a szavak által is képes csodát tenni. Más vélemények arra mutatnak rá, hogy talán épp Mózes megszólalása volt a probléma („Fakasszunk-e vizet nektek ebből a sziklából?” 4Móz 20,10), mintha ez a kérdés azt sugallná, hogy Mózes és Áron Isten közbenjárása nélkül, a maguk erejéből is képesek vizet fakasztani.<sup>20</sup>

Az Úr szigorú, következetes, de védelmező és féltőn-szerető Istenként tűnik fel a Pentateuchos lapjain, és ilyenként ábrázolja őt a *Mózes* is. A nép nagy része képtelen hinni benne, a gyerekkönyv szerint Mózes mellett még két fiatalember, Józsué és Káleb mégis hűséges marad hozzá. Kálebbel az Ószövetségben először Mózes negyedik könyvében találkozunk; ő is tagja annak a csapatnak, amely felderíti a leendő hazát, hogy megtudják, milyen emberek élnek ott, és mennyire bőséges a föld. Szokács Eszter azonban már a vörös-tengeri átkelésnél megismertet bennünket a Kánaán egyik örökösével. Az *útra kelés – át a tengeren* című fejezet Káleb szemszögén keresztül meséli el az Egyiptomból való menekülés történetét. A férfi éjjel-nappal robotol a fáraónak, esténként hazaérve „kedvetlen volt, és szomorú”, de amikor megtudta, hogy „Mózes visszajött Egyiptomba, hogy megszabadítsa a zsidókat a fáraó uralma alól, Káleb rosszkedve egyik pillanatról a másikra elszállt. Türelmetlenül várta a napot, amikor végre elindulhatnak Kánaán felé”. (40.) A fejezet első mondataiban nyoma sincs a népre általánosságban jellemző bizonytalankodásnak, hitetlenkedésnek. Míg egy korábbi fejezetben ezt találjuk: „Senki sem hitte el, hogy Mózes Isten küldte. Áron szája már kiszáradt a sok beszédétől [...], de az emberek még mindig kételkedve csóválták a fejüket” (30.), addig Káleb gondolataiban fel sem merül, hogy Mózes ne Isten küldöttjeként gondolja el. A gyors és kétely nélküli reakciók továbbra is jellemzik magatartását: amikor szólnak neki, hogy indulniuk kell, feleségével együtt „azonnal összepakolták azt a kevés holmijukat, amijük volt” (40.), majd ő az első, aki észreveszi, hogy a hátuk mögött közelgő hatalmas porfelhő a fáraó katonáit rejtheti. Ekkor implicit módon tanúskodik hitéről: „A *mi felhőoszlopunk* nem így néz ki” (41., kiemelés tőlem) – az Úr felhőoszlop alakjában jár előttük; a birtokos személyjel és a többes szám első személyű névmás használata jelzi az Istennel való feltétel nélküli közösségvállalást. Amikor Mózes elindul a tenger felé, „ő volt az első, aki Mózes után ment. A többiek tétován követték őket.” (42.) A fejezet újra és újra kiemeli a Káleb és a „többiek” közti különbséget: az emberek „megjijednek”, „siránkoznak” és „sopánkodnak”, Káleb azonban töretlenül halad előre. Sőt: az események fordulópontján még Mózes is megelőzi.

<sup>20</sup> Jeromos Bibliakommentár I., i. m., 164–165.

Csak nem akarod, hogy átússzuk a tengert? Én például nem tudok úszni – szólt egy ősz férfi. Káleb Mózesre nézett, majd gondolkodás nélkül elindult a tenger felé. Ahogy a lába a vízbe ért, halk morajlás kezdődött, mintha alulról, a földből jött volna a hang, aztán egyre hangosabbá vált, végül éktelen mennydörgéssé változott. Majd hirtelen csönd lett. Azután egyik pillanatról a másikra a Vörös-tenger vize kettévált, és egy száraz folyosó nyílt a tenger közepén.

– Indulás! – adta ki Mózes a parancsot, és közben Kálebet nézte.

– Miért indultál el? – kérdezte tőle. – Hiszen akkor még nem is nyílt szét a tenger.

– De aztán szétnyílt – vont a vállát Káleb. (42.)

Érdeemes itt fellapoznunk a Bibliát, ahol nem a csodát átélő, megtapasztaló ember nézőpontjával szembesülünk, hanem mintha az Úr szemszögét, egyfajta felülnézeti perspektívát sajátíthatna el az olvasó:

Akkor ezt mondta Mózesnek az Úr: Miért kiáltasz énhozzám? Szólj Izráel fiaihoz, hogy induljanak! Te pedig emeld föl a botodat, nyújtsd ki a kezedet a tenger fölé, és hasítsd ketté, hogy szárazon menjenek át Izráel fiai a tenger közepén. Én pedig megkeményítem az egyiptomiak szívét, hogy menjenek utánuk. Így mutatom meg dicsőségemet a fáraón és egész haderején, harci kocsijain és lovasain. Majd megtudja Egyiptom, hogy én vagyok az Úr, amikor megmutatom dicsőségemet a fáraón, harci kocsijain és lovasain. Ekkor elindult az Isten angyala, aki Izráel tábora előtt járt, és mögéjük ment. Elindult az előttük levő felhőoszlop is, és mögéjük állt. Odament Egyiptom tábora és Izráel tábora közé, és az a felhő, amely világítani szokott éjjel, sötét maradt, ezért nem közeledtek egymáshoz egész éjszaka. Mózes kinyújtotta kezét a tenger fölé, az Úr pedig egész éjjel erős keleti széllel visszafelé hajtotta a tengert, és szárazzá tette a tengerfeneket, úgyhogy a víz kettévált. Izráel fiai szárazon mentek be a tenger közepébe, a víz pedig falként állt mellettük jobbról és balról. (2Móz 14,15–22)

Az első mondatok az Úr és Mózes kommunikációjáról számolnak be, majd arról olvasunk, hogy a szabadulás célja Isten dicsőségének felmutatása Egyiptom népe és a fáraó előtt. A *Jeromos bibliakommentár* megjegyzi, hogy az itt használt nyelv a Zsolt 48,5–8-cal hozható összefüggésbe, ahol a királyokat reszketés fogja el és „fájdalom, mint a vajúdo asszonyt, mint mikor a keleti szél összezúzza a tengerjáró hajókat”. A zsoltárban és a tenger szétválasztásakor egyaránt a szél válik Isten kezében fegyverré, és a győzelem csakis Jahvét illeti meg.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Uo., 111.

Ennek a dicsőséges isteni győzelemnek látszólag nyoma sincs Szokács Eszternél, így felmerülhet a kérdés, hogy nem lépi-e át az újraelbeszélés a szöveg megváltoztatásának azokat a homályos weinrichi határait, amelyekről korábban szót ejtettünk. A narratív teológia egyik képviselője, Dietrich Ritschl a „Detail-Story” és a „Meta-Story” fogalmakat vezeti be a (bibliai) történetek természetét vizsgálva. Példaként az irgalmas samaritanusról szóló bibliai helyre hivatkozik: elképzelhető, hogy a példázat első elmondása után a második elbeszélő már változtat rajta valamennyit, az első mesélő mégis ráismer arra, amit ő mondott el. Ritschl rávilágít, hogy a bibliai résztörténetek (Detail-Story) mögött van egy átfogó történet, amelyet Meta-Storynak nevez; a történetek eme „magja” önmagában röviden összefoglalható, de csak további történeteken keresztül beszélhető el.<sup>22</sup> Paul Ricoeur Ritschl koncepcióját értelmezve példaként Isten és Izrael kapcsolatának kiismerhetetlenségére, elmondhatatlanságára utal mint egyfajta Meta-Storyra, amelyet az ószövetségi elbeszélések segítenek megvilágítani.<sup>23</sup> Isten és a nép bonyolult kötelékébe a Vörös-tenger szétválasztásán keresztül is bepillantást nyerhetünk, és nemcsak akkor, amikor a 2Mózes szövegét vizsgáljuk. Szokács Eszternél nem a szabadulás teológiai indoklására, illetve a szabadító Isten dicsőségére kerül a hangsúly, hanem egy ember hite áll a középpontban. A kérdéses fejezet mégis képes megragadni azt a kettősséget, amely a teljes Ószövetségben jellemzi Isten és Izrael ellentmondásos viszonyát: a nép olykor hűséges Istenhez, olykor kételkedik benne, és bálványimádáshoz fordul. A szokácsi narratíva úgy fogalmazza meg a „Meta-Storyt” a Jahvéba vetett megingathatatlan hitről és a Benne való kételkedésről, hogy azt a gyermeki befogadó is megérti különösebb magyarázat nélkül, hiszen egy bátor, rokonszenves szereplő által derül fény a különféle viselkedésmódokra. A narrátor a mózesi elbeszélést is továbbgondolja annyiban, hogy Káleb szinte vak meggyőződése áll a fejezet középpontjában. A férfi már akkor belép a tengerbe, amikor az még szét sem nyílt; a Mózes kérdésre adott könnyed válaszban („de aztán szétnyílt”) megszólal erős bizalmának a természetessége. A Mózes által képviselt (vagy, ha Freudra és Assmannra visszautalunk, meghirdetett) Isten ezt a kizárólagos, feltétel nélküli hitet követeli meg a zsidó néptől. Ez a fajta hit és engedelmesség a Pentateuchosban legfeljebb Mózesen keresztül jelenik meg, de arra nem igazán látunk példát, hogy az egyszerű nép gyermeke hasonlóan közelítene Jahvéhoz, inkább az emberek zúgolódásairól, panaszaikról olvasunk. A Mózesben azonban arra láthatunk igen szép példát a Káleb figurájához köthető fiktív történetszálon keresztül, hogy miként válhat a szigorú monoteista hit magától értetődővé, sőt örömtelivé.

Itt érdemes alaposabban megvizsgálni a fejezetet záró, kétoldalas illusztrációt. Nagy Norbert rajzaiban mély, összetett teológiai látásmód rejlik, erről tanúskodik a megmenekülés pillanatáról készített rajza is. A kék és a sárga különböző árnyalatainak

<sup>22</sup> Dietrich RITSCHL, „Story” als Rohmaterial der Theologie = Dietrich RITSCHL, Hugh O. JONES, *Story als Rohmaterial der Theologie*, München, Chr. Kaiser, 1986, 22–23.

<sup>23</sup> Paul RICOEUR, *Figuring the Sacred: Religion, Narrative and Imagination*, transl. David PELLAUER, Minneapolis, Fortress Press, 1995, 242.

kontrasztja dominál a képen. Az oldalpár balján látható tenger fenyegető sötétkékje és a benne úszó óriási cethal együtt mintha az egyiptomi üldöztetést jelképeznék, de a jobb oldalon felragyogó Nap sugarai világoskékre festik a vizet, az itt úszkáló kicsi cápák, angolnák és mindenféle halak arcán meglepődés tükröződik. A különféle herkentyűket a szárazra vált föld választja el egymástól, a parton egészen apró, fekete emberek ünnepelnek, táncolnak és ugrálnak (köztük bizonyára Kálebbel, aki a fejezet végén így ad hangot derűjének: „Tudtam, hogy sikerülni fog. Ha egyszer elindultunk, meg is kell érkeznünk. Átértünk, megmenekültünk!”, 43.), mögöttük fénylik a hatalmas Napkorong. A rajzon nem az emberi alakok dominálnak, hanem a szabadítás tényére hívja fel a figyelmet a kétszínű, szétvált tenger és a Nap dicsőséges ragyogása. Nem kellene ahhoz szavak, hogy rájövünk, milyen hatalmas csoda történt itt, és a Nap hangsúlyos ábrázolása azt is jelzi, hogy ez valamilyen transzcendens erőnek, és nem emberi kéznek köszönhető.<sup>24</sup> A grandiózus kép önmagában is alkalmas lehet katechetikai felhasználásra, vagy pusztán arra is, hogy segítsen jobban érteni az isteni szabadítás mibenlétét.

### Összegzés

A gondolatmenetet személyes tapasztalattal zárnám. Vallástanárként minden egyes bibliai történet újramondásakor feltettem a kérdést a képzeletem határaitól, arról, hogy szabad-e, és ha igen, mennyire lehet a szakrális szöveget megváltoztatni. Ez a kérdés a *Mózes* és a *József* esetében is ösztönszerűen merült fel bennem, és e könyvek szoros olvasása, irodalomtudományos megközelítése segít oldani a fenti dilemmákat. Emellett nagyon fontosnak tartom Alexandra Ritter és Ulrike Witten gondolatait, akik a gyerekbibliák kapcsán érvelnek amellett, hogy a bibliai történetek újraelbeszélései új távlatokat nyithatnak meg az eredeti szöveg értelmezésében. Ezért a felnőtteket is megcélozzák, hiszen nemcsak a hitoktatás médiumaként értelmezhetőek, hanem irodalmi parafrázisként is. Az illusztrációk is szerepet játszhatnak a reinterpretációban: kiemelik a történetek egyes aspektusait, új összefüggéseket és perspektívákat kínálnak; mindezzel együtt a gyerekbibliák lehetővé teszik, hogy a befogadó bevonódjon a történetbe, sajátjának érezze azt.<sup>25</sup> Ezek a meglátások érvényesek Szokács Eszter könyveire is, hiszen képesek arra, hogy az ősi történetek újragondolására készítessék bennünket.

<sup>24</sup> E ponton újra fölidézhetjük Freud gondolatait Aton istenségről, de egyfelől ezen asszociáció kibontása igen messzire vezetne, másfelől a Szentírásban Istenhez alapvető módon hozzátartoznak a fény és a világosság képzetei.

<sup>25</sup> Alexandra RITTER, Ulrike WITTEN, *Neue Perspektiven auf biblische Texte: Aktuelle Kinderbibeln im Vergleich*, Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek, 2017/4, 34.

LAPIS-LOVAS ANETT CSILLA

PhD-hallgató

DE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

anettcsilla@gmail.com

*From Bible Stories to Tales*

(Eszter Szokács: *Mózes*)

**Abstract:** Moses is one of the most complex characters of the Old Testament. Many scholars, like Sigmund Freud or Jan Assmann, engaged in his story, his origin or his motivations. Not only scholars, but several authors of children's books dealt with Moses, and wrote tales about him. Among them, Eszter Szokács shows a really curious picture about Moses and the people who surrounded him. In her book *Mózes*, she creates characters which are easy to sympathize with – one of them is Caleb, whose faith is exemplary. In my paper, I search answers to the question: how could a modern paraphrase, which is a children's story, shed new light on the nature of faith?

**Keywords:** Old Testament, Biblical tradition, children's literature, modern paraphrase

KÉRCHY ANNA

## Tradíció és transzmediáció

A tündérmese utóélete a 21. századi gyerek és ifjúsági irodalomban

A mesekutatás előszeretettel idézi J. R. R. Tolkien híres esszéjének tézisét: a tündérmese legfőbb ismérve nem az, hogy apró, szárnyas, mitikus, mágikus lényecskék röpködnek benne, hanem hogy egy varázslatos tündéri *aura* hatja át a fantáziavilág egészét. Tolkien mesefogalmának fontos referenciapontja a skót folklorista Andrew Lang 19. századi „tündérkönyv” (*fairy book*) sorozata, mely kora gyerekközönsége számára dolgozott fel olyan meseklasszikusokat (a Grimm testvérek népmesegyűjtéseit, Andersen és Madame d’Aulnoy műmeséit, az *Ezeregyéjszaka* történeteit, különböző népek szájhagyomázott mondáit és legendáit, mitológiai narratívákat), melyeket ma is a gyerekirodalom mérföldköveiként tartunk számon.<sup>1</sup> Bár Tolkien messzemenően elutasítja a mese kizárólagosan gyerekközönsséggel való társítását és kanonikus marginalizálását, ám a langi mesekorpusz heterogenitása visszaköszön a mesésről való vélekedésében: számára a tündértörténet (*fairy story*) ernyőfogalom, nem annyira merev műfaji kategóriát, mint inkább hatásmechanizmust jelöl, az olvasót megigéző káprázat erejét (*enchantment*), mely áthatja a tündér- és népmesei hagyományból egyaránt táplálkozó, fantasztikus, spekulatív irodalmi művek összességét.<sup>2</sup>

A Tündérországba (*Faerie*) merészkedő vándort a találkozás a Csodával egyszerűen készleten végtelen mesebeszédre és köti gúzsba nyelvét: lélekemelőn, szívbemarkolóan megindít, ahogy szétfoszlik a mese szövete, és egy „villanásnyi ragyogásban felsejlik” a leghőbb vágyunk, a rejtett valóság maga. Tolkiennél ez voltaképp a Nagy Eukatasztrófa, a Glória keresztény öröme, mely minden minőségi fantáziailrodalom csúcspontja.<sup>3</sup> De szekuláris olvasatban is, a tündérmesei hagyomány elementáris bűvereje a műfaj affektív narratológiai potenciáljában rejlik: a szövegmotoroként funkcionáló csodálatos történés elvárásolja, meghökkenti, magával ragadja befogadóját, a racionális reflexiót kizökentve kerékvágásából, az „elmeműködés tudatalatti, intuitív, imaginatív aspektusait”<sup>4</sup> hivatott működésre serkenteni. A német folkloristák Märchen fogalma is a varázsmese tágabb kategóriájával egyenértékű: a mágikus segítők és ellenlábások, a beszélő állatok,

<sup>1</sup> Andrew LANG, *The Twelve Fairy-tale Books = The World of Tales Website*, 2008–2018, [https://www.worldoftales.com/fairy\\_tales/Andrew\\_Lang\\_fairy\\_tales.html](https://www.worldoftales.com/fairy_tales/Andrew_Lang_fairy_tales.html) (Letöltés ideje: 2019. február 19.)

<sup>2</sup> A műfajelméleti reflexiók bővebb kifejtéséért lásd jelen tanulmány korábbi, angol nyelvű változatát: KÉRCHY ANNA, *Children’s and Young Adult Literature = Routledge Companion to Fairy-Tale Cultures and Media*, ed. Pauline GREENHILL et al., New York, Routledge, 2018, 235–245.

<sup>3</sup> J. R. R. TOLKIEN, *A tündérmesékről*, ford. NAGY Gergely = J. R. R. T., *Szörnyek és ítések*, Szeged, Szukits, 2006, 167–243.

<sup>4</sup> Max LÜTHI, *The European Folktale: Form and Nature*, transl. John NILES, Bloomington, Indiana UP, 1982, 12.

váratlan metamorfózisok és képtelen fordulatok valótlan világa nemcsak tematikusan jeleníti meg, hanem a befogadó pszichés reakcióiban is kiváltja a műfaj megnevezésében is feltűnő varázslatot – ahogy Thompson a varázsmeséről a tündérmese kapcsán írja a népmesének (!) szentelt monográfiájában.<sup>5</sup> E komplex átfedések miatt a következőkben egyszerűen a „mese” kifejezést fogom használni, miközben megkísérlem nyomon követni a bűvölet poétikája és politikája mechanizmusainak artikulálódását előbb a meseelméletekben, majd a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalmi mesefeldolgozások hagyományos (print) és újmediális alakváltozataiban.

A mese előidézte izgalom abból a kognitív diszonzanciából fakad, hogy a képzeletbeli történet ugyan a konszenzus-valóságunkban gyökeredzik, de csupán azért, hogy a végletekig átírva újraálmódja azt, felfüggesztve világunk minden szabályszerűségét, kollektív vágyálmaink, félelmeink kivetüléseiként olyan alternatív univerzumot teremtve, ahol nincs helye az értelmezői kétkedésnek. (Todorovnál épp a befogadói hezitálás hiánya lesz a csodás műfaji meghatározója a racionálisan kiismerhető különös és a bizonytalanságot csúcsra járató fantasztikus művészi ábrázolásmódjaival szemben.)<sup>6</sup> Az „Egyszer volt, hol nem volt” magyar népmesei felütés kiválóan sűríti a mesei-paktum paradoxikus lényegét: a „mi lenne ha?” kérdés hipotézisek helyett a fiktív világépítés során *affirmatív* válaszokat generál, melyek referenciális olvasatban nyilvánvalóan lehetetlenek, az adott csodavilág rendje szerint viszont megkérdőjelezhetetlenek – a természetfeletti természetesként tételeződik. Nem kisebb feladat tehát a meseolvasóé, mint az elképzelhetetlen elképzelése: metafikcionális, sőt metaimaginárius tétellel bíró küldetés, mely során óhatatlanul mérlegeljük képzeletünk szerepét abban, ahogy leképezzük, képünkre formáljunk vagy elképedésünkre újraálmódjuk a világunkat, ahogy igyekszünk hozzáidomulni vagy új helyet hódítani magunknak benne.<sup>7</sup> A fiktív és a valós világ sajátos mesei viszonyrendszerében furcsamód megfér egymás mellett a társadalomkritika és eszképzizmus, a passzív elragadtatás és a kreatív fantáziatévékenység,<sup>8</sup> a moralizáló didaxis és az önálló gondolkodásra készítetés.<sup>9</sup>

A mesekutatás legkülönbözőbb irányzatai is egyetértenek a mese pszichoterapeutikus, morálfilozófiai vagy ideológiakritikai potenciáljával. C. S. Lewis szerint a mese az

<sup>5</sup> Stith THOMPSON, *The Folktale*, New York, Dryden Press, 1946. Ő állapítja meg azt is, hogy az európai terminológiában a népmese megnevezés a szájhagyományozott orális narratívák összességére utal, míg a varázsmese és tündérmese hihetetlen csodákkal teli történetre, a valós tények ihlette legendákkal szemben. Ugyanakkor a fogalmakat gyakran egymással felcserélve vagy ködösen használják, nem is beszélve a francia *conte populaire*, a német *Märchen*, a norvég *eventyr*, a svéd *saga* vagy az orosz *skazka* mesefogalmak sajátos árnyalatbeli jelentéskülönbségeiről. (Uo., 21.)

<sup>6</sup> Tzvetan TODOROV, *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*, ford. GELLÉRI Gábor, Bp., Napvilág, 2002.

<sup>7</sup> Jack ZIPES, *The Irresistible Fairy Tale The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2012, 2.

<sup>8</sup> Marina WARNER, *Fantastic Metamorphoses, Other Worlds: Ways of Telling the Self*, Oxford, Oxford UP, 2004, 3.

<sup>9</sup> Jack ZIPES, *Victorian Fairy Tales: The Revolt of the Fairies and Elves*, New York, Routledge, 1987, 3.

emberi lét értelmetlenségei közepette az értelemért folytatott metafizikus küzdelmet képezi le a megfoghatatlan „ismeretlenre való céltalan vágyakozás” élményével. A meseirodalom voltaképp üdvösebb a gyerekolvasó számára, mint a realista regény, hiszen a mesebeli rengetegben való kalandozás után minden valóságos erdőt is kicsit elvarázsoltnak látunk majd, s így a valóság nemhogy kiüresedne, hanem új távlatokkal, mélységekkel gazdagodik.<sup>10</sup> A meseélmény keltette új vágyökonómia tehát élesen szembeállítható a fogyasztói társadalom generálta, folyton frusztráló sóvárgással, a bekebelezés-birtoklás „idióta örömeivel”.<sup>11</sup> A kielégíthetetlen hiány-illuzórikus kompenzáció freudi dinamikája helyett a vágyakozás itt nem a hiányra épül, hiszen a *je-ne-sais-quoi* (Lewisnál „a longing/yearning for the I know not what”) s annak csodálatossága éppen kiismerhetetlenségében, birtokolhatatlanságában, tűnékeny mivoltában rejlik. Chesterton *Tündeország etikája* című 1908-as tanulmányában a mese mélystrukturális gyökerét éppen ebben a sajátosan gyermekinek titulált, érzékeny, rugalmas, empatikus, máságra nyitott látásmódban találja meg, mely képes ráébredni a megvalósulatlan lehetőségekre, a képtelennek tűnő alternatívákra. Az elnyomott, elfojtott perspektívákat is felfedve a konszenzus valóságunk realitásai mögött képes együttérzőn, sőt, csodálattal viszonyulni a többségi normától különböző, konvencionálisan kirekesztett máság marginális létformái mint a váratlan varázslat lehetséges forrásai felé.<sup>12</sup> Ily módon tehát a mese ötvözi a „rácsoálkozás etikáját” (*ethics of wonder*)<sup>13</sup> és a bizonytalanság epiztemológiáját: a történet tanulsága sokszor annyi, hogy semmit nem tudhatunk biztosan, hogy érdemes nyitottnak maradnunk a különféle, akár miénktől radikálisan eltérő szemléletmódoknak, hogy a másikkal való találkozás lehet a legéngazdagítóbb tapasztalat. Ahogy Maria Tatar rámutat, a mese nem az élet zajától távoli csendes, magányos búvóhely, hanem épp a konfliktuskezelés stratégiáit modelláló, túlélési tréning, kalandtábor, ahol a saját sebezhetőségünkkel, vágyálmainkkal, képzelőerőnkkel és a bennünk megbúvó másággal szembeesülve sajátíthatjuk el a szolidáris, relacionális, kapcsolatiságra építő identitásmodell kialakításának módozatait.<sup>14</sup> Jack Zipes politizáló olvasatában a mesét alapvetően demokratizáló intenció fűti, hiszen a fosszilizált hierarchikus struktúrákat, bevett szabályrendszereket megbolygató kérdések feltevésén túl optimistán hitet tesz a változás reménye,<sup>15</sup> a változtatás lehetősége, a fantázia empátiaserkentő, társadalomjavító küldetése, a jobbra való vágyakozás-törekvés humán hitvallása mellett. Ha úgy tetszik, nagykorúsítja a műfajt, hiszen a képzelgőt felelősséggel ruházza fel.

<sup>10</sup> C. S. LEWIS, *Three Ways of Writing for Children* = C. S. L., *Of Other Worlds: Essays and Stories*, New York, Houghton, Mifflin, Harcourt, 1994, 22–35.

<sup>11</sup> Slavoj ŽIŽEK, *Welcome to the Desert of the Real! Five Essays on September 11 and Related Dates*, London, Verso, 2002.

<sup>12</sup> G. K. CHESTERTON, *The Ethics of Elfland* = G. K. CH., *Orthodoxy*, Rockville, Serenity, 2008, 40–56.

<sup>13</sup> Marguerite LA CAZE, *Wonder and Generosity: Their Role in Ethics and Politics*, Albany, State University of New York Press, 2013.

<sup>14</sup> Maria TATAR, *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*, Princeton, Princeton UP, 1987.

<sup>15</sup> Jack ZIPES, *The Enchanted Screen: The Unknown History of Fairy-Tale Films*, New York, Routledge, 2011, 21–22.



Kritikai konszenzus illeti azt a tézist is, mely szerint a szubverzív metamorfózis fő mesei vezérmotívumai – miszerint a balga bölcsnek, a hétköznapi csodásnak, a gyöngye győzedelmesnek bizonyul, az egyszeri szegényember furfangja túljár az ördög eszén vagy kicselezi a fölötte igaztalanul basáskodót, a kíváncsi kislány visszatérhet az őt elnyelő farkas gyomrából, Jancsi és Juliska összefogva elpusztíthatja a gonosz boszorkányt, a legkisebb fiú pedig nemcsak arra jön rá, hogy a sárkány létezik, hanem arra is, hogy képes diadalt aratni felette – mindez természetszerűleg vonzónak bizonyul minden marginalizált kisebbség, s így a felnőttek árnyékában élő gyerek számára is. A mese nem-mimetikus alternatív valóságábrázolásának központi szövegmotorja a gyermek-kort meghatározó, a gyerek- és ifjúsági irodalmat is meghatározó kérdésfeltevés: „Miért?” „Miért olyanok a dolgok, amilyenek?” „Miért nem lehetnek másilyenek?”<sup>16</sup> Terry Pratchett megfogalmazásában a tündérmese időtlen varázsa épp azért tudja megszólítani minden korban mindenféle korú befogadóit, mert az emberi fajra specifikus, infantilis, játékos, kíváncsi, képzelgő kreativitást hozza működésbe, emberi mivoltunk azon személyiségjellegét, amely folyton arra készlet, hogy „újra és újra bedugjuk az ujjunk az Univerzum konnektorába, csak hogy meglássuk, mi fog történni ezután”.<sup>17</sup>

Karen Coats pszichoanalitikus értelmezésében a mese és a gyermek- és ifjúsági irodalom útonlevés/keresés (*quest*) narratívákként egyaránt textuális irányítúkként funkcionálnak, melyek segítenek az ifjú olvasóknak eligazodni a lacani Valósból a Szimbolikus felé vezető rögzős úton, támpontokat szolgáltatva egy koherens énkép formálására identitáskriszis idején, a szocializáció diszciplináris mechanizmusai keltette frusztráció során, a normatív identitásszkriptek elvárásai ellenében.<sup>18</sup> A kurrens angolszász *children's (literary) studies* prominens teoretikusai, Yan Wu, Kerry Mallan és Roderick McGillis szerint a 21. századi gyerek- és ifjúsági irodalom feladata hangsúlyosan is az, hogy a mese mélystruktúrájában fellelhető kreatív gondolkodásra és szolidáris gondoskodásra serkentsen, a fantáziával felelős fantáziálásra neveljen, továbbá feladata az empatikus nyitottság kialakítása az alternatív nézőpontokra, a rációval összefonódott képzelet és a kollektív imaginárius szerepének felismerése a múlt értelmezésének kollektív kulturális emlékezési gyakorlata és a közös jövőnk formálása során.<sup>19</sup> A mesei trópusok újrahasznosítása a kortárs gyerek- és ifjúsági, *young adult* irodalomban különösen populáris és produktív gesztusnak bizonyult az ezredforduló utáni éra egzisztenciális bizonytalansága, a sebezhetőség és kiszolgáltatottság *zeitgeistje* közepette (lásd Judith Butler

<sup>16</sup> Kimberley REYNOLDS, *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformation in Juvenile Fiction*, New York, Palgrave Macmillan, 2007, 3. (Ha nincs külön jelezve a fordító a lábjegyzetben, akkor fordítások minden esetben a sajátjaim. – K. A.)

<sup>17</sup> Terry PRATCHETT, *When the children read fantasy = SF2 Concatenation*, 1994. <http://www.concatenation.org/articles/pratchett.html> (Letöltés ideje: 2019. február 19.)

<sup>18</sup> Karen COATS, *Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature*, Iowa, University of Iowa Press, 2004, 137.

<sup>19</sup> *(Re)imagining the World: Children's Literature's Response to Changing Times*, eds. Yan Wu, Kerry MALLAN, Roderick MCGILLIS, New York, Springer, 2013, xi.

prekaritás fogalmát),<sup>20</sup> mikor a fiataloknak olyan új szörnyekkel kell szembenéznüik, melyeket a felfoghatatlan sebességgel fejlődő és az off-line elidegenedésért kárhozott információk technológia, a globális felmelegedés eredményezte ökológiai katasztrófa, a 2001. szeptember 11. után állandósult terrorveszély vagy a migrációs hullám eredményezett.<sup>21</sup> Az ifjúsági regényre általában jellemző, hogy „abszolút szinkronban áll a célközönsége aktuális érdeklődési körével”,<sup>22</sup> kurrens korspecifikus vágyaival és aggályjaival, ugyanakkor az ifjúsági problémaregénynek (*young adult problem novel*) az önismertet nehézségeit tematizáló krízistörténetei különösképp egybecsengenek a beavatás, útonlevés, metamorfózis ősi mesei motívumaival.

A *young adult* regényben gyakran traumanarratívák szólalnak meg tündérmesei keretben, mintha az én- és világképet felfoghatatlanul felkavaró, a racionális tudatosításhoz túlonként fájdalmas, a mimetikus reprezentációnak ellenálló, elmondhatatlan traumatikus pszichés tartalom a fantasztifikáció révén könnyebb feldolgozást nyerhetne.<sup>23</sup> Jane Yolen a *Csipkerózsika*, Louise Murphy a *Jancsi és Juliska* klasszikus tündérmeséjét használja Holokauszt-allegóriaként.<sup>24</sup> Patrick Ness *Szólít a szörnyében*<sup>25</sup> egy mesélő fariás segít elfogadni az iskolai bántalmazás és az anya haldoklásának elviselhetetlen valóságát. Janne Teller *Semmi*jében<sup>26</sup> pedig az élet értelmetlenségét, a halálöszön veszélyes vonzerejét egy fatetőről hirdető tizenéves figurája egyszerre idézi meg Italo Calvino filozofikus meséjét a *Famászó Báróról*<sup>27</sup> és a tündérmesebeli boldogság illogikus feltételrendszerét. (Chesterton szavaival „Arany-zafír palotában élhetsz, feltéve, ha nem mondd ki a tehén szót”,<sup>28</sup> a posztmodern filozófus Baudrillard csábításelméletében pedig „minden vágyad akkor válhat valóra, ha nem gondolsz a róka farkának vörösére.”<sup>29</sup>) De a *Semmi*ben tematizált egzisztenciális szorongás mint mesebeli próbatétel különös átiratát adja a *Félelmet nem ismerő fiú* népmeséjének is, hiszen a 21. századi gyermek semmitől sem fél, csak magától a semmitől. (A számos más nyelvben működő szójáték szerint: „Children are afraid of nothing.”) A lista hosszú, említhetnénk még a *young adult* célközönségnek szánt, az emberi mivolt határait feszegető poszthumán traumatörténeteket: Brian Aldiss *A szuperjátékok kitartanak egy nyarat*<sup>30</sup> című novellája

<sup>20</sup> Judith BUTLER, *Precarious Life: The Powers of Mourning*, New York, Verso, 2016.

<sup>21</sup> *(Re)imagining the World*, i. m.; Clare BRADFORD, Kerry MALLAN, John STEPHENS, Robyn McCALLUM, *New World Orders in Contemporary Literature: Utopian Transformations*, Houndmills, Palgrave, 2011.

<sup>22</sup> COATS, i. m., 137.

<sup>23</sup> ŽIŽEK, i. m.

<sup>24</sup> Jane YOLEN, *Csipkerózsika*, ford. F. NAGY Piroška, Bp., Metropolis Media, 2010; Louise MURPHY, *The True Story of Hansel and Gretel: A Novel of War and Survival*, New York, Penguin, 2003.

<sup>25</sup> Patrick NESS, Siobhan DOWD, *Szólít a szörny*, ford. SZABÓ T. Anna, Bp., Vivandra, 2012.

<sup>26</sup> Janne TELLER, *Semmi*, ford. WEYER Szilvia, Bp., Scolar, 2017.

<sup>27</sup> Italo CALVINO, *A Famászó báró kalandjai*, ford. TELEGGI MOLNÁR István, Bp., Móra, 1986.

<sup>28</sup> CHESTERTON, i. m., 48.

<sup>29</sup> Jean BAUDRILLARD, *Seduction*, trans. Brian SINGER, New York, St Martin's Press, 1990.

<sup>30</sup> Brian ALDISS, *A szuperjátékok kitartanak egy nyarat*, ford. BARANYI Gyula, Galaktika, 42, 1981, 60–67.

(melyből Spielberg *AI* című filmje készült<sup>31</sup>) egy androidot helyez az igazi kisfiúvá válni vágyó fabábú Pinocchio helyébe, Marissa Meyer *Cinder* cyberpunk sorozata<sup>32</sup> pedig Hamupipőke üvegcipellőjét a félig ember, félig robot mechanikus kiborglábára cseréli, a fogyatékoság kérdéskörét is bevonva a mesébe. A történetmesélés rituális terapeutikus gyógyítóereje jelentéssel telíti a trauma értelmetlenségét, ugyanakkor a napjainkban újrannarrált meseverziókból hiányzik a „boldogan éltek, míg meg nem haltak” felszabaldult, naiv varázslata.

Max Weber nyomán<sup>33</sup> a társadalomtudósok a modern, bürokratikus, posztindusztriális, szekularizált nyugati társadalmak világlátását meghatározó kulturális racionalizáció jelenségét a varázslatvesztés, elvarázstalanodás élményével jellemzik (*Entzauberung, disenchantment*), mely paradigmaticusan egybecseng a posztmodern narratívák metafikcionális, önironikus, nagy mesternarratívákat stratégiaileg destabilizáló programjával. A jól ismert mesék friss szemszögből való, gyakran látványosan hagyománytörő újramondása, a mesei konvenciók (például a jó és a rossz örök szembenállásának) kifogatása, a mese mint ideálvilág illuzórikus statikusságának megkérdőjelezése eredményezi a bifokális olvasat kettőslátásából fakadó intellektuális örömet. (Ti. az olvasó ismeri az eredeti történetet, és ehhez képest tud rácsodálkozni a dekonstruált revízió másságára.) Ahogy Angela Carter írja, a demitologizáló folyamat lényege, hogy újbort töltünk a régi flaskákba, hogy a friss nedű nyomása szétrobbantsa az ósdi palackokat.<sup>34</sup> Carter feminista meseátiratában (*The Bloody Chamber*) Piroska farkaslelkű, a farkas pedig szelíd,<sup>35</sup> Gregory Maguirenél az Óz gonosz Nyugati Boszorkánya testi fogyatéka (zöld bőre) miatt igazságtalanul kirekesztett harcos állatvédő (*Wicked*),<sup>36</sup> Jon Scieszka és Lane Smith *A bűdös sajtember és más elég agyament mesék* című képeskönyvében pedig a rút kiskacsa felnőve is rút marad. Borsószem-királykisasszonynak dunyhája alatt tekegolyó nyomja a derekát, az Égig Éró Paszuly óriása pedig mesebeli narratív klisékből ollózza össze saját történetét. „ITT A VÉGE, FUSS EL VÉLE / a Gonosz Mostoha azt mondta, hogy / én majd csak FÚJOK és FÚJOK / és teljesítem három kívánságod. / A szörny átváltozott / HÉT TÖRPÉVÉ, / BOLDOGAN ÉLTEK, MÍG MEG NEM HALTAK / mert a Vasorrú Bába átkot szórt, / egyszer volt hol nem volt”<sup>37</sup>

<sup>31</sup> Steven SPIELBERG, *AI: Mesterséges értelem*, Warner Bros Studio, 2001.

<sup>32</sup> Marissa MEYER, *Cinder: Holdbéli Krónikák 1*, ford. BUJDOSÓ István, Pécs, Alexandra, 2012.

<sup>33</sup> Max WEBER, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, transl. T. PARSONS, London, Routledge, 1992.

<sup>34</sup> Angela CARTER, *Notes from the Front Line = On Gender and Writing*, ed. Michelene WANDOR, London, Pandora Press, 1983, 69–77.

<sup>35</sup> Angela CARTER, *A kinkamra*, ford. GRESKOVITS Endre, Bp., Európa, 1993.

<sup>36</sup> Gregory MAGUIRE, *A boszorkány: A gonosz nyugati boszorkány élete és kora*, ford. PÉK Zoltán, Bp., Kelly, 2009.

<sup>37</sup> Jon SCIESZKA, Lane SMITH, *The Stinky Cheeseman and Other Fairly Stupid Tales*, New York, Viking Penguin, 1992. „THE END / of the Evil Stepmother said / I’ll HUFF and SNUFF and / give you three wishes. / The beast changed into / SEVEN DWARVES / HAPPILY EVER AFTER / for a spell had been cast by a Wicked Witch / ONCE UPON A TIME.”

Még az olyan hiperracionalizáló meseátiratokban is, mint a kortárs magyar nőírók jegyezte *És boldogan éltek?* antológia<sup>38</sup> – melynek fejezetei tulajdonképpen „anti-mesékként”<sup>39</sup> annak feltérképezését tűzik ki célul, hogy mi történik a mesehősnökkel kalandjaik végén, mikor felnőve kilépnek a mesevilágból –, megjelenik paradox módon valami újraelvarázsolódási tendencia (*reenchantment*)<sup>40</sup> pusztán a mesei keret alkalmazása és az ismert verziótól való radikális elkülönöződés keltette rácsodálkozás révén. A ráismerés–meghökkenés, beleélés–elidegenedés, elvarázstalanodás–elvarázslódás különös ötvözetét persze tulajdoníthatjuk magának az adaptációs folyamat sajátosságának, melyet Linda Hutcheon<sup>41</sup> az iteráció és transzformáció fúziójából eredeztet. Ezért lesz izgalmas a befogadó korától függetlenül, s ezzel a kortalansággal a tündérmesei hagyományt megidézve, például Pap Kata papírszínházas képeskönyve, mely a *Három kismalac és a farkas* történetét cukorkákkal és sütivel „bábozza el” egy porcelán tányér fiktív terében, melyet az olvasóközönség egyszerre képes erdőként és tányérként is látni, a gombrichi kacsá–nyúl illúzió analógiájára.<sup>42</sup>

A varázsvesztés leggyakrabban vitatott veszélyforrása napjaink mesekritikájában épp az adaptáció egy specifikusan posztmillenista, 21. századi válfajaként számontartott formája. A Henry Jenkins kifejezésével élve a transzmediáció avagy a transzmediális történetmondás (*transmedia storytelling*) lényege egy fiktív világ különböző mediális platformokon való közvetítése és stratégikus kiterjesztése a minél immerzívőbb, interaktívabb, koordinált befogadói élmény elérése érdekében.<sup>43</sup> Az eredeti szövegen messzemenően túllépve, a történet különböző régi és új mediális kommunikációs csatornák széles spektrumán kerül újragondolásra; az egyes adaptációk intermediális kapcsolatban állnak egymással, kiegészítik, felülírják, revideálják egymást. Akár csak a szójhagyományozott mesefolklor esetében, az eredetiség fogalma, az eredeti forrásszöveg jelentőségét/értelmét veszti. Nincs hierarchikus megkülönböztetés képzőművészeti, mozgóképes, színházi dramaturgiai, megzenésített, megkoreografált, számítógépjátékba öntött feldolgozások, a szerzői joggal bíró alkotó online felületére telepített vagy épp a rajongói közösség által létrehozott adaptációk között. Mindenki ismerheti Alice Csodaországát,<sup>44</sup> Harry Potter varázslatos kalandjait, Múminvölgyet vagy a Száz holdas pagony lakóit anélkül, hogy olvasta volna az őket életre hívó gyerekirodalmi klasszikusokat. Egy átlag mai fiatal könnyen lehet, hogy az *Alice Csodaországban* univerzumát hamarabb társítja Disney, Tim Burton (vagy akár a Burton-film főcímlágerét jegyző

<sup>38</sup> *És boldogan éltek? Mesehősnök utóélete*, szerk. SZEDERKÉNYI Olga, SZABÓ Imola Julianna, Bp., Cser, 2018.

<sup>39</sup> *Anti-Tales: The Uses of Disenchantment*, ed. Catriona Fay McARA, David CALVIN, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2011.

<sup>40</sup> Christopher PARTRIDGE, *The Disenchantment and Re-enchantment of the West: The Religio-Cultural Context of Contemporary Western Christianity*, *Evangelical Quarterly*, 2002/3, 235–256.

<sup>41</sup> Linda HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, New York, Routledge, 2012.

<sup>42</sup> PAP Kata, *A három kismalac* (Papírszínház), Bp., Csimoto, 2016.

<sup>43</sup> Henry JENKINS, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York UP, 2006.

<sup>44</sup> KÉRCHY Anna, *Alice in Transmedia Wonderland*, Jefferson, McFarland, 2016.

Avril Lavigne) nevéhez, mint Lewis Carroll szerzői (ál)nevéhez. A fejlődéslélektan kutatóinak komoly fejtörést okoz, hogy vajon milyen következményekkel bír majd, hogy az alfa generáció digitális bennszülöttjei sokkal hamarabb ismerkednek meg a mesék YouTube-videós animációs feldolgozásaival, e-bookos i-pad applikációival vagy online játékkformátumaival, mint olvasott vagy hallgatott esti mesék szövegformájában.

Cristina Bacchilega mesekutató szerint a 21. századi tündérmesére globális hálózati struktúráként érdemes gondolnunk (*fairy tale web*), amelyben a különféle mediális platformokra adaptált történetfragmentumok és -addendumok összekapcsolódnak egymással.<sup>45</sup> Ez a polifonizáció egyrészt játékba hozza a mesebeli csoda politikai potenciálját (*politics of wonder*), tehát azt, hogy a mese a különféle ideológiai folyamatoknak és elnyomó rendszereknek – mint a patriarchátus, kapitalizmus, rasszizmus vagy kolonializmus – nem csak lenyomataként, de kritikájaként is működik. Másrészt azonban könnyen visszájára is fordíthatja azt, hiszen a (mégoly kreatív) termelés felgyorsulása a fogyasztói társadalom érdekeit szolgálja. Ma már általános jelenség, hogy egy-egy gyerek- vagy ifjúsági irodalmi szépirodalmi bestsellert vagy az általa létrehozott fantáziavilágot megvásárolható, gyűjthető *spin-off* termékek özöne kíséri, ami egy kiüresedett, tétjét veszített, kommercializált mágia poétikáját képes csak generálni (*commercialized poetics of magic*).<sup>46</sup> Az álmok valóra váltásának ígérete piaci keretek, gazdasági érdekharcok és az anyagi/osztályprivilegium feltételei közé szorul. Ezt a jelenséget általában Disneyfikációnak<sup>47</sup> vagy McDonaldizációnak<sup>48</sup> szokták nevezni, és legprominensebb példája a Disney Hercegnő Iparág (Disney Princess Industry),<sup>49</sup> melynek célja, hogy a passzív fogyasztóvá degradált gyermekközönség egy-egy mesehős nő minél több kiegészítőjét szerezzze be. Optimistább olvasatban ez a transzmediáció generálta totális azonosulás a mesehőssel – a kiskorú befogadó Csipkerózsika jelmezét ölti magára, csipkerózsikás samponnal mos haját, csipkerózsikás ágyneműben hajtja álomra fejét, csipkerózsikás mesefilmet nézve stb. – nemcsak, hogy a lehető legközelebb engedi a gyereket a fiktív világhoz, de az interaktív részvételt is lehetővé teszi számára azzal, hogy a saját képére formálva újrajátszhatja a történetet, melynek alapvető meghatározó eleme, hogy egyszerre „több bejárata van”. Következésképp a mai gyerek számára a pluralitás, a multiperspektivizmus magától értetődő sajátossága lesz bármely kortárs narratívának.<sup>50</sup>

<sup>45</sup> Cristina BACCHILEGA, *Fairy Tales Transformed? 21<sup>st</sup>-Century Adaptations and the Politics of Wonder*, Detroit, Wayne State University Press, 2013.

<sup>46</sup> BACCHILEGA, *i. m.*, 5.

<sup>47</sup> KÉRCHY Anna, *Transmedia Commodification: Disneyfication, Magical Objects, and Beauty and the Beast = The Routledge Companion to Transmedia Studies*, ed. Renira GAMBARATO RAMPAZZO, Matthew FREEMAN, New York, Routledge, 2018, 223–233.

<sup>48</sup> George RITZER, *The Macdonaldisation of Society*, Newbury Park, Pine Forge Press, 1993.

<sup>49</sup> Helen PILINOVSKY, *Salon des Fées: Cyber Salon: Re-Coding the Commodified Fairy Tale = Postmodern Reinterpretations of Fairy Tales*, ed. KÉRCHY Anna, Lewiston, Lampeter, The Edwin Mellen Press, 2011, 17–33.

<sup>50</sup> Vö. Margaret MACKAY, *Communities of Fictions: Story, Format and Thomas the Tank Engine*, Children's Literature in Education, 1995/1, 44; *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, ed. Peter HUNT, New York, Routledge, 1996, 6.

A *Star Wars* franchise mellett talán a *Harry Potter* a leggyakrabban emlegetett transzmédia jelenség. Az 1970-es és az 1990-es évek közt az angol nyelvű gyerekirodalomban dominánsan megjelenő realista irányzatot érdekes műfajkeveréssel sikerült háttérbe szorítania: a görög-római vagy épp kelta mitológiai elemek, az angolszász folklórhagyomány, az iskola/fejlődésregény (*boarding school novel*), a sötét és a portál küldetés fantasy (*dark fantasy, portal quest fantasy*), a misztikus detektívregény, a traumanarratíva és a klasszikus tündérmesei motívumok elegye utat tört az azóta is töretlen népszerűségnek örvendő *young adult crossover fantasy* fiktív és valós világok közti átjárást tematizáló, tipologizálhatatlanul zsánerecirkuláló műfajának. Harry egy fiú Hamupipőke-figura, a legkisebb árvagyerek dickensi karaktere, aki a történet előrehaladtával kollektív történelmi trauma megtestesítőjévé érik, a háborúban vergődő ember archetípusává.<sup>51</sup> Sokatmondó, hogy Harrynek a filmadaptációban viselt ikonikus szemüvege egy kortárs kulturális emlékezet tematikájú művészeti kiállításon a második világháborúban elhurcolt és elpusztított zsidó áldozatok szemüveghalmára vetve jelenik meg. A Roxfort varázslóiskola multikulturális közegének demokratikus üzenete szerint a barátság, az empatikus összefogás, a fajok közti szolidaritás egy élhetőbb jövő záloga. S ezt az üzenetet lényegében nem csorbitja, hogy a *Pottermore* nevű online felületre vagy a londoni Universal Harry Potter Stúdióba lépve a közönség a történet új szegmenseivel szembesülhet, hogy a *Legendás állatok* film az 1920-as évek Mannhattenének jazzkorszakában, az *Elátkozott gyermek* színdarab pedig a 2020-as évekbe helyezve folytatja a történetet, hogy a temérdek rajongói alkotás (*fanfiction/fanart*), de maga J. K. Rowling paratextuális addendumai is ismételten átírják, megkérdőjelezik, újragondolják a Harry Potter-univerzumot – tükrözve a posztmodern kánon képlékenységét.<sup>52</sup> Ez a variabilitás a népmesei hagyományt idézi, csakúgy, mint a generációkon átívelő közönségbevonás és az optimista reményirodalom műfaja.

A *Harry Potter Szövetség* (Harry Potter Alliance) nevű weboldal például kiválóan ötvözi a transzmediális történetmondás és hálózati médiakultúra legfőbb jenkinsi jellegzetességeit, a konvergencia, participáció és kollektív intelligencia sajátosságait. A honlap Rowling fiktív univerzumának morális értékeit kívánja valóra váltani/megéltté tenni a rajongókat különböző jótékonyági akciókhoz, esélyegyenlőségi kampányokhoz való csatlakozásra buzdítva. Az egyéni tudásoknak a hálózatos együttműködés során történő egyesítésével létrejött online tudásközösség kollaboratív gyakorlatai lehetőséget

<sup>51</sup> Jes BATTIS, *Trans Magic: The Radical Performance of the Young Wizard in YA Literature = Over the Rainbow: Queer Children's and Young Adult Literature*, eds. Michelle ABATE, Kenneth KIDD, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 2014, 314–329.

<sup>52</sup> *Pottermore: The Digital Heart of the Wizarding World*, www.pottermore.com; Warner Brothers Studio Tour: *The Making of Harry Potter* <https://www.wbstudiotour.co.uk/>; John TIFFANY, rend., *Harry Potter and the Cursed Child*, Palace Theatre, London, 2016; J. K. ROWLING, John TIFFANY, Jack THORNE, *Harry Potter és az elátkozott gyermek: A színházi próbák szövegválogása*, ford. TÓTH Tamás Boldizsár, Bp., Animus, 2016; J. K. ROWLING, *Legendás állatok és megfigyelésük*, ford. TÓTH Tamás Boldizsár, Bp., Animus, 2001; David YATES, rend., *Legendás állatok és megfigyelésük*, Warner Bros., 2016.

teremtenek az alkotói fantázia és önkifejezés kibontakoztatására, de a szólásszabadság és a demokratikus jogok kiszélesítésére is. Az új mediális kollaboráció társadalompolitikai programjaként zászljára mesei diktumokat tűz ki: „Hiszünk a csodában. Hiszünk, hogy az irónia-mentes lelkesedés megújuló energiaforrás. Tudjuk, hogy a fantázia segítségével nemcsak elmenekülhetünk a valós világunkból, hanem annak mélyebb rétegeit is megismerhetjük. Éltetjük a közösség erejét – online és offline formáiban egyaránt. Hiszünk, hogy a mi fegyverünk a szeretet.”<sup>53</sup> A részvételi kultúra online megjelenési formái a transzmediális történetmondás eszközével alapjaiban felforgatják a kulturális termelést mint hatalmi játszmák színterét, hiszen a kreatív produktivitás amatőr, non-profit, kollaboratív logikája megbolygatja azt a hagyományos hierarchiát, amelyben a gyenge, periférikus pozíciójú fogyasztó, gyerek vagy rajongó alulmarad a nagy média-intézményekkel, jogtulajdonosokkal, professzionális produkciós cégekkel, forgalmazó vállalatokkal, szolgáltatókkal szemben. A szövegvasorolás (*textual poaching*)<sup>54</sup> lényege, hogy egy-egy médiaszöveg tetszőleges szegmenseiből bárki új szövegeket hozhat létre, melyek aztán megoszthatóak, egymás közt kicserélhetőek, újraírhatóak. A saját ízlés/fantázia/jog érvényesítéséért folytatott küzdelem így végső soron a demokratikus politikák és a kulturális sokféleség előmozdításának jelentőségét is implikálja.<sup>55</sup>

A másság pozitív újraértékelése a transzmediális fantasztifikáció révén offline térben is lehetséges. A Harry Potter-univerzumnál maradvá, Hohol Anca *Juhhé, Szemüveges lettem!*<sup>56</sup> című képeskönyve segít feldolgozni azt a gyakran kritikus élethelyzetet, mikor egy gyerek szemüveget kap, és „nem feltétlenül repes a boldogságtól”. Az egyszerű didaktikus szövegecske igyekszik eloszlatni a szemüvegvisseléssel kapcsolatos aggályokat, a tipográfia oldalanként egyre zsugorodó betűmérete humorosan az optikai vizsgálat látásteresztjét keretezi újra lapozgatós mesekönyv formában, de az igazi feloldást és örömforrást Kárpáti Tibor rajzai adják, valamint az utolsó diadalittas megállapítás: „A szemüvegesek úgyis mindig okosabbnak tűnnek.” Mellette, az illusztráción egy pápaszemes bölcs bagoly mellett Harry Potter néz farkasszemet az ifjú olvasóval. A varázslótanonc hőstettei tehát saját történetének keretein túlmutatva folytatódhatnak a szemüveges gyerek kalandjaiban. A fantasztifikált szemüveg – a testi fogyatékból származó hétköznapi reális frusztrációt ellensúlyozva – nem orvosi terápiás korrekciós eszköz, hanem mágikus tárgy, a kiválasztott gyermek, a testi esendősége ellenére természetfeletti belső erővel bíró hős metonimikus jelölője.

De a szemüveg új látásmódot is implikál, a kreatív tetterő és a mindennapokra való rácsodálkozás gyermeki örömét, mely tettenérhető Finy Petra *A csodálatos szemüveg* című, Herbszt László illusztrálta mesekönyvében<sup>57</sup> is, ahol a szürke budapesti városi tér válik varázsvilággá a szemüveg optikai filterén keresztül, hogy

<sup>53</sup> *The Harry Potter Alliance*. <https://www.thehpalliance.org/> (Letöltés ideje: 2019. február 19.)

<sup>54</sup> Henry JENKINS, *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York, Routledge, 2012.

<sup>55</sup> GLÓZER Rita, *Részvétel és kollaboráció az új médiában*, Replika, 2016/5, 131–150.

<sup>56</sup> HOHOL Anca, *Juhhé, Szemüveges lettem!*, Bp., Kolibri, 2012.

<sup>57</sup> FINY Petra, *A csodálatos szemüveg*, Bp., Naphegy, 2011.

felsejtlhessen minden, amit a szemüvegtelen, felnőt muglik nem vesznek észre. Finynél a karcsú Erzsébet-híd dinoszauruszfosszília, a Toldi utcai szökókút egy hatalmas bálna lélegzőnyílása, a négyes-hatos villamos óriási, sárga csörgókígyó, a sportpályát fedő ponyva pedig, a La Fontaine fabulát idézve, a „hiú béka a mesébe, aki addig düllesztette magát egyre nagyobbra, amíg ki nem pukkad”. Nem más ez, mint a chestertoni meseetika kortárs magyar lenyomata, ami arra tanít, hogy „[n]em csodálkozhatunk rá egy fa valódi mibenlétére, ha magától értetődő dolognak tekintjük, melynek az a természetes és ésszerű rendeltetése, hogy zsiráfeledel legyen belőle. Csak akkor emeljük meg előtte a kalapunk, a parkőr legnagyobb megrökönödésére, ha meglátjuk benne az eleven földből az ég felé, ok nélkül sarjadó, káprázatos sodrású hullámot”.<sup>58</sup> A gyermek mesei látásmódja a szürrealista esztétikával rokon: a készen talált használati tárgyak és az urbánus épített objektumok már-már művészi újraértelmezése során a kalandvágyó rácsodálkozás képletes szemüveglencsében keresztül szemlélt valóságunk olyan színesebb, élhetőbb világot körvonalaz, ahol rajtunk múlik, hogy megkoppott vagy üdítőn kreatív jelentésekkel telítjük-e megélt tereinket, hogy mesékké szöve újraálmodjuk-e azokat.

A felnőtté válás mint a mesékkal gazdagabbá tehető világtól való eltávolodás gondolata megjelenik a kortárs magyar ifjúsági irodalomban is – pár izgalmas esetben<sup>59</sup> épp Harry Potter varázslótanonc karakterének tranzmediált alakváltozatai kapcsán. A Péczely Dóra szerkesztette, kamasz közönséget célzó *Szívlapát*<sup>60</sup> kortárs versantológia legifjabb szerzője, Vida Kamilla *nem csak a hetedik* című versében például Rowling hőseinek – Harry, Hermione és Ron – megszemélyesítése az óvodától a hatosztályos gimnázium kezdetéig tartó, egy gyerek-mikroközösséget a kollektív fantáziatervekenység révén összekovácsoló szerepjáték. Az idő múltával a fiktív karakterek bőrének levedlése a barátság elárulásával ér fel, s így tulajdonképpen a rowlingi fantáziavilág vezérmotívumának megtagadását, a mesei hősiesség ígéretéről való lemondást és az interaktív befogadói élmény feladását is jelenti. A gyermeki képzelgés képlékeny párhuzamos univerzumaiból a felnőtt világ egyneműn kötött konszenzusvalósága felé elmozdulás (az imagináriusból a szimbolizációba érés traumájának újrajátzása) által kiváltott érzelmi reakció azonban a nosztalgikus melankólia helyett sokkal inkább dacos lázadást eredményez a kötelezően előírt kulturális szkriptek és merev identitásformációk ellenében. A mesemondásra való képesség megőrzése tétellel bíró játék: a képlékeny, a gyermekkor és felnőttlét közt oszcilláló énkép a szubverzív intenciók és forradalmi határsértések záloga. Az erőteljes záró sorok a varázsige performatív beszédaktusát (legyen megváltás,

<sup>58</sup> G. K. CHESTERTON, *A Defence of Nonsense* = G. K. CH., *The Defendant*, London, Brimley Johnson, 1901. Project Gutenberg Australia, <http://gutenberg.net.au/ebooks13/1301311h.html#ch7> (Letöltés ideje: 2019. február 19.) A nonszensz spiritualitásáról lásd még KÉRCHY Anna, *A nonszensz poétikája és politikája*, Studia Litteraria, 2016/3–4, 76–90.

<sup>59</sup> Például ONDER Csaba, *Harry Potter és a Csodarabbi*, A Vörös Postakocsi, 2012/12, 28; TÉRISS Tamás, *Samu sejt*, Újvidék, Forum, 2018.

<sup>60</sup> *Szívlapát: Kortárs versek*, szerk. PÉCZELY Dóra, Bp., Pozsonyi Pagony, 2017.



legyek én, legyünk sok) fordítják a beszélő önnön fantáziatévénységére reflektáló pszichonarráció<sup>61</sup> metaszövegévé: „egy nemlétező világ megváltásáról morfondírozom, ha pedig unatkozom, / újraszámolom, hányan vagyok”. Ahogy vallomásából kiderül, a serdülő lírai én már nem karcos faággal villámalakú sebhelyet a homlokára, de a fogyasztói társadalom varázstalanító keretein belül kitart rajongása tárgya mellett, s a pizzát még mindig Potter névre kéri; s ami ennél sokkal lényegesebb: az olvasó, (újra) író és elmesélt szerepeit egyesítve új történeteket kreál, hogy együtt „hosszú és nehéz munkával” a meséből „valóságot csinál[j]unk”.

---

KÉRCHY ANNA

habilitált egyetemi docens,  
SZTE BTK Angol-Amerikai Intézet  
akerchy@gmail.com

*Tradition and Transmediation*

*The Afterlife of Fairy Tales in the 21<sup>st</sup> Century Children's and Young Adult Literature*

**Abstract:** The essay provides a brief overview of the changing literary critical definitions and cultural evaluation of fairy tales. I argue that the most remarkable feature of this heterogeneous textual corpus resides in the affective narratological potential to stimulate wonder, to activate the imaginative aspect of the mind. The fantastic vision of a fictional alternate universe enchants readers by suspending the natural physical laws and rational logic of ordinary consensus reality. But it also provides pragmatic assistance in understanding the perplexing complexity of human existence and the diverse thought systems attempting to make sense of it. Postmillennial transmediation tendencies expand the fairy-tale web with a dizzying variety of new forms, yet the genre's traditional merits prevail in the celebration of empathy, solidarity, social justice, and a relentless optimism against all odds.

**Keywords:** fairy tale, children's literature, young adult literature, transmedia storytelling, affective narratology, disenchantment/re-enchantment

---

<sup>61</sup> Dorrit COHN, *Transparent Minds*, Princeton, Princeton University Press, 1978.

## A piros ötven árnyalata – változatok Piroskára

A *Piroska és a farkas* című történet Európa-szerte a legismertebb népmesék közé tartozik, amelynek leginkább elterjedt változata a Grimm testvérek által lejegyzett variáns.<sup>1</sup> A népmesék létmódjából adódóan e mesének is számtalan változata létezett a szóbeliségben, amelyek közül többet írásban is rögzítettek:<sup>2</sup> ezek közül a Perrault-féle és az emlegetett Grimm-verzió – valamint az ezek alapján készült átdolgozások – máig a legnépszerűbbek. Az európai mesetörténet szempontjából meghatározó a Piroskatörténetet is magában foglaló két kötet (*Les Contes de ma Mère l'Oye* [Lúdanyó meséi], 1697; *Kinder- und Hausmärchen* [Gyermek- és családi mesék], 1819.), amelyek a kortárs recepciót és az utóéletet tekintve egyaránt kiemelkedő hatásúak. Elemzésemben az írásban rögzített, tudatosan alakított és szerkesztett, irodalomként való befogadásra átdolgozott szövegekkel foglalkozom, amelyeknek figyelembe veszem a szóbeliségben gyökerező sajátosságait, ám nem céлом feltárni az oralitásban betöltött funkciójukat vagy a történetiségben kialakult számtalan változatukat.<sup>3</sup> A két klasszikus verzió mellett bevonom az értelmezésbe a kortárs magyar gyerekirodalom képviselőjében Mosonyi Aliz Piroska-parafrazisát, amely a történet továbbélése, kortárs adaptálhatósága szempontjából jelent izgalmas kitekintést. Tovább árnyalja az elemzési szempontokat Mosonyi meséjének két kiadása, hiszen a *Piroska és a farkas* először önálló kötetként jött ki 2008-ban a Pagony Kiadónál, majd hat évvel később a szerző Grimm-mese-átiratokat tartalmazó gyűjteményében jelent meg, szintén a Pagonynál. A szöveg mindkét esetben változatlan, ám az illusztráció egészen más rétegeit mutatja meg az ismert mesének, így ennek értelmezési lehetőségeire érdemes kiemelt figyelmet fordítani. Mindezzel azt szeretném megmutatni, hogy a népmese mint metanyelv hogyan alkalmazható az adott

<sup>1</sup> Magyarországon 1973-ban végeztek egy felmérést az első osztályos tanulók kedvenc meséjéről, amely szinte egyöntetűen a *Piroska és a farkas* lett. PETROLAY Margit, *Piroska halhatatlansága* = P. M., *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*, Bp., Fapadoskonyv.hu, 2013.

<sup>2</sup> Ehhez lásd *Magyar Néprajzi Lexikon*, IV. szerk. BODROGI Tibor, DIÓSZEGI Vilmos, FÉL Edit, GUNDA Béla, KÓSA László, MARTIN György, ORTUTAY Gyula, PÓCS Éva, RAJECZKY Benjamin, TÁLASI István, VINCZE István, Bp., Akadémiai, 1981. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/4-642.html> (Letöltés ideje: 2019. február 19.)

<sup>3</sup> Gulyás Judit is felhívja a figyelmet e szövegek megalkotottságára, szóbeliségtől való eltávolodására. GULYÁS Judit, *Népmese és gyerekirodalom: Frankovics György: A bűvös puska: Népmesék romákról, Herbszt László illusztrációival*, Móra, Bp., 2015 = „...kézifékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SEKERES Nikoletta, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018, 103. Ennek érvényesítését megteszi Nagy Gabriella saját elemzésében: NAGY Gabriella, *Piroska és a farkas* = N. G., *Magyar (nép)mese: Lélektan – kultúra – értelmezés*, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018, 61–73.

korszak igényeinek és a szerzői intenciónak megfelelően, hogyan válhat ugyanaz – vagy nagyon hasonló – szüzsé eltérő jelentések forrásává.

Az európai mesegyűjtemények sorában Perrault kiadványa a legkorábbiak közé tartozik, közvetlenül Straparola és Basile összeállításait követi.<sup>4</sup> *Lúdanyó meséi* címen jelent meg 1697-ben a francia kötet, amelybe Perrault nagyrészt a gyermekei dajkájától hallott történeteket jegyezte le. A kiadvány összeállítása tehát egészen más módon készült, mint később a 19. század – így a Grimm testvérek – nagy népmesegyűjtésének idején, hiszen egészen eltérő szándékok vezérelték a két folyamatot. A francia mesekötet a Napkirály idején készült udvari olvasmánynak, és La Fontaine kortársaként Perraultnál is kiemelt szerepet kapott az emberi viselkedés és a társadalom kritikája, valamint a tanító szándék. Éppen azért – félve a lehetséges következményektől – Perrault nem saját nevében, hanem ekkor 10 éves fiáén adta ki a gyűjteményt. A történetek jelentős átalakításon estek át, hiszen az eseményeket a versailles-i viszonyokhoz igazította a szerző, szereplői mind az udvari élet jellegzetes alakjai, egy-egy típusként tűnnek fel. Tanító szándékának vetette alá a történetvezetést, és az egyértelműség kedvéért – La Fontainehez hasonlóan – külön tanulást fogalmazott meg a mesék végén.

A címben (*Le Petit Chaperon rouge*) nem szerepel a farkas, jelezve ezzel is, hogy a történet sokkal inkább Piroška alakjára koncentrál.<sup>5</sup> E változatnak főként azokra az elemekre térek ki röviden, amelyek jelentősen eltérnek a köztudatban élő – rendszerint a Grimm-verzió alapuló – cselekménytől. A népmeséknek megfelelően a szereplők nem egyedített karakterekként jelennek meg, hanem sablonfiguraként, akiknek leginkább külső jegyeit ismerjük meg: „Volt egyszer egy kis falusi leány, a legszebb, akit láthattak a földön: édesanyja szerette, nagymamája egyenesen bálványozta. A jó asszony csináltatott neki egy kis piros fejkötőt, és ez olyan jól illett hozzá, hogy mindenütt csak Piroskának nevezték.” (37.) Piroskának egyértelműen a szépsége válik hangsúlyossá, legfőbb ismertetőjegye pedig névadó piros sapkája. E szövegváltozatban elmarad az anyai intés, amely figyelmeztetné Piroskát a veszélyekre, ily módon felkészületlenebb a farkassal való találkozásra.

Perrault változata nem tartalmaz hosszú leírásokat, nem törekszik a környezet plasztikus lefestésére, a tanmese típusához illeszkedve inkább a gyakorlati, didaktikus szempontokat érvényesíti. Ennek megfelelően ez a történet racionális választ ad arra a kérdésre, hogy a farkas miért nem eszi meg egyből Piroskát – hiszen ennek egyébként semmi akadálya sem volna. A közelben dolgozó favágók jelenléte inti óvatosságra a farkast: „Amint az erdőn ment keresztül, találkozott a farkassal, aki bizony szívesen megette volna a kislányt, de nem merte a favágók miatt, akik az erdőben dolgoztak.” (37–38.) Egy külső körülmény jelent tehát magyarázatot arra, hogy miért

<sup>4</sup> GULYÁS Judit, *A tündérmese a 16–18. századi olasz és francia irodalomban = Tanulmányok a 19. századi magyar szövegfolklorról*, szerk. GULYÁS Judit, Bp., ELTE BTK Folklore Tanszék, 2008, 381–411.

<sup>5</sup> A továbbiakban az ELTE Francia Intézete által készített fordításban hivatkozom a mesére, az oldalszámokat a főszövegben jelzem: Charles PERRAULT, *Piroška = C. P., Mesék*, ford. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Francia Intézetének munkaközössége, rajz. K. LUKÁTS Kató, Bp., Helikon, 1965, 37–45.

vár a farkas, és ebből a momentumból vezethető le a további cselekmény a nagymama szükségyszerű felfalásával együtt.

Piroska naivságát hangsúlyozza a mese azon eleme, amely szerint a farkas itt nem rejti véka alá szándékát, hiszen egyértelművé teszi, hogy ő is a nagymamához tart: „- No jó – mondja a farkas –, én is szeretnék benézni hozzá; tudod mit? én ezen az úton megyek, te meg csak menj amazon; meglátjuk, melyikünk ér oda előbb.” (38.) A farkas által felkínált játékos versenyt elfogadja Piroska, és az út mentén maga kezd virágot szedni, lepkék után szaladni. Így veszít a jelentőségéből letérése a helyes útról, hiszen azt az anyja nem jelölte ki számára. Tovább fokozza Piroska ártatlanságának, gyanútlanosságának érzékeltetését a történet, amikor a nagymamának öltözött farkas így szól neki: „Tedd a lepényt meg a vajat oda a kenyeresládára, és gyere, bújj mellém az ágyba. Amire Piroska levetkőzött, s mindjárt befeküdt az ágyba, ahol csodálkozva látta, milyen a nagyanyja ruha nélkül!” (43.) Perrault kissé meghökkentő változtatása a szöveg elsődleges szintjén is erotizálja Piroska és a farkas viszonyát, felfüggesztve ezzel a mese szimbolikus nyelvét.<sup>6</sup> Ehhez hasonlóan jelentős különbség a közismert szüzséhez képest, valamint a történet egészét átértelmező gesztus, hogy a mese véget ér Piroska felfalásával („S míg így szólt, a gonosz farkas rávetette magát Piroskára, és íziben felfalta.” 44.), amelyet már csak a tanulság követ. Elmarad tehát a vadász alakjában érkező megmenekülés, és így a feloldás pillanata is, mindezzel pedig még nyomatékosabbá válik a szöveg tanító szándéka.

Perrault minden változtatása a történet tanmesévé alakítására irányult, amely a tanulásban megfogalmazottak igazolására szolgál. E tipográfiai is jól elkülönülő, verses formájú szövegegységben a szerző egyértelművé teszi mondanivalóját, mintegy felfeji a történet értelmét a közönség számára:

Farkas, mondom, s nem gondolok  
Feltétlenül csikasz toportyánt,  
De, mely hízelgőn érti dolgát,  
Nesztelenül jár, nem morog,  
De mézes-mázosan kocog,  
A szép kisasszonykák nyomába,  
Be a házakba és sikátorok zugába. (45.)

A parabolává alakított népmese a naiv, tapasztalatlan és jóhiszemű lány, valamint az ezt kihasználó, csábító férfi példázatává alakult Perrault-nál, amelynek lényeges hatásmechanizmusa az elrettentés: ezért sincs feloldás a történet végén. Piroska szépségének hangsúlyossá tétele is a csábítás felől nyer értelmet, és ennek sikerét igazolja,

<sup>6</sup> A pszichoanalitikus meseértelmezés meghatározó alakja, Bruno Bettelheim értelmezésében Piroska felfalása a szexuális aktus szimbolikus megjelenítése. Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. KÚNOS László, Bp., Corvina, 2000, 171–187, különösen 177–178.

amikor levetkőzik, és bebújik a farkas mellé az ágyba. A klasszikus népmesei szerkezet megbomlik ebben a változatban, hiszen elmarad a világrend megsértése – az anyai intés hiányában ezt nem jelöli ki a történet („Szegény kislány nem tudta, hogy veszélyes dolog a farkassal szóba állni”, 38.) –, amely maga után vonja a „büntetést”, majd a megmenekülést, és így a rend helyreállítását. Piroska „bűne” itt az az erkölcsi bukács, amelybe hiszékenysége és gyanútlanúsága sodorta, és amelyből Perrault verziója nem mutat kiutat. Összhangban áll ez a tanulság a korszakban érvényes elképzeléssel, amely szerint a legfőbb női erény az erkölcsösség. A farkas karakterében és a csábítás mozzanatában látható meg az udvari élet kritikája, hiszen a hízelgő „mézes-mázos dúvad” leírásban könnyen felismerhető az udvari ember alakja.

A Perrault-féle mesegyűjteményhez készített metszeteket Gustave Doré a 19. században. Noha az illusztrációk két évszázaddal későbbiek a szövegnél, mégis meghatározó szerepet kaptak a recepcióban. A Piroska és a farkas találkozását ábrázoló metszeten a fény és az árnyék használata, a láttatás és a sejtetés technikája tovább árnyalja az értelemképzés folyamatát (1. kép). A térkompozíció kialakítása egyértelműen jelzi az erőviszonyokat, a farkas fölényét, aki szinte sarokba szorítja Piroskát a bozót és egy fa tövébe, elzárva előle az utat. A farkast mérete, Piroska fölé magasodó nagysága teszi fenyegetővé, amelyet tovább fokoz alakjának sötétsége, arcának szinte teljes homályban maradása. Erős kontrasztot képez így a szinte ragyogó fehérségű Pi-



1. kép: Gustave Doré: *Le Petit Chaperon rouge*.

roskával, akinek arca, tekintete tisztán látható, érzékeltetve a szín- és fényhasználat is ártatlanságát, nyíltságát. A lány fölfelé irányuló pillantása tisztaságot kölcsönöz arckifejezésének, amelybe mintha némi kíváncsiság is vegyülne. Ugyanilyen kiemelt szerep jut a tekintetek összefonódásának, amelyet az tesz különösen izgalmassá, hogy a farkas nem pontosan kivehető, sötétben maradó arca miatt inkább csak sejteti a kép, és e lehetséges találkozás a néző pillantását is magára vonja – mintha maga a nézés válna a nézés tárgyává, különös játékba vonva így a befogadót. Piroska alakja, testtartása,

tekintete kettőséget rejt: miközben kezével védekező mozdulatot tesz, arca és pillantása mégis teljes odafordulást tükröz. Nagyon hasonló ábrázolás látható azon a metszeten, amelyen bebújik a farkas mellé (2. kép). Megint egyszerre jelenik meg az ijedtség és a kíváncsiság az egymásnak szinte el-lentmondó gesztusokban.



2. kép: Gustave Doré: *Le Petit Chaperon rouge*

A Doré-metszetekkel egy évszázadban készült a Grimm testvérek mesegyűjteménye (*Kinder- und Hausmärchen*), amelynek köszönhetően egész Európában elterjedtek e népmesék, ebből adódóan ennek a változatnak a szüzséje vált a legismertebbé.<sup>7</sup> Leginkább ez a történet követi a népmesei struktúrát, ennek megfelelően Pirosbúocska (Rotkäppchen) itt is sablonkarakter marad, ám a történet szempontjából fontos tulajdonságait kiemeli a szöveg.<sup>8</sup> Anyja intése („Eridj máris, mielőtt hőség lesz, és ha kiérsz a faluból, menj szépen, tisztességesen, és ne hogy letérj az útról, mert még el találsz esni, és eltörök az üveg, és akkor nagyanyád szomjan marad. S ha belépsz a szobába, el ne felejts jó reggelt kívánni, s ne hogy rögtön végigkutass minden zeget-zugot!” 121.) alapján egy kíváncsi, kissé szeleburdi kislánynak képzelhető el, aki sokkal inkább gyermeki, mint a Perrault-változatban. A farkas jelzői, megnevezései (gonosz állat, fenevad) hangsúlyosabbá teszik ártó szándékát, negatív karakterét, így szövegszerűen is előkészítik a felfalás pillanatát. Lényeges elem a Grimm-verzióban, hogy a szereplők belső szólamai is hangot kapnak, ami némi személyes motivációt ad cselekedeteiknek, valamint növeli a szöveg kohézióját az előre- és visszautalásokkal. E belső megszólalásból derül ki az is, miért nem eszi meg a farkas egyből Pirosbúocskát: „A farkas azt gondolta: »Ez a fiatal zsenge jószág, ez jó kövér falat lesz, jobban fog ízleni, mint az öregasszony; okosan kell intézned, hogy mindkettőt megkaphasd.«” (121.) Nem egy külső körülmény (favágók) az, ami visszatartja a farkast, hanem egy megfontolt, belső indíttatás, egy gasztronómiai, még inkább kulináris érv.

Hasonló módon kap hangot Pirosbúocska balsejtelve, amely mintegy előrevetíti az elkövetkező eseményeket: „Csodálkozott, hogy tárva-nyitva áll az ajtó, és amikor a szobába lépett, oly furcsa érzése támadt, hogy azt gondolta: »Ó, Istenem, ma valamiért

<sup>7</sup> Gyűjtésük hátteréhez lásd NAGY Ilona, *A Grimm testvérek mesegyűjtéséről* = N. L., *A Grimm-meséktől a modern mondáig: Folklorisztikai tanulmányok*, szerk. GULYÁS Judit, Bp., L'Harmattan – MTA BTK Néprajztudományi Intézet, 2015, 83–96.

<sup>8</sup> A továbbiakban az Adamik–Márton-féle fordításra hivatkozom, az oldalszámokat a főszövegben adom meg: JAKOB GRIMM, WILHELM GRIMM, *Pirosbúocska* = J. G., W. G., *Gyermek- és családi mesék*, ford. ADAMIK Lajos, MÁRTON László, rajz. LUDWIG RICHTER, Bp., Magvető, 2005, 121–124.

úgy megijedtem, pedig máskor oly szívesen vagyok nagyanyónál!» (122.) A felfalást követően ebben a mesében azonban megjelenik a vadász, aki kiszabadítja Pirosbúocskát és a nagymamát, majd együtt pakolják tele a farkas gyomrát kövekkel, aki beleszakad a súlyba. A tanulság itt sem marad el, ám kissé enyhítve a didaxist, nem külön egységben kap helyet, hanem a főszereplő belső, saját maga számára megfogalmazott következtetéseként: „Pirosbúocska pedig azt gondolta: »Ameddig csak élsz, soha többé nem fogsz egymagad letérni az útról az erdőben, ha egyszer édesanyád megtiltotta.«” (124.) Az adott szó megszegésére, az engedetlenségre kerül így a hangsúly, amelynek büntetéseként értelmezhető a farkas szerepe. Pirosbúocska változásának igazolására szolgál a meséhez tartozó epilógus,<sup>9</sup> amely egy másik farkassal való találkozás történetét dolgozza fel: „Azt mesélik, hogy egyszer, amikor Pirosbúocska megint süteményt vitt a jó öreg nagyanyónak, megszólította őt egy másik farkas, és le akarta téríteni az útról. Csakhogy Pirosbúocska vigyázott, és ment az úton tovább, [...]” (124.) A Grimm-mesében megvalósul tehát a népmesei igazságszolgáltatás, helyreáll a rend, érvényesül a jól ismert mesei struktúra.

A Grimm-változatra épült Mosonyi Aliz kortárs feldolgozása,<sup>10</sup> ahol – a magyar fordítások hagyományára alapozva – először szerepel a farkas is címszereplőként, egyetlen karakter helyett egy viszonyt állítva így a középpontba. A szöveg leginkább szembetűnő sajátossága az áradó mesélőkedv, amely nem sűrít, nem rövidít – szemben a korábbi verziók olykor koncentrált, lényegre törő nyelvhasználatával –, éppen ezért bizonyos pontokon a túlrtság hatását kelti. Ennek megfelelően Piroskáról is részletes leírást kapunk: „Volt egyszer egy édes, kedves kislány, Piroskának hívták, nem volt éppen csendes, rendes, szófogadó, inkább nagyon is kíváncsi, minden lében kanál, a ki lehet ez, mikor, miért, mennyire miatt mindenbe beleütötte az orrát, amibe csak lehetett, meg abba is, amibe nem.” (87.) Nem változtat a szereplő jellemén az aprólékosabb bemutatás, ám a felsorolással, halmozással nemcsak tartalmilag, hanem a szöveg szintjén is létrehozza, megalkotja Piroška jellemét a szerző. Ebből az eljárásból adódik, hogy a hosszas leírások többnyire nem terjengős, hanem feszes, ritmusos hatást keltenek. A felsoroló, halmozó szerkezetek mellett az ismétlés, fokozás, ikerszók és hangutánzó szavak használata kap szerepet („A nagymamánál olyan jó volt! Ott aztán mindent meg lehetett nézni, a nagymama varrodobozát, a gombos dobozát, a teásdobozát, a kávédobozát, a régi cipőket, a régi ruhákat, a kalapját, a kesztyűjét, a szekrényeit, a ládáit, az összes fiókot, polcot, zeget és zugot, kacatot és vacakot, mindent, amit az unokák annyira szeretnek [...]”, 87.), ami nemcsak a karakteralkotás felől jelentéssel, hanem a befogadás szempontjából is. Vagyis e gyereknyelvi jellegzetességek érzékeltetik, hogy ez a változat eltávolodik a népmesei, illetve a korábbi változatok hagyományától, és – szemben annak eredeti létmódjával – intencióját tekintve is gyerekeknek szól.

<sup>9</sup> Ez a függelék a Grimm testvérek adatközlőitől, Hassenpflugéktól származik. Vö. NAGY, *i. m.*, 67.

<sup>10</sup> A továbbiakban erre a kiadásra hivatkozom: MOSONYI Aliz, *Piroška és a farkas* = M. A., *Egyszer volt, ahogy még sosem volt – tizenkét és fél Grimm mese*, rajz. ROFUSZ Kinga, Bp., Pagony, 2014, 87–94. Szövegét tekintve teljesen megegyezik a korábbi kiadással: MOSONYI Aliz, *Piroška és a farkas*, rajz. MOLNÁR Jacqueline, Bp., Pagony, 2008.

Szintén az életkori sajátosságokhoz illeszkedik, hogy teljes szövegrészek is megismétlődnek, egyszer az anya intéseként („Csak ne fuss, ne szaladj, menjél szép nyugodtan, a kosarat ne tedd le [...]”, 88.), aztán pedig Piroska ígéretként („Nem futok, nem szaladok, szép nyugodtan megyek, a kosarat le nem teszem [...]”, 88.). A Grimm-változatban jelenlévő belső szólamok is az ismétlődő szerkezeteknek kedveznek, hiszen Piroska gondolataként, majd kimondott kérdéseként is elhangzik minden: „»De furcsa! Milyen nagy lett a nagymama szeme«, gondolta Piroska. »Miért ilyen nagy a szemed?«, kérdezte.” (92.) E repetitív technika némileg elnyújtja a párbeszédet, amelyek a korábbi változatokban a legfeszesebb, leginkább pergő részt jelentették. A farkas esetében az elgondolt és a kimondott szó közti differencia a humor forrásává és állandó fordulattá válik („»Mi, farkasok, mindenkinek tudjuk a nevét« mondta a farkas, és közben azt gondolta, »akit meg akarunk enni.«”; „»Mi, farkasok, mindenkinek köszönünk« mondta a farkas, és közben azt gondolta, »akit meg akarunk enni.«” 88.), alapvetően komikus karaktert eredményezve. Ennek köszönhetően az „öreg, sokat látott” farkas elveszti fenyegető jellegét, inkább paródiává válik, ami a nagymamának öltözött állat és Piroska dialógusában csúcspod ki. Ebben a jelenetben a farkas valamelyik része mindig kilóg a kalap alól, amelyet hiába húzogató, nem tudja elrejtetni magát, kifejezetten humoros szituációt teremtve ezzel.

Talán a farkas karakterének súlytalansága miatt – aki ugyan felfalja a nagymamát és Piroskát, de – „méltó” büntetésére nem kerül sor, hiszen a történet legjelentősebb módosításaként életben marad. Amikor a vadász kiszabadította a nagymamát és Piroskát, akkor „Piroska könyörgőre fogta a dolgot. »Jaj, ne bántsa, vadász úr! Olyan jól elbeszélgettünk!«” (94.) Humánus megoldásként azt javasolja, hogy varrják kisebbre a „vén ordas” gyomrát, így már biztosan nem fog felfalni másokat. „A nagymama erre rögtön hozta a tűt meg a cérnát, és nekilátott szabni-varrni, hisz az unokája kérte, és a jó nagymamák mindent megtesznek, amit az unokájuk kér tőlük.” (94.) Ezzel a megoldással jelentősen átalakul a hagyományos népmesei igazságszolgáltatás és világrend, valamint az eddig egyértelműen megfogalmazott tanulság is eltűnik a történet végéről. A humánus, az irgalmat, az állatvédő értékeket és az unokájáért bármire képes nagymama áldozatosságát közvetítő befejezés tekinthető akár e Piroska-változat újszerű didaxisának, egyik modernizáló gesztusának is, amely az aktuális értékrendnek megfelelően alkotja újra a történetet, közelebb hozva így a kortárs befogadókhoz. (Ugyanennek a szándéknak tudhatóak be az olyan megoldások is, mint hogy a vadász kávézni jár a nagymamához.) Komoly szerepet kap a humor a lezárásban is („»Mi, farkasok, köszönés nélkül iszkolunk, ha puskát látunk«, és azzal azonmód, ruhástól, kalapostól kiugrott az ablakon. »Hé, a legszebb ruhám! A legjobb kalapom!« kiáltott utána a nagymama, de a farkas akkor már messze járt.”, 94.), ami a többi szövegalkotási eljárással együtt illeszkedik a gyerekek életkori sajátosságaihoz, segíti a nyelvsajátítás folyamatát, ösztönzi a szókincsbővülést.

Remekül illeszkednek Mosonyi meséjéhez a 2008-as kiadás Molnár Jacqueline által készített illusztrációi. A színes montázstechnika izgalmas vizuális kialakítást eredményez, ami – alkalmazkodva a szöveg modern szóhasználatához – frissebb képi világot jelent. A különböző perspektívák egyidejű alkalmazása, az aránytalan alakok a





3. kép: Molnár Jacqueline: *Piroska és a farkas*

gyerekrajzokat vagy a naiv festészetet idéző hatást keltenek, és ösztönzik az absztrakt, szimbolikus gondolkodást. Az első illusztráción több Piroska van jelen egyszerre, akik mind valamilyen dinamikus mozgás közben láthatóak: az egyik egy mozgó biciklin áll, a másik a fa tetején himbálózik, Piroska izgó-mozgó természetét, „minden lében kánál”-ságát fejezve ki ezzel. Ahogy a történetben, úgy a képi ábrázoláson is kiemelt pillanatot a farkassal való találkozást, amelyen a Doré-metszethez hasonlóan szintén a méretek érzékeltetik a két szereplő viszonyát (3. kép).<sup>11</sup> Az apró kislány mellett a farkas hatalmas alakja fenyegető hatást kelt, előre sejteti az erőviszonyok alakulását. Piroska álmodozó figurája mintha tudomást sem venne a veszélyről, elfordulva, lehuny szemmel, virágokkal a kezében áll – kifejezően jelenítve meg a félelemérzet hiányát. Talán ez az egyik legerősebb attribútuma a Mosonyi-féle karakternek, amelynek valamelyest tompult a sablon jellege, és a szöveg és kép együtthatásaként szinte valódi kislányként áll az olvasó előtt.

A történethez igazodva az illusztrációk is játékosak, gyermekiek, és még a farkast is többnyire mosolyogva ábrázolják. A vizuális világ mellett a kötet teljes kialakítása a kisebb (4–6 éves) gyerekeknek szól, akik könnyen kézbe tudják venni az egy mesét tartalmazó vékony, keményfedeles könyvet. Az oldalak elrendezésében a képek válnak dominánssá, rendszerint mellettük egy leválasztott sávban kap helyet a szöveg fehér alapon, ám olykor a képbe ágyazódva is megjelennek az írott részek. Önálló nézegetésre megfelelő a kötet, ám a betűkkel való ismerkedésnek, esetleg az olvasás megkezdésének nem kedvez a tipográfia.

<sup>11</sup> A kötet több illusztrációját lásd: <http://www.jacquelinemolnar.com/index.php?/books/piroska-es-a-farkas/> (Letöltés ideje: 2019. január 30.)



4. kép: Rofusz Kinga: *Piroska és a farkas*

Másfajta használatot sejtet a 2014-es kiadás szerkezete, hiszen ebben az esetben egy nagyalakú, több mesét tartalmazó kötetről van szó, amelyben a szöveg kerül túlsúlyba a képekkel szemben. Ez a kialakítás vagy az önálló olvasásra, vagy a felnőtt általi felolvasásra teszi alkalmassá a meséket, a betűk elsajátítása előtti önálló könyv- és képnézegetésre kevésbé ideális. Rofusz Kinga jellegzetes, melankolikus festményei még inkább eltávolodnak a konkrét történelemelektől, és sokkal inkább a mese szimbolikus rétegéhez engednek közel. A farkassal való erdei találkozás jelenete épít a korábbi kiadásokban is érvényesített ábrázolásbeli hagyományra, vagyis a farkas alakja fenyegetően magasodik Piroska fölé (4. kép). Az árnyyszerű figura vérszjósóan gomolyog a kép bal felső sarkában, kissé elsatírozott kontúrjai, a hiányos, nem az egész testét látni engedő megjelenítés a megfoghatatlan félelem, a szorongás találó kifejezőjévé teszi.<sup>12</sup> Piroska apró alakjának körvonalai is kicsit elmosódtak, az így létrejövő monokróm, kissé sejtelmes képen különösen élesen hasítanak végig a csupasz fákat jelölő vörös vonalak. A kopár fák nemcsak baljóslatú csupaszáguk miatt nyugtalanítóak, hanem – különösen fejjel lefelé fordítva a képet – könnyen a lecsorgó vér asszociációját keltik. Az élénk, piros szín a viszonylag egységes, szürkés árnyalatok mellett különösen feltűnő hatást kelt, és piros sapkája miatt egyértelműen a címszereplőre mutat.

Mindez támpontot jelenthet a cím és így a főszereplő nevének értelmezéséhez is, hiszen a mese erős színszimbolikával dolgozik. A piros szín sexualitást, testi érést jelölő értelmét hangsúlyozza Bruno Bettelheim, akinek megközelítését követve a vér a

<sup>12</sup> Bettelheim szerint a népmesék negatív szereplői a gyermeki szorongásoknak adnak testet, segítve így a szembenézés és a feldolgozás folyamatát. BETTELHEIM, *i. m.*, 12–17, 20.

menstruációhoz, ezen keresztül pedig a nővé válás folyamatához köthető.<sup>13</sup> A pszichológiai meseértelmezés és az antropológiai-néprajzi megközelítés egyaránt úgy tartja, hogy a népmesék rendszerint az emberi élet, személyiség fordulópontjaihoz – leggyakrabban a felnőtté váláshoz – kapcsolódnak. Piroska története ennek a testi, szexuális aspektusait helyezi előtérbe, ezen keresztül mutatja meg a tudatosság és ösztönösség, a valóságelv és az örömelv közötti választás nehézségét. Ebben az interpretációban kiemelt szerephez jutnak az aktív, hímnemű szereplők, akik közül a farkas jeleníti meg a csábítót, aki az „állatias” ösztönök és az örömelv megtestesítőjeként felébreszti Piroska kíváncsiságát – nem véletlenül állat formájában ábrázolja a mese. Ezzel szemben a vadász alakja egyfajta apafiguraként tűnik fel, akihez a megmentés, a védelmezés és óvás, valamint a tudatos felnőttlét minősége köthető. Személyében szintén meglátható a piroskai konfliktust jelentő kettősség – amikor rátalál a farkasra, és egyből le akarja löni –, ám benne a tudat kerekedik felül az érzelmekkel szemben. Piroska azonban enged a kísértésnek és a veszély izgalmának, és letér a kijelölt, helyes útról. Érdeemes látni, hogy miközben főszereplője a történetnek, az eseményeknek mégsem alakítója, csupán passzív résztvevője, hiszen pillanatnyi érzelmei, érdeklődése irányítja, ami mögött jelen van az anyai intés, e kettő ütközése pedig döntésképtelenné teszi. A kötelességtudat és a kíváncsiság benne dúló küzdelme tükröződik remekül a Dorémetszetek Piroskájának arckifejezésén, illetve tekintetének és testtartásának ellentmondásosságán.

A farkas gyomrából való kikerülés a születés – ez esetben az újjászületés – képzetét kelti, amely Bettelheim szerint egy új minőséget, a felnőtt női létet jelenti.<sup>14</sup> Molnár Jacqueline és Rofusz Kinga illusztrációi egyaránt kiemelik ezt a pillanatot, vizuálisan is hozzásegítve a befogadót a történet szimbolikus rétegeihez. Előbbinél még csak a nagymama látható a farkas gyomrában, míg Rofusznál Piroskával együtt (5. kép). A két külön életszakaszt megtestesítő nőalak, köztük a lélek és a metamorfózis



5. kép: Rofusz Kinga: Piroska és a farkas

<sup>13</sup> BETTELHEIM, *i. m.*, 171–187. – A bettelheimi értelmezés veszélyeire és problémáira hívja fel a figyelmet Nagy Gabriella már idézett munkájában. NAGY, *i. m.*, 55–56, 62, 69–71.

<sup>14</sup> *Uo.*, 184.



6. kép: Szabó Imola Julianna: *Piroska és a farkas*

jelképeként ismert kék pillangóval – amelyet a nagymama mintegy átad Piroskának – erőteljes reprezentációja Piroska átváltozásának, nővé válásának. A farkassal való találkozás tapasztalatai személyiségformáló erővé lépnek elő, és nemcsak a testi, hanem a lelki érettségéhez is hozzájárulnak. Innen nézve pedig az epilógus is annak igazolása, hogy nem csupán pillanatnyi belátásról van szó, hanem egy új életszakasról, amelynek alapjait a korábbi ismeretek jelentik. A *Piroska és a farkas* számtalan feldolgozása (például a Mrožek-féle)<sup>15</sup> többnyire evidenciaként kezeli a nővé válás és a szexuális beavatás mesében megjelenő narratíváját. Legújabbán Nina Yargekov parafrázisa épít a pszichoanalitikus értelmezésre: „Nem, itt az a gond, hogy a farkassal történt korai szexuális tapasztalatom – merthogy ne rejtjük véka alá: mindenki tisztában van azzal, hogy amikor a farkas felfal, az a nemi aktus egyik finom metaforája [...]” (145.)<sup>16</sup> Ebben a megközelítésben különösen izgalmas és invenciózus Szabó Imola Julianna kötetéhez készült Piroska-képe (6. kép), amelyen – megfordítva az illusztrációs hagyomány jellegzetes típusát – a farkast ábrázolja Piroska gyomrában, mintegy annak szimbólumaként

<sup>15</sup> Sławomir MROŻEK, *Piroska = S. M., Ismeretlen barátom és más történetek*, ford. BOJTÁR Endre, MURÁNYI Beatrix, PÁLFALVI Lajos, Bp., Európa, 2001.

<sup>16</sup> Nina YARGEKOV, *A szófogadó kislány = És boldogan éltek?*, szerk. SZEDERKÉNYI Olga, SZABÓ Imola Julianna, Bp., Cser, 2018, 145–153.

(is), hogy a farkassal való találkozás olyan erős belső tapasztalattá formálódott, amely örökre megmarad benne, a személyisége meghatározó részévé válik.

A modern és kortárs feldolgozások véget nem érő sora érzékelteti, hogy a *Piroska és a farkas* képes aktuális problémák, élethelyzetek közvetítőjévé válni, ami elsősorban – a mítoszokhoz hasonlóan – a népmesék szimbolikus nyelvéből adódik. Hiszen ez a történetmesélés nem egyszerűen egy elbeszélési technikaként mutatkozik meg, hanem éppen az allegorikus olvasásmód lehetősége révén metanyelvként is működik. Az európai kultúrkincs szerves, mindenki számára hozzáférhető részét képező népmesék parafrázisai többnyire termékeny dialógust jelentenek a hagyomány bizonyos szegmensei és a kortárs közeget foglalkoztató jelenségek között, és lehetőséget adnak a befogadónak is a mindenkori magára ismerésre.

---

GESZTELYI HERMINA

tanársegéd,

DE GYGYK Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

hermina.gesztelyi@gmail.com

*Fifty Shades of Red: Variations of Little Red Riding Hood*

**Abstract:** In this paper I examine the most popular folk tale versions and the contemporary Hungarian children literature adaptations of the story known as *Little Red Riding Hood*, mainly concentrate on the boarder context and explorable intentions of the texts. Besides the narrative analysis, the visual representation is also considered, because it basically determines the reception and the fixed interpretation of the story. With all this, the aim of the paper is to show the various functions of the different versions and to analyze what kind of visual and textual changes made them suitable for children. The brief outlook taken to the paraphrases made for adults makes the operations and validity of the folk tale as metalanguage much clearer.

**Keywords:** *Little Red Riding Hood*, paraphrase, contemporary tale, metalanguage

HERMANN ZOLTÁN  
Olvasás/tér/kép

Az európai festészet hagyománya és a gyerekkönyv-illusztráció

A könyvillusztráció esztétikuma – különösen az illusztrált gyerekkönyvek és a képeskönyvek esztétikai értéke – a maga teljességében sosem tárul fel előttünk, ha csupán az olvasott szöveget képekké alakító, az ábrázoló, a narratív, vagy a metaforikus-metonymikus fordítást szolgáló funkciót fedezzük fel benne. Az illusztrált könyv ugyanis nem egyszerűen írást és képet egymás mellé helyezve igyekszik láttatni egy adott, megkettőzött, szöveggént és képként is jelen lévő jelentést, tartalmat, hanem mindezek mögött és mindezek előtt az olvasás és a képi befogadás idő- és térbeliségével szembesíti a befogadót. Jacques Derrida írja a *Grammatológia* című könyvében:

[...] a geometrikus objektívitas tere az írás által egy bizonyos pillanatban előállított ideális jelölt vagy tárgy. Ezt megelőzően nincs homogén tér, amely alá lenne vetve egyetlen és ugyanazon típusú technikának és ökonómiának. Az írás előtt a tér a „tulajdonképpen” test beágyazódása és beiródása köré szerveződik. Még a „tulajdonképpen” testhez tartozó téren belül is előállnak olyan heterogén, azaz egymással összeférhetetlen faktorok [...], amelyek között választásra kényszerülünk: mi az, amit muszáj feláldozni, hogyan rangsoroljunk? Így például az *oldal felülete, a pergamen kiterjedése, és minden egyéb perceptív szubsztancia különféleképpen csoportosítható attól függően, hogy írásról vagy olvasásról van szó.* [...] Az első esetben és a technika egy adott korszakában az ökonómiát a kéz mozgása szervezte meg. A második esetben, és ugyanabban a korszakban: a szem. Mindkét esetben egy lineáris és irányított folyamatról van szó, melynek orientációja soha nem közömbös vagy reverzibilis, és soha nem egy homogén közegben zajlik.<sup>1</sup>

Ez a tér, a könyv nyomtatott betűvel és képekkel fedett felülete (illetve a sík felület által keltett mélység- és tér-képzet), valamint a befogadó közötti tér (ez utóbbi más természetű tér: ezért nem tartja „homogénnek” Derrida az olvasás terét) játéktérre, az olvasásmódok sokfélesége által játékba hozott térré alakul. Különösen igaz ez a gyerekkönyves műfajokra, ahol az olvasni még nem tudó vagy az olvasni tanuló gyerekkel együtt alakítjuk ki a felolvasás és az olvasás (játék)terét: ebben a közös, úgynevezett *vezetett* olvasásban az esztétikai tapasztalat a gyerek és a gyakorlottabb, felnőtt olvasó „testi” jelenléte, hangja és a könyvnek a szem, a látás, a közös látvány által meghatározott ökonómiája, működése közötti feszültség következménye. Olvassuk tovább Derridát:

<sup>1</sup> Jacques DERRIDA, *Grammatológia*, ford. MARSÓ Paula, Bp., Typotex, 2014, 329–330.

A *foné* [a beszédhang] soha nem volt képes arra, hogy úgy jelenjen meg, mint egy időbeli linearitás rendje és fölénye, csakis ott, ahol önmagát olvasva látta – vagy inkább olvasásként viszonyult önmagához. [...] A *beszédhangot ugyanis, lényegét tekintve, mindig valamiféle térbeliség hatotta át, ösztönözte, ennek kívánt megfelelni, ennek jegyét hordta magán.*<sup>2</sup>

A közös olvasás, a hang térszerűsége teszi zárójelbe – majd később, a kézírásban és az olvasásban már gyakorlatra is szert tevő gyerekolvasó önálló (hangos vagy néma) olvasása – a nyomtatott szöveg és a kép ábrázoló, illusztratív, magyarázó funkcióját. Voltaképpen az írás/nyomtatott szöveg esetében – ezt ismerte fel Derrida – ugyanazokra a térszerkezetekre, struktúrákra ismerünk rá, amelyek az európai képi gondolkodást is meghatározták. A festmény befogadása, szemlélése és az olvasás „ökonómiája” lényegében ugyanaz: a sík felület mindig valamiféle belsőnek elgondolt (a képsík mögötti), fiktív teret jelenít meg (de igaz ez a modern médiumok képiségére is, a mozivásznonra, tévéképernyőre, a számítógépek monitorjára, vagy a hangszórók görbe síkfelületei által megmozgatott térre, vagyis a *hangra*); és ezzel a külső (a képsík előtti, a képsík és a befogadó közötti) tér vonatkoztatási pontjait, a befogadó lehetséges, olykor geometriai értelemben is megszerkesztett nézőpontjait is kijelöli. A könyv – különösen pedig a képeskönyv – valójában tehát nem síkbeli, hanem térbeli médium: a könyvlap által jelölt, mögöttes fiktív tér ugyanúgy része ennek a térbeliségnek, mint a könyvoldal és a befogadó közötti tér, a hangos vagy néma olvasás tere.

Az írás tere tehát eleve nem egy *intelligibilis* [csak elgondolható] tér. Bár mindig is kezdett azzá válni, kezdettől fogva, vagyis amióta az írás, mint minden jelműködés benne állítja elő az ismétlést és az idealitást. Ha olvasásnak nevezzük azt a pillanatot, amely megkettőzi az eredendő írást, mondhatjuk, azt is, hogy *a tiszta olvasás tere már mindig is intelligibilis, a tiszta írásé pedig még mindig érzéki.*<sup>3</sup>

Wolfgang Kemp az európai festészet alapproblémáiról, az európai képi gondolkodás kialakulásáról szóló, *A festők terei – A képi elbeszélés Giotto óta* című klasszikus monográfiája így fogalmazza újra Derrida érvelését:

Bármilyen teret „rendez” is „be” a művészet, privátat, intimet, nyilvánosat, névtelent – „nyilvánosságra hozza” azt; a *mise en scène*je egyben *mise en commun* is; *a szemlélő tere és a kép tere mindig egymásba játszik; a „tér- és dolog-viszonylatok”, melyek a képen belül érvényesek, mindig a szemlélő és a kép közegének viszonyába vannak ágyazva.*<sup>4</sup>

<sup>2</sup> *Uo.*, 331.

<sup>3</sup> *Uo.*, 330.

<sup>4</sup> Wolfgang KEMP, *A festők terei: A képi elbeszélés Giotto óta*, ford. KÉKESI Zoltán, Bp., Kijárat, 2003, 10–11.

Oswald Spengler 1918–1922-es *A nyugat alkonya* című könyve mellett, érzékelhetően, Derrida 1967-ben megjelent *Grammatológiája* ismerhető fel Kemp téziseinek szemléleti háttérében. Ahogy a kép szemlélésének fizikai kiterjedéssel rendelkező, valóságos tere kibővül a képsík mögötti virtuális terekkel, átnyúlik a kép belső tereibe, úgy „folytatódik” az olvasásnak a szem és a könyvlap közötti tere a tipográfia vagy az illusztráció által megnyitott virtuális mélységi terekben. Valószínűleg nem véletlen, hogy az európai képi gondolkodás és a modern médiumok képstruktúráit leíró alapfogalom, a *mélység* fogalma a kép és szöveg térszerűségét is megközelíthetővé teszi. Kemp Oswald Spenglert idézi könyve bevezetőjében:

Mindennemű valódi extenzió csakis a mélység élményében és a mélység élménye révén alakul ki. [...] az a *lépés*, amely a mélység nélküli érzéki benyomástól a makrokozmoszisan elrendezett világképig vezet, [...] mindezekelőtt ezt jelenti az *idő* szó.<sup>5</sup>

Az az *idő*, amely az olvasás menetét kísérő lineáris időt az olvasó tere és az illusztrált könyvoldalak mélységképzetei közötti mozgások, a szemlélődés, a szem fókuszváltásainak idejévé alakítja. Ebben az értelemben az írásjelek jelzik a mélységi képtereket az olvasás terétől elválasztó képsíkot: a képkivágást például a könyvlap széle, az úgynevezett *oldaltükrök* vagy más grafikai-tipográfiai megoldások. Ez a térszerűség a könyvnyomtatás feltalálásának technológiai eszméjét követi, de a mai gyerekönyv-tipográfia gyakran alkalmazza a könyvnyomtatás előtti, a kódexekre jellemző szabálytalan felületeket, faktúrákat és az avantgárd utáni betű-architektonikákat, a statikus síkot térben is kimozdító, dinamizáló szövegeképeket. Voltaképpen azt mondhatjuk, hogy a közös olvasás és az illusztrált könyvek köztes és mélységi terei a legelvontabb olvasási módra, az olvasást kifejezetten az írásjelek síkján fókuszáló, önálló, néma – mert itt a legkönnyebb elveszíteni figyelmet, a koncentrációt – olvasásra készítene fel.

A nyugati kultúra fogalmai a *kép mélységéről* a festészet kompozíciós és festészet-, illetve „festés”-technikai fejlődéstörténetével párhuzamosan alakultak ki: hogyan lehet sík felületen mélységet ábrázolni (perspektívával? színekkel? képsíkokkal? kontrasztokkal? geometrikus-ornamentikus képelemekkel? stb.)? E kérdések a mi kultúránkban az avantgárdig meglepően logikus, a művészettörténet által is leírt rendszerben követhetők.<sup>6</sup> A fordulat a festészet mélységi tereinek és a perspektívának a felfedezéséhez köthető.

<sup>5</sup> *Uo.*, 12.

<sup>6</sup> A keleti kultúráknak például más fogalmaik vannak a festői térről. Az európai művészettörténet nagy elbeszélésében a giottói fordulat az impresszionizmusig tart. Az égboltot imitáló mélységi kék (Giotto), a perspektíva, a színperspektíva (Leonardo), a sötét háttér, az optikai térleképezés (Caravaggio), a fényel és a mozgás dinamikájával való játék (barokk) stb. a mélységérzékeltetés technikai megoldásait, történeti folyamatát jelentik meg. A posztimpresszionizmus, az avantgárd, a modernista és posztmodernista képalkotás alkalmazza a fordulat utáni képstruktúrákat, de újra használatba veszi a fordulat előttiakat is (mint a kubizmus a bizánci *fordított perspektívát*, amely nem mélységi terekkel, hanem a képsík mögötti, transzcendens térnek a szemlélő terébe történő kivetítésével dolgozik), és kísérletezik a technika új eszközeivel.



Az 1300 körüli itáliai festészettel új fejezet kezdődik a képi elbeszélés történetében. A festőket foglalkoztató feladatok és témák nem változnak; mennyiben járultak hozzá e korszakos fordulathoz művészettechnikai és médiatörténeti fejlemények, külön vizsgálat tárgyát kellene hogy képezze. Most csupán arra a tényre összpontosítok, hogy *ekkortól kezdve képek számára és által tereket rendeztek be. Ez a folyamat a festészet rendszerének egészét érinti.* [...] a lineáris perspektíva képi tere, az a nagy esemény [...], mely a 14. és a 15. században árnyékba borítja a térábrázolás korábbi szakaszát, olyan látásmódot részesít előnyben, amely inkább érdekelt a tér megteremtésében, semmint megelevenítésében. A 14. század festészete [...] kielégítően leírható egymás mellett létező terek rendjeként. [...] a 15. században a kép az egymás mögöttség rendjévé válik, s az elbeszélés tengelye a mélységbe helyeződik. Ekkor a szemlélő nem pusztán részt vesz a térbeli együttállásban, hanem maga is annak egyik pólusává, s ennél fogva egy „erőtér” [...] elemévé válik<sup>7</sup>

– írja Wolfgang Kemp. Lényegében ugyanezt látjuk, amikor a könyvillusztráció az olvasás linearitását és narratív időrendiségét számolja fel, és az egymás-utániségot az egymás-mögöttség dimenziójává alakítja át. Ehhez elengedhetetlen, hogy a szemlélő/olvasó a *mélység* fogalmát a saját terének és a képsík/könyvoldal virtuális, belső terének időbeli viszonyaként érzélelje és értelmezze.

A *szöveg mélysége* az íráshoz, az irodalmi tradíciókhoz, a szöveg mögött tetten érhető idézethálózatokhoz (a pre- és intertextualitáshoz), illetve az irodalmi hagyományhoz (a kánon- és hatástörténethez, illetve ennek az olvasó egyéniségéhez, műveltségéhez igazodó képzetéhez) való viszonyunkat is jelöli: idézzük fel újra Spengler Wolfgang Kemp által idézett *mélység/idő*-párhuzamát. A festmény és a könyvlap által kivetített (belső) tér a befogadó (a szemlélő vagy az olvasó) nézőpontja nélkül nem létezik, vagyis nem a síkfelület a műalkotás (a jelentések) hordozója, hanem a kép/könyvoldal által megjelenített, fikcionált mélységi tér és a szemlélő közötti (állandóan változó) távolság, az optikai fókusz. A festő/író munkája, hogy ezt a távolságot, teret konstruálja meg. Derrida Rousseau-t is idézi e kérdés kapcsán:

[...] minden a festészetnél kezdődik el, azaz a vadsággal [az őskorral? – H. Z.]. „Az írás első módja nem a hangoknak, hanem maguknak a dolgoknak a lefestése.”<sup>8</sup>

<sup>7</sup> KEMP, *i. m.*, 9, 10, 13. A képterek mediális fordulátát Kemp Giottohoz köti: minden bizonnyal az írás, a könyvmédium hasonló jelentőségű fordulata – a nyugati világ képi gondolkodásának addigi tapasztalatait újragondolva – a könyvnyomtatással jelentkezik. Technológiai fejlődést jelent ugyan, de például a *mélység* problémáját tekintve képértelmező képességeinket nem teszi próbára (lásd DERRIDA, *i. m.*, 329–330.) a számítógép, a táblagépek és az okostelefonok, illetve a szövegszerkesztő vagy a html-szerű formátumok megjelenése.

<sup>8</sup> DERRIDA, *i. m.*, 332.

A festészet és az írás közös „ökonómiájának” tradicionális médiuma az illusztrált könyv, illetve ilyen modern médium a diafilm, a képregény és a feliratos film is. A gyerekkönyves műfajok – a *Bilderbuch*tól az illusztrációkat tartalmazó, nagyepikai felnőtt vagy ifjúsági regény-műfajokig – lényegében ennek a derridai/kempi kettős „tériésülésnek” a megjelenítései. Az elbeszélő szövegek fikcionalitása és az olvasói imagináció is ezzel a derridai térbeliséggel függ össze. Az illusztráció a gyerekekkel való közös olvasásban gyakorlatilag ugyanazt a funkciót tölti be, mint a felolvasásban – vagy a felolvasást imitáló néma olvasásban, az olvasást kísérő belső beszédben – megszólaló *hang*: az illusztráció a vezetett olvasás képi oldala, az illusztráció a fikcióképzést és az imaginációt (az olvasás művelete során megalkotott mentális képek generálását)<sup>9</sup> segíti, vezeti rá a befogadót a szöveg és a kép azonos térképzeteinek felismerésére. A gyerekekkel való közös olvasás során a nyomtatott *szöveg* (a „látható nyelv”),<sup>10</sup> a felolvasó *hangja* és a *kép* az elvont térfogalma(in)k belső azonosságait teszik láthatóvá.

Ez az olvasás voltaképpen esztétikai tapasztalata, és bizonyos értelemben – mindenekelőtt a gyerek olvasási képességeinek fejlődését, alakulását szem előtt tartva – azt is kimondhatjuk: ez a komplex, a vizualitáshoz, a hanghoz és a térhez (vagy a testi jelenléthez) kötött olvasásmód az esztétikai alapélményünk. Az egyéni, néma olvasás vagy a közönség előtt való felolvasás a közös olvasásnak a leegyszerűsített, absztraktabb változatai, tanult, elsajátított, gyakorlat által megszerezhető képességek, de mint ilyenek, kétségkívül mindig őriznek valamit a közös olvasás komplexitásából, vagy retorikai és más kognitív műveletekkel helyettesítik (be) a kép vagy a hang jelenlétét.

A gyerekkönyvek illusztrációi „ábrázolnak” valamit, a bennük olvasható szöveg pedig „jelent”, vagy „megjelenít” valamit. De ez az ábrázolás, megjelenítés csak az olvasás térszerűségében, mélységi, mediális tereiben helyezhető el. Sőt, a szöveg és a kép – már többször esett szó róla – nem egyszerűen az ábrázolás és a megjelenítés „eszköze” az illusztrált könyvben, hiszen *szöveg*, *kép* és *olvasás* azt a mediális teret is maga hozza létre, *amelyben* ábrázol és megjelenít.

Szerencsétlenebb esetekben a „tériésülés” mint esztétikum háttérbe szorul. Mivel kettős (kép és írás) médiumról van szó, lehetséges, hogy az egyik mediális tér jól működik, de a másik nem. Ha a kép nem támogatja a szöveg (kétféle) mélységének

<sup>9</sup> Erről részletesebben: Wolfgang Iser, *Der Bildcharakter der Vorstellung* = W. I., *Der Akt des Lesens*, München, Wilhelm Fink, 1994, 219–225.

<sup>10</sup> „[...] a nyomtatás hatására a hangnak a gondolkodás és az önkifejezés világában mindaddig fennmaradt dominanciáját felváltotta a látvány dominanciája [...]. A nyomtatás sokkal ellentmondást nem tűrőbb módon teszi térbelivé a szavakat, mint az írás. Az írás áthelyezi ugyan a szavakat a hangok világából a vizuális térbe, de a nyomtatás az, mely pozíciójukat rögzíti is ebben a térben. A nyomdászatban a pozíció feletti kontroll mindennél fontosabb. [...] A legtöbb olvasó természetesen nincs pontosan tudatában mindannak a mozgásnak és mozgatásnak [ti. a *nyomdagépek mechanikus mozgásának* – H. Z.], melynek köszönhetően az általa látott nyomtatott szöveg létrejött. A nyomtatott szöveg látványa mégis érzékelteti velük a szóznak az írás által sugallottól eltérő térbeliségét.” Walter J. Ong, *Szóbeliség és írásbeliség*, ford. Kozák Dániel, Bp., Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat, 2010, 107–108.

feltárását, vagy ha a képi gondolkodás, az európai festészet hagyományait megidézõ és újragondoló remek illusztrációkhoz gyenge írott szöveg társul: a könyv mediális hatása hiányos lesz, s így az esztétikai hatást is elveszítjük.

A jó képekönnyvek, gyerekkönyvek nem tesznek egyebet, mint hogy közvetítik az európai civilizáció és kultúra képi gondolkodásának elemeit (sík-mélység-idő-nézõpont), segítenek elsajátítani és kreatív módon újraértelmezni ezt a hagyományt. A képernyõk, a digitális fényképezés, a 3D filmformátumok csak új technikák, a nyugati civilizáció alapvetõen ma sem gondolkodik újszerûen a képrõl. A technikai lehetõségek száma nõtt meg, egyre többféleképpen vagyunk képesek reprodukálni a képterek összetett problémáját.

A képeket és szöveget egyszerre tartalmazó 20–21. századi könyvmédiumokban, a mai magyar és európai gyerekkönyvekben alapvetõen még mindig a giottói fordulat esztétikai következményei figyelhetõk meg. Persze, ma még a könyvnyomtatás elõzményeihez kapcsolódó (például a képkivágások kreatív újragondolása, fordított perspektíva, a papírlap hajtogatása mint térbeliesítés) vagy az avantgárd utáni képi kísérleteket is – amennyire ezek megjelennek a mai könyvillusztrációkban: kétségkívül ritkán – a Giotto utáni és az avantgárd elõtti képesztétikák belsõ logikájához képest érzékeljük valamilyennek.

\*

Lényeges különbség van azonban a nyugati képi gondolkodás érzékelhetõ jelenléte, és e jelenlét formáinak felismerése között. Az ewersi – ebben az esetben a nyugati képiség természetét feltáró – akkulturáció<sup>11</sup> akkor is végbemehet, ha annak egyes elemeit, például a mélységi tereknek a vizuális befogadást szabályozó mûködését pontosan nem ismerjük. A mûvészettörténészek<sup>12</sup> a magyar gyerekkönyves kultúrában Hincz Gyulának a Weöres Sándor gyerekverseihez készült (egyébként a hatvanas években eléggé modern technikával, filctollal rajzolt) illusztrációit tekintik egyfajta fordulatnak a magyar gyerekkönyv-illusztrációk történetében. Ez abban az értelemben mindenképpen igaz, hogy még a 60-as, 70-es években rengeteget foglalkoztatott Reich Károly vagy a kísérletezõbb hajlamú, tipográfiával is elmélyülten foglalkozó

<sup>11</sup> Különösen érdekes, ahogyan Hans-Heino Ewers a gyerekkönyv vizualitásáról mint a könyvkultúrába való, a paratextuális elemek (a szennyborítótól a papírminõségeen és a betûtípusok használatán át a fülszõvegig) funkcióit és szimbolikáját tudatosító bevezetésrõl (akkomodáció, asszimiláció, akkulturáció) beszél: Hans-Heino EWERS, *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung*, Padeborn, Wilhelm Fink, 2000, 176–177.

<sup>12</sup> Vö. RÉVÉSZ Emese, „A macska a veréb háza”: *Magyar gyermekvers-illusztráció – különös tekintettel a kortársakra* = „...kézifékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikolett, Balatonfüred, Tempevölgy, 2018, 10–38.

Kass János esetében alig-alig látunk olyan megoldást, amely a szöveg/kép-viszonyban az illusztráció ábrázoló, megismétlő, a szöveg bizonyos helyeit vizualizáló funkcióit idézőjelbe tenné. Ennek az ábrázoló gondolkodásmódnak szinte névjegye volt, hogy a rajzot ugyanúgy, széles margókkal keretezte, ahogyan a szöveges könyvoldal betűkkel fedett felületét körbezárta egy üres, fehér sáv. A vizuális és a *grammatológiai* értelemben vett mélységi tér egyformán működik ugyan – az üres, fehérén hagyott keret jelzi azt a képkivágatot, amelyen át a nyugati világ képi gondolkodásmódjára megtanított olvasó „áttekint” egy „másik” térbe. (Mint egy ablakon át egy tájképre, vagy kívülről egy, a zárt térben látható jelenetre.) Ugyanakkor nagyon sokáig csak a lapozók alkalmazták azt az egyszerű megoldást, hogy a képkivágatot a lapszél feléig tolták ki.<sup>13</sup> Ez a megoldás tulajdonképpen zárójelbe teszi a *könyv* köztes médiumát: a befogadó saját terét és a kép-tér médiumát szinte csak a papír vágott széle választja el egymástól.<sup>14</sup>

Nagyon izgalmas a derridai-kempi gondolatmenet felől közelíteni a gyerekkönyv-illusztráció harmadik magyar klasszikusának, Réber Lászlónak a munkáihoz (különösen a Janikovszky- és a Tamkó-Sirató-könyvekre). Réber nagyon gyakran a középkori képi elbeszélés (kódexillusztrációk, táblaképek és freskósorozatok) szimultán látható, de – általában az olvasás irányát imitáló – sorrendbe állítható történéseivel mond el történetet, néha olyan tárgyi elemeket is beemel a képbe, amelyek a szövegben nem is jelentek meg. Rébernél a „fehéren maradt” vagy monokróm módon elszínezett lapfelület ugyanolyan fontos grafikai elem, mint a vonal. Határozott vonalakkal keretez, tulajdonképpen nem is igazi mélységi terei vannak a vonalrajzainak (a perspektívát sem alkalmazza), inkább olyanok a rajzai, mintha a mélységi térből a kép (a lap) fehér síkjára vetítődnének ki a körvonalyszerűen megjelenített alakok. (Ez a bizánci és a nyugati képiség „még” közös festészettörténeti megoldására emlékeztet.) Ennek van még egy fontos következménye: a Reich–Kass-iskolához (és előzményeikhez) képest Rébernél nagyon gyakran nem egyetlen nézőpontja van csak a képeknek, nála a könyvmédium felülete és a szemlélő *optika* közötti tér sem homogén tér mindig, mert minden egyes belső keret, ismétléses grafikai elem mindig egy új nézőpont felvételére készíti a befogadót. Vagyis a Réber-illusztrációk képesek a szemlélet terét is megsokszorozni és egymással átfedésbe hozni. (Ehhez nagyon jól illenek a Janikovszky-szövegek ellenpontoszó, nem valamit állító, hanem versengő, akár ellentétes véleményeket is megszólaltató mikrodiskurzusai.)

Ha az igazi fordulatot keressük a magyar gyerekkönyv-illusztrációk között, akkor azt az 1990-es évek végén, a független, kreatív kiadói könyvprojektumok megjelenése környékén kell keresnünk. A rajzos vagy festői technikával készült képek vagy a „talált” vizuális elemek modern számítógépes grafikai megoldásokkal történő utólagos

<sup>13</sup> Ennek a megoldásnak Jean de Brunhoff Babar-könyvei voltak az első példái, még az 1930-as években.

<sup>14</sup> Hasonló vizualitáspróbléma, hogy a formatervezők igyekeznek a képernyőket egyre keskenyebb (vagy már oldalt lehajló, perem nélküli) keretekbe illeszteni a különböző okostelefonokon és tv-monitorokon.

manipulációja, illetve az így létrejött formagazdagság csak a feltétele, eszköze annak, ahogyan a *mélység* és a *dinamika* esztétikai problémái megjelennek a gyerekkönyv-illusztrációkban. Takács Mari két fontos munkája jelzi ezt a fordulatot: a *Frisz tinta* című versantológia és Kovács András Ferenc *Hajnali csillag peremén* című versgyűjteménye. Az illusztrációk elsődleges célja az egységes képként – szöveg és kép – felfogott, nyitott könyvoldal dinamizálása;<sup>15</sup> a képelemek mélységi (a grafika régi, optikai illúzióit használja nagyon gyakran: az élesebb, telítettebb tónus, a vastagabb vonal, a nagyobb figura közelebbinek tetszik, mint a halványabb, a keskenyebb és a kisebb stb.) vagy síkban való elmozdítása (a lapszélkeret által levágott, nem látható, csak kipótolható, elképzelt teljes testek, formák) hozza létre ezt a dinamikát, amely ebben a tekintetben már nem is a hagyományos, a múzeumi, képtári, statikus megfigyelői szemléletmódot imitálja, hanem a mozgó kézikamera, a mobiltelefon képernyőjén megjelenő állandóan, folyamatszerűen változó képkivágattal való együtt mozgás élményét. És mindezt *könyvmédiaként*, mert ennek a dinamikának a statikus szöveggel kell valamilyen együttműködésbe lépnie. És éppen ezért van, hogy a nyomtatott versszövegek is emelkednek – egyfajta érzéki csalódásként. Ezt a választott betűtípus is erősíti: a papír felületéről, a síkszerű és a mélységi mozgásérzetek éppen a fehér lapfelület és a figyelő szem optikai távolságának meghatározhatóságát bizonytalanítják el. Vagyis valami egészen más történik, mint a klasszikus Réberrajzokon, mégis érzékelhető a két képi világ közötti összefüggés.

A könyves vizualizációnak ez a változata a 2010-es évek végén már nem megy ritkaságszámba – bár még mindig nem túl sok az ennyire konzekvensen felépülő képi univerzum. Persze a tradicionális, ábrázoló, statikus, keretező, egynézőpontú képstruktúrák is jelen vannak még a mai magyar gyerekkönyvekben. És persze vannak félsikerű kísérletek is ezeknek a festői/művészetbefogadói problémáknak a megoldására: Szegedi Katalinnál nagyon gyakran inkább ornamentikus, inkább szimbolikus az írásrétegek és a képelemek egymásra vetítése (nyomtatott lapra festett kép stb.). Szegedi Katalinnak nagyon sok könyve, akárcsak Békés Rozi 2017-ben *Az év gyerekkönyve-díj* illusztráció kategóriáját elnyert Andersen-adaptációja – amelyben megvan a szecesszió vonalkultúrája és, ebből következően, az organikus forma dinamizmusa – inkább megkerüli a szövegnek és a képnek, az elgondolható és az érzékelhető tér közös médiumának a problémáit. A képek ezekben az esetekben is – ahogy Kemp mondja – „tereket rendeznek be”, de nem az olvasás terét.

A képi gondolkodásunk alapelemeinek felismertetését az utóbbi időben közvetlenül is segítik *nagyon fontos* kiadványok: Nagy Diána *Babageometria*-könyvei (*Formák* és *Vonalak* címen) és a *Két egér könyvek* két sokszerzős kiadványa (a *Fekete-fehér*

<sup>15</sup> Nem lehet alábecsülni ebben a kérdésben a *Vision in Motion* 1996-os magyar kiadásának megjelenését (MOHOLY-NAGY László, *Látás mozgásban [Vision in Motion]*, Bp., Műcsarnok/Intermédia, 1996.), és hatását; ahogy azt sem, hogy az időközben Moholyról elnevezett egykori Iparművészeti Főiskola – ma már „a” MOME – műhelyeiből kerülnek ki a 2000-es évek utáni gyerekkönyv-illusztrátorok legjobbjai.

2011-ből és a *Színek* 2016-ból),<sup>16</sup> ez utóbbiak konkrét festészet- és grafikatörténeti példákon keresztül mutatják meg a vizualitás – áttételesen pedig az illusztráció és a olvasás – térhez kötődő alapproblémáit az egészen kicsi (1–3 éves) és a „9 plusz”-os olvasóknak.

---

HERMANN ZOLTÁN  
egyetemi docens,  
KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet  
hermann.zoltan@kre.hu

*Reading/Space/Picture*  
*The Tradition of European Painting and Children's Book Illustration*

**Abstract:** The illustrated book does not simply attempt to display a particular meaning, but confront the receiver with the temporality and spatiality of reading and visual perception. Starting from the recognition of Derrida, it can be said that we could realise the same spatial structures in the case of written text as in the ones which define the European visual thinking, as the reception and contemplation of a painting is essentially the same as the „economy” of reading: the flat surface always create a fictional one. The good picture and children books are exactly do nothing more, but broadcast the elements of the imaginative thinking of European Civilization and Culture, help to learn and creatively reinterpret this tradition.

**Keywords:** illustration, Derrida, painting, visual thinking, spatiality

---

<sup>16</sup> NAGY Diána, *Babageometria: Vonalak*, Bp., Két egér, 2013; Uő., *Babageometria: Formák*, Bp., Két egér, 2016; ENTZ Sarolta, FEKETE-HORVÁTH Erika, JÁNOSI-HALÁSZ Rita, MÉSZÁROS János, KUN Fruzsina, *Két egér kalandjai: Fekete-fehér*, Bp., Móra, 2011; ENTZ Sarolta, FEKETE-HORVÁTH Erika, JÁNOSI-HALÁSZ Rita, MÉSZÁROS János, RUBIK Anna, *Két egér kalandjai: Színek*, Bp., Móra, 2016.

SZINGER VERONIKA

## Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve

A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében

### *Bevezető*

A literátus kultúrákban az írásbeliséggel való ismerkedés nagyon sok esetben az iskoláskor, vagyis a direkt olvasás- és írástanítás előtt, szinte az anyanyelv-elsajátítással párhuzamosan elkezdődik, amikor a gyermekek különbözőképpen kerülnek kapcsolatba az írásbeliséggel, a könyvekkel, és az érdeklődésük is többféle formát ölthet. A gyermek első „tanárai”, segítői kétségtelenül saját szülei, illetve intézményi ellátás esetén a családtagokkal párhuzamosan a kisgyermeknevelők. Olvasáspszichológiai vizsgálatok tárták fel azokat a tevékenységeket, amelyek sokféle, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. Legtöbbször a szülő az, aki bevezeti a gyerekeket a könyvek világába, és még ha a könyvek együttes nézegetése, olvasása során fel is fedezzük az iskolaorientált családokra jellemző tudatos „tanító-gyakoroltató” tevékenységeket, sokkal inkább közös élményről, játékról van szó, amelyben a jól megválasztott gyerekkönyv kétfajta befogadót céloz meg egyszerre: a gyermeket és a szülőt. Az olvasást értéknek tekintő családokban a kisgyermek először nagy valószínűséggel a játékkönyvvel találkozik, majd a gyermeknevelés eszközüel szolgálnak a színes-képes, kemény kartonlapból készült lapozók vagy leporellók (ezek többnyire még szintén csak tárgyak a kisgyerek számára), később a hátul fűzött, papírlapos mesekönyvek.

### *Bontakozó írásbeliség a gyermek születésétől kezdve*

A „bontakozó írásbeliség” (*emergent literacy*) az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fáziséval foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart.<sup>1</sup> A bontakozó írásbeliség főbb jellemzőit a következő alapelvekkel<sup>2</sup> tudjuk leírni: 1. Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik. 2. Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szöveggel való kapcsolat következtében. 3. A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek

<sup>1</sup> Judi Lucas LESIAK, *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten*, *Psychology in the Schools*, 1997/2, 143–160.

<sup>2</sup> Lásd Patricia A. CRAWFORD, *Early literacy: Emerging Perspectives*, *Journal of Research in Childhood Education*, 1995/10, 71–86.

utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik, hiszen a gyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység.<sup>3</sup>

A nyelvészeti antropológiai szakirodalom „írás-olvasás esemény”-nek nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek.<sup>4</sup> Az írásbeliség a gyermek életének három nagy területéhez kapcsolható: a képeskönyv-nézegetéshez, a játékhoz és a hétköznapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatokhoz.<sup>5</sup>

### *Az írásbeliséggel, könyvekkel való találkozás hatása a kisgyermekekre*

A tanulmány kereteit szétfeszítené az olvasás pszichológiai előnyeinek részletes bemutatása, hiszen a könyvek többek között „az önismereti fejlődésben, a világról való tanulásban, a konfliktusok megoldásában, a társakhoz való kompetens kapcsolódásban, a társadalomba való sikeres beilleszkedésben segítik a gyermeket”.<sup>6</sup> A pszichológiai hasznon túl az írásbeliséggel való indirekt találkozás nemcsak a nyelvi fejlődést mozdítja elő már kisgyermekkorban, de motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket is, később pedig segít megérteni a kapcsolatot a hangok és betűk között.

A szociálpszichológiai vizsgálatok szerint<sup>7</sup> az olvasásértési teljesítménynél a szülő–könyv–gyerek interakciók meglétét találták a legmeghatározóbb faktornak. Vagyis nem csupán az számít, hogy a családi könyvtárnak mekkora az állománya, illetve, hogy a családtagok rendszeresen járnak-e könyvtárba, hanem az is erős indikátor, hogy a kisgyermeknek milyen gyakorisággal olvasnak, az írás-olvasás esemény mennyire része a gyermek és szülő közötti interakciónak.

Ilyen interakció a közös olvasás (*shared reading*) is, amely kisgyermekkorban párbeszédes formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, hanem kérdéseket is feltesz vagy kommentál), lehet visszacsatolás is, természetesen sok kérdéssel. A beszélni még nem tudó kisgyermeknél szintén jelen lehet a párbeszédes jelleg, párbeszéd modellálás formájában, vagyis a szülő válaszolja meg saját kérdéseit. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be. A már beszélni tudó gyermek is kérdez, beszél, mesél a képről, gyakorolja a nyelvhasználatot. Az

<sup>3</sup> Vö. DOROTHY STRICKLAND, LESLIE MORROW, *New perspectives on young children learning to read and write*, *The Reading Teacher* 1988/2, 70–71.

<sup>4</sup> RÉGER Zita, *Utak a nyelvhez: Nyelvi Szocializáció – nyelvi hátrány*, Bp., Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézete, 2002, 130–138.

<sup>5</sup> NYITRAI Ágnes, *A bölcsődés gyermek és a mese*, Autonómia és Felelősség, 2015/2.

<http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf> (Letöltés ideje: 2018. október 9.)

<sup>6</sup> BÉRES Judit, *„Azért olvasok, hogy éljek”: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*, Pécs, Kronosz, 2017, 16.

<sup>7</sup> Vö. NAGY Attila, *Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel*, *Könyv és nevelés*, 2001/3, 14–22.



ily módon megszerzett tudás már nagyon korán beépül a kisgyermek és környezete társalgásába, a gyermek partnerként, „olvasóként” viselkedik, majd az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja.<sup>8</sup> Csakhogy már azelőtt is érdemes a kisgyerekeknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást kellemes érzésekkel társítják.

A könyves kultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozást,<sup>9</sup> így a gyerekek olvasással/írással kapcsolatos technikai tudásra is szert tesznek. Ilyen például a lapozás mellett a direkcionális: a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé irányú, általában a bal felső sarokban kezdjük el az írást, szóköz van a szavak között, írásjelet teszünk a mondat végére. Ezek egyenes következménye lehet a kvázi-olvasás és kvázi-írás még jóval azelőtt, hogy a kisgyerekek konvencionális értelemben megtanulna írni és olvasni. Ilyenkor a gyermek megjegyzi, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik,<sup>10</sup> vagy önállóan talál ki szöveget, és imitálja az olvasást. A „hitelesség” kedvéért akár az ujjával is követi a sorokat. A gyermekek a mesék nyelvezetét is megtanulják, és előszeretettel használják azok fordulatait („Hol volt, hol nem volt...”), vagyis ezek a tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsiket is. Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához.<sup>11</sup>

Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás felelős a gyermek éves szókinccsugarapodásának egyharmadáért, és ugyancsak kedvezően befolyásolja a későbbi iskolai előrehaladást.<sup>12</sup> Vagyis mindenképpen összefüggés van a gyermek későbbi olvasási teljesítménye, valamint aközött, hogy kiskorában mennyit olvastak neki.

### *Olvasásszociológiai szempontok*

A könyvekkel, az írott szó világával spontán kialakuló kapcsolat mennyiségében és minőségében természetesen nagyon eltérő lehet. Az eddigi beszámolók szerint a gyermek sikeres olvasóvá nevelésében elsődleges szerepet játszik a család, amelynek tagjai a lehető legtöbbet tehetik a gyermek ideális nyelvi fejlődése érdekében, egészen a születéstől

<sup>8</sup> RÉGER, *i. m.*, 131–135.

<sup>9</sup> Lásd MÉREI Ferenc, V. BINÉT Ágnes, *Gyermeklélektan*, Bp., Medicina, 1998, 239.

<sup>10</sup> A gyermek egy idő után megtanulja, hogy nem a képek, hanem a szöveg hordozza a jelentést, ugyanakkor a képeknek, képsoroknak sokáig fontos szerepük van. Amellett, hogy a gyermek ezek segítségével mesél, lehet velük a sorokat, az egymásutániságot, az egymás mellett/alatt elhelyezett képekkel a szemmozgás koordinációt gyakorolni, nem beszélve a logikai rendről, ami az olvasásnál szükséges képesség, ismeret.

<sup>11</sup> Lásd RÉGER, *i. m.*, 137.

<sup>12</sup> Vö. Susan NEUMAN, Sue BREDEKAMP, *Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach = Beginning Reading and Writing*, eds. Dorothy STRICKLAND, Lesley Mandel MORROW, New York – London, Teachers College, Columbia University, 2000, 22–34.

kezdve. Az írásbeliséget értéknek tekintő kultúrákban mindenekelőtt a család közvetíti azokat a preferenciákat, amelyek az olvasás, írás tevékenységét követendő mintának tekintik, ezt csak kiegészíti az intézményes (bölcsoédei) nevelés. „A leghatékonyabb tanítási, nevelési eljárás az értékek kívánatossá tétele”, amely önkéntelen mintakövetést, azonosulási vágyat von maga után.<sup>13</sup> Először Pierre Bourdieu használta a kulturális tőke fogalmát,<sup>14</sup> ami bizonyos ethoszt, hallgatólagos és interiorizált értékegyüttest jelent, a család adja át gyermekeinek, és egy társadalmi osztály egész életvitelét szervezi.

A könyvnek már a pusztja jelenléte is szemléletformáló hatása lehet az olvasni még nem tudó gyerekek számára, de az előző fejezetben kifejtett okok miatt ez a hatás akkor érvényesül igazán, ha a lehetőséget magukban rejtő „holt tárgyak” kielégítenek bizonyos kulturális, művelődési szükségleteket, vagyis a gyermek a könyveket nemcsak a polcon, de használat közben is láthatja. Az otthon található könyvek megalapozzák a család kulturális légkörét, az otthon természetes tartozékává válnak, a gyermek pedig látja, hogy a szülők értéket tulajdonítanak nekik. A szülői példamutatást azért kell feltétlenül hangsúlyozni, mert bár a könyves környezet ösztönzőleg hat az olvasásra, az olvasóvá válás annyira összetett folyamat, hogy a könyvek fizikai közelsége mellett is előfordulhat az azoktól való távolmaradás.

Az olvasásszociológiai felmérések szerint<sup>15</sup> nemcsak a felnőtt példája hat a gyerekekre, de a gyerekek jelenléte a családban is kedvezően befolyásolhatja a szülők könyvvásárlási, olvasási szokásait, a házikönyvtárak létesítését. Ahol gyerekeket nevelnek, kisebb eséllyel fogunk találni könyv nélküli háztartásokat, vagyis a szülők nagyobb valószínűséggel vásárolnak könyveket akkor is, ha a kisgyerek még nem tud olvasni. Azokban a családokban, ahol a házikönyvtár állománya viszonylag kisebb, a könyvek nagyobb hányadát teszik ki a gyerekkönyvek és az ifjúsági irodalom, vagyis a szülők elsősorban gyermekeik érdekét szem előtt tartva áldoznak a könyvvásárlásra, akkor is, ha a felnőttek körében esetleg nem rendszeres tevékenység az olvasás.

Egy nem reprezentatív felmérés szerint<sup>16</sup> a mesélés – hasonlóan a gyerekkönyvek vásárlásához –, bár elsősorban az anyai szerephez kötődik, feltétlenül meg kell említeni az idősebb testvér szerepét a szocializáció folyamatának eme területén. A minta, a beszélgető- vagy olvasópartner nemcsak a szülő, nagyszülő lehet, hanem az idősebb testvér is. A kistestvér, az idősebbet utánozva, jóval érettebb szinten játszik, mint máskor, amikor magában van. Sok kisgyereknél akkor bukkan fel a kvázi-írás és kvázi-olvasás, a betűk rajzolása, amikor idősebb testvérük iskolába kerül.

<sup>13</sup> NAGY, i. m., 14.

<sup>14</sup> Pierre BOURDIEU, *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, ford. ÁDÁM Péter, FERGE Zsuzsa, Bp., Gondolat, 1978.

<sup>15</sup> TÓTH Máté, *A 3–17 éves korosztály olvasási szokásai, egy országos reprezentatív felmérés eredményei*, 2017 (kézirat). Készült a FSZEK „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című pályázati konstrukciója keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001).

<sup>16</sup> SZINGER Veronika, *Kisgyermekkori írás-olvasás esemény: Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*, Doktori Értekezés, PTE BTK, Pécs, 2008 (kézirat).

### A családi literáció segítése

A nemzetközi szakirodalom „family literacy”-ként említi a családi írásbeliséget, családi műveltséget. Eredetileg a tevékenységeknek azt a széles skáláját sorolták ide, amelyben benne van mindaz a család által folytatott olvasási tevékenység, amelynek együttesen részese a család, és amely hatását tekintve a család minden tagjára kiterjed. Későbbi értelmezés szerint azokat a programokat értették alatta, amelyek a családok írásbeliségére, a különféle, az írásbeliséggel összefüggő tevékenységekre hatottak.<sup>17</sup> Oktatási, nevelési szakemberek már régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogyan lehet befolyásolni a család és a gyermekintézmény kapcsolatát az írásbeliség területén. A *családi literációs program* általános fogalma többek között azokat a törekvéseket jelenti, amelyek arra irányulnak, hogy a szülőknek segítséget nyújtsanak gyermekük literációs fejlődésének támogatásában. Például olyan kezdeményezések tartozhatnak ide, amelyek a meseolvasás minőségét és gyakoriságát befolyásolják pozitív irányban.<sup>18</sup> Az ilyen jellegű programokban segítik a szülőket többek között az írásbeliséget támogató fizikai környezet kialakításában, a közös olvasás módszertani fogásainak elsajátításában (a történet kiterjesztése, a gyermek aktív részvételének támogatása, az új szavak és fogalmak elsajátításának segítése).<sup>19</sup> Ugyancsak kiemelt figyelmet kapnak a szülő-gyermek interakciók. Ez a terület a gyermek szóbeli nyelvfejlődésére fókuszál, szintén a meseolvasás kontextusában, ami az egyik legalkalmasabb szituáció a gyermek beszédfejlődéséhez. A pedagógiai munka lényege, hogy olyan stratégiákat tanítson meg a szülőknek, amelyek különösen hatékonyá teszik a közös meseolvasást.<sup>20</sup>

A *Book Trust* könyvadományozó és olvasmánytanácsadó program elsőként állt ki azért, hogy babakortól ösztönözzék a könyvekkel való ismerkedést az örömszerző olvasás megalapozása érdekében.<sup>21</sup> A Book Trust által elindított *Bookstart* program az 1990-es évek elején Birminghamból indult el hódító útjára, majd több kontinens számos országában nyert létjogosultságot. A kezdeményezés lényege egy gondosan összeállított ajándékcsomag a csecsemőknek, kisgyermekeknek és szüleiknek szóló könyvekből, valamint az írásbeliséghez kapcsolódó ajándéktárgyakból, amit – a helyi jellegzeteségektől függően – a védőnő, gyerekorvos vagy könyvtáros ad át már a kórházban, a gyermek otthonában, a gyermekorvosi rendelőben vagy a könyvtárban. Ezzel kezdetét

<sup>17</sup> PÉTERFI Rita, *Az életünket meghatározó rejtett kulturális összefüggésekről: A felnőttek és az olvasás*, 2017 (kézirat). Készült a FSZEK „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című pályázati konstrukciója keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001)

<sup>18</sup> Ide sorolhatjuk például az Amerikai Egyesült Államok Even Start Programját, vagy a generációk közötti családi programok közül a Head Start programot.

<sup>19</sup> Diane TRACEY, *Enhancing Literacy Growth Through Home-School Connections = Beginning Reading and Writing*, i. m., 48–50.

<sup>20</sup> A szülők olyan tanácsokat kapnak, amelyek arra irányulnak, hogyan kössék a történetet saját életükhöz, tegyenek fel kérdéseket meseolvasás közben, várják meg a válaszokat, segítsék megérteni a történetet. Kisebbségi gyermekeknél mutassanak rá a képeskönyv szavaira stb.

<sup>21</sup> BÉRES, i. m., 31.

veheti a saját családi könyvtár kialakítása, vagyis a gyerekkönyv-részleg alapjainak lera-kása.<sup>22</sup> A szülői hátrányok kompenzálására jött létre a *Bookstart Corner*, amely további segítséget nyújt a szülőknek az olvasás közös felfedezéséhez.<sup>23</sup> A hatásmérések során egyértelműen bebizonyosodott, hogy a „Bookstart-gyerekeknek” például kiforrottabb az intuitív analízis képessége, a nyelvi tudatossága, nagyobb érdeklődést mutatnak az olvasás iránt, és az átlagosnál könnyebben tanulnak meg olvasni.<sup>24</sup>

### *Hazai gyakorlatok az olvasóvá nevelés megalapozására*

A Bookstart-típusú programok sikerén felbuzdulva Magyarországon is elindultak olyan kezdeményezések 2010-ben, amelyek a születéstől kezdődő bontakozó írásbeliséget komolyan véve szólítják meg a kisgyermekes szülőket. A teljesség igénye nélkül említhetjük a tatabányai József Attila Megyei Könyvtár programját, vagy határainkon túl a Kovászna megyei Sepsiszentgyörgyön, a Bod Péter Megyei Könyvtárban életre hívott *Könyvkelengye* programot, ahol a kismamák már a születési osztályon megkapták a könyvtárba invitáló meghívót. A könyvtárban aztán átvehették azt a csomagot, amelyben könyvek, apró ajándékok, a baba nevére kiállított olvasójegy és a könyvtár munkatársai által összeállított *Könyvkelengye* elnevezésű kiadvány volt megtalálható, hasznos információkkal a szülők számára.<sup>25</sup> A könyvtári programoknál maradván, 2007 őszén, az Országos Könyvtári Napok keretében az ország számos könyvtárában lehetett találkozni a *Babaolvashow* elnevezésű rendezvénysorozattal, amely a 0–3 éves korosztályt és szüleit célozta meg.<sup>26</sup> 2012-ben a pécsi Csorba Győző Könyvtár arra vállalkozott, hogy elindítsa a *Babaváró* biblioterápiás csoportot Béres Judit vezetésével, és összeállítson egy „Születés csomagot”, amelybe belekerült az *Olvasásra születtem!* című, 0–3 éves gyermekek szüleinek szóló ismeretterjesztő, könyvajánló füzetke.<sup>27</sup>

Az még azonban várat magára, hogy ezek a jó gyakorlatok túlnőjenek a helyi kezdeményezések szintjén, és a felsőbb döntéshozók támogatásával nemzeti programmá váljanak. Ami biztos, hogy a Magyar Olvasástársaság (Hunra) prioritást élvező tervei között szerepel egy nagyobb volumenű, országos program megvalósítása. A kezdő könyvcsomag (kelengye) például tartalmazhatna olyan kedves, humoros, a babákat könyvtárba csalogató és szoktató kiadványt is, mint a *Kicsi szósz*,<sup>28</sup> amely nemcsak gyerekeknek szól, hanem a szülők is találhatnak benne válogatott bibliográfiát. Hasonló funkciót tölthet be a korábban említett *Olvasásra születtem!*

<sup>22</sup> PÉTERFI, i. m.

<sup>23</sup> BÉRES, i. m., 34.

<sup>24</sup> Uo., 33.

<sup>25</sup> Uo., 38–39.

<sup>26</sup> Uo., 38.

<sup>27</sup> *Olvasásra születtem!*, szerk. BÉRES Judit, rajz. STEINER Lídia, Pécs, Csorba Győző Könyvtár, é. n.

<sup>28</sup> VADADI Adrienn, *Kicsi szósz*, rajz. Igor LAZIN, Szentendre, Pest Megyei Könyvtár, 2016.

## *Könyvek a legkisebbeknek*

### *1, A választás felelőssége*

Amikor általában a legkisebbeknek szóló könyveket vesszük górcső alá, különbséget szokás tenni az elsősorban információs, ismeretet közvetítő könyvek és a gyerekirodalom<sup>29</sup> között még akkor is, ha egyébként mindegyikkel az olvasóvá nevelést alapozzuk meg.

A gyerekirodalom kapcsán is gyakran felmerül a kérdés, hogy a literációs tevékenységek vizsgálatánál milyen mélységig kell és lehet elemezni az olvasmányok tartalmát, az olvasók ízlését. Jogos Gereben Ferenc felvetése, melyben a következő dilemmát fogalmazza meg: „Szabad-e elemezni, minősíteni a társadalom olvasói arculatát, vagyis ízlését, szabad-e összevetni egy szakértő értelmiségi réteg értéknormájával, vagy meg kell elégedni a pusztá regisztrálással, mondván: minden olvasmány jó és értékes, ha olvasója annak gondolja.”<sup>30</sup> A mindegy hogy milyen, csak könyv legyen, mindegy hogy mit, csak olvasson’ elv az olvasói ízlés alakulása szempontjából erősen vitatható, de lehetünk-e ennyire szigorúak, amikor az olvasással, könyvekkel kapcsolatos pozitív attitűd, az olvasás megszerettetése és szokássá alakítása a tét? Az olvasóvá nevelés szempontjából nagy valószínűséggel leszögezhetjük, hogy a bármilyen könyv is jobb, mint a könyvek teljes hiánya. Ugyanakkor, ahogy az ételekből is igyekszünk a legkisebbek számára a legjobb minőséget biztosítani, miért ne tennénk így a könyvek, az irodalom esetében is? A 0–3 éves korosztályt tekintve tulajdonképpen a szülő választ. A gyermek valószínűleg esztétikailag változatos színvonalú szövegeket fogyaszt, és az is elmondható, hogy fogékonysága miatt rá a gyengébb irodalom is sokkal erőteljesebb hatással lesz, mint a felnőttekre.<sup>31</sup> De ahogy Bárdos József írja, aggodalomra semmi ok, hiszen nagy írók visszaemlékezései tanúsítják (például Arany János, Maxim Gorkij), hogy gyermekkorukban válogatás nélkül olvasták, amihez éppen hozzájutottak, nagyrészt ponyvát. Ez viszont, úgy tűnik, nem ártott sem ízlésüknek, sem tehetségüknek.<sup>32</sup>

Csakhogy nem születik mindenki író- vagy költőzszeninek. Ezért ha a szülő, kisgyermeknevelő kicsit tudatosabban, felelősségteljesebben szeretne a korosztály számára köteteket választani a hullámzó színvonalú gyerekkönyvek útvesztőjében, hagyatkozhat szakemberek (könyvtárosok, irodalmárok vagy pedagógusok) tanácsaira, akik tematikus válogatással, ajánlással nyújtanak segítséget. Az elmúlt egy-két évtizedben több olyan fórum jött létre, ahol tájékozódhatunk a frissen megjelent gyerekkönyvekről,

<sup>29</sup> Gyerekirodalomnak tekintjük mindazokat az irodalmi szövegeket, művészi alkotásokat, amelyekkel a gyermekbefogadó eredményes dialógusra tud lépni. (Vö. BÁRDOS József, GALUSKA László Pál, *Fejezetek a gyerekirodalomból*, Bp., Nemzedékek Tudása, 2013, 13.)

<sup>30</sup> GEREBEN Ferenc, *Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból*, Iskolakultúra, 2001/5, 52.

<sup>31</sup> Vö. BÁRDOS József, *Piroska és a vegetáriánus farkas: Kalandozások a kortárs gyerekirodalomban*, Bp., PONT, 2015, 10.

<sup>32</sup> BÁRDOS, GALUSKA, *i. m.*, 22.

kritikákat, ajánlókat olvashatunk, igaz, sokszor olyan életkori határvonalba ütközve, ami kevésbé kedvez a 0–3 éves korosztálynak. Ilyen például a *Csodaceruza*, amely az 5–10 éves gyerekeknek szóló irodalmi és művészeti magazin. A *Bárka* online folyóirat *Papírhajó* című melléklete is jellemzően a három évnél idősebb gyermekek számára ajánl könyveket. A HUBBY oldalán – amely az IBBY (International Board on Books for Young People – Gyerekkönyvek Nemzetközi Tanácsa) Magyar Szekciója – is sokáig kell keresgelnünk, mire rátalálunk a legkisebb korosztály számára szóló könyvekre. Segíthet a választásban a Gyermekirodalmi Intézet által közzétett lista az utóbbi évtized gyerekkönyveiről. A Magyar Olvasástársaság honlapján a Gyermekirodalmi Adatbázis menüjében böngészhet az, aki korcsoportok vagy műfajok szerint szeretne választani, esetleg kifejezetten lányoknak vagy fiúknak keres könyveket. A [www.olvasovanevels.gportal.hu](http://www.olvasovanevels.gportal.hu) viszont egy rendkívül részletes, könnyen áttekinthető oldal, amely a legkisebb korosztály számára is bőven kínál könyveket. Hiánypótló az *Olvassra születtem!* című, korábban említett könyvajánló segédlet, amely kifejezetten a 0–3 éves korú gyermekek szüleit segíti a tájékozódásban.

Természetesen bármennyire is szakértőkről van szó, a válogatás nem mellőzi a szubjektivitást a fórumokon és kiadványokban sem, ráadásul az ajánlást a vásárló vagy könyvtárból kölcsönző felnőtt át fogja engedni (át is kell, hogy engedje) saját szűrőjén, akár a könyv nyelvezetét, stílusát, művészi erejét, akár képi világát, netán mindegyiket értékeli saját szempontjai alapján. A tanulmánynak ezúttal nem képezi tárgyát, de mivel a korosztály könyveiben hangsúlyosan (sokszor kizárólagosan) vannak jelen a képek, természetesen nem lehet elvonatkoztatni az illusztrációktól sem, vagyis a válogatás során a képek esztétikuma, a vizualitás mint értékközvetítő elem akarva-akaratlanul is megjelenik fontos szempontként. Míg az ismeretterjesztő könyveknél a valóságghú szemléltetés kifejezett elvárás, a szépirodalmi kötetek esetében más szempontok érvényesülnek az illusztrációk értékelésekor. Az 1990-es években sajnos tapasztalható volt egy mélypont a gyerekkönyvek illusztrációit tekintve, amikor többek között animációs szakemberek is lehetőséget kaptak, hogy filmkockák legyenek a könyv képei. A kommersz illusztrációkból eltűnt az egyediség, az atmoszférateremtés, ugyanakkor avatatlan szemlélő számára vonzónak tűnhetnek az ilyen képek, hiszen például nem spórolnak a színekkel, az ismerősség érzetét keltik a bevált rajzi sémák alkalmazásával.<sup>33</sup> Az irodalmi szöveget kísérő illusztrációk akkor jók, ha a kép nem közvetlenül leképez, nem idealizál, hanem a kép és szöveg egymással kommunikál, ha a képek hagynak helyet a szövegnek és fordítva, hiszen máshogy hat ránk a vizuális és verbális információ.<sup>34</sup> Az utóbbi egy-két évtizedben szerencsére a kép funkciójának megerősödése, a képanyag színvonalának emelkedése érhető tetten, amelynek következménye a kép és szöveg

<sup>33</sup> Lásd Kovács Hajnalka, *A gyerekkönyv-illusztrálás új tendenciái* = AGTEDU 2007, A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett tudományos konferencia kiadványa, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola, 2007, 112–115.

<sup>34</sup> Elhangzott a Hunra Közgyűlésen, Paulovkin Boglárka *Mesék – mai módra* című előadásában, 2017. november 11-én.

azonos súlyú szerepeltetése és egy sajátos, különleges képnyelv megjelenítése.<sup>35</sup> Hiszen ahogy a gyerekkönyvek szövege hozzájárul a nyelv elsajátításához, a képek a vizuális nyelv megtanulásához nyújtanak segítséget.

A tanulmány most következő fejezete is egy olyan szubjektív válogatás, amelyben benne van a szerző olvasói (az illusztrációkat is értékelő) ízlése, a leendő óvodapedagógusokat és kisgyermeknevelőket oktató pedagógus meggyőződése, és nem utolsósorban egy édesanya – kisgyermek reakciói által befolyásolt – választása.

## 2, *Mutogató tárgyképeskönyvek*

A csecsemőkori (0–1 éves kor) tipikus könyvei olyan képeskönyvek, amelyekben nincs szöveg, a lapon általában egy nem bonyolult kép van, amelyen a tárgyak, állatok egyedül szerepelnek, ez utóbbiak legfeljebb egy-két elemből álló, nyilvánvaló mozgást végeznek (de többnyire mozdulatlan, statikus pozícióban vannak). A jel és jelentés között nincs nagy különbség, az ábrázoláshoz kapcsolódóan kicsi a mögöttes tartalom.<sup>36</sup> A tárgyképeskönyvek között – anyaguk szerint – megkülönböztetünk textilkönyveket, műanyag (pancsoló) könyveket, habkönyveket, amelyek puha tapintásúak, továbbá kartonált könyveket.<sup>37</sup> Vannak tehát közöttük mosható, lemosható, akár rágcálásra és fürdésre is alkalmas „könyvek”, amelyek inkább még tárgyak a legkisebbek számára, de előkészítik a gyermek életében később megjelenő könyvekkel való találkozást. A tárgyval végzett játéknak és a „lapokon” található képek megnevezésének van igazából jelentősége. A babák látásának fokozatos fejlődése miatt érdemes kezdetben kontrasztos tárgyakat fekete-fehérben, vagy más kontrasztos színekben ábrázoló könyveket használni. A kontrasztos lapozók (például *Babageometria*<sup>38</sup>) azt mutatják meg a legkisebbeknek, hogy a világ tekerdő, szaggatott, cikkcakkos és egyenes vonalakból, pontokból, sötétből és világosból áll.<sup>39</sup>

## 3, *Képeskönyvek*

A kisgyermek érdeklődésére (1–3 éves kor) leginkább számot tartó képeskönyvekben az előbbi kategóriához képest bonyolultabbak a képek, összetettebb, mögöttes jelentéstartalommal. A képeknek azért is van nagy jelentőségük, mivel ebben az életkorban még nehézséget jelent a belső képalkotás, így szemléltetéssel segíthetjük ezt

<sup>35</sup> Lovász Andrea, *Felnőtt gyerekirodalom*, Bp., Cerkaella, 2015, 15. A Móra Könyvkiadó Reich Károly, Würtz Ádám, Kass János, Heinzelmann Emma, Hajnal Gabriella, Réber László által képviselt generációjának méltó utódai (a teljesség igénye nélkül): Agócs Írisz, Baranyai B. András, Dániel András, Herbszt László, Kun Fruzsina, Márai Mariann, Maros Krisztina, Molnár Jacqueline, Pásztohy Panka, Paulovkin Boglárka, Rofusz Kinga, Szalma Edit, Szegedi Katalin, Takács Mari stb.

<sup>36</sup> GALUSKA László Pál, *Gyermekirodalom segédanyag*, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2010 (kézirat).

<sup>37</sup> [www.olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37215941](http://www.olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37215941) (Letöltés ideje: 2018. október 20.)

<sup>38</sup> Például *Babageometria: formák*, rajz. NAGY Diána, Bp., Móra, 2018.

<sup>39</sup> [www.olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37215941&nid=6753815](http://www.olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=37215941&nid=6753815) (Letöltés ideje: 2018. október 20.)

a folyamatot. Sok szín, sok alak, sok mozgás jellemző a képeskönyvek ábráira, a képek mellé általában rövid, egyszerű szöveg is társul. A képek rövid történeteket, esetleg egyszerre több, egyidejű történést ábrázolnak.<sup>40</sup> Erre az időszakra, a beszéd megjelenését követően, a képeskönyvek használata során már jellemző a kvázi-olvasás, amikor a gyermek megjegyzi a szöveget, és amikor meglátja a képet, a képi ábrázolás elvontabb nyelvi tartalmat is előhoz belőle – ez lehet önálló lelemény, de lehet a könyv lapozgatása során a szülőtől hallott felolvasás, mesélés is.<sup>41</sup> (Előfordulhat, hogy a szülő nem a képhez kapcsolódó szöveget olvassa föl, hanem rögtönöz, esetleg a gyermekkel közösen alkot meg egy szövegvilágot. Ezt a gyermek megjegyzi, és számonkéri a következő nézegetés alkalmával.)

A kvázi-olvasás agyi folyamata már az olvasásra emlékeztet.<sup>42</sup> Forma szerint megkülönböztethetjük a lapozókat, amelyek már az „igazi” könyvekre<sup>43</sup> hasonlítanak, de még vastagabb lappal. A harmonikaszerűen széthajtható leporellók átmenetet képeznek a játékeszköz és a könyv között. Ez az átmenet abban is megnyilvánulhat, hogy a könyvek más anyagból készült részeit lehet tapogatni, simogatni;<sup>44</sup> van, amelyikkel ujjbújócskát tudunk játszani, vagy az ablakos lapozókkal keresgélmi is lehet.<sup>45</sup> A képeskönyvek alkalmazásuk között a böngészésre, keresésre, mint például a két remek alkotó, Máray Mariann illusztrátor és Dániel András *Utazz bálnabusszal!*<sup>46</sup> című képeskönyvében, ahol szellemes reklámszövegekben és képekben ölt testet a vizuális és nyelvi kreativitás. Kivételes szépségű kiadvány Maros Krisztina *Milyen színű a boldogság?*<sup>47</sup> című képeskönyve, amely a Silent Book Contest (csendes képeskönyvek) nemzetközi versenyén döntősként szerepelt. Azóta Szabó T. Anna írt verset a csodálatos képekhez.

A képeskönyvek természetesen nemcsak böngészésre, keresgélésre, hanem beszélgetésre is alkalmat adnak, mint például az átváltozás motívumára építő *Bárcsak lennék vagány bárány!*<sup>48</sup> című „csiki-csuki” könyv, amelyben a kötet oldalpárjainak bal felén egy-egy versszakot találunk, a második rímpár azonban hiányos. A felelő rím a kihajtható jobb félén található. Hasonlóan építkezik Varró Dániel és Agócs Írisz könyve, a *Nem, nem, hanem!*,<sup>49</sup> ahol a versszak befejezése a könyvet forgató hallgatóra vár.

<sup>40</sup> GALUSKA, *i. m.*

<sup>41</sup> *Uo.*

<sup>42</sup> Hasonlóan az olvasás folyamatához, az elvont nyelvi tartalom egy képi ábrához kötődik. (A mai hangjelölő betűk is képekből – képirásból alakultak ki.) *Vö. uo.*

<sup>43</sup> Érdemes azon elgondolkodni, hogy mitől „valódi” egy könyv. Hiszen mi a könyv funkciója? Ha az információközlés, akkor a kisgyermek már a tárgyképeskönyvekből is szerezhet információkat a világról, s ebben az értelemben – informális szempontból – ezek is „igazi” könyvek. *Vö. uo.*

<sup>44</sup> Például Zdeněk MILLER, *Kisvakond reggeltől estig*, rajz. Z. M., Bp. Móra, 2016.

<sup>45</sup> Például Julia DONALDSON, *Tölgyerdő-meséi sorozat*, ford. PAPP Gábor Zsigmond, rajz. Axel SCHEFFLER, Bp., Pozsonyi Pagony, 2010.

<sup>46</sup> DÁNIEL András, MÁRAY Mariann, *Utazz bálnabusszal!*, Bp., Két Egér Könyvek, 2017.

<sup>47</sup> MAROS Krisztina, *Milyen színű a boldogság?*, SZABÓ T. Anna versével, Bp., Pozsonyi Pagony, 2017.

<sup>48</sup> MICHAEL SCHÖBER, *Bárcsak lennék vagány bárány!*, ford. SZIGETHY Katalin, Bp., Naphegy, 2006.

<sup>49</sup> VARRÓ Dániel, AGÓCS Írisz, *Nem, nem, hanem!*, Bp., Manó Könyvek, 2013.



Más módon interaktív Hervé Tullet zseniális alapötletű *Pötty Könyve*,<sup>50</sup> amelyben „csak” pöttyök vannak, melléjük írt utasításokkal. A magyar piacon egyedülálló könyvet a gyermekintézmények is kezdik maguknak felfedezni, a bölcsődékben csak „beszoktatós” könyvként emlegetik. Hasonló az alapötlet a szerző egy másik könyvében, a *Pötty Játék*<sup>51</sup> című kiadványban. Az *Izgó-mozgó könyv*<sup>52</sup> több illusztrátor remek ötleteire épül, ahol szabad asszociáció köti össze az egymás után következő egységeket.

A képeskönyv arra is jó, hogy meséljünk a gyermekekről, a családról, a bölcsőde mindennapi életéről. Berg Judit Maszatról szóló rövid meséi<sup>53</sup> Agócs Írisz illusztrációival szintén a bölcsődés korosztályt szólítják meg, ezekben a történetekben a „gyerekügyek releváns világhasználati útmutatókká váltak”.<sup>54</sup> A legtöbb egészen kicsi gyerekeknek szóló mese valójában nem mese – legalábbis a szó szoros értelmében nem, hiszen szereplőik hétköznapi emberek, többnyire gyerekek. Az ismerősség érzése pedig elsősorban annak köszönhető, hogy otthonos az a milió, amelyre nyílnak.<sup>55</sup> Lélektani funkcióját tekintve mégis a mesélés körébe tartozik, amikor a gyermeket saját vagy más kisgyerekek életéről szóló, a szülei hétköznapijait elbeszélő történetek kötik le leginkább.<sup>56</sup>

A kisgyermekes különösen kedvelik az állatokról szóló történeteket. Töretlenül tartja népszerűségét Eric Carle *A telhetetlen hernyócska*<sup>57</sup> című, először 1969-ben megjelent könyve, amely tanít, de nem didaktikusan, inkább sok humorral. Minden étel közepén van egy lyuk, amibe ha a gyerekek beledugják az ujjukat, segít nekik lapozni. Marék Veronika *Boribon*-könyvei<sup>58</sup> a legkisebb korosztály számára is befogadhatóak. Bartos Erika *Anna, Peti és Gergő*,<sup>59</sup> valamint *Bogyó és Babóca*<sup>60</sup> sorozatai a legfrissebb országos reprezentatív olvasásszociológiai felmérés szerint magasan vezetik a népszerűségi listát.<sup>61</sup> Érdekes, hogy gyakran még a kisiskolások körében is közkedveltek Bartos Erika történetei, amikor a gyermek nyelvi fejlettsége, intellektuális és érzelmi fogékonysága jó esetben már régen túlhaladta a babairódalom világát. Gombos Péter beszámolója<sup>62</sup> szerint inkább a szülők azok, akik nehezen „engedik el” *Bogyó és Babóca* történeteit.

<sup>50</sup> Hervé TULLET, *Pötty Könyv*, ford. ÁGOSTON Alexandra, rajz. H. T., Bp., Vivandra, 2010.

<sup>51</sup> Hervé TULLET, *Pötty Játék*, ford. HOTYA Hajnalka, rajz. H. T., Bp., Vivandra, 2016.

<sup>52</sup> *Izgó-mozgó könyv*, ford. SZALAY Zsuzsanna, Bp., General Press, 2012.

<sup>53</sup> BERG Judit, AGÓCS Írisz, *Maszat*-sorozat, 1–9., Bp., Pozsonyi Pagony, 2015–2018.

<sup>54</sup> LOVÁSZ, *i. m.*, 14.

<sup>55</sup> *Uo.*, 57.

<sup>56</sup> MÉREI, V. BINÉT, *i. m.*, 240.

<sup>57</sup> ERIC CARLE, *A telhetetlen hernyócska*, ford. DEMÉNY Eszter, rajz. E. C., Bp., Pozsonyi Pagony, 2006.

<sup>58</sup> MARÉK Veronika *Boribon*-sorozatának tizennégy kötete jelent meg a Pozsonyi Pagony kiadásában 2014–2018 között. A *Boribon*-könyvek 1970-től jelentek meg a szerző rajzaival.

<sup>59</sup> BARTOS Erika, *Anna, Peti és Gergő*-sorozat, 1–11, rajz. B. E., Bp., Alexandra, 2006–2009.

<sup>60</sup> BARTOS Erika, *Bogyó és Babóca*-sorozat, 1–39, rajz. B. E., Bp., Pozsonyi Pagony, 2004–2018.

<sup>61</sup> TÓTH, *i. m.*

<sup>62</sup> GOMBOS Péter, *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*, 2017 (kézirat). Készült a FSZEK „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című pályázati konstrukciója keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001).

Történik mindez annak ellenére, hogy szakmai körökben a Bartos Erika könyvek megítélése meglehetősen vegyes képet mutat, az író műkassága gyakori célpontja a gyerekirodalmi vitáknak.<sup>63</sup>

Az életkori sajátosságoknak megfelelően a képeskönyvek között rengeteg olyat találunk, amelyek főleg állatokról, emberek és állatok kapcsolatáról szóló meséket, verses meséket<sup>64</sup> tartalmaznak, de neves költők versei,<sup>65</sup> gyermekdalok, népi rigmusok is megjelenhetnek a képeskönyvek lapjain.<sup>66</sup>

#### 4. Mondókáskönyvek, verseskötetek, tematikus válogatások

Az egy év alatti kicsik érzelmi és értelmi fejlődéséhez elengedhetetlenek a mondókák, a gyermekdalok, amelyeket a szakirodalom dajkarigmusokként is emleget. A gyermeknek szóló mondókáskönyvekben megtalálhatók a népköltészet fontosabb gyerekirodalmi műfajai, mint például a bölcsődalok vagy altatók, amelyek ősi daltípusok, formájuk a baba ringatásához, tartalmuk az alváshoz, az álomhoz igazodik. A monoton ritmus, a hozzá illeszkedő szöveg, dallam, a simogatás megnyugtatja a gyermeket. Az ölbéli játékokat (höcöggetők, lovagoltatók, ujjszámolók, tenyércsiklandozók, kézfejcsipkedők) vagy éppen a hintáztatókat, sétáltatókat szintén kíséri mozgásos tevékenység.

A babairodalomnak ezek a gyermek gondozásához, ápolásához, növekedéséhez, fejlődéséhez kapcsolódó mondóka jellegű lírai műfajai erősen ritmizáltak, gyakran nem is a szöveg a lényeg, hanem a ritmus és a hozzá kapcsolódó mozgás. A szöveg akár halandzsza is lehet, vagy a gyermek számára (még) értelmetlen. Ugyanakkor nagyon fontos a testi érintkezés, a mozgás, a közös játék, amelynek során a kicsik meghitt kapcsolatba kerülnek a velük mondókázó felnőttekkel vagy nagyobb testvérekkel, és még szókincsük is bővül. A végén mindig ott van a csattanó: csikizés, hanyatt döntés, magasba lendítés, lecsúszdáztatás vagy dögönyözés. A lényeg bennük a közös és önfeladattal együtt, mely érzelmi biztonságot nyújt.

A kicsit nagyobbaknak ajánlhatók az alábbi mondóka jellegű lírai műfajok, amelyek szintén nagyon ősiek, a mágikus kor emlékeit őrzik:<sup>67</sup> kiszámolók, naphívogatók, esőüdvözlők, babonás mondókák, állathívogatók, állatsúfolók.

<sup>63</sup> Például *Háború a magyar gyerekirodalomban*. <http://kotvefuzve.reblog.hu/haboru-a-magyar-gyerekirodalomban>; *Leleplezte magát Bogyó és Babóca támadója!*, Magyar Nemzet, 2012. szeptember 23. <https://mno.hu/grund/leleplezte-magat-bogyo-es-baboca-tamadoja-1106946> (Letöltés ideje: 2018. október 20.)

<sup>64</sup> Például HARCOS Bálint, *A csupaszín oroszlán*, rajz. DÁNIEL András, Bp., Pozsonyi Pagony, 2015; MÓRICZ Zsigmond, *Iciri-piciri*, rajz. PÁSZTOHY Panka, Bp., Móra, 2016; MÓRICZ Zsigmond, *A török és a tehének*, rajz. PÁSZTOHY Panka, Bp., Móra, 2017; NEMES NAGY Ágnes, *Ki ette meg a málnát?*, rajz. MAROS Krisztina, Bp., Móra, 2014; PAULOVKIN Boglárka, *A katicabogár elveszett pöttyei*, rajz. P. B., Bp., Pozsonyi Pagony, 2012; Vlagyimir SZUTYEJEV, *A gomba alatt*, Bp., Móra, 2016, ford. NIKODÉMUSZ Elli, a szerző rajzaival; Vlagyimir SZUTYEJEV, *A három kiscica*, ford. NIKODÉMUSZ Elli, rajz. V. Sz., Bp., Móra, 2016.

<sup>65</sup> Például Kis Ottó, *Állatos album*, rajz. TAKÁCS Mari, Bp., Móra, 2011.

<sup>66</sup> Például A *Ringató-lapozók* sorozatban: *Megfogtam egy szúnyogot*, *Cifra palota*, 2017; *Én elmentem a vásárba*, *A part alatt*, Bp., Kolibri, 2016.

<sup>67</sup> BÁRDOS, GALUSKA, i. m., 33.

Ezeket a klasszikus mondókákat (népi gyermekrigmusokat, dajkarímeket) megtalálhatjuk többek között a *Kerekítő*-sorozatban,<sup>68</sup> a *Ringató*-kiadványokban<sup>69</sup> vagy a *Top-pantós*<sup>70</sup> című kötetben. A Jakabosné Kovács Judit nevéhez fűződő Kerekítő-projekt és a hozzá kapcsolódó kiadványok a népi ölbeli játékok népszerűsítését tűzték ki célul, pár hónapos kortól egészen az óvodáskor végéig. A *Kacagató* babalapozó<sup>71</sup> pedig a Kerekítőnek egy olyan vállalkozása, melynek köszönhetően már az egy-két éves gyerekek is megérezhetik híres költők verssorainak hangulatát. A Kerekítőhöz hasonlóan a Gállné Gróh Ilona által elindított Ringató-mozgalom is országos népszerűségnek örvend, módszertana a három évesnél fiatalabb korosztály és szülei felé közvetíti a Kodály-örökséget.

Az ölbeli játékok és mondókák modern kori változatával találkozhatunk Lackfi János és J. Kovács Judit *Százérintő*<sup>72</sup> című kötetében, amelyben az érintés (ebben a kötetben is minden mondóka mellett megtalálható a hozzá való játék), a szeretet átadásának öröme a régi, ám a mai korunkhoz igazodó témaválasztás is jellemző (*Mobilos, Repülő, Liftezős, Autóztatós, Buszozós*). Érdemes külön kiemelni a kortársak közül Varró Dániel *Akinek a...* sorozatának két kötetét,<sup>73</sup> amelyben a kicsiknek (és szüleiknek!) szóló versszerű mondókák a csecsemő és kisgyermek életének fontos momentumait (etetés, öltöztetés, pelenkázás, fürdetés) veszik sorra időnként humoros (Balassi Bálint daloskönyvét parafrázáló<sup>74</sup>) instrukciókkal („ezt háromnegyed hatkor kell mondogatni vígan” vagy „ezt gyermekünk szalvétával letakart feje fölött falatozva kell mondogatni”). Ezek az alapvetően játékra, humorra koncentráló mondókák hagyományos értékeket új, meglepő perspektívájú nézőpontból láttatnak,<sup>75</sup> a nyelvi tabuk áthágása pedig kiváló humorforrás.<sup>76</sup>

Minél kisebb gyerekekről van szó, annál egyértelműbb, hogy a verszenének kell uralkodnia a szövegben. A kicsiknek szóló jó gyerekvers tehát elsősorban zene, ritmus, viszonylag rövid terjedelmű, erős képiség jellemzi, amely leginkább érzelmi élményt nyújt.<sup>77</sup> Az előbbi kritériumoknak maximálisan megfelelő *Bóbita*<sup>78</sup> kötet alkotásaira hatványozottan igaz, hogy gyermeket, felnőttet egyaránt megszólít. Természetesen

<sup>68</sup> *Kerekítő*-sorozat (mondókás könyvcsalád), vál. J. Kovács Judit, Bp., Móra. Eddig tizenhét kötet jelent meg 2009 és 2018 között.

<sup>69</sup> A *Ringató*-sorozat könyvei: *Ringató családi daloskönyvek, Ringató mesék, Ringató lapozók*, Bp., Kolibri.

<sup>70</sup> *Top-pantós*, szerk. LOVÁSZ Andrea, rajz. KISMARTY-LECHNER Zita, Szentendre, Cerkabella, 2016.

<sup>71</sup> *Kacagató 1.*, szerk. J. Kovács Judit, rajz. SZALMA Edit Bp. Móra, 2015, 2016; *Kacagató 2.*, rajz. PÁSZTOHY Panka, Bp., Móra, 2016.

<sup>72</sup> LACKFI János, J. KOVÁCS Judit, *Százérintő*, rajz. AGÓCS Írisz, Bp., Móra, 2013.

<sup>73</sup> VARRÓ Dániel, *Akinek a lába hatos; Korszerű mondókák kisbabáknak*, rajz. MAROS Krisztina, Bp., Manó Könyvek, 2010; *Akinek a foga kijött: Még korszerűbb mondókák kevésbé kis babáknak*, rajz. MAROS Krisztina, Bp., Manó Könyvek, 2011.

<sup>74</sup> GALUSKA, i. m.

<sup>75</sup> LOVÁSZ, i. m., 18.

<sup>76</sup> BÁRDOS, i. m., 67.

<sup>77</sup> *Uo.*, 42–52.

<sup>78</sup> WEÖRES Sándor, *Bóbita*, rajz. HINCZ Gyula Bp., Móra, 2016.

minden (irodalmi) alkotásból a befogadó a maga számára annyit képes elsajátítani, amennyire a műveltsége, az életkora, a pillanatnyi helyzete és hangulata képessé teszi.<sup>79</sup> „Ez a könyv a maga modern, szürrealista hangvételével tökéletesen illeszkedik a gyermeki gondolkodáshoz, a gyermeki fantázia világához. Ráadásul fantasztikus ritmikai játékoságával, zeneiségével elvarázsolja az olvasóit, akár gyerekekről, akár felnőttről van szó. A könyv szinte minden verse kínálja magát a megzenésítésre.”<sup>80</sup>

Lovász Andrea szerint „ha létezik örömköltészetként definiálható irodalmi képződmény, akkor ebben elsősorban a Weöres Sándor-i hagyományokból építkező rímes-ritmusos gyerekvers lehet mérvadó”<sup>81</sup> Valószínűleg ez lebeghetett Lovász Andrea szeme előtt, amikor összeállította a korábban már említett, kifejezetten a 0–3 éves korosztálynak szóló *Toppantós* tematikus kötetet, amelyben a népköltészeti, klasszikus és kortárs mondókák, versek legjavát válogatta ki. A legegyszerűbb dajkarímektől kezdve egészen a verses meséig, játékmondókákig, találós kérdésekig sok-sok mondogatni valót kínál. A *Toppantós* dajkarímek között találunk arcsimogatókat, altatókat és lovagoltatókat, kalandozhatunk az időszámítás és az időjárás berkeiben, a gyerekkönyvháiban, az állat- és növényvilágban, s különféle mondókákat, hangutánzókat, nyelvtörőket, találós kérdéseket is olvashatunk a legkisebbeknek szóló válogatásban. Hasonló válogatás a *Hóc, hóc, katona*<sup>82</sup> vagy az *Antanténusz*<sup>83</sup> című kötet, mondókákkal és tréfás versekkel.

A kortárs verseskötetek között keresgélve érdemes figyelmet szentelni Lackfi János *Élni hogy kell? – Kisjuli-versek*<sup>84</sup> című könyvének, amelyben a költő nem éri be kevesebbel, minthogy az élet kicsi és nagy dolgairól szóló verseket és mondókákat írjon sétáról, játékról, koszolásról, fájdalomról és értetlenkedésről, okoskodásról, mérgelődésről, sajátbeszédéről, alvásról és a világ teremtéséről. Mert Kisjuli az első gyerek a Földön (amúgy hatodik gyerek a családban), akihez a versek rengeteg humorral, ugyanakkor mély bölcsességgel szólnak.

### 5. Mesekönyvek, mesegyűjtemények

A 0–3 éves korosztálynak nem elsődleges műfaja a mese, de már ebben az életkorban találkozhatnak a gyermekek az első népmesékkal, amelyek megjelenhetnek a képeskönyvek lapjain, de úgy is, hogy a szülő, kisgyermeknevelő könyv nélkül mesél, amihez segítséget nyújthat az *Icinke-picinke* népmesegyűjtemény<sup>85</sup> korosztálynak megfelelő (kiscsoportos mesék) válogatása, vagy a Bajzáth Mária által szerkesztett *Itt vagyok*,

<sup>79</sup> BÁRDOS, GALUSKA, *i. m.*, 16.

<sup>80</sup> *Uo.*, 169.

<sup>81</sup> LOVÁSZ, *i. m.*, 85.

<sup>82</sup> *Hóc, hóc, katona*, vál. MOLDOVÁNYI Zsuzsa, rajz. PÁSZTOHY Panka, Bp., Móra, 2014. (Az 1977-es kiadást is valószínűleg még sokan forgatják Szyksznian Wanda gyönyörű rajzai miatt.)

<sup>83</sup> *Antanténusz*, vál. GEREBLYÉS László, rajz. BÁLINT Endre, Bp., Móra, 1968.

<sup>84</sup> LACKFI János, *Élni hogy kell? Kisjuli-versek*, rajz. HORVÁTH Ildi, Bp., Pozsonyi Pagony, 2016.

<sup>85</sup> *Icinke-picinke*, vál. KOVÁCS Ágnes, rajz. REICH Károly, Bp., Móra, 2016.

*ragyogok*<sup>86</sup> című tematikus válogatás, amely a nemzetközi népmesekincset használja forrásként. A korosztály számára leginkább megfelelő az állatmese, amelyre számos példát találunk a népmesék között, de kitűnő választás a kisebbek számára Vlagyimir Szutyjev *Vidám mesék*<sup>87</sup> című kötete is. Formai szempontból ajánlhatók a formula-mesékhez tartozó lánc-<sup>88</sup> és halmozómesék,<sup>89</sup> amelyek az ismétlődő szakaszok miatt egyrészt könnyen követhetőek, másrészt folytonosságot, stabilitást, ezáltal biztonságot is nyújtanak a kisgyermek számára.

A mesék megkérdőjelezhetetlen (gyógyító) erejéről évszázadok óta tudunk,<sup>90</sup> napjainkban mégis erős a tanmesék és a meseterápia ötvözésére való törekvés, ennek köszönhető az úgynevezett gyógyító mesék műfajának megjelenése. A gyógyító mesék a kisgyermek életének, fejlődésének nehezebben megélhető és/vagy a felnőtt által nehezen kezelhető mozzanataira (alvással, étkezéssel, szobatisztasággal,<sup>91</sup> félelemmel stb. kapcsolatos helyzetek) építkező történeteket mesélnek el.<sup>92</sup> Nehezen bizonyítható, hogy a gyermek életében bekövetkező pozitív fordulat valóban a „gyógyító” meséknek köszönhető-e, vagy sokkal inkább a neki szóló, vele való mesélésnek, foglalkozásnak, hiszen a jól megválasztott mese, a szülővel való meghitt, egymásra figyelő együttlét ön-magában is sok pozitív hatással bír az érzelmi, erkölcsi fejlődésre, nagy szerepe van a lelki egészség megőrzésében. „Gyógyító” jelző nélkül, de a mese, az irodalom jótékony hatását elismerve ajánlhatók Harcos Bálint *Szofi-meséi*<sup>93</sup> egy dackorszakát élő kislányról, de ezek a történetek legalább annyira lesznek megnyugtató hatásúak a felnőttekre, mint amekkora élményt és szórakozást nyújtanak a kicsiknek. Nem lenne teljes a kép, ha kihagynánk Berg Judit *Hisztimesék*<sup>94</sup> című könyvét, illetve nem a mese műfajában, de hasonlóan vigasztaló Varró Dániel *Akinek a kedve dacos*<sup>95</sup> című mondóka gyűjteménye (amelyet nemcsak témája miatt kellene kötelező irodalomná tenni a szülők nemlétező iskolájában, hanem fantasztikus humora és nyelvi bravúrai miatt is), vagy témáját tekintve ide sorolható Lackfi János *Dorottya legyőzi a hisztit* című verse a *Friss tinta*<sup>96</sup> kötetből.

2–3 éves kortól a kisgyermek szívesen hallgatja az olyan, a képeskönyveknél már említett, leginkább saját szavakkal elmesélt történeteket (én-meséket, élet-meséket)

<sup>86</sup> *Itt vagyok, ragyogok*, vál. BAJZÁTH Mária, rajz. SCHALL Eszter, Bp., Kolibri, 2016.

<sup>87</sup> Vlagyimir SZUTYEJEV, *Vidám mesék*, rajz. V. Sz., Bp., Móra, 2012, 2014.

<sup>88</sup> Például *A répa*, Vlagyimir Szutyjev: *A gomba alatt*, Varga Katalin: *A kesztyű*

<sup>89</sup> Például *A nyulacska harangocskája*, *A kóro és a kismadár*

<sup>90</sup> BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*, Bp., Magvető, 2010.

<sup>91</sup> Például Alona FRANKEL, *Bilikönyv*, ford. DEMÉNY Eszter, Bp., Pozsonyi Pagony, 2008.

<sup>92</sup> NYITRAI, *i. m.*

<sup>93</sup> HARCOS Bálint *Szofi-mesék* sorozatában eddig nyolc kötet jelent meg, Cristina QUILES rajzaival: Bp., Pozsonyi Pagony, 2015–2018.

<sup>94</sup> BERG Judit, *Hisztimesék*, rajz. GÉVAI Csilla, Bp., Ecovit, 2013.

<sup>95</sup> VARRÓ Dániel, *Akinek a kedve dacos*, rajz. MAROS Krisztina, Bp., Manó Könyvek, 2014.

<sup>96</sup> *Friss tinta*, vál. BANYÓ Péter, CSÁNYI Eszter, EDINGER Katalin, KOVÁCS Eszter, rajz. TAKÁCS Mari, Bp. Pozsonyi Pagony, 2012.

amelyeknek ők a hősei, az események pedig saját mindennapjaikból ismertek. A mesélés természetes velejárója, ha a kisgyerekek beleszólnak a mese alakulásába. A képeskönyvek, mesegyűjtemények abban is sokat tudnak segíteni, hogy a szülő vagy kisgyermeknevelő én-meséket, élet-meséket találjon ki.

### 6, Ismeretközlő képeskönyvek

A *Mi Micsoda Mini* sorozat<sup>97</sup> kötetei két éves kortól, részletgazdag képekkel és aránylag kevés szöveggel segítenek a hétköznapi eseményekről szóló beszélgetésben. Szintén két éves kortól ajánlott a Scholar kiadó *Mit? Miért? Hogyan? Mini* sorozata.<sup>98</sup> A kihajtható füllel rendelkező ablakos könyvek segítenek a legkisebbeknek szűkebb és tágabb környezetük megismerésében. Ugyancsak a korosztály számára ajánlható az *Első ablakos képes szótáram* sorozat.<sup>99</sup>

### 7, Gyerekkönyvek digitális felületen?

Egy család mindennapi, írásbeliséghez köthető tevékenységeit ma már nagyrészt meghatározza a digitális literációhoz kapcsolódó szokásrendszer. A gyermekes háztartásokban ráadásul a felnőttek többféle médiaeszközhöz rendelkeznek hozzáféréssel, mint általában a magyar háztartásokban.<sup>100</sup> Az olvasás definíciójának kiterjesztésével médiummá váltak a különböző képernyős felületek, amelyek használatát a szülők és idősebb testvérek példáján keresztül a legkisebbek is látják, az eszközök „megszerzésével” saját gyakorlati tapasztalatra tesznek szert, amely ugyancsak együtt jár bizonyos fokú technikai tudás elsajátításával (például az egér vagy az érintőképernyő használata). Ez kultúránkban többé-kevésbé természetes, a digitális generáció szocializációs folyamatának része, abban az esetben, ha alkalmyszerű eseményekről van szó. Az viszont még technicizált világunkban sem tűnik természetesnek, amikor megjelennek a babakocsi-ra, kiságyra szerelhető tabletek a piacon, vagy ha a *slow reading* (lassú olvasás) elveit követő böngésző képeskönyv-nézegetés vagy előszavas mesélés minőségi idejét felváltja a kisgyermek idegrendszerére nézve megterhelő képernyőfókuszálás, melynek során a társas interakciót is nélkülöznie kell.

Az elektronikus könyvek letöltésének lehetősége vagy az e-könyv olvasó megjelenése sok felnőtt számára praktikus megoldásként szolgál a papíralapú könyvek használatához képest. Bár a legfrissebb olvasásszociológiai felmérés szerint<sup>101</sup> nem túl elterjedt az e-könyv használata a magyar felnőtt lakosság körében (mindössze 4,2%), de ahogy általában a médiaeszközök használatánál megfigyelhettük, a kisgyerekeket nevelő családokban ez az arány is egy kicsivel magasabb (5,9%). A Z- és Alfa-generációt szólítja

<sup>97</sup> *Mi Micsoda Mini*, Bp., Babilon, 2011–2018. A sorozatnak eddig tizennyolc kötete jelent meg.

<sup>98</sup> *Mit? Miért? Hogyan?: Mini*, Bp., Scholar, 2011–2018. A sorozatnak eddig negyvenegy kötete jelent meg.

<sup>99</sup> *Első ablakos képes szótáram (Állatok, Járművek)*, Bp., Scholar, 2018.

<sup>100</sup> TÓTH, i. m.

<sup>101</sup> *Uo.*

meg a BOOKR Kids<sup>102</sup> elnevezésű, tabletre letölthető digitalizált gyerekkönyv-applikáció, amely a három éven aluli gyerekeknek is kínál képeskönyveket, lapozókat (természetesen ebben az esetben a *lapozó* fogalma új értelmet nyer). A Móra Kiadóhoz tartozó szolgáltatás üdvözlendő, ha a korszellemnek megfelelően járul hozzá az olvasásnépszerűsítéshez, olvasóvá neveléshez például olyan esetekben, amikor a digitális eszközök bővületében élő, a hagyományos könyvektől már eltávolodott gyermekeket szeretnének megismertetni a klasszikus és kortárs remekművekkel. De valóban érdemes-e a két év körüli gyermekeknek is bevetni a villogó, mozgó „csodafegyvert”, akik ráadásul még ösztönösen nyúlnak a könyv után (ha elérhetővé tesszük számukra), és az interakció a könyvvel mindenféle applikáció nélkül is természetes nekik? A BOOKR Kids kínálata vitathatatlanul értékes könyvekből áll, a hangoskönyvtár és az interaktív játékok is jó szolgálatot tehetnek, de inkább csak három éves kor felett (ideális esetben még később), és csak akkor, ha a szülővel, családtagokkal való személyes literációs interakciók mellett, kiegészítésként, nem pedig a társas élmények helyett használjuk.

### Záró gondolatok

A bontakozó írásbeliség révén az olvasói magatartás, az írásbeliséggel kapcsolatos akár pozitív, akár negatív attitűd nagyon korai életkorban elkezd kialakulni. A már kora gyermekkorban kezdődő alapozás minősége jelentős mértékben meghatározza, hogy az egyes gyermekeknek milyen lehetőségei és ezzel párhuzamosan milyen korlátai épülnek ki az egész életen át tartó (*life-long*) és az élet minden területére kiterjedő (*life-wide*) tanulásához, illetve annak sikerességéhez.<sup>103</sup> Beszédes ugyanakkor az a tény, hogy a hazai reprezentatív olvasásszociológiai vizsgálatok hároméves kortól kezdődnek (örvendetes, hogy az óvodás korosztály egyáltalán bekerülhetett a legutóbbi vizsgálatba). Mintha a 0–3 éves korosztályra kevésbé fókuszálnánk az olvasással kapcsolatos tevékenységeket tekintve, ráadásul sokáig a képeskönyvek sem voltak kellőképpen megbecsülve Magyarországon. A piacon megjelenő könyveket gyakran a már említett „gyógyító” jelző mellett a „fejlesztő” kategóriával is illetik, amely jól cseng a kisgyermekkel kapcsolatba hozható marketing világában. Miközben a jól megválasztott mese valóban gyógyító erővel bír, a jól megválasztott könyvek jelentős mértékben hozzájárulnak a kicsik természetes fejlődési folyamatának támogatásához. Természetesen a 0–3 éves korosztály esetében a könyv nem önmagában bír varázserővel, hanem azokkal a személyközi interakciókkal együtt, amelyek során meghitt, egymásra figyelő, szeretetteljes közegben történik a képeskönyvek nézegetése, olvasása, az olvasmányélményekről való közös beszélgetés eseményében.

<sup>102</sup> <https://bookrkids.com/>

<sup>103</sup> JUHÁSZ Valéria, *A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt*, Könyv, könyvtár, könyvtáros, 2017/12. [http://epa.oszk.hu/01300/01367/00297/pdf/EPA01367\\_3K\\_2017\\_12\\_038-044.pdf](http://epa.oszk.hu/01300/01367/00297/pdf/EPA01367_3K_2017_12_038-044.pdf) (Letöltés ideje: 2018. október 3.)

SZINGER VERONIKA  
főiskolai docens,  
NJE PK Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék  
szinger.veronika@pk.uni-neumann.hu

*Literacy Education from Birth*  
*The Role of Books and Literature in the Life of Children under 3 Years of Age*

**Abstract:** Even before the formal literacy education most of the children meet literacy in a spontaneous way. Emergent literacy is the term used to describe young children's developing literacy skills before formal reading and writing instruction in school. Much research has demonstrated that the home environment serves as an important influence in the development of emergent literacy skills in young children. Family literacy refers to literacy-related processes, for example when family members engage in shared story reading which positively influences young children's motivations to read. Since babies and toddlers (children under three) are dependent on their parents and carers for access to books, developmentally appropriate reading materials (board and tactile books, picture books and storytelling books nursery rhymes), are recommended which are of high quality, age appropriate, challenging without frustrating, worthy of attention for parents and carers.

**Keywords:** emergent literacy, literacy events, shared reading, family literacy, picture book, children's literature



RÉVÉSZ EMESE

## A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában

*Képkönyv: meghatározások és tipológiák*

2019-ben hatodik alkalommal kerül megrendezésre az olaszországi Mulazzo városában a *Silent Book Contest*, azaz a „csendes könyvek” versenye. A pályázat kiírói olyan könyvalkotásokat várnak, amelyeknek összefüggő története van, amelyeket csak képekkel, szöveges kíséret nélkül adnak elő, bizonyítva hogy „az illusztrált könyv és az illusztrációk és képek vizuális nyelve nem másodlagos az írott nyelvhez képest, hanem univerzális hatalommal és erővel rendelkező, amely áttöri a nyelvi határokat”.<sup>1</sup> A nemzetközi versengés elsöprő sikere világosan mutatja, hogy a szöveget mellőző vizuális narratíva napjaink legaktuálisabb kifejezési formája. A 2017-es verseny döntőjébe jutott magyar alkotó, Maros Krisztina könyvének sikere pedig kétségtelen jele annak, hogy a szöveg nélküli képeskönyvek műfaja hazánkban is teret hódít.<sup>2</sup>

Olyan hagyományos könyvformátumhoz igazodó művekről van tehát szó, amelyek a szöveges kíséretet mellőzve, tisztán a képekre hagyatkozva mesélnek el egy történetet. Helyük tipológiailag a szöveg nélküli képeskönyvek csoportjában határozható meg. Az angolszász terminológia „*wordless picturebook*” néven említi ezeket, és ennek megfelelően terjedt el az elnevezésük a német és francia szakirodalomban is („*textlohe bildebücher*”, „*livre sans mot*”). A képeskönyveket értelmező tipológiák a szöveg és narratíva kettős tengelye szerint gondolkodnak, a kép–szöveg–történet komponenseinek eltérő arányait mérlegelve. A képeskönyvek vonatkozásában Torben Gregersen négy alaptípust különít el: 1. a narratívát nélkülöző képeskönyvet (lapozók, böngészők); 2. a szavak nélküli képes narratívát; 3. a kép/szó egységén alapuló, narratív képeskönyvet; 4. az illusztrált könyvet, amelynek szövege önállóan megállja a helyét.<sup>3</sup> Maria Nikolajeva és Caroll Scott a narratíva viszonylatában helyezik el a képeskönyvet: 1. narratíva csak szöveggel; 2. narratíva képpel és szöveggel; 3. képi narratíva szöveg nélkül.<sup>4</sup>

A szöveg nélküli képeskönyvekre újabban használatos „*silent book*” terminusa mindazonáltal némiképp félrevezető, hiszen a nyomtatott szöveges kíséret hiányából nem következik egyenesen, hogy a látvány nem fordítható szavakká; a gyakorlat azt mutatja, hogy a képes történetek gyakorta ösztönzik hangos mesélésre a gyermek nézőt. Amint arra Emma Bosch is rámutatott, valamennyi elnevezés a betűk vagy

<sup>1</sup> <https://silentbookcontest.com/about/> (Letöltés ideje: 2018. november 1.)

<sup>2</sup> MAROS Krisztina, *Milyen színű a boldogság?*, Bp., Pozsonyi Pagony, 2018.

<sup>3</sup> Torben Gergensen tipológiáját idézi MARIA NIKOLAJEVA, CAROLL SCOTT, *How Picturebooks Work?*, New York – London, Routledge, 2006, 6–7.

<sup>4</sup> *Uo.*, 23.

hangok *hiányával* definiálja a képeskönyvek e típusát, ahelyett, hogy pozitív jellemzőikre helyezné a hangsúlyt.<sup>5</sup> Más megközelítésben ugyanis olyan könyvekről van szó, amelyekben a narráció kizárólagos eszköze a vizualitás. A fosztóképzős terminus jobb híján az összetett szavak („*picturebook*”, „*bilderbuch*”) kibővítésére szolgál, ami magyarul mint „képeskönyv”, egy alárendelt jelzős szerkezetű elnevezésként terjedt el. Ennek származékaként az alábbiakban a *képkönyv* elnevezést javasolom használni a képekkel történetet elmesélő képeskönyvek altípusára, nemcsak a körülírás negatív felhangja és összetettsége okán, hanem mert a képkönyv elnevezés a magyar nyelvben tisztán kifejezi, hogy a képek ebben az esetben nem járulékos elemei, hanem alapvető és kizárólagos alkotóelemei a könyvnek.

A képkönyvek kategóriája közel sem homogén, többféle könyvtípust magában foglal. Bettina Kümmerling-Meibauer tipológiája szerint a szöveg nélküli képeskönyvek három alaptípusa: 1. a legkisebbek számára készült lapozók; 2. a böngészők; 3. a történetet elmesélő szöveg nélküli képeskönyvek.<sup>6</sup> William Patrick Martin 500 képeskönyvet bemutató kötetében olyan szélesre tárja a kategóriát, hogy abba a lapozóktól a művészkönyveken át a *graphic novel*ig minden olyan könyvtípus belefér, amelynek meghatározója a vizualitás.<sup>7</sup> Ha a képkönyveket a narratíva felől közelítjük, jól leválaszthatóak róluk a lapozók és böngészők. Ezekben ugyanis a szöveg éppúgy elenyésző vagy nincs jelen, mint a képkönyvekben, ám a történetmesélés szándéka nem nélkülözhetetlen elemük. A legkisebbeknek szánt lapozók („*exhibit book*”, „*picture dictionary*”) egy-egy tárgy felmutatásán alapulnak, amelyek direkt és egyértelmű módon megfeleltethetők egy-egy szónak. A beszédtanulást vagy idegennyelv-tanulást segítő könyvek egyes képeinek egymáshoz való viszonya, mint az ABC betűi esetében, mellérendelő, additív.<sup>8</sup> Azok tematikusan ugyan kapcsolódhatnak egymáshoz, de az egyes felmutatott tárgyak között nem jön létre narratív összefüggés. Hasonló a helyzet a böngészővel, amely eredeti formájában szintén a képek statikus és mellérendelő együttesén alapul. Bár újabban számos példa van arra, hogy a rajzolók időben kibontakozó cselekményt fűznek az egymás mellé rendelt jelenetekbe.<sup>9</sup>

Alkotói oldalról nézve szintén szoros rokonságban áll a képkönyvekkel a papírszínház, amelyet Magyarországon a Design-könyveket is kiadó Csimota honosított meg. A japán eredetű *kamishibai* az elbeszélte történetet a hallgató és nézőközönségnek

<sup>5</sup> Emma BOSCH, *Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks = Picturebooks: Representation and Narration*, ed. Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER, New York – London, Routledge, 2014, 71–90, főként 71.

<sup>6</sup> Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER, *Bilder intermedial: Visuelle Codes erfassen = Literarisches Lernen im Anfangsunterricht: Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*, hg. Anja POMOPE, Hohengehren, Schneider Verlag, 2012, 58–72.

<sup>7</sup> William P. MARTIN, *Wonderfully Wordless: The 500 most recommended graphic novels and picture books*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2015.

<sup>8</sup> NIKOLAJEVA, SCOTT, *i. m.*, 9.

<sup>9</sup> Ezt példazzák Rotraut Suzanne Berner itthon a Naphegy Kiadó jóvoltából megjelent évszakos böngészői, ahol a könyvön belül és az egyes kötetek között is van összefüggő narratív szál.

színházszerűen, csak képekben láttatja. Ám a síkban, lineárisan egymást követő képek között az előadó néhol, a képek húzása révén, mozgásban kibontakozó kapcsolatot teremt. Az előadó tehát olykor animálja a statikus képeket. A papírszínház nem nélkülözi teljesen a szöveget, hiszen az egyes képek hátoldalán található az előadó által felolvasandó szöveg. Ily módon a képek vizualitásához az elbeszélés akusztikus komponense járul.<sup>10</sup> A képkönyvek és a papírszínház közötti szoros kapcsolatot jelzi, hogy a Csimoto több mesét mindkét műfajban megjelentetett.<sup>11</sup> A szöveg jelenléte és szerepe felől közelítve a képkönyvek közeli rokonai továbbá az idősebb vagy felnőtt olvasókhöz szóló képregények és azok terjedelmesebb változatai („*graphic novel*”), valamint a művészkönyvek. A téma elemzői egyébként a klasszikus képkönyveket együtt tárgyalják a „majdnem szöveg nélküli” képkönyvekkel („*almost wordless picturebook*”).<sup>12</sup> Utóbbiak körébe olyan művek tartoznak, amelyekben egyértelműen a képeké a vezető szerep, de a minimális szöveges kommentár kísértében (például Maurice Sendak: *Ahol a vadak élnek*, Marék Veronika Boribon-könyvei).

A képkönyvek történetét tekintve a szöveg nélküli narratíva az ókorig visszanyúlik, könyv alakban a középkori kódexek körében jelenik meg (*Magyar Anjou legendárium*), majd a 19. század végétől grafikai sorozatok, művészkönyvek között virágzik fel újra.<sup>13</sup> Korai példái között említi Evelyn Arizpe Thomas Bewick 1777-es fametszetes könyvét.<sup>14</sup>

William Patrick Martin az első szöveg nélküli, gyerekeknek szóló könyvként Ruth Caroll 1932-ben megjelent, 3–7 éves korú gyerekeknek ajánlott, *What Whiskers Did* című kötetét említi, amely egész oldalas fekete-fehér képekben egy kiskutya erdei kalandjait meséli el.<sup>15</sup> Az 1960-as évektől a bibliofil igényű művészkönyvek experimentális gondolkodása a gyerekkönyvekre is hatást gyakorolt. Bruno Muari, Leila Mari, Tomi Ungerer vagy Warja Lavater képkönyvei a kortárs grafika invenciójával frissítették fel a gyerekkönyvek hagyományosan leíró ábrázoló vagy dekoratív jellegű képi világát.<sup>16</sup> Ekkorra tehető a műfaj első reneszánsza, John S. Goodall *Paddy Pork* könyveinek megjelenése vagy Mercer Mayer humoros képi történetének (*Frog goes to dinner*) sikere. Bár a képkönyvek felívelése azóta is töretlen, az ezredfordulón a kortárs könyvművészet és gyerekkönyvkiadás egyik legprosperálóbb ága. Az olaszországi *Silent Book* verseny csak szimptomája a képkönyvek terén mutatkozó konjunktúrának, amely nemcsak a kiadott címek és példányszámok számszerű növekedését

<sup>10</sup> Révész Emese, *Mese, kép, színház = Papírszínház: Módszertani kézikönyv*, szerk. Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor, Bp., Csimoto, 2016.

<sup>11</sup> BODONYI Panni, *Csizmás kandúr*, 2018; Pap KATA, *A három kismalac*, 2016.

<sup>12</sup> BOSCH, i. m., 72.

<sup>13</sup> Riva CASTLEMAN, *A Century of Artist Books*, New York, The Museum of Modern Art, 1995, 11–19.

<sup>14</sup> Thomas BEWICK, *A New Year's Gift: For Little Masters and Misses, 1777*. – Evelyn ARIZPE, *Wordless Picturebooks: Critical and Educational Perspective = Picturebooks: Representation and Narration*, i. m., 91–92.

<sup>15</sup> MARTIN, i. m., 6.

<sup>16</sup> Sandra L. BECKETT, *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*, New York – London, Routledge, 2012, 81–85.

jelenti, hanem robbanásszerű minőségi javulást is hozott.<sup>17</sup> Bátran kijelenthetjük, hogy napjainkban a képkönyv a kortárs könyvművészet grafikai tekintetben leginnovatívabban fejlődő ága. Olyan kifejezési forma, amely már rég nem az olvasni nem tudó legkisebbeknek szánt mankó, hanem a felnőtteket is meghódító, önálló könyvművészeti alkotás. Mára klasszikussá vált alkotói (Peter Spier, Peggy Rathmann, David Wiesner, Aeron Becker, Shaun Tan) összetett tartalmaknak adnak magas szintű művészi eszköztárral formát könyveikben.

A képkönyvek rohamos terjedése sokakban aggodalmat kelt, a nyomtatott betű kultúrájának visszaszorulását gyanítják benne. Pedig a képeskönyvek verbális feldolgozása kapu lehet az írott betű kultúrájába és alapja a vizuális műveltség („*visual literacy*”) elsajátításának. „A képi műveltség nem fenyegetés vagy vetélytárs, hanem partner a nyomtatott betűk felfedezéséhez” – fogalmazza meg William Patrick Martin.<sup>18</sup> Sandra L. Beckett kiemeli, hogy a képek értelmezése egyéni interpretációt igényel, a látvány verbalizálása pedig segít a beszéd elindításában, fejleszti a szókincset, kapcsolatot teremt az írott és beszélt nyelv között.<sup>19</sup> Evelyn Arizpe szintén rámutat, hogy a képkönyvek milyen nagy szerepet játszanak a gyermek nyelvi, kognitív fejlődésében.<sup>20</sup> Emellett a szülővel való közös feldolgozásuk olyan interakciót igényel, amely erősíti a szülő-gyermek kapcsolatot.<sup>21</sup>

Számos, a képkönyvek befogadói-feldolgozási folyamatát vizsgáló kutatás igazolta, hogy a képek értelmezése milyen összetett kognitív folyamat, amely nagyban fejleszti a gyermek néző-olvasók absztrakciós képességét. Noha hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a képek nyelve a dolgok konkrét és direkt reprezentációja, éppen ezért erőfeszítés nélkül értelmezhető, Perry Nodelman épp a síkban kivetülő formák és színek elvont karakterét hangsúlyozza.<sup>22</sup> Evelyn Arizpe és Morag Styles a kétezres évek elején három gyerekkönyv befogadási folyamatát térképezte fel 100 gyerek vizsgálatával.<sup>23</sup> Kutatásaik azt bizonyították, hogy a képeskönyvek befogadása és értelmezése összetett, kognitív-esztétikai-emocionális szinteken párhuzamosan zajló, tanult folyamat, amely bonyolult vizuális stratégiákat alkalmazva, a keresés, egyeztetés, azonosítás, kivetítés, feltételezés, felfedezés, összehasonlítás, osztályozás és tervezés lépcsőfokain, valamint a térbeli viszonyok, karakterek és érzelmek felismerésén

<sup>17</sup> Jennifer GIBSON, *Text optional: Visual Storytelling with Wordless Picturebooks*, Association for Library Service to Children, 2016/2. <https://journals.ala.org/index.php/cal/article/view/5986> (Letöltés ideje: 2018. november 20.)

<sup>18</sup> MARTIN, *i. m.*, XV.

<sup>19</sup> BECKETT, *i. m.*, 81–85.

<sup>20</sup> ARIZPE, *i. m.*, 97–99.

<sup>21</sup> BECKETT, *i. m.*, 95.

<sup>22</sup> PERRY NODELMAN, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athen, University of Georgia Press, 1989.

<sup>23</sup> EVELYN ARIZPE, MORAG STYLES, *Children Reading Picture*, New York – London, Routledge, 2003; MARTIN SALISBURY, MORAG STYLES, *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*, London, Laurence King, 2012, 80–85.

keresztül jut el a cselekmény megértéséig. A nézőnek meg kell értenie, hogy a látott képek szekvenciális sora között összefüggés van, meg kell találnia a kontinuitást biztosító kulcsokat, el kell igazodnia az időbeliséget illetően, meg kell értenie a karaktereket, az általuk kifejezett érzelmeket, és mindenekelőtt el kell fogadnia, hogy a képek verbális értelmezésének több lehetősége van.<sup>24</sup>

Az ezredforduló dominánsan vizuális kultúrájában alapvető készség tehát a képi nyelv elsajátítása. Ma úgy tűnik, a képeskönyvek működésének felfejtése kulcsot adhat számunkra a képek működésének megértéséhez. Így érthető, hogy a képeskönyvek kutatása napjaink gyermekirodalmi vizsgálódásainak középpontjában áll. Olyan interdiszciplináris terület ez, amelynek felfedezését a művészettörténeti, nyelvészeti, pedagógiai, narratológiai, kognitív pszichológiai vagy szociológiai tudományok egyaránt kihívásnak tekintik. A hatvanas évek leíró jellegű vizsgálódásai után az 1980-as évektől Joseph Schwarz, Perry Nodelman és Jane Doonan teremtett meg a képeskönyvekről való tudományos diskurzus alapjait, amely az ezredfordulón immár számos tudományág bevonásával zajlik.<sup>25</sup> Nodelman az elsők között elemezte a képeskönyveket a vizuális szemiotika szemszögéből, vizsgálva a jelentést hordozó képi elemek összefüggéseit (szín, forma, pozicionális viszony, mozgás, történet stb.).<sup>26</sup>

Hazai területen a kétezres évek elején fordult az elemzők figyelme a képeskönyvek felé. Varga Emőke illusztrációelméleti, elsősorban a kép-szöveg viszonyokat vizsgáló úttörő kutatásai után napjainkban Várnai Zsuzsanna, Hansági Ágnes, Paulovkin Boglárka és Margittai Zsuzsa elemzéseinek középpontjában állnak a képeskönyvek.<sup>27</sup> A szöveg minimalizálása vagy elhagyása a magyar könyvkiadásban hagyományosan a legkisebbeknek szánt lapozók, leporelló könyvek kategóriájában volt elfogadott. Marék Veronika hatvanas évektől megjelent könyvei (*Csúnya kislány, Laci és a kisoroszlán, Boribon*) a képi elbeszélés hazai úttörőinek tekinthetők. Ám a magyar gyerekönyves gyakorlat szerint, ahogy nő a célközönség életkora, úgy szorulnak vissza a képek a betűkkel szemben. Az idősebb korosztály számára készült képkönyvekre sokáig idegenkedve tekintett a magyar közönség. Így hiába dicsekedhetünk azzal, hogy Bányai István *Zoomja* több nemzetközi toplistára alapján is a világ egyik legjobbnak tartott képkönyve, az Egyesült Államokban működő grafikus könyvei alig ismertek és

<sup>24</sup> ARIZPE, *i. m.*, 95–97.

<sup>25</sup> A kutatástörténet összefoglalását lásd NIKOLAJEVA, *i. m.*, 2–5.

<sup>26</sup> NODELMAN, *i. m.*

<sup>27</sup> VARGA Emőke, *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*, Bp., L'Harmattan, 2012; VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd: A gyermek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 387–418; PAULOVKIN Boglárka, *Képekkel, formákkal beszélni: Gondolkodás, alkotás, megértés – a látás nyelve = Uo.*, 429–442; HANSÁGI Ágnes, *Kétjobblábás balhátvéd és öltözőkódási nagyokos: A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben = „...kézifékes fordulást is tud”: Tanulmányok a legújabb magyar gyermekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2018, 63–91.

méltányoltak hazájában.<sup>28</sup> Néhány éve azonban mintha oldódni látszana a hazai piac idegenkedése a képkönyvektől. Ebben bizonyára szerepet játszott Satoe Tone, Torben Kuhlmann, Lauren Moreau művészi igényű képeskönyveinek hazai kiadása, vagy Hervé Tullet posztmodern, interaktív könyveinek sikere.<sup>29</sup> Az elsöprő erejű nemzetközi trend hatására azonban az elmúlt években nálunk is több képkönyv jelent meg, köztük Kárpáti Tibor *Valentin* története, Maros Krisztina a „Silent Book Contest” tíz döntős műve közé került *Milyen színű a boldogság?* című kötete, vagy legújabban Rofusz Kinga, a szöveget teljesen nélkülöző *Otthon* című kötete.<sup>30</sup>

Elemzésem középpontjában ezúttal egy nagyszabású hazai könyvsorozat áll, a Csimota Kiadó úgynevezett Design-könyvei. A 2003-ban alapított Csimota gyerek-könyvekre specializálódott, de azon belül stílárisan és műfajilag a folyamatos újítás jellemzi működésüket.<sup>31</sup> Nevükhöz fűződik a japán Papírszínház meghonosítása, a társadalmilag felelős kérdéseket boncolgató Tolerancia-sorozat elindítása és a szöveg nélküli képeskönyvek hazánkban úttörő példája, az úgynevezett Design-könyvek (Ötkönyv) életre hívása. A Design-könyvek sorozatában 2006 óta 23 kötet jelent meg.<sup>32</sup> Ötlete a kiadó alapítója, Csányi Dóra fejből pattant ki, aki Kárpáti Tibor pixeles rajzait látva vállalkozott az első, öt kötetet magába foglaló sorozat elindítására. Elgondolása szerint egy-egy klasszikus mesét öt grafikus öt különálló kötetben dolgoz fel, a szöveges kommentárok teljes mellőzésével, csak képekben. A kis méretű, 12 x 12 cm-es, kemény fedelű kötetekben 20 oldal állt a rajzolók rendelkezésére ahhoz, hogy egy-egy, világszerte jól ismert mesét elbeszéljenek. Az első sorozat 2006-ban a *Piroska és a farkas* meséjét dolgozta fel, ezt követte a *Három kismalac* (2007), a *Hófehérke és a hét törpe* (2009), majd a *Csizmás kandúr* (2012), legújabban pedig a még csak három kötetnél tartó *Csipkerózsika* (2015–2016).

<sup>28</sup> Istvan BANYAI, *Zoom*, New York, Viking, 1995; magyar kiadása: BÁNYAI István, *Zoom*, h. n., Print-X Budavár, 2005.

<sup>29</sup> Satoe TONE, *Pipó utazása*, ford. HUSZÁRSZKY Zsuzsanna, SZÁSZ Joli, GOMBOS Kata, Biatorbágy, Kisgombos Kiadó, 2014; Torben KUHLMANN, *Lindbergh: Egy repülő egér kalandos története*, ford. VÁRNAI Péter, Bp., Partvonal Kiadó, 2014; Stéphane AUDEGUY, Laurent MOREAU, *Alma: Végre itt vagy!*, ford. FINY Petra, Budaörs, Vivandra, 2014; Hervé THULLET, *Pötty könyv*, ford. ÁGOSTON Alexandra, Budaörs, Vivandra, 2010; Uő, *Hol a mesénk?*, ford. SZILVÁSY Edit, Budaörs, Vivandra, 2013.

<sup>30</sup> KÁRPÁTI Tibor, *Valentine – 2 love stories*, Bp., Csimota, 2013; ROFUSZ Kinga, *Otthon*, Budaörs, Vivandra, 2018.

<sup>31</sup> A kiadó illusztrációs működését összefoglaló kiállítás: *Ugyanaz másképp: Illusztráció és design a Csimota könyveiben*, Kurátor: Révész Emese, Karinthy Szalon, Bp., 2017. december 19–január 18. Lásd erről MARGITAI Zsuzsa, *Járt utat járatlanért... Ugyanaz másképp, illusztráció és design a Csimota Kiadó gyerek-könyveiben – kiállítás a Karinthy Szalonban*, Prae.hu. <https://www.prae.hu/article/10198-jart-utat-jaratlanert/> (Letöltés ideje: 2018. november 20.)

<sup>32</sup> Az egy kötetek felsorolását lásd a tanulmány végén található függelékben.

*Mese: performativitás és szóbeliség*

A feldolgozott öt meséből négy a Grimm-testvérek mesegyűjteményének része, a *Három kismalac* kivételével, amely angol népmese. Az 1812 és 1857 között hét, bővített kiadásban megjelent Grimm-mesék az 1860-as évektől magyarul is olvashatóak voltak.<sup>33</sup> Illusztrációk már az első német kiadásokhoz tartoztak, rajzolójuk Jacob és Wilhelm Grimm fiatalabb fivére, Ludwig Emil Grimm volt.<sup>34</sup> A mesék első gazdagabban illusztrált verziója a kifejezetten gyermekeknek szánt, 1825-ben megjelent válogatás volt (*Kleine Ausgabe*), amelynek szövegét a legifjabb Grimm-fivér hét acélmetszete kísérte. Ezt megelőzően 1823-ban már a neves angol grafikus, George Cruickshank rajzaival is megjelent a mesék nagyobb illusztrált kiadása. A 19. században művészek hosszú sorát ihlették meg a történetek, köztük olyan neves alkotókat, mint Eugen Napoleon Neureuther, Moritz von Schwind, Arthur Rackham, Walter Crane és Gustave Doré.<sup>35</sup> Magyarországon az első igényesen illusztrált népmese-kiadás Erdély János 1855-ben megjelent *Magyar népmese* című kötete volt, fametszetes képekkel.<sup>36</sup> A Grimm testvérek meséinek hazai kiadásaihoz azonban csak a század végétől, s jobbára a külföldi kiadásokból kölcsönzött illusztrációk kapcsolódtak.<sup>37</sup> A kevés nevesíthető, eredeti kompozíciókat rajzoló mesterünk egyike Szemlér Mihály volt.

A Grimm-meséknek azóta is számos illusztrációja készült, köztük olyan művészi igényű alkotások, mint Wanda Gág (1936), David Hockney (1970), Edward Gorey (1977), újabban Lisbeth Zwerger (2012), Shaun Tan (2012) vagy az Egyesült Államokban élő, magyar származású Dezső Andrea árnyképei (2014). A hazai kiadásokat jó ideig Rónay Emmy látványvilága határozta meg (1965), annak korszerű alternatíváit Békés Rozi (2005) és Rofusz Kinga (2014) képei teremtették meg. Amint arra George Bodmer elemzése is rámutatott, a mesék illusztrációi mindig a történet interpretációját jelentő, hangsúlyokat teremtő egyéni értelmezések.<sup>38</sup> A személyes értelmezésekre különösen nagy teret enged a Grimm-mesék archetipikus, archaikusmitikus karaktere.

<sup>33</sup> A gyűjtemény magyarul először 1861-ben jelent meg: *Grimm: Gyermekek- és házi regék*, I. rész, ford. NAGY István, Pest, Engel és Mandello, 1861. A mesék kiadástörténete: NAGY Ilona, *A Grimm testvérek mesegyűjteményéről*, Ethno-Lore. Az MTA Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve, XXIV, (2007), 3–50; NAGY Ilona, GULYÁS Judit, *A Grimm-meséktől a modern mondáig: Folklorisztikai tanulmányok*, Bp., L'Harmattan, 2015.

<sup>34</sup> A II., III., IV., VI. és VII. kiadások az ő borítójával és néhány metszetével jelentek meg.

<sup>35</sup> Az egyes kiadások és a későbbi illusztrációk részletes leírása a Staatsbibliothek zu Berlin oldalán. <https://staatsbibliothek-berlin.de/die-staatsbibliothek/abteilungen/kinder-und-jugendbuecher/aktuelles/ausstellung/erstausage/buecher/> (Letöltés ideje: 2018. november 30.)

<sup>36</sup> ERDÉLY János, *Magyar népmesék*, Pest, Erdély János, Heckenast, 1855. A mesék magyar kiadásairól: DOMOKOS Mariann, *Mese és filológia: Fejezetek a magyar népmeseszövegek gyűjtésének és kiadásának történetéből*, Bp., Akadémiai, 2015.

<sup>37</sup> GÄRTNER Petra, *Grimm-mesék és illusztrációik a 19. századból*, Alba Regia, XXXVI, 2007, 2–24.

<sup>38</sup> George BODMER, *Arthur Hughes, Walter Crane, and Maurice Sendak: The Picture as Literary Fairy Tale*, *Marvels & Tales*, 2003/1, 120–137.

A Design-könyvek sorozata a képkönyveknek ahhoz a csoportjához tartozik, amely nem eredeti történetet, hanem jól ismert mesét dolgoz fel. Meyer Schapiro – aki a Biblia-illusztrációk kapcsán vizsgálja egy adott szöveges forrás eltérő képi illusztrációit – számos példát idéz arra a dinamikus viszonyra, amely a szöveges forrás és a képek között létrejön, rámutatva, hogy a képek miként egészítik ki, gondolják tovább vagy összegzik sajátos vizuális eszköztárukkal az elbeszéléseket.<sup>39</sup> Ismert szövegekhez kapcsolódó illusztráció esetében az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az adott kép számos megelőző szöveges és képi hatást tükröz, és idővel maga is „imaginárius referenciaként” kezd el működni.<sup>40</sup> Max Imdahl Giotto Aréna-freskóiban tárja fel azt a folyamatot, hogy a történetet jól ismerő hívők előtt miként bontakoznak ki az újszövetségi történet képi retorikai alakzatai.<sup>41</sup>

Ismert irodalmi mű képkönyvként való feldolgozásának kortárs példája Alberto Morales Ajubel Defoe *Robinson Crusoe* történetét elbeszélő 77 kompozíciója, amelyet a neves spanyol Media Vaca kiadó jelentetett meg 2008-ban.<sup>42</sup> A Grimm-mesék szöveg nélküli feldolgozásának pedig fontos példája Frank Flöthmann 2013-as kötete, amelyben négy színre redukált piktogramokkal meséli el a jól ismert történeteket.<sup>43</sup> Az absztrakt jelekké redukált látvány értelmezése azért lehetséges, mert a rajzoló tudatosan épít a történetek előzetes ismeretére.

A mesék szöveges előzményei meglehetősen szétágazó, összetett átalakulás során jutnak el a befogadóhoz. Napjaink mesekutatói kiemelik, hogy mielőtt a népmesék a 19. század elején nyomtatott könyv formába foglalt irodalmi műfajjává lettek volna („*Buchmärchen*”), előtte az archaikus közösségekben a mesemondás dialogikus és performatív cselekmény volt.<sup>44</sup> A szabad szóbeliséggel megnyilvánuló mesélő kifejező hangnemmél, hanghordozással, színpadi elemekkel, gesztusokkal kísérte mondandóját, a hallott szöveget befogadó hallgatóság pedig interaktív módon bekapcsolódhatott a mesébe, megjegyzéseivel kísérve azt. Utóbbi szerepe némiképp hasonlított a mesét hallgató kisgyermekére, aki eleinte szintén a felnőtt előadó szóbeli interpretációjában találkozik a mesével. Mindemellett az élőszóban mesélt történetek előadásában és befogadásában az archaikus közösségekben nagy szerepet kaptak a képek, hiszen a mesemondó jól megragadható képi jelenetek mentén jegyezte meg és adta elő történetét. „A mese csak leírva betűsor, a valóságban képek láncolata” – jegyezte meg Kovács

<sup>39</sup> Meyer SCHAPIRO, *Words and Pictures: On the Literal and the Symbolic in the Illustration of a Text*, Paris, Mouton, 1973.

<sup>40</sup> THOMKA Beáta, *Képi időszerkezetek = Narratívák 1: Képleírás, képi elbeszélés*, szerk. THOMKA Beáta, Bp., Kijárat, 1998, 7–18, főként 15.

<sup>41</sup> Max IMDAHL, *Giotto: Arénafreskók*, ford. KERÉKES Amália, Bp., Kijárat, 2003.

<sup>42</sup> Alberto M. AJUBEL, *Robinson Crusoe*, Valencia, Media Vaca, 2008.

<sup>43</sup> Frank FLÖTHMANN, *Grimm Märchen ohne Worte*, h. n., DuMont, 2013.

<sup>44</sup> HERMANN Zoltán, *Varázs/szer/tár: Varázsmesei kánonok a régiségben és a romantikában*, Bp., L'Harmattan, 2012, 17–25; NAGY Gabriella Ágnes, *Hagyományos (nép)mesemondás = Mesebeszéd, i. m.*, 169–222; UÓ, *Magyar (nép)mese: Lélektan – kultúra – értelmezés*, Balatonfüred, Tempevölgy, 2018.



Ágnes mesetörténész.<sup>45</sup> Nagy Olga meseelemzésében kiemeli az elbeszélés hiperbolikus (túlzás, nagyítás) elemeit, valamint a megszemélyesítés és metamorfózis képileg intenzív effektusait.<sup>46</sup>

A képkönyvek helyzete e tekintetben sajátosan tranzit jellegű, hiszen a vizuális jelrendszer értelmezése szöveges források alapján történik, a látvány a befogadó révén azonban újra szöveges formát ölt. Ez azonban a műfaj természetéből adódóan nem irodalmilag megformált nyomtatott szöveg, hanem a befogadó-néző saját szavaival megformált mese. Ily módon a képkönyvek feldolgozása révén a mese visszatér eredeti akusztikus-vizuális-motorikus ősfarmájához. A papírszínház e tekintetben is közel áll hozzá, hiszen újrateremti az elbeszélő és hallgatóság összjátékára alapozott archaikus mesemondási szituációt. A műfajtól a szóbeli mesemondás performativitása sem áll távol, lévén, hogy a mesélő testmozgásával, mimikájával, gesztusaival, hanghordozásával egészíti ki a látványt. Szerepe leginkább a középkori képmutogatók működésére emlékeztet.<sup>47</sup>

### *Keretek*

A Design-könyvek 23 kötete azonos formátumban jelent meg: valamennyi kötet 120–120 mm-es, négyzetes formátumú, 18 képes oldalt tartalmaz. Ehhez járul a belső előzéklapok első és hátsó oldalpárja, valamint a kemény fedeles borító címlapja és hátoldala. Az alkotók számára ez jelentette azt a kötött keretet, amelyben ki kellett bontakoztatniuk a történetet. A könyv formátumból következik a lineáris történetmondás kényszere. A balról jobbra haladó olvasási módot egyedül Kasza Julianna *Hófehérke*-feldolgozása fordította meg, alkalmazkodva az arab nyelvű címadáshoz. További fontos kötöttséget jelentett a négyzetes formátum, ami sok tekintetben meghatározza a jelenetek kompozíciós dinamikáját. Bár a nagyobb képteret igénylő alkotók gyakran gondolkodtak fekvő téglalap formátumú oldalpárookban. A kötött oldalszám az előzék oldalpárjainak bevonásával növelhető: Kárpáti Tibor például ott helyezte el jelenetei jelmagyarázatát.

(*Technika*) Stílus és technika tekintetében a kiadó általában teljesen szabad kezlet adott az alkotóknak. Bár az ellenkezőjére is akad példa: Csernus Ági fotóst például kifejezetten azzal az ötlettel keresték fel, hogy tárgyfotókkal elevenítse meg a *Csizmás kandúr* történetét.<sup>48</sup> Az alkotók nagy része elsődlegesen komputeren dolgozott

<sup>45</sup> Kovács Ágnes, *Kalotaszegi népmesék*, Bp., 1944, 52.

<sup>46</sup> NAGY, *Hagyományos (nép)mesemondás, i. m.*, 213.

<sup>47</sup> NAGY Katalin, „Nézz e képre, halld meg dalom”: *kép és szöveg a képmutogató énekek tükrében: egy műfaj újrajrása*, *Tanulmányok Budapest múltjából*, 2014, 39. szám, 31–40.

<sup>48</sup> „Az volt a kérés, hogy tárgyfotók sorozatából álljon össze a történet. Még egy kicsit jobban megkötöttem a saját kezemet azzal, hogy a tárgyakat következetesen a gyerekek világából válogattam össze.” *Interjú Csernus Ágival, a Csizmás kandúr alkotójával*. <http://csimota.hu/hu/interju-csernus-agival-a-csizmas-kandur-alkotojaval/> (Letöltés ideje: 2018. február 15.)

vagy a manuális rajzokat azokkal egészítette ki. A vektoros grafika precíz képvilágát stílussteremtő erőként alkalmazta Kasza Julianna a *Hófehérke* történetében. A manuális kidolgozás a ceruzarajztól a festményig széles spektrumon mozog, és különösen az elmúlt években kiadott kötetekben vált jellemzővé: Paulovkin Boglárka ecsetfilccel, Szepesi-Szücs Barbara grafitceruzával, Bodonyi Panni tussal, Maros Krisztina pasztell ceruzával, Ruttkai Bori és Grela Alexandra pedig temperával dolgozott. Utóbbi a kompozíciókat nagyobb méretben, önálló képekként is kidolgozta.<sup>49</sup> A sokszorosított grafika tradicionális technikáját egyedül Makhult Gabriella használja, a *Hófehérke* linómetszettel kivitelezett képein. Fotóval ellenben többen is dolgoznak: Árvai Bori báb jelenetek standfotóival meséli a *Hófehérke* történetét, Csernus Ági tárgyfotókkal a *Csizmás kandúrt*, Pap Kata pedig a *Három kismalacban* tárgyra helyezett babszemek fényképeit egészíti ki digitális rajzaival. A kötetek között néhány szokatlan és ritka technika is felbukkan: így Kárpáti Tibor *pixel artot* idéző, keresztszemes öltéssel kivitelezett, hímzett *Hófehérkéje* vagy Carolina Búzió a *Csizmás kandúrt* elbeszélő papírkivágatai. A kiadó tehát a sorozat egészében törekedett a technikai változatoságra, ezáltal teremtve meg a stílus sokszínűség alapjait.

(*Hangnem, stílus*) A képi ábrázolás hangneme inkább stílus, mint technikai kérdés. Hangnemen azt az alaphangot értjük (patetikus, drámai, romantikus, elégikus, lírai, realiztikus, humoros, ironikus stb.), amely a történet egész képi előadásmódját meghatározza. Ez az illusztrációk esetében lehet a szöveg hangneméhez igazodó vagy attól eltérő, azzal ellentétet képező.<sup>50</sup> Képkönyveink esetében a grafikusok ugyanazt a történetet dolgozzák fel eltérő módon. Ez azonban nem jelent feltétlenül megegyező szöveges forrást, hiszen számos átiratban ismert meséről van szó, ennél fogva a képek forrása megelőző képek és szövegek (olykor egymástól is eltérő modalitású) sokasága. Így a hangnem elbeszéléshez való viszonya csak a történet elvont vázának összefüggésében értelmezhető. A grafikus így dönthet a megjelenítés hangneméről, stílusáról, valamint történeti-szociális kontextusáról.<sup>51</sup> A Design-könyvek hangneme alapvetően két nagyobb csoportra bontható: drámai és ironikus illusztrációs megközelítésre. Ruttkai Bori *Piroska és a farkasa*, Makhult Gabriella *Hófehérkéje*, Maros Krisztina és Grela Alexandra *Csipkerózsikája* komoly, drámai, expresszív eszközökben gazdagon adja elő a történetet, érzelmileg is belevonva a nézőt. Az interpretációk többsége azonban emocionális átélés helyett inkább eltávolítja a szemlélőtől a mesét. Ennek stílus eszköze lehet az archaizálás (Paulovkin Boglárka: *Csizmás kandúr*) vagy a humoros anakronizmus (Balogh Andrea: *Piroska és a farkas*). A sorozaton belül a leggyakoribb azonban a képi absztrakcióval kifejezett ironia. Kárpáti Tibor *pixel*

<sup>49</sup> Az eredeti illusztrációk mérete a *Csipkerózsika* esetében 55x55 cm vagy 40x40 cm volt. Gyóvai Katalin, *Interjú Grela Alexandrával, a Csipkerózsika alkotójával*. <http://csimota.hu/hu/interju-grela-alexandraval-a-csipkerozsika-alkotojaval/> (Letöltés ideje: 2018. február 15.)

<sup>50</sup> NIKOLAJEVA, *i. m.*, 23.

<sup>51</sup> *Uo.*, 75. – Jancsi és Juliska meséjét Anthony Browne például modern kortárs környezetbe, Jane Ray orientális keretbe helyezte.

*art* jellegű képei, Baranyai András és Kasza Juli folyamatábrákat idéző előadásmódja vagy Takács Mari absztrakt piktogramjai mind arra törekcszenek, hogy a Grimm-mesék alapvető drámáját humorral és játékosággal oldják fel.

Az archaizálás olyan képi eszköz, amely emocionális ereje mellett kultúrtörténetileg is bekapcsolja a képi hagyományba a feldolgozott történetet. Paulovkin Boglárka például itáliai környezetben, a barokk fametszet stílusában dolgozza fel a mesét. Stílusválasztása történetileg is indokolt, lévén a mese egyik első feldolgozója az olasz Giambattista Basile, akinek *Pentamerone* című, 1674-ben kiadott mesegyűjteményében már megjelent a történet.<sup>52</sup> Makhult Gabriella *Hófehérke* történetét feldolgozó linómetszetei a grafikatörténet expresszionista eszköztárát mozgósítják, különleges térkompozíciókkal, szálkás, töredezett vonalrajzzal és redukált színhasználattal alapozva meg a jelenetek drámái hatását. Grela Alexandra a *Csipkerózsika* jelenetein a reneszánsz festészet hagyományait mozgósította, amikor tereit Piero della Francesca kockás padlós, centrális perspektíváiban komponálta meg.<sup>53</sup> A nyugati művészetben meghatározó hagyománnyal bíró, erősen rövidülő dobozterekben mozgó szereplőivel ily módon intenzív színpadi hatásokat tudott elérni.

A sorozaton belül több olyan megoldással is találkozunk, amelyek a képi kifejezés egyéb formáit, médiumait használják az illusztrációk alaphangjaként. Így például Stark Attila képregényes formában dolgozza fel a *Cszmás kandúrt*, Kárpáti Tibor a korai számítógépes játékok pixeles képi világát idézi meg, Baranyai (b) András a folyamatábrák és használati utasítások nyelvén beszél el a *Piroska és a farkas* történetét. A képi jelentések technikai, digitális feldolgozásának módszere ezek mellett Nagy Diána *Három kismalac* történetét is áthatja, ahol a farkas által háztól házig bejárt útvonal a komputerjátékokon ismert módon, a lapszél felső sarkában jelenik meg. Az ő interpretációjában a farkas édességekkel, játékkonzollal és tablettel próbálja kicsalogatni a kismalacokat. A tárgyi és képi anakronizmusok használata, a 21. századi néző számára ismerős vizuális megoldások alkalmazása kiemeli az archaikus mesék időtlen aktualitását.

<sup>52</sup> Giambattista BASILE, *Pentamerone: A mesék meséje avagy a kicsik mulattatása*, ford. KIRÁLY Kinga Júlia, Bp., Pesti Kalligram, 2014.

<sup>53</sup> „A kiinduló ötlet az volt, hogy az egész történet helyszíneit Piero della Francesca *Jézus ostromozása* című képe alapján építsem fel. Mindig is vonzott ez a kép, de miután absztrakt festményeket szoktam készíteni, ez a szimpátia nem jelent meg közvetlenül a munkámban. Ezúttal azonban más volt a helyzet, az egész történetet szó szerint bele tudtam helyezni a Quattrocento-ra jellemző terekbe. Úgy döntöttem, hogy minden illusztráción megjelenjen a következő motívumok: lépcső, sakktábla mintás padló, valamint a kép terének szigorú, de szabályos perspektíván alapuló kettévágása. Imádom a korai reneszánszban még előforduló »hibás« perspektívát.” GYOVAI, *i. m.*

## A Piroska és a farkas példája

Az egyéni értelmezésre különösen tág teret nyújtanak az olyan széles körben jól ismert mesék, mint a *Piroska és a farkas*. Nagy Gabriella Ágnes a mese történeti átalakulását és értelmezését számba véve mutat rá, hogy a mese archaikus formáinak (Perrault, Grimm, Ipolyi Arnold) befejezése még a főhősök halálával végződő tragédia volt.<sup>54</sup> A gonosz erőktől óvó, figyelmeztető célzatú, a felfalás motívuma révén ősi áldozati és beavatási mozzanatoktól sem idegen karaktere még a Grimm-testvérek eredeti átiratában is jelen van. Bruno Bettelheim olvasatában a mese tragikus, az emberi szenvedélyekről, agresszióról, (szexuális) mohóságról szóló példabeszéd.<sup>55</sup> Nyilván a mese komor mélységei, a jó és a rossz harcát példázó archetipikus szituációja komoly vonzerőt gyakorol a kortárs illusztrátorokra. Mivel olyan történetről van szó, amely archetípusokat kelt életre, egyetemes módon értelmezhető.<sup>56</sup> Ezt igazolta a spanyol Media Vaca kiadó kötete, amely a 21 illusztrátor japán Itabashi Museum workshopján készült interpretációját adta közre.<sup>57</sup>

Az egyéni interpretáció ellenére a mesének vannak jól megragadható, visszatérő elemei, mint a vándorlás, találkozások és elválások folyamata. Sandra L. Beckett a világszerte elterjedt történet változatait és képi értelmezéseit vizsgáló könyveiben elemzi a mese interpretációinak komplex narratív struktúráit, bemutatva, hogy a kortárs értelmezésekben miként kapnak helyett kulturális idézetek, műfajkeveredés, az irónia és a paródia és a fragmentáció.<sup>58</sup> Valamennyi eltérő hangsúllyal tálalja a történet drámai fordulópontjait, így hangsúlyozva olyan aktuális kérdéseket, mint az ökológiai egyensúly, az állatok jogai, az idősek állapota, szexualitás és erőszak.<sup>59</sup> A változó nézőpontoknak megfelelően változik a főhősök karaktere is, így Piroska néhol ártatlan vidéki kislány, másutt sztárolt filmszínész, a farkas pedig hol félelmetes ösztönlény vagy vagány nőcsábász. Számos változata olyan jelentéseket és képi hatásokat alkalmaz, amely a felnőtt olvasókat célozza meg.<sup>60</sup> A kortárs szöveg nélküli képkönyvek esetében igen széles a képi megközelítések stílus spektruma is: akad köztük expresszív, rajzos (Marjolaine Leray, 2014; Adolfo Serra, 2011), fekete-fehér drámai (Antoine Guiloppé, 2014) és játékos, geometrikus (Kveta Pacovska, 2013).

<sup>54</sup> NAGY Gabriella Ágnes, *Népmesékről, avagy miért félünk a farkastól*, Prae.hu. <https://www.prae.hu/index.php?route=article%2Farticle&aid=9977> (Letöltés ideje: 2018. április 6.)

<sup>55</sup> Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. KÚNOS László, Bp., Corvina, 2005, 171–187.

<sup>56</sup> *Revisioning Red Riding Hood around the World: An Anthology of International Retellings*, ed. Sandra L. BECKETT, Detroit, Wayne State University Press, 2013.

<sup>57</sup> *Once Upon 21 Times..., Little Red Riding Hood: New stories by 21 Japanese Illustrators inspired by Perrault's classic tale*, ed. Vicente FERRER, Valencia, Media Vaca, 1998.

<sup>58</sup> Sandra L. BECKETT, *Recycling Red Riding Hood*, New York – London, Routledge, 2002, XX.

<sup>59</sup> Uo.

<sup>60</sup> Sandra L. BECKETT, *Red Riding Hood for All Ages: a Fairy Tale Icon Cross-Cultural Context*, Detroit, Wayne State University Press, 2008.

Hazai viszonylatban leginkább Molnár Jacqueline illusztrációi éltek olyan grafikai eszközökkel, amelyek egyedi módon, humor és dráma kettősségével közelítették meg a történetet.<sup>61</sup> A Csimota sorozatának első öt könyve a mesét egymástól élesen eltérő módon dolgozza fel: Ruttkai Bori expresszív festői eszközökkel, Balogh Andrea a jelen díszletei közé helyezve, Baranyai (b) András, Kárpáti Tibor és Takács Mari pedig a képi elvonatkoztatás különböző eszközeivel. Valamennyiben közös a történet ismeretének feltételezése, amely nagyfokú szabadsággal ruházza fel a rajzolókat.

### Vizuális absztrakció

A feldolgozott mesék egyetemes és időtlen karakterét leginkább a vizuális absztrakció emeli ki, márpedig a Design-könyvek sorozatának legtöbb kötete bátran él a képi elvonatkoztatás eszközeivel. Baranyai (b) András és Kasza Julianna vektoros folyamatábrái, Kárpáti Tibor pixel képei, Csernus Ági tárgyfotói, Carolina Búzió papírkivágatai és Takács Mari piktogramjai e törekvés legmerészebb példái. A formák stilizálásával a rajzoló a képi elbeszélés olyan eszközeiről mondanak le, mint a térmélység ábrázolása, a környezetrajz, karakterábrázolás és ezzel együtt az érzelmi állapotok és viszonyok kifinomult bemutatása. Mindezek mellőzése akadályozza a néző közvetlen érzelmi azonosulását, emocionális beleélését a történetbe, cserébe viszont nagyobb teret enged a kreatív és individuális interpretációnak. A képkönyvek esetében a néző szerepe eleve nagyobb a jelentés kialakításában – David Wiesner egyenesen szerzőtársnak tekinti őt.<sup>62</sup> Isabelle Niéres Anne Brouillard *L'Orage* című szöveg nélküli képeskönyve kapcsán bizonyítja az olvasó aktív, szerepét a jelentés megformálásában.<sup>63</sup>

A pixel art, piktogram és a folyamatábra képi megoldásai a kortárs művészet eszköztárának is részei.<sup>64</sup> A pixel art szoros értelemben olyan képi forma, amelynek alapelve a rácsos szerkezetbe rendezett képpont, azaz a kocka. Természetes közege a digitális, online felület, hiszen az alkotók ott generálják és a nézők ott „fogyasztják” azokat. Nyomtatott képként, könyvművészeti alkalmazása anakronisztikus és ironikus gesztus. Rascal *Le petit chaperon rouge* című kötete Piroska meséjét fekete és vörös színre redukálva, síkszerű, pixeles formákká absztrahálva meséli el.<sup>65</sup> Közel áll hozzá Kárpáti Tibor látásmódja, aki a pixel art kortárs művészeti eszköztárát mozgósítja Piroska és a *Három kismalac* történetében. Figuráinak sematikus felépítése,

<sup>61</sup> MOSONYI Alíz, *Piroska és a farkas*, ill. MOLNÁR Jacqueline, Bp., Pozsonyi Pagny, 2008.

<sup>62</sup> ARIZPE, i. m., 93.

<sup>63</sup> ISABELLE NIÉRES-CHEVREL, *The Narrative Power of Pictures: L'Orage (The Thunderstorm) by Anne Brouillard = New Direction in Picturebook Research*, eds. Teresa COLOMER, Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER, Cecilia SILVA-DÍAZ, New York – London, Routledge, 2012, 129–138.

<sup>64</sup> Lásd Albert Ádám korai piktogramjait vagy Mondik Noémi pixel artos nagyvárosi zsánerképeit. MACZÓ Péter, *Őn itt áll: az infodesignről*, Bp., Scolar, 2010.

<sup>65</sup> RASCAL, *Le petit chaperon rouge*, h. n., L'Ecole des Loisirs, 2015.

izometrikus (frontális) térszemlélete, a nézőpont fixálása és árnyalás nélküli színhasználat a nyolcvanas évek videójátékait idézi (Nintendo, Pac Man). Piroska elnyelését ábrázoló kompozíció jól tükrözi absztrakcióját, amely a teret betöltő mérete és a színek intenzív kontrasztja miatt az érzelmi töltést sem nélkülözi. Kárpáti mindkét kötete végén feltünteteti az általa használt piktogramok szöveges jelentését, mintegy képi szótárt nyújtva a jelenetek „olvasásához”.

A geometrikus absztrakció narratív alkalmazása az orosz konstruktivistákig visszavehető. E törekvés jól ismert példái El Liszickij *Pro dva kvadrata* című 1922-es könyve, amelyben egy fekete és egy vörös négyzet a régi és az új rend harcának megtestesítője.<sup>66</sup> A könyvművészet másik úttörője Warja Lavater, aki 1965-ben egy 4,7 méteres litografált képfolyamban, absztrakt, színes geometrikus formákkal mesélte el *Piroska és a farkas*, valamint a *Hófehérke* történetét. A svájci művész a modern könyvobjektok úttörője volt, aki a lineárisan kiterjesztett képsor által a látványban mozgásosan is be kívánta vonni nézőjét.<sup>67</sup> Az elmúlt években különösen népszerűek lettek ismert mesék geometrikusan elvont, piktogramszerű feldolgozásai: Frank Flöthmann négy színű piktogramokkal, képregényszerű előadásban mutatott be Grimm-meséket, Sonia Chaine és Adrien Pichelin könyve pedig tisztán geometrikus, elvont elemekkel meséli el *Piroska és a farkas* történetét.<sup>68</sup> Ezt az absztrakt-geometrikus vonulatot a Design-könyvek sorozatán belül Takács Mari két könyve követi a legszorosabban. A *Piroska és a farkas*ban a szereplők letisztult geometrikus formák, az alakok felülnézetét sugalló szabályos körök, egyedül a farkas piktogramja négyzetes. Azonosításukat és értelmezésüket színük, méretük és egymáshoz való viszonyuk teszi egyértelművé. A *Három kismalac* esetében a geometrikus szigor némiképp oldódik és az árnyalás nélküli tiszta színfoltokat a szereplők azonosítását segítő textúrák váltják fel. Utóbbiak alkalmazását a történet jellege is indokolja, hiszen a mese középpontjában a különféle matériák állnak. Ennek megfelelően Takács Mari a szalma, fa és téglanyagait eltérő és kifejező vonalstruktúrákkal érzékelteti.

Amint azt Evelyn Arizpe kutatásai is bizonyították, az absztrakció nem korlátozza a művelt felnőtt olvasókra az ilyen típusú kötetek befogadóit.<sup>69</sup> Éppen ellenkezőleg: a kisgyermek is igen eredményesen értelmezik az elvont geometrikus formák jelrendszerét. Az ilyen típusú képkönyvek nagy segítséget nyújtanak a vizuális jelrendszerek tanulásában, az ezredforduló képkultúrájában elengedhetetlen vizuális műveltség („visual literacy”) elsajátításában.

<sup>66</sup> CASTLEMAN, *i. m.*, 135.

<sup>67</sup> BECKETT, *Crossover Picturebooks, i. m.*, 32–33; Lavater művei a MOMA gyűjteményében is szerepelnek.

<sup>68</sup> SONIA CHAINE, ADRIEN PICHELIN, *Le petit chaperon rouge (Raconte à ta façon)*, Paris, Flammarion, 2016.

<sup>69</sup> ARIZPE, STYLES, *i. m.*

*Dramaturgiai eszközök: tagolás, jelenetezés, plánozás*

A képi narráció alapvető dramaturgiai döntése, hogy a rajzoló a rendelkezésre álló terjedelmen belül milyen mozzanatokot jelenít meg, melyeket emel ki. A Design-könyvekben adott keretek között a képi elbeszélés alapeleme egy (négyzetes alakú) oldal, ami tovább osztható kisebb egységekre; míg a leghangsúlyosabb jelenet egy (fekvő téglalap alakú) oldalpárra terjed ki. A munka folyamatában az alkotók ehhez részletes képes forgatókönyvet készítenek, előre „kimérve” az egyes jelenetek terjedelmét és hangsúlyát.<sup>70</sup> Kárpáti Tibor a *Piroska és a farkas*, valamint a *Hófehérke* előadásában nagyon tudatosan él ezzel az eszközzel: néhol folyamatában, egymást követő kisebb jeleneteken mutatva be a történetet, amivel szemben kiemelt hangsúlyt kapnak az egész oldalas képek. Hasonlóan drámai eszközként használja Kasza Juli is a jelenetezést a *Hófehérkében*, a vadással való párbeszédet hat sávra tagolva, de a rengetegben megjelenő kislányt különálló oldalon hangsúlyozva. A képi előadás ritmusát emellett belső képi szimmetriák is tovább gazdagíthatják. Így kap különös hangsúlyt Kárpáti *Piroskájában* a négyes jelenetek után, ismétlődően két alkalommal is a farkas kitátott szája, amely a kapcsolódó szövegbuborékkal együtt egy oldalpárt tölt be. A feldolgozott mesék többségének dramaturgiája eleve a visszatérő mesei motívumokon alapul. Kárpáti Tibor *Hófehérkéje* tudatosan aknázza ki ezt, amikor a tükröt faggató mostoha jelenetsora vagy Hófehérke meggyilkolásának gondolata, a történet másik pontján, szinte ugyanabban a formában tér vissza.

Az ismétlődés mellett a népmesei eszköztárnak jellemző összetevője a számosság, amely képileg ismét lehetőség vizuális ritmusok kidolgozására. A *Hófehérke* meséje több ponton tartalmaz felsorolást és számbavételt. Ezt Kasza Julianna feldolgozása alapvető stiláris elemmé teszi, újra és újra, ismétlődő módon egymás mellé sorolva a törpéket. A számbavétel és felsorolás legjellemzőbb megjelenése az, ahol Hófehérke különféle házimunkákkal teszi kényelmesebbé a törpék életét. A megszámlálható tárgysorok ezúttal a számolni tanuló fiatal olvasókat arra készítetik, hogy megbizonyosodjanak róla, hogy valóban hét-hét tárgy jelenik meg az egymást követő sorokban.

A nézőpontok megválasztása szintén a rajzoló dramaturgiai eszköztárának része.<sup>71</sup> A tárgyalt sorozatban a történet általában az elbeszélő semleges nézőpontjából tárul fel. A főhős szubjektív nézőpontja ritka esetének példája Balogh Andrea tévét néző farkasa vagy Maros Krisztina, aki a bölcsőben fekvő Csipkerózsika nézőpontjából ábrázolja a fölé hajló varázslónőket. Ehhez szorosan kapcsolódik a plánozás kérdése, amely a filmművészetéhez és a képregényhez hasonlóan a nagyotáltól a premier plánig tárja fel a látványt, jelentésbeli hangsúlyokat teremtve.<sup>72</sup> Maros Krisztina gyakran használ

<sup>70</sup> Ezt az alábbi interjúban közölt bőséges illusztrációs anyag is jól mutatja: *Interjú Stark Attilával, a Csizmás kandúr alkotójával*. <http://csimota.hu/hu/interju-stark-attilaval-a-csizmas-kandur-alkotojaval/> (Letöltés ideje: 2018. február 15.)

<sup>71</sup> NIKOLAJEVA, i. m., 177.

<sup>72</sup> *Uo.*, 61–62.

változatos, a mozgókép, plánozásához hasonló beállításokat. Jelentésteli, drámai eszköz lehet a nézőpont mozdulatlansága: Pap Kata *Hófehérkéjében* a mindvégig változatlan kivágat színpadi jellegű előadás keretei közé helyezi a látványt. Kárpáti Tibor kötetében a változatlan totál nézőpont viszont a korai számítógépes játékok naiv világlátását idézi.

A különféle plánok válogatásával gyakran és szívesen élnek a Design-könyv rajzolói. Kárpáti Tibor *Piroska és a farkasában* a fenevad közeliben feltáruul szája drámai vizuális elem az azonos nézőpontú, távolságtartó totálképek után. Ugyanebben a történetben Ruttkai Bori is előszeretettel használ a történet fordulópontjain premier plánokat. Grela Alexandra *Csiperózsikában* pedig a szelíd varázslók sorfala előtt átkot mondó varázslónő vicsorgó közelije kelt intenzív érzelmi hatást.

Szintén dramaturgiai eszköz a történet egyéni lezárása. A Grimm-mesék esetében tudvalevőleg olyan történetekről van szó, amelyekből az idők során, a fiatal olvasókhöz igazítva több jelenet kimaradt, a véres befejezések pedig boldog végre cserélődtek. A rajzoló tehát nem hágia át lehetőségeit, csupán a mesélő jogaival él, amikor a mese alapanyagába új elemeket helyez el, rendszerint a feszültségoldás szándékával. Így tesz Balogh Andrea, amikor a *Piroska és a farkas* végén asztal felett koccintó társaságot mutat, vagy Ruttkai Bori, aki színpadi jelenettel zárja a történetet, ahol a szereplők leveszik jelmezüket, azt sugallva, hogy a látott történet nem valóság, csupán színpadi játék volt. Néhol maga a rajzoló-narrátor is „beköszön” a történet végén, szintén elvonatkoztatva a látványt a mese valóságától: így Ruttkai Bori gyerekkori fotóját helyezi a könyv végére, ahol édesanyjával együtt, piros pólójában magát is Piroska szerepébe helyezi. Makhult Gabriella *Hófehérkéjének* végén pedig a rajzoló kéz képe utal a látvány fiktív voltára.

### Vizuális narratíva: idő- és mozgásábrázolás

A képzőművészet eszköztára egy kiterjedt narratíva megjelenítése viszonylag korlátozott. A képi narratíva kutatásának egyik úttörője, Franz Wickhoff a *Wiener Genезis* kódex elemzése kapcsán a képi narratíva három alaptípusát különíti el: a kiteljesítő (egy jelenetbe sűrítő), folytatólagos (kontinuin) és elkülönítő (jelenetekre osztott) ábrázolást.<sup>73</sup> A vizuális argumentációról írva Kibédi Varga Áron kifejtette, hogy a vizuális narratíva megjelenését tekintve lehet monoszcenikus (egy jelenetben egy történet), pluriszcenikus (egy jelenetben több történet) vagy képsorozat (több jelenetben egy történet).<sup>74</sup> Tárgyalt kötetünk a lineárisan felépülő képsorokból állnak, az elbeszélt történet így a szukcesszív jelenetek egymáshoz viszonyított összefüggéseiből,

<sup>73</sup> Franz WICKHOFF, *Die Wiener genезis*, idézi Max IMDAHL, *Giotto Aréna-freskóinak egyes narratív struktúráiról*, ford. NAGY Edina = *Narratívák 1*, i. m., 117–154, főként 132; MILIÁN Orsolya, *A festészet elbeszélései: egy művészettörténeti narratológia felé*, *Studia poetica*, 2010/3, 165–198.

<sup>74</sup> KIBÉDI VARGA ÁRON, *Vizuális argumentáció és vizuális narrativitás*, Athenaeum, 1993/4, 166–179. Lásd még KIBÉDI VARGA ÁRON, *A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei = Kép, fenomén, valóság*, szerk. BACSÓ Béla, Bp., Kijárat, 1997, 300–320.



folyamatából bontakozik ki. A képi szekvenciák értelmezése tehát olvasó szemléletmódot igényel, amelyben az időben egymásra következő jelentésegységeket viszonyítjuk, egybeolvassuk, kapcsolatukra vonatkozóan következtetéseket vonunk le.<sup>75</sup> Amint azonban a narratológia tudománya újabban hangsúlyozza: az elbeszélés mindig egyúttal értelmezés is, amelyben az elbeszélő szükségszerűen hangsúlyokat is teremt, egyes mozzanatokat kiemelve részletez, bővít, kiterjeszt, halmoz, vagy éppen ellenkezőleg: másokat háttérbe szorít vagy elhallgat.<sup>76</sup> Amint arra Maria Nikolajeva és Carroll Scott is rámutatott, az elbeszélésnek két olyan alapeleme van, amely nem mutatható meg világosan képi jelekkel: a kauzalitás és a temporalitás.<sup>77</sup> A mozgás folyamatosságának érzékeltetésére ezért a rajzoló megfelelő grafikai kódokat használ: körvonalak elmosása, mozgási vonalak, perspektíva torzítása vagy szimultán szukcesszió (egy képtérben ismétlődően megjelenő alak).<sup>78</sup>

A vizuális narratíva esetében az összefüggések megkonstruálásának alapja az időbeli folyamatok képi szekvenciákká való felbontása. Érdemes azonban a kérdést kettéválasztani a *cselekvéssorokra* és az azokból kirajzolódó nagyobb egységre, az *eseményekre*, amelyeknek sorából viszont az *elbeszélés* maga épül fel. Cselekvéssor ábrázolása nem lehetséges a cselekvő megjelenítése nélkül. „A szubjektum ismétlése a vizuális narratíva legfőbb eszköze arra, hogy tudomásunkra hozza, hogy egyáltalán narratív szekvenciát látunk” – írja Wendy Steiner.<sup>79</sup> Ennél fogva a változó környezetben, gesztusokkal és szituációban ábrázolt, ismétlődő szereplők jelenlétét a néző időben egymást követő eseményekként értelmezi. Ennek legegyszerűbb módja, amikor a cselekvéssort a rajzoló azonos beállítású, egymás mellé helyezett, részletekben eltérő képsorral jeleníti meg. Például Paulovkin Boglárka a kandúr felruházódásának folyamatát négy, azonos beállítású, egymás mellé helyezett képen ábrázolja, így jelezzve a cselekvés közben eltelt időbeliség folyamatát. Valamivel nagyobb időegységet fog át Stark Attila, amikor a kilenc egyforma képregény-kockára bontott lapon, azonos szintéren, azonos háttér előtt mutatja be azt, miként fog furfangosan Csizmás Kandúr nyulat. A szorosan kapcsolódó jelenetekből felépített ábrázolás az adott cselekvéssor vagy kisebb esemény dramaturgiai kiemelését szolgálja, az egész történet szempontjából növeli jelentőségét.

Az időbeli folyamatok szekvenciális, szukcesszív bemutatása mellett találunk példát a kötetekben pluriszcenikus, vagyis egy jelenetben a szereplőt több alakban mozgó ábrázolásra is. Ennek legegyszerűbb formája a sztroboszkopikus mozgás ábrázolása, amikor egy rövidebb cselekvéssort az egymást szorosan követő mozgásfázisokra

<sup>75</sup> THOMKA, *i. m.*, 7–18.

<sup>76</sup> *Uo.*

<sup>77</sup> NIKOLAJEVA, SCOTT, *i. m.*, 139.

<sup>78</sup> *Uo.*, 139–140.

<sup>79</sup> Wendy STEINER, *Narrativitás a festészetben*, ford. MILIÁN Orsolya = *Verbális és vizuális narráció: Szöveggyűjtemény*, szerk. FÜZI Izabella, Szeged, Pompeji, 2011. Online: [http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20%E9s%20irodalmi%20narr%E1ci%F3%20\(E\)/szovegyujtemeny/steiner/index.html](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20%E9s%20irodalmi%20narr%E1ci%F3%20(E)/szovegyujtemeny/steiner/index.html) (Letöltés ideje: 2018. február 15.)

bont a rajzoló. Így tesz Nagy Diána, amikor a kismalac téglaházán vadul dörömbölő farkast mutatja, eltérő színtónusokkal rajzolva egymásra a mozgásfázisokat. Vagy hasonlóképpen jár el Makhult Gabriella, amikor a réten vidáman bukfencező Hófehérkét rajzolja meg, egy képtérben, egymásra vetülve, eltérő mozdulatokkal, hatszor ismételve. A sztroboszkopikus mozgás mindkét esetben a cselekvés intenzitását hangsúlyozza.

Nagyobb mozgásfolyamatot mutat be pluriszcenikus módon Maros Krisztina, amikor a torony csigalépcsőjén a tiltott toronyszobát megközelítő Csipkerózsika haladását érzékelteti az egységes tér eltérő pontjain megjelenő figurával. Hasonló megoldással él Baranyai (b) András a farkas hasát felvágó vadász ábrázolásánál, aki háromszor jelenik meg a térben ollóval a kezében. Ugyanazon cselekvés ismétlődő bemutatásával mindkettő a cselekvés időben elhúzódó (vagy annak megélt) feszültségét hangsúlyozzák. Ezzel rokon némiképp Hófehérke meséjének az a jelenete, amikor a törpék hosszan keresgélnek az otthonukba betörő idegent. Bár ezúttal nem ugyanazon, hanem különböző szereplők azonos képtérben megjelenő alakjáról van szó, hasonlóságuk miatt a néző mégis azonos szereplőt mozgató, pluriszcenikus jelentként érzékeli a látványt. Makhult Gabriella például egyforma vonásokkal ábrázolja mind a hét törpét, akikkel a képtér minden szegletét kitölti, így érzékeltetve nyüzsgő, intenzív kutatásukat. Hasonlóképp tölti be a teret a sötétben fejlámpával világító, izgatottan kereső törpékkel Kasza Julianna. Mindkettő a hagyományos perspektivikus dobozteret felszámolva, a képsíkon kiterítve, oldalnézetben mozgatják szereplőiket.

Az időbeli folyamatok pluriszcenikus megjelenítésének harmadik módzata, amikor egymástól távol eső cselekvésegységekkel érzékeltet a rajzoló egy nagyobb eseményt. Erre ad lehetőséget a *Csizmás kandúr* meséje, ahol a szereplők többször is ruhát, szerepet és alakot váltanak. Bodonyi Panni egy képtérben ábrázolja a kandúrnak ruhát hozó gazdát, a hétköznapi és immár ruhás macskát. Rajzain egyazon szereplő különböző alakjának összefüggését szaggatott vonallal emeli ki. Így jár el akkor is, amikor az óriás átváltozását mutatja be, összekötve az óriással egy oroszlánfejet, egéralakot, és egyazon oldalpáron megmutatva az egeret bekapó kandúrt. Rajzilag kifinomultabb módszerrel mutatja be az óriás metamorfózisát Paulovkin Boglárka, amikor az óriás alakja mögé, grafikailag eltérő eszközökkel vázolja fel az oroszlánt (mint átmeneti stádiumot) és a képtér sarkában a menekülő kicsiny fehér egeret.

Mint ahogy a Grimm-mesék esetében jól ismert történetekről van szó, az alkotók bátran támaszkodhatnak a nézők előzetes ismereteire. Amennyiben a narratíva eleve ismert a befogadó előtt, egymástól egészen távol eső képi szekvenciák között is képes logikai egységet teremteni. Erre alapozza munkáját Csernus Ági, akinek *Csizmás kandúr* feldolgozása 19 tárgyfotóból áll. A semleges háttér előtt beállított, azonos méretű színes fényképek élő cáfolatai annak a tételnek, miszerint a vizuális narratíva előfeltétele az ismétlődően feltűnő és cselekvő főhős(ök) jelenléte. Csernus kötetében minden egyes tárgy önálló, egymástól független, bennük csupán annyi közös van, hogy valamennyi megtalálható a mai gyerekek környezetében. Az elvonatkoztatás fokozza, hogy a fotókon megjelenő dolgok ilyen formán nem explicit, hanem játékosan elvont

módon utalnak a mesebeli tárgyra: például a malmot egy malom alakú mézes sütemény helyettesíti. A szerző ennél fogva tevékeny alkotótársként vonja be történetébe a néző-olvasót, hiszen a mese ő általa kel életre. Az egymást követő tárgyak (malom, számár, álarc, csizma, sárgarépa, nyúl stb.) semleges fotói között ő alkot összefüggést, ő tölti meg érzelmi tartalommal a látványt. Csernus Ági voltaképpen úgy jár el, ahogy a kisgyermek játék közben, amikor a megélt, hallott vagy kitalált történeteit a keze ügyébe eső tárgyakkal játszatja el. Képi logikája tehát a gyermeki játéktevékenység mechanizmusát imitálja, amely maga is absztrakt módon használ szimbolikus tárgyakat. Az események közti nagy „narratív távolság” ellenére a történet dekódolása mégsem jelent akadályt a befogadók számára, sőt a történetet ismerő kisgyermekeknek kifejezetten sikerélményt okoz az egymáshoz csak igen lazán kötődő képek közti összefüggések értelmezése. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a képi absztrakció növekedésével arányban nő a befogadó szerepének jelentősége, aki a képi szekvenciák „hiátusai” által a társszerző szerepébe kerül, és szabad teret kap saját fantáziája mozgósítására.

### *Térbeli viszonyok*

A szereplők térbeli és méretbeli viszonyai (egymáshoz való viszonyuk és a történeten belüli változásaik) szintúgy befolyásolják a képi kompozíciók értelmezését. Ruttkai Bori *Piroska és a farkas*-történetében a szereplők gyakran jelennek meg egymáshoz préselve, zsúfolt, levegőtlen téri hatásokat keltve, érzékeltetve a történet fojtott, fenyegetett légkörét. A *Három kismalac* meséjében Pap Kata három, tányéron mozgó babszem változó helyzetével értelmezi a szereplők viszonyait. A méretbeli különbségeket használja drámai eszközként ugyanebben a történetben Nagy Diána, amikor a házakat szétromboló farkas alakját óriásra növeli a kicsi malacokkal szemben. A változó méretekkel jelzi Paulovkin Boglárka is a szereplők hatalmát a *Csizmás kandúr*ban, ahol a kandúr fölé magasodó óriás képét a szerepcserre követi, ahol már a hatalmas macska ejti fogva a kicsiny egérkét.

Az időbeli folyamatok ábrázolása szorosan összefügg a térbeli mozgásokkal. Bodonyi Panni *Csizmás Kandúr* feldolgozásában szaggatott vonallal jelzi a kandúr zsákja felé tartó nyúl és fácánok útvonalatát, egyértelmű vizuális jellel érzékeltetve az időben zajló mozgás célirányát. Másutt a térkép absztrakt képi eszközét használja, amikor azt a térben összetett és időben kiterjedt, összetett eseménysort kívánja érzékeltetni, miként beszél rá a kandúr a mezei és erdei népet arra, hogy Karabunkót vallják gazdájuknak. A rajzoló így összegezte egy interjúban a képi megoldás kidolgozását:

A Csizmás kandúr meséje tele van párbeszédekkel, ami megnehezíti a történet pontos interpretációját pusztán képeken keresztül. Egészen konkrétan Csizmás kandúr jelenete a paraszttal például számomra sok fejtörést okozott: Csizmás kandúr előreszalad a királyi menet elé, hogy aztán a réten

a parasztokra fenyegetően ráparancsoljon: »Halljátok, emberek! Mindjárt itt lesz a király. Ha kérdi tőletek, kié ez a rét, és nem azt felelitek, hogy Karabunkó márkié, gulyássá aprítalak benneteket.« Aztán kicsivel később érkezik a hirtő, amikor is ugyanazon a helyszínen lejátsszódik a »betanított« párbeszéd a király és a parasztok között. Aztán mindez megismétlődik a gabonatáblánál is. Mivel az egész történetet mindössze 9 oldalpáron kellett elmesélni, erre a jelenetsorra 1 oldalpárt szántam. Így végül kicsit átértelmeztem a sztorit, az én verziómban a parasztok szava helyett Csizmás kandúr által leszúrt zászlók jelölik meg a területeket.<sup>80</sup>

A térkép vizuális absztrakciója kedvelt eszköze a rajzolóknak, amikor az elbeszélés nagyobb összefüggéseit kívánják érzékelteni. Balogh Andrea például ezzel nyitja kötetét, emblematikus módon összesűrítve az egész történet topografikus lényegét, amely a kislány otthonától a nagymama házáig tartó út során bontakozik ki. Baranyai (b) András *Piroska és a farkas* egész történetét a topografikus viszonyok (ki, hova, mikor, kivel) vizualizálására egyszerűsíti, a folyamatábrák és használati utasítások elvont jelrendszerét alkalmazva. A térbeli mozgás térképszerű érzékeltetésével dolgozik Kasza Julianna, amikor sűrű vonalhálójával érzékelteti Hóféherke mostohájának tanácstalan futkosását. Nagy Diána pedig az autóversenyes komputer játékokból ismerős módon, a képsík felső sarkában összegzi a kismalacok házait ostromló farkas eddig megtett útját. A térkép vizuális metaforája részint a böngészőkkel, részint a társasjátékokkal rokonítja a látványt.<sup>81</sup> Összességében azonban olyan vizuális eszköz, amely segít a nézőnek megérteni az események ok-okozati összefüggéseit, irányát és folyamatát, azonban racionális absztrakciójával el is távolít érzelmileg a történettől.

A tér- és időbeli viszonyok ábrázolásának szinkron módszerét alkalmazta Kárpáti Tibor, aki a *Három kismalac* meséjében a párhuzamosság jelenségét emelte ki. E látásmód kulcsműve David Macaulay *Black & White* című kötete (1990), amely négy különböző történetet futtat egy oldalon párhuzamosan. Kárpáti könyvében egyazon történet három párhuzamos tér- és időzónája jelenik meg: a három kismalac házainak sorsa három, egymás alatti sávban fut. Az egyes sávokon belül a képi szekvenciák lineáris időbelisége érvényesül. A három, párhuzamosan futó eseménysor együtt indul, bemutatva az építkezés folyamatát. Összehasonlításuk, szinkron értelmezésük viszont az időtartam fogalmára tereli a hangsúlyt: arra irányítva a néző figyelmét, hogy a silány anyagokból hamarjában építkező malacka milyen gyorsan elkészül munkájával, s *amíg* a többiek *eközben még* serényen dolgoznak, ő *már* tétlenül szemlélődik. A kontinuitással társuló szinkron szemlélet azt is lehetővé teszi, hogy a dolgokat akkor és abban az állapotukban is felmutassa, amikor azok éppen nincsenek akcióban: amikor a faházat

<sup>80</sup> Interjú Bodonyi Pannival, a Csizmás Kandúr alkotójával. <http://csimota.hu/hu/interju-bodonyi-pannival-a-csizmas-kandur-alkotojaval/> (Letöltés ideje: 2018. február 21.)

<sup>81</sup> A térkép és a város reprezentációjáról a gyerekkönyvekben: Révész Emese, *Bolyongások Budapesten: Budapest képi reprezentációja a gyermekkönyvekben*, Bárka, 2014/4, 57–65.

építő malacka meglátogatja szalmaházában testvérét, saját idejében és terében az üresen álló háza továbbra is jelen van. A szinkron ábrázolásból adódóan a néző folyamatosan egymásra vetíti és összeveti a három helyszín aktuális helyzetét. A farkas először a szalmaház ajtajában bukkan fel, miközben a másik két ház lakója mit sem tudva éli életét. Az olvasó-néző ily módon olyan tudás birtokába kerül, amivel egyik szereplő sem rendelkezik, a két másik házra is rávetül a fenyegetés árnyéka. A szinkronitás eszközét Kárpáti a hiány megragadására is kiválóan alkalmazza: a lerombolt első majd második ház sávja a pusztítást követően mindvégig üresen marad, drámai ellenpontot képezve a védelmet kóházzal szemben. Az időbeli szinkronitás ábrázolásával Kárpáti előadásmódja olyan vizuális megoldást nyújt, amely kívül esik a szükségszerűen lineáris és szukcesszív szöveges elbeszélés lehetőségein. Lehetőséget ad a nézőnek arra, hogy saját megfigyelési útján vonjon le következtetéseket a jövőre vagy a szereplők erkölcsi megítélésére vonatkozóan.

### *Kép/Szöveg*

Noha a képkönyvek legfőbb ismérve a szöveges kíséret teljes mellőzése, ez valójában mégsem jelenti a szavak radikális kiiktatását, kép és szöveg összefüggésében sokkal inkább a szöveghez való eltérő viszonyról beszélhetünk esetükben. Részint azért, mert a képkönyvek befogadásának módszere maga elbeszélő, elbeszélés pedig nem lehetséges szavak nélkül. Ahogy Anne Rowe fogalmaz, az olvasó az illusztrátor-narrátor szerzőtársává válik, amikor a látványt kiegészíti „a benne foglalt szöveg újraalkotásával.”<sup>82</sup> Mi több, Rowe képi textust feltételez, a képkönyvet pedig úgy definiálja, mint „szekvenciális képi szövegeket”<sup>83</sup> Sandra L. Beckett úgy véli, hogy a narratíva nem lehetséges a szavak bevonása nélkül, ezért a képkönyvek esetében helyesebb „szöveg nélküli narratíváról” beszélni.<sup>84</sup> A befogadói oldalt vizsgáló Evelyn Arizpe szintén arra jut, hogy a képkönyvek értelmezése esetében nézők helyett helyesebb olvasókról beszélnünk.<sup>85</sup> Ezt támasztják alá olyan példák, mint Kárpáti Tibor három kötete, aki a szereplők és kellékek beazonosítására szemiotikai kislexikont mellékel könyvei végére, egyértelművé téve vizuális jelrendszerének grammatikai természetét. Esetében a látvány olyan kódrendszer, amelynek vizuális alapelemei szövegesen dekódolhatóak.

Emma Bosch „hamis szavak nélküli képeskönyvként” határozza meg a szavakat töredékesen vagy közvetve használó alkotásokat.<sup>86</sup> Ide sorolja a hangutánzó és indulatszavakat

<sup>82</sup> ANNE ROWE, *Voices Off: Reading Wordless Picture Books = Voices Off: Texts, Contexts and Readers*, eds. MORAG STYLES, EVE BEARNE, VICTOR WATSON, London, Cassel, 1996, 219–234.

<sup>83</sup> ROWE, *i. m.*, 229. Vizuális textusként közelítenek a témához: SALISBURY – STYLES, *i. m.*, 100.

<sup>84</sup> BECKETT, *Crossover Picturebooks*, *i. m.*, 121.

<sup>85</sup> ARIZPE, *i. m.*, 94. A látványhoz szemiotikai alapon való közelítésre számos példa található, többek közt William Moebius képi grammatikája: WILLIAM MOEBIUS, *Introduction to Picturebook Codes*, Word and Image, 1986/2, 141–158.

<sup>86</sup> BOSCH, *i. m.*, 79.

alkalmazó képkönyveket, a rejtett szöveges mellékletet tartalmazó kiadványokat (pl. CD-melléklet, de a papírszínház is ide sorolható), valamint a külső, már ismert történetre hivatkozó könyveket. Mivel a Csimota ötkönyv sorozata már ismert, számos szöveges alakban létező történetet dolgoz fel, ezért esetükben nem hagyható figyelmen kívül a megelőző szövegek jelenléte, ami mind az alkotói, mind a befogadói oldalt meghatározza. Gérard Genette transztextuális elmélete ezt hipertextuális, azaz külső szövegre való utalásként határozza meg.<sup>87</sup> A befogadó részéről Gadamer ennek kapcsán a szöveges hagyományok nyomán történő „újrafelismerésről” beszél.<sup>88</sup> Természetesen a forrásszövegek csak kiindulást jelentenek, a képi elbeszélés önálló hangsúlyokkal és álláspontokkal rendelkező személyes, művészi interpretáció. Joseph Schwarz sorra veszi a képek textuális viszonyának lehetőségeit, köztük a megfeleltetést, kidolgozást, kiterjesztést, kiegészítést, eltérést és ellentétet.<sup>89</sup>

Az a szövegtípus, amelyet egyetlen képkönyv sem nélkülözhet, a cím. Genette a címet (egyébként a szöveg közti illusztrációval együtt) a környezetével fizikai kapcsolatot teremtő, paratextuális eszközök közé sorolja, amelynek hármas funkciója van: a mű azonosítása, a téma megjelölése és a figyelemfelkeltés.<sup>90</sup> A képeskönyvek esetében a címadás kulcsfontosságú elem, ami olykor egyedüli szöveges adalékként nyújt a néző-olvasó számára támpontot a kötet témájára vonatkozóan.<sup>91</sup> A Csimota ötkönyve esetében kétféle szöveges tartalom jelenik meg a kötetek borítóján: a szerző neve és a mese címe. Utóbbit a kiadó minden kötetnél más-más nyelven adja meg: a *Piroska és a farkas* magyar, német, angol, francia és spanyol címeken, a *Csizmás kandúr* olasz, portugál, dán, görög és lengyel címeken, a *Hófehérke* arab, német, orosz, francia és spanyol nyelveken, a *Csipkerózsika* svéd, izlandi és szlovén nyelvű címeken jelent meg.<sup>92</sup> A címek olykor egzotikusan távoli nyelvekből erednek, s ez a címet leginkább kézenfekvő funkciójától, a világos információközléstől fosztja meg. A sorozat egészének koncepcióját nem ismerő olvasó így kénytelen a képek összefüggéséből vagy a többi kötet kontextusában azonosítani a témát. Mindez feloldozza a címet az információkényszer alól, s a témáról való elementáris ismeretközlést viszszaadja a képeknek. A címadással megidézett kultúrának nem szükségszerűen van köze a képi megjelenítés stílusához. Erre csak néhány példa található a sorozatban, mint Paulovkin Boglárka *Csizmás kandúrja*, ahol a szereplők viselete, környezete és a rajzok stílusa is a reneszánsz itáliai hagyományokhoz kötődik; vagy Kasza Julianna

<sup>87</sup> GÉRARD GENETTE, *Transztextualitás*, ford. BURJÁN Monika, Helikon, 1996/1–2, 82–90; Uő, *Metalepszis: Az alakzattól a fikcióig*, ford. Z. VARGA Zoltán, Bp., Pesti Kalligram, 2006.

<sup>88</sup> THOMKA Beáta ennek apropóján Gadamert idézi THOMKA, *i. m.*, 10.

<sup>89</sup> NIKOLAJEVA, SCOTT, *i. m.*, 26.

<sup>90</sup> GENETTE, *Transztextualitás*, *i. m.*

<sup>91</sup> NODELMANN, *i. m.*, 103; BOSCH, *i. m.*, 80–83; NIKOLAJEVA, SCOTT, *i. m.*, 242–245; BECKETT, *Crossover Picturebooks*, *i. m.*, 117.

<sup>92</sup> 2007-ben a kiadó időlegesen visszatért a magyar címadáshoz: *A három kismalac* valamennyi kötete magyar nyelvű címmel jelent meg.

*Hófehérkéje*, amely az arab olvasási iránynak megfelelően jobbról balra olvasható, és amely a kötetben belül is több arab írásjelet használ. A címek soknyelvűsége inkább szimbolikus eszköz, ami az egész vállalkozás legfőbb hitvallását, a képek nemzetek feletti univerzalitását és a kulturálisan, egyénileg eltérő interpretációk szabadságát hangsúlyozza.

A szövegek bújtatott jelenlétének legjellemzőbb eszköze a szövegbuborékok használata. A *Piroska és a farkas*ban igen hangsúlyos helyen, a farkas nyitott szája mellett használja a „Hmmm!” indulatszót Kárpáti Tibor. Az önálló oldalon, vörös-fekete-sárga, intenzív színekombinációban felvillanó betűsor a történet drámai fordulópontjain von be akusztikus elemet az elbeszélésbe. Kasza Julianna *Hófehérke* feldolgozása négyféle arab írásjelet használ az alvás („zzz”), bekapás („hmmm”) hangutánzó szavainak, valamint az „igen” és „nem” helyettesítésére. Mivel a néző-olvasó valószínűleg nem járatos az arab írásjelek feloldásában, a kompozíciók összefüggésében ezek is elvont vizuális jelekként értelmeződnek. Szerepük inkább piktogram jellegű, hasonlóan ahhoz, ahogy Kárpáti Tibor könyvei végén szövegesen feloldja, dekódolja az alkalmazott vizuális jelsorokat. A szöveg közvetlen vagy burkolt használata helyett gyakoribb azonban, hogy a buborékok időben előre vagy visszautalnak vagy logikai kapcsolatokat tisztáznak. Genette terminológiája szerint analepszis az időben visszautaló momentum, mint Ruttkai Bori rajzán, ahol a kútba ugró farkas melletti buborékokban a köveket és tűt-cérnát tartó kéz jelenik meg.<sup>93</sup> Prolepszis, azaz előre utalást használ Kárpáti Tibor a képi buborékokba helyezve az utasításokat, a szereplők elérni kívánt vágyait, céljait: így Piroska édesanyja ekképpen adja tudtára lányának, mit és hova kell elvinnie, vagy Hófehérke mostohája a vadász számára előre vetíti vágyát, a lány meggyilkolását. Kárpáti mellett Ruttkai Bori is gyakran használja a párbeszéd „kiváltására” a képes szövegbuborékokat, de a *Csizmás kandúr* feldolgozásaiban (Bodonyi Panni, Stark Attila) is többször felbukkan ez az eszköz. Kasza Julianna az arab betűjelekkel ily módon olyan hosszú dialógusokat jelenít meg, mint a mostoha vadással és Hófehérkével folytatott párbeszéde. Sajátos hangsúlyokkal és megoldásokkal használ intra- és paratextuális elemeket Paulovkin Boglárka a *Csizmás kandúr*ban, amikor néhol a képek számozására utaló feliratokat alkalmaz, régies megjelenésük folytán inkább stiláris, mint logikai eszközként. Az események összefüggéseit megidéző képes buborékok nála is megjelennek, de emellett szofisztikáltabb módon is használja a belső képi idézeteket, amikor az óriás várába érkező kandúr a birtokost jelző óriás portréja előtt megy el, majd annak legyőzése után, a királyi család fogadásakor már Karabunkó márki képmásával ragasztja át azt. Összességében a szöveges vagy képes buborékok használatával a rajzolók az események összetettebb relációira, időbeli ok-okozati összefüggéseire tudják az olvasók figyelmét irányítani.

<sup>93</sup> GENETTE, *Transztextualitás, i. m.*; Lásd még NIKOLAJEVA, SCOTT, *i. m.*, 139–140.

## Színek

A színhasználat megválasztása a képalkotók egyik legfontosabb kifejezőeszköze. Olyan kifejezési forma, amelynek jelentésbeli, érzelmi tartalma nem, vagy csak nehezen verbalizálható. Maros Krisztina *Milyen színű a boldogság?* című kötete kizárólag vizuális eszközökkel, a színek kognitív-asszociációs mezőjére alapozva társít hozzájuk hangulatokat.<sup>94</sup>

A színek alaptónusának megválasztása lényegi módon meghatározza a történet alaphangját. A redukált színvilág a képi megoldások egyéb eszközeire irányítják a néző figyelmét. *Három kismalac* történetét Nagy Diána erősen visszafogott, szinte monokróm színvilággal adja elő, így terelve a figyelmet az építőanyagok anyagi minősége felé. Carolina Búzió fehér papírkivágatai rózsaszín alap előtt jelennek meg, tagolásukban csak a vetett árnyék kap némi szerepet. Pap Kata *Hófehérkéjén* a történet feszültségét a fekete alapon megjelenő fehér, árnyalás nélküli, tiszta vonalrajz teremti meg. A *Hófehérke* meséjében egyébként is fontos szerepe van a sötétség és világosság váltakozásának. Kasza Julianna kötetében az otthon világosságával szemben drámai ellenpontot alkotnak a sötét jelenetek, így a száműzött lányt befogadó erdő vagy a sötét házban idegent szimatoló, fejlámpákkal kutató bányász-törpékkel. Ugyanebben a történetben Makhult Gabriella néhány szín (fehér, fekete, barna/vörös) váltakozásával teremt erős drámai hatásokat, például a fekete háttér előtt fehér ruhában megjelenő megmérgezett lány alakjával.

Szintén fekete alapot használ Maros Krisztina a *Csipkerózsikában*, aki ezzel a történet „sötét, borongós hangulatát” kívánta megteremteni.<sup>95</sup> Szepesi-Szűcs Barbara *Csipkerózsika* feldolgozásánál végig sárgásbarna alapon megjelenő monokróm ceruzarajzot alkalmazott. Egyetlen szín, a történettel szorosan összefüggő vörös kap csupán kiemelt szerepet, amely minden jelenetben felvillan. A vér, a rózsák és a szerelem színe ily módon önálló dramaturgiai szerephez jut: az események kezdetén a tragikus vég előjele, majd a jóslat beteljesedésének, a dráma és a feloldás szimbóluma. Maros Krisztina átiratában viszont a rózsák kék színűek, irracionális színükkel nem a vérre, hanem a tragikus álmra utalva. Kötetében az éjszaka színének, a spirituális és melankolikus kéknek mindvégig kulcsfontosságú szerepe van: az uralkodópár és a varázslónők egyaránt kék ruhában jelennek meg, és kékbe burkolózik az elvarázsolt királylány maga is, ahogy kékbe borul a tér a kisgyermek altatásakor és a mágikus álomba bénult királylány ébresztésekor is. Vörösbe borul viszont a tér, a szerelem erejével megváltást hozó királyfi érkezésekor.

<sup>94</sup> Révész Emese, *A boldogság színe*, Bárka online. <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/6352-a-boldogsag-szine> (Letöltés ideje: 2018. február 24.)

<sup>95</sup> „Pasztellceruzával rajzoltam végül, és csak kevés színt használtam, melyek vissza-visszatérnek. Az összes kép fekete papírra készült, így a sötét, borongós hangulat is megmaradhatott.” – Gyovai Katalin, *Interjú Maros Krisztinával, a Csipkerózsika alkotójával*. <http://csimota.hu/hu/interju-maros-krisztinaval-a-csipkerozsika-alkotojaval/> (Letöltés ideje: 2018. február 12.)



Az absztraháló interpretációknál a színeknek különösen fontos szerepe van, olykor a jelentés elsődleges eszközeivé válnak. Takács Mari *Piroska és a farkasában* a síkszerű geometrikus alakzatok egyértelmű megkülönböztetését a színek teszik lehetővé. A szereplőkhöz társított színek (kislány – piros, farkas – szürke, nagymama – fehér) árnyalás nélküli, tiszta színfontjai mindvégig ugyanazon szereplőket jelképezik. A főhősök megmentésére érkező vadász (az érkezést és a vadász alakját összevonva) zöld ajtó képében jelenik meg. Kárpáti Tibor világos jelrendszere a szereplők saját színén túl a háttér alapszínére is kiterjed: az erdei jelenetek zöld, a belső jelenetek pedig összefüggő kék háttér előtt játszódnak, ezek ritmikus folyamatát csak a felfalás agresszív sárga-fekete színpárja szakítja meg. A farkas vesztét és a főszereplők megmenekülését hozó végkifejlet viszont vörös alapon jelenik meg. Ugyanő a *Három kismalac* feldolgozásakor a képsík semleges, fehér háttere előtt megjelenő idősávokat a három különböző ház határozottan elkülönülő színeivel (sárga, fekete, vörös) különbözteti meg.

### *Vizuális metaforák és allegóriák*

A vizuális metaforák használata több oknál fogva sem idegen a tárgyalt képkönyvek természetétől: egyrészt a területi korlátok gyakorta kényszerítik az alkotókat sűrítésre; másrészt olyan jól ismert mesékről van szó, amelyek „megengedik” több motívum összevonását vagy önmagán túlmutató hangsúlyozását. Stuart Kaplan a vizuális metaforát két, össze nem illő fogalom egymásra vonatkoztatásaként definiálta, amelyek együttesen új jelentést hoznak létre.<sup>96</sup> A képi jelentésmező kitérítésének összetettebb formája a szimbólumalkotás, amikor a kép egy elvont gondolati tartalom érzéki jele. A képkötés esetében önmagában a kompozíció, a szereplők egymáshoz való viszonya, a terek és színek is rendelkezhetnek szimbolikus erővel. A színek jelképes erejéről már volt szó, de Grela Alexandra *Csipkerózsikája* például a tereket is gyakorta ruhazza fel önmagukon túlmutató jelentéssel: a történet összefüggésében az üres, kies terek magányosságot és fenyegetettséget szimbolizálnak.

A mese eredendően mitikus-szimbolikus gondolkodásból fakad, amelyben a dolgok ritkán jelentik pusztán önmagukat. Vlagyimir Propp, Bruno Bettelheim vagy Erich Fromm megközelítései a mesék archetipikus, szimbolikus motívumainak értelmezésén alapulnak. Mindez a mesék képi feldolgozóit is arra ösztönzi, hogy bátran éljenek képi metaforákkal és szimbólumokkal. David Hockney rézkarcai vagy Shaun Tan plasztikai a fogalmak metaforikus összevonásának és egyéni szimbólumteremtésnek gazdag példatárai. A Csimota ötkönyv sorozatában jól megfigyelhető ez a képi eljárás a Hófehérke történetében az erdőbe kitett kislány figurájának ábrázolásánál.

<sup>96</sup> Stuart KAPLAN, *Vizuális metaforák a divatcikkek nyomtatott reklámképein*, ford. BUGLYA Zsófia, Enigma, 2010/64, 100–114.

Az erdő a mesék szimbolikus színtere, a lélek, a feminin princípium jelképe, az ismeretlen, gonosz erők, sötét határvidék jelképe. A rajzolók azzal, ahogyan például az erdő terében megjelenítik Hófehérkét, olyan képzeteket tudnak hozzákapcsolni, mint az elveszettség, magányosság. Kárpáti Tibor rajzán hangsúlyos képi elemként jelenik meg a fekete fák tövében barangoló kis figura; Kasza Julianna a sötét barna képsík szélére helyezi apró szereplőjét; Makhult Gabriella körkörös csapdaként ábrázolja az erdőt, amelyben menekül a kitett lány. A *Csipkerózsika* feldolgozásaiban szintén több olyan jelenetet találunk, ahol rajzolók elvonatkoztatnak a látvány szó szerinti értelmezésétől. Szepesi-Szűcs Barbara ceruzarajzain a szereplők hajkoronái kelnek önálló életre, óvó hálót vonva az újszülött királylány köré, az átkot mondó boszorkány frizurája viszont villámokat szóró viharfelhőzet is, míg az átok beteljesülésekor az alvó lány tincsei és a rózsabokrok indái egymásba fonódva szövik be Csipkerózsika arcát. Grella Alexandra kötetében a kies térben ácsorgó uralkodópár körül a szétszórt gyerekjátékok a gyermek hiányának metaforái; az átkot mondó varázslónő mögött a varjak vészjóslo szimbólumok, ahogy szimbolikus az az indákkal szövevényes, végtelenbe vezető út is, amelyen a megmentő királyfi érkezik. A szimbólumalkotás gyakorta képi elvonatkoztatás folyamatának eredménye. Grella Alexandra interjújához mellékelte vázlatai meggyőzően tanúskodnak e folyamat lépcsőfokairól: a rokkához kötődő végzetes balesetet először vércsöppekkel ábrázolta a rajzoló, a végső változatban elhagyja azokat, és pusztán a lány kéztartása és csukott szeme utal a történetekre; a királyfi eredetileg a várba vezető hídon, rózsabokrokon keresztül érkezett volna, a végső változat motivikusan letisztult jelenetén már csak egy végtelenbe kanyargó indás úton közeledik. Maros Krisztina kompozícióján ugyanez a jelenet szintén metaforikus erővel jelenik meg: a királylány haja egyúttal a megelőző képi epizód, az érkező lovas tájképi tere is.

### *Hibriditás és intermedialitás*

A Design-könyvek sorozata a hazai gyermekkönyvkiadás nagyszabású kísérlete, amelynek progresszivitása nem pusztán önmagában a szöveg nélküli képi elbeszélés felvállalásában rejlik, hanem abban a kiadói döntésben, hogy egy mesét következetesen több alkotóval teremtenek újra. Mindez összhangban áll azzal a felismeréssel, hogy a képkönyvek nézői olyan látvány befogadói és értelmezői, amely előzőleg számos verbális és vizuális forrásból ismert számukra. A *Három kismalac* meséje ma például a hagyományosan illusztrált mesekönyvtől David Wiesner és Lane Smith posztmodern interpretációjáig számos nyomtatott könyv formában megismerhető, de emellett hozzáférhető padlókönyvként, társasjátékként, papírszínház és árnyjáték formájában, valamint diafilmen és animációs mozgóképen. A befogadó tehát egy intermedialis háló egyik keresztpontján áll, ahol benyomásait, hangsúlyait, értelmezését természetszerűen átszövik a megelőző képek és szövegek. Az egymástól

olykor radikálisan eltérő képi interpretációk az olvasót a vizuális szövegértelmezés széles spektrumába vezetik be, a képi narráció dekódolásának és egyéni feldolgozásának változatos eszköztárát mozgósítva. E megközelítés gondolati alapja az egyéni értelmezés sokszínűsége és szabadsága, amely feltételezi, hogy ugyanazt a történetet minden elbeszélő másképp meséli és értelmezi. Márpedig a többszörös nézőpont és az eklekticizmus a posztmodern képeskönyvek jellemző vonása.<sup>97</sup> A sorozat egy hibrid, intermediális, a kortárs vizualitás kifejezési formáira is nyitott kulturális közeg teremtménye, készítői tisztában vannak azzal, hogy korunk a remix kora, s benne minden képi megnyilvánulás megelőző és azt követő képek és szövegek hálózatának része.<sup>98</sup>

## FÜGGELÉK

### A Csimota Kiadó Design-könyv sorozata (Ötkönyv)

#### PIROSKA ÉS A FARKAS

- Baranyai András: *Rotkäppchen*, 2006.  
 Kárpáti Tibor: *Little Red Riding Hood*, 2006.  
 Ruttkai Bori: *Piroska és a farkas*, 2006.  
 Balogh Andrea: *Caperucita Roja*, 2007.  
 Takács Mari: *Le petit chaperon rouge*, 2007.

#### A HÁROM KISMALAC

- Kárpáti Tibor: *A 3 kismalac*, 2007.  
 Nagy Diána: *A három kismalac*, 2007.  
 Nagy Dóra: *A három kismalac*, 2007.  
 Pap Kata: *A 3 kismalac*, 2007.  
 Takács Mari: *A 3 kismalac*, 2007.

#### HÓFEHÉRKE

- Árvai Boglárka: *Blanca nieves y los siete enanitos*, 2009.  
 Kasza Julianna: 2009, *بياض الثلج والأقزام السبعة*.  
 Kárpáti Tibor: *Schneewittchen und die sieben Zwerge*, 2009.  
 Makhult Gabriella: *Blanche-Neige et les Sept Nains*, 2009.  
 Pap Kata: *Belosnežka i sem' gnomov*, 2009.

<sup>97</sup> David LEWIS, *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*, New York – London, Routledge, 2001, 87–101; *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*, eds. Lawrence R. STPE, Sylvia PANTALEO, New York – London, Routledge, 2008.

<sup>98</sup> A Remix mint korunk kulturális alapfogalma: Lev MANOVICH, *The Language of New Media*, Cambridge – London, The MIT Press, 2001.

### CSIZMÁS KANDÚR

Bodonyi Panni: *Den bestøvlede kat*, 2012.

Carolina Búzio: *Gato das botas*, 2012.

Csernus Ági: *O papoytsömenos gatos*, 2012.

Paulovkin Boglárka: *Il gatto con gli stivali*, 2012.

Stark Attila: *Kot w butach*, 2012.

### CSIPKERÓZSIKA

Grela Alexandra: *Pyrnirós*, 2015.

Szepesi Szűcs Barbara: *Trnuljčica*, 2015.

Maros Krisztina: *Törnrosa*, 2016.

---

RÉVÉSZ EMESE

művészettörténész, egyetemi docens,

Magyar Képzőművészeti Egyetem, Művészettörténeti Tanszék

emeseart@gmail.com

#### *The Tools of Visual Narration in the Design Books Series*

**Abstract:** The study focuses on one of the outstanding Hungarian examples of wordless picturebook (silent book), the so called Design book series from Csimota Kiadó publishing house, which has produced 23 volumes since 2006. In the series five different graphical designer recreates a classic tale in a separate volume each, without any text, only with pictures. In the small sized (12x12 cm), hard cover volumes 20 pages were dedicated for retelling a world famous fable. The first series in 2006 introduced the story of *Little Red riding Hood*, *The Three Little Pigs* followed in 2007, then *Snow White and the Seven Dwarfs* (2009), *Puss in Boots* (2012) and the most recent one is *Sleeping Beauty* (2015-2016) with only three volumes so far. The study examines the expression of the stories by analysing the narrative tools (picture-text relationship, colours, visual metaphors, intermediality etc.).

**Keywords:** wordless picturebook, Grimm fairy tales, visual narration, Csimota Kiadó (publisher)

## Az interaktív mesekönyv medialitása

### *Nomináció és definíció*

A nemzetközi képeskönyvkritikában leggyakrabban *picturebook app*-ként vagy *interactive book app*-ként megnevezett multimediális műfaj ma Magyarországon nem, vagy alig része a szülők és a pedagógusok meseközvetítési kultúrájának. A hiányt maga a nominációs probléma is jelzi, a magyar köznyelv ugyanis elsősorban mozgatható elemeket és/vagy feladatokkal bővített történeteket tartalmazó, nyomtatott képes- és mesekönyveket ért interaktív könyvön, míg a gyártók digitális terméket, alkalmazástípust, ezen belül pedig a történetet „valódi” interakcióban kibontó változatot éppúgy, mint a nyomtatott könyvet „pusztán” digitalizáló fejlesztéseket. Bár nem állítható, hogy az első interaktív könyv 2010-es megjelenését<sup>1</sup> követő években a nemzetközi kritikát akár a műfaji címkézés, akár a jellemzők körülhatárolásában a konszenzus jellemezte volna, mára a közös platform már kirajzolódni látszik.

Annak ellenére, hogy a jelen tanulmány elsődleges tárgyát nem a definitív kérdések és a digitális meseközvetítési mód általános jellemzői és típusai képezik, a fentiek okán, a medialitás perspektívájának bemutatása előtt, szükségesnek látszik az alapvető szempontok rövid felvázolása.

Az interaktív könyv a fiatal populáció körében egyre népszerűbbé váló táblagépeken és okostelefonokon futtatható alkalmazástípus, mely, mivel mozgóképeket tartalmaz és opcionálisan hallgatható is (az élmény megképzésében a beszéd, az effektusok és a zene szerepe meghatározó), nem azonosítható az elektronikus könyvvel.<sup>2</sup> A mozgássorozatok szegmentáltsága és a szöveg láthatóvá tétele különbözteti

<sup>1</sup> *The Cat in the Hat* (Macska a kalapban), Oceanhouse Media, 2010. Jelenleg az alkalmazás 4.0.12. verziója érhető el. <https://itunes.apple.com/hu/app/the-cat-in-the-hat/id1004090290?l=hu&mt=8> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>2</sup> „Noha gyakran keverik az e-book és az interaktív könyv kifejezést – minden bizonnyal a mindkettőre jellemző jegyek megléte okán –, Sargeant szerint a különbség jól körülhatárolható. Az e-könyvek alapvetően nyomtatott könyvek digitális másolatai; tartalmazhatnak írott szöveget, képeket és valamennyi, navigációs funkciójú interaktivitást. Ezzel ellentétben az interaktív könyv készítői a nyomtatott képeskönyvekben, játéktervezésben és animációs filmekben használt egyezményes kombinációját ötvözik. Az interaktív könyvekre többféle modalitás – az írott szöveg, a (mozgó)képi megjelenítés, a hang –, valamint az ezeket időben koordináló interakció együttes alkalmazása jellemző. Interaktív könyvek esetében a befogadó felhasználóvá, aktív résztvevővé válik: míg a hagyományos (és e-book) könyveket olvassák, addig az interaktív könyveket használják.” RUTTKAY Zsófia, *Az interaktív könyv definíciója, típusai, használata és példái = A könyvek életre kelnek: Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a Bookr Kids alkalmazásaival*, szerk. VARGA Emőke, Bp., Móra – BOOKR Kids, 2018, 11; Betty SARGEANT, *What is an ebook? What is a Book App? And Why Should we Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books*, Children's Literature in

meg az animációs filmtől, a videójátékoktól pedig elsősorban az, hogy egyrészt a szövegnek a jelentésképzésben játszott szerepe meghatározó, másrészt pedig a történet lineáris, narratív szempontból strukturált, kódolt nyelvi tartalom. Kommunikációs szempontból az interaktív könyv főként a (néma és hangos olvasásra is alkalmas) nyomtatott könyvekkel rokon műfaj, annyiban legalábbis, hogy lehetővé teszi, sőt kibővíti/kiterjeszti a különböző képeskönyvtípusok befogadási folyamatára jellemző interperszonális és metanarratív kontextus megképzésének potenciáit. „A modalitások mennyiségi és minőségi kombinálására szinte végtelen lehetőség nyílik; ezért minden interaktív könyvnek – ahogy a nyomtatottaknak is – sajátosság jegyei, jellemzői vannak. Általánosságban az interaktív könyvek hibrid szövegek, mivel egyesítik a különböző narratív formák jellemzőit [...] Alkalmazásként vagy szoftverként technikailag ezek a narratívák képesek a digitális média összes eszköztárának kiaknázására.”<sup>3</sup>

A piaci elvárások, a fejlesztői elvek és lehetőségek (a művészi koncepció, a technikai megvalósítás, a gazdasági tényezők) sokfélesége, s az ebből fakadó műfaji pluralitás mára szükségessé tette a klasszifikálást, melynek elveit elsősorban az interaktivitás mértéke és a narráció minősége alapján alakítja ki a kritika. Ez a szemlélet nemcsak a nemzetközi szakirodalomra, de a műfajt bemutató első magyarországi kötet<sup>4</sup> koncepciójára is érvényes. Ruttkay Zsófia Yokota és Teale klasszifikációjából kiindulva az interakció mértéke és funkciói alapján kategorizál és különít el négy csoportot: (1) nyomtatott képeskönyvek digitális reprodukálása, (2) film-jellegű interaktív könyvek, (3) interakciós lehetőségekben bővelkedő appok, (4) a történetmesélést egyéb funkciókkal (például játék, tudáspróba, kreatív alkotás) kiegészítő összetett interaktív könyvek.<sup>5</sup>

---

Education, 2015/46. [https://www.academia.edu/11281587/What\\_is\\_an\\_ebook\\_What\\_is\\_a\\_Book\\_App\\_And\\_Why\\_Should\\_we\\_Care\\_An\\_Analysis\\_of\\_Contemporary\\_Digital\\_Picture\\_Books](https://www.academia.edu/11281587/What_is_an_ebook_What_is_a_Book_App_And_Why_Should_we_Care_An_Analysis_of_Contemporary_Digital_Picture_Books) (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>3</sup> RUTTKAY, i. m., 12–13.

<sup>4</sup> *A könyvek életre kelnek, i. m.*

<sup>5</sup> RUTTKAY, i. m., 15–18; JUNKO YOKOTA, WILLIAM H. TEALE, *Picture Books and the Digital World, The Reading Teacher*, 2014/5. [https://www.researchgate.net/profile/Junko\\_Yokota/publication/261925043\\_Picture\\_Books\\_and\\_the\\_Digital\\_World/links/565e086f08aeafc2aac8ca8d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Junko_Yokota/publication/261925043_Picture_Books_and_the_Digital_World/links/565e086f08aeafc2aac8ca8d.pdf) (Letöltés ideje: 2018. június 3.) Aline Frederico klasszifikációjában (1) a felhasználó „mint olvasó” szerepköre jelzi az interaktivitás leggyengébb, (2) a felhasználó „mint társszerző” szintje a közepesen erőteljes, (3) a felhasználó „mint vezérlő” szerepköre a legintenzívebb fokozatot. A bevonódás mértéke a testmozgás dinamizmusát jelző implicit-explicit skálán szemléltethető (az implicit pólushoz a legcsekélyebb és legszokványosabb vezérlő modulatum igénylő alkalmazások, az explicithez az eszköz rázását, fújását feltételező applikációk tartoznak). Aline FREDERICO, *Changes in picturebook aesthetics: Performance in picturebook apps*, The Child and the Book Conference. Children’s Literature. University of Aveiro Education Departement, 2015. március 26–28. <https://prezi.com/sjo9631wlhix/changes-in-the-picturebook-aesthetics-reader-performance-in-picturebook-apps/> (Letöltés ideje: 2018. június 3.) A felhasználó és az eszköz közötti interakció szempontjából Turrión szintén három részvételi típust különít el, melyek közül a harmadikat írja le az app-kommunikáció valódi formájaként: (1) hagyományos részvétel (betűk dekódolása, lapozás), (2) aktív részvétel (a posztmodern konfigurációk jelentéseinek komplex értelmezése), (3) interaktív részvétel (fizikai együttműködés az alkotással). Celia TURRIÓN, *Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture*, Nordic Journal of ChildLit Aesthetics, 2014/5. <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

Az első magyarországi és magyar nyelven is olvasható/hallgatható fejlesztések, melyek a műfaj nemzetközi megjelenése után nem sokkal már piacra kerültek (2011-ben a BeeGang gyártotta *Piroska és a farkas*, 2013-ban a MOME TechLab fejlesztette *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*),<sup>6</sup> kvalitásaik ellenére sem tették/tehetők ismertté a műfajt. Kvantitatív változást a 2015-ben megalakult BOOKR Kids hozott, a nyomtatott képeskönyveket diszkréten megmozgató magyar nyelvű fejlesztéseik száma 2018 őszén meghaladta a 200-at.<sup>7</sup> Az ismertségi mutatók azonban ma is csak lassan emelkednek, függvényei azoknak az összetett kulturális változásoknak, melyeket a gazdasági tényezők, a mindenkori kultúr- és oktatáspolitikai, a pedagógiai praxis, a különböző (a generációk, a szubkultúrák stb. változásával kapcsolatos) szociológiai tényezők alakítanak ki. Egy 2017-es hazai felmérés szerint a potenciális felnőtt közvetítők szinte egyáltalán *nem ismerik* az interaktív mesekönyvet,<sup>8</sup> a műfaj kívül esik a hazai szakmai fórumok látószögén, a gyermekirodalmi, a művészetelméleti, az esztétikai, a pedagógiai-pszichológiai kutatás fehér foltja.

### *Diszciplináris kérdések*

Pedig az interaktív mesekönyv 2010-es piaci megjelenése hosszú idők óta a képeskönyvtörténet *legizgalmasabb és legújabb* eseménye.<sup>9</sup> A meseközvetítés mint tradicionális kommunikációs forma digitális kiterjesztettsége egyrésztől ugyanis kétségtelenül vonzó és felfedezésre ösztönző mind az alkotók, mind a felhasználók/közvetítők szempontjából, másrésztől viszont nagyon is nyugtalanító, mivel azok a kérdések, amelyek a műfaj multimodalitásával és kulturális hatásával kapcsolatosak (részben a nemzetközi, még inkább a hazai teóriában) ma is reflektálatlanok. Nemcsak elméleti szempontból, de az egyes adaptációk értékelésében sincsen konszenzus, hiányoznak a viszonyítási pontok, amelyek a kritikusokat, a közvetítő pedagógusokat, a szülőket segítenék az Appstore és a Google Play piacaira nap mint nap felkerülő új alkalmazások megítélésében. Az ellentmondásnak ugyanakkor nemcsak explicit mennyiségi eredői vannak, a differencia a műfaj multimodalitásából implicite is következik. Az interaktív könyv ugyanis éppen szemiotikai, összművészeti, mediális, kommunikációs, pedagógiai, szociológiai, befogadáslélektani, esztétikai, technológiai, kulturális

<sup>6</sup> *Piroska és a farkas/Little Red Riding Hood*, BeeGang. <http://siriati.com/apps/educational/little-red-riding-hood-interactive-retro-book/57?lang=en> (Letöltés ideje: 2018. június 3.); *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, MOME TechLab. <https://itunes.apple.com/hu/app/little-rooster/id642429302?mt=8> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>7</sup> BOOKR Kids honlap. <https://bookrkids.com/konyveink> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>8</sup> A Szegedi Tudományegyetemen a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportban egy 2014–15-ben végzett, 150 főre kiterjedő felmérés szerint az óvopedagógusok, valamint a 3–6 éves gyerekek szüleinek kevesebb, mint 5%-a ismeri az interaktív mesekönyv műfaját. A 2017-ben felvett adatok csak néhány százalékos emelkedést mutattak. Vö. [www.muok.ucoz.hu](http://www.muok.ucoz.hu) (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>9</sup> YOKOTA, TEALE, *i. m.*

stb. jellemzőinek összetettsége okán feltételezné a transzdiszciplináris kutatási perspektívákat, „a tudományos nézőpontok és fogalmi rendszerek összehangolását, közös adatbázisok létrehozását, egyetemi finanszírozási keretek kiépítését”.<sup>10</sup>

Mindennek megvalósulása ma még várat magára, annyi azonban megállapítható, hogy a nemzetközi konferenciák, publikációk és intézményesülési formák alapján kirajzolódó kutatási trend az irodalomtudomány, ezen belül a gyermekirodalom és/vagy a narratológiai kutatások territóriumán belül látszik megerősödni. A képeskönyvkutatás egyik vezető teoretikusa, Maria Nikolajeva az interaktív mesekönyvet „újonnan kialakult irodalmi formának” tekinti. Ezt a nézőpontot fogadja el Stichnote és Turrión is, hozzátéve, hogy a képek fontos szerepe révén eleve multimediális jellemzőkkel bíró gyerekirodalom sokkal inkább a posztmodern irodalomtudomány, mint a Game Studies és az ergodikus irodalom elméleti koncepciója alapján tárgyalható.<sup>11</sup> E megállapításokat értékelhetjük persze – Aarseth militáns terminológiájában fogalmazva<sup>12</sup> – az irodalomtudomány imperializmusaként, egy más országok határára kiterjesztett diszciplináris honfoglalásként, melynek során azt bizonygatjuk, hogy „P egyértelműen Q-nak a típusa”,<sup>13</sup> miközben háttérbe szorítjuk azt a fontos kérdést, hogy mi is a Q. Bár a „veszély” valóban fennáll, annyi bizonyos, a kritika egyelőre nem a ludológia vagy a technomediális specifikumok, és nem is a művészettudomány, hanem elsősorban a nyomtatott irodalom és az ennek függvényében működő állóképek/illusztráció kapcsolatának, a képeskönyvi multimediális történetformálásnak a kérdései felől közelítve talált kulcsot az adaptációk tárgyalásához. A jelen tanulmány, mindezt elfogadva és a differencia specifika kérdéseire összpontosítva az irodalomtudomány, ezen belül a szöveg-kép- és médiumelméleti kutatások eredményeire és szemiotikai módszertani elveire építve perspektiválja a továbbiakban azt a kérdést, hogy mi jellemzi az interaktív könyv médiumainak (jelrendszereinek) strukturális viszonyait, és e viszonyok hogyan befolyásolják a jelentésképzést.

<sup>10</sup> Hartmut KOENITZ, *Towards a Theoretical Framework for Interactive Digital Narrative = Interactive Storytelling*, eds. Ruth AYLETT, Mei Yii LIM, Sandy LOUCHART, Paolo PETTA, Mark RIEDL, Berlin – Heidelberg, Springer, 2010, 176–185. [https://www.researchgate.net/publication/220920250\\_Towards\\_a\\_Theoretical\\_Framework\\_for\\_Interactive\\_Digital\\_Narrative](https://www.researchgate.net/publication/220920250_Towards_a_Theoretical_Framework_for_Interactive_Digital_Narrative) (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>11</sup> TURRIÓN, *i. m.*; Hadassah STICHNOTHE, *Engineering Stories? A Narratological Approach to Children's Book Apps*, *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 2014/5. <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/23602> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>12</sup> Espen J. AARSETH, *Ergodikus irodalom*, ford. KOZMA Zsolt, *Replika*, 2000/6, 203–218. <http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-648/replika/40/TPUBL-A-648.pdf> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>13</sup> Értsd ez alatt, hogy az interaktív mesekönyv bár mediálisan kiterjesztett, de lényegét tekintve mégiscsak (gyermek)irodalmi szöveggént vizsgálendő.

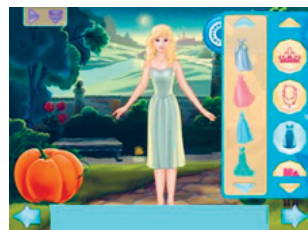


## *Deixis és koreferencia*

A gyermek és a világ közé beékelődő technikai eszköz a közvetlen multimodális emberi kommunikáció „időszerű” helyettesítője (a szignálátviteli módok új és aktuális médiuma), biztosítja a megértendőhöz a nyelvi–képi–zenei természetű hozzátartozást. Ennek értelmében az interaktív mesekönyv mint a nyomtatott könyv digitális kiterjesztése, mint alkalmazás a médium mint technikai közvetítő és a médium mint kód, jelentéssel bíró jelegyüttes, entitás stb. vonatkozásában is megközelíthető, a jelegyüttesek strukturálódása pedig e kettősséget szem előtt tartva vizsgálható.

Mediális összetettsége miatt az interaktív könyv az elméleti reprezentációk lét-rejtvét egyrészt a belső (a hangzó és a képi médium közvetítette) információkon, másrészt a külső (más, eszközfüggő és -független helyzeti, szociális) információkon keresztül generálja. A csak mediálisan reprezentált, tehát csak a nyelvi, a hangzó vagy a képi jelölők által megképzett entítások (belső információk) és az észlelt (például az aktuális szociális környezethez vagy egy, a mesei világból kivezető játékhoz tartozó) jelenségek, valamint a (médiumok egyikében sem reprezentált) elképzelt dolgok az interakcióval létrehozott történetben azonos státust kapnak. Mindebből következik, hogy az interaktív könyv médiumaira vonatkoztatható viszonyképzési folyamatok három kategóriába sorolhatók: deixis, koreferencia, interreferencia.

A mesén kívüli entításokkal való viszonyképzés, azaz a deiktikus viszony lényege, hogy az alkalmazásnak lehet kapcsolata más, hozzá hasonlóan eszközfüggő alkalmazással, például úgy, hogy a kezdő oldalról elérhető a fejlesztők más terméke is, vagy a grafikák peremén megjelenő ikonok segítségével a Facebook.<sup>14</sup> Deiktikus kapcsolat jön létre akkor is, ha az alkalmazás a történetből kivezető játékokra szólítja fel a felhasználót. Arra biztatja például, hogy válasszon béli ruhát Hamupipókének (nyelvi deixis), vagy vizuális jelekkel provokál a szókereső, a kirakó, a kifestő stb. játékok kipróbálására (képi deixis).<sup>15</sup> A deixis tehát az interaktív mese világból való határozott célú kivezetésnek a folyamatán keresztül valósul meg, eredményeképpen az addig külső dolgok (például a szereplők pusztán kontúrvonalakkal jelölt, „élelenteletlenített” testsémája; a képíleg reprezentált tárgyak nevére rákérdőző, felvillanó szóképek) mint észlelt és feldolgozott entítások vonódnak azután be az alkalmazáson futó történetbe (1. ábra).



1. ábra

<sup>14</sup> A Facebookon keresztül a mesével kapcsolatos véleményét fogalmazhatja meg a felhasználó, illetve megoszthatja az alkalmazást másokkal.

<sup>15</sup> Nemcsak a deixis kategóriáján belüli típusok elkülönítése szempontjából, de a szövegkohézió és a képi kompozíció és jelentésösszefüggés stb. tekintetében sem mellékes az, hogy a deiktikus jel a mesei történeteket ábrázoló grafika felületén (agresszíven) jelenik-e meg, mint például a TabTale-alkalmazások többségében, vagy opcionálisan (diszkrétan) hívható elő, mint például a fentebb már említett *Piroska és a farkas*-adaptációban.

A szövegtani irányzatokban részletesen kimunkált koreferencia – vagyis az azonos médiumon belüli, egymástól elkülöníthető elemeknek ugyanarra a dologra vonatkozása – fogalmát az interaktív könyv-kutatásnak ki kell terjesztenie a képi médiumra és a nem nyelvi hangzó módusra. Ez a feladat pedig korántsem problémamentes, már csak az önmagában is összetett kérdéseket felvető (nyelvi, képi, zenei) jel/elem definiálhatóságának kérdése – mint a koreferencialitás tárgyalásának feltétele – miatt sem.

Az interaktív könyvben a koreferencia lényege az, hogy egy és ugyanazon médiumban (illetve az általa hordozott jelrendszerben) két vagy több különböző elem (jel) ugyanarra a dologra referál, és a közös referált (a dolog) maga is mindig az adott médiumban reprezentált entitás. A kapcsolat tehát azonos jelrendszerbeli, például nyelvi és nyelvi, képi és képi, hangzó és hangzó elem közt jön létre, ebből következően alapvetően temporális karakterű, és mint ilyen, a mediális viszonyok struktúrájának horizontális irányát rajzolja ki. Ezek a horizontális viszonyok (pl. a nyelvi, az állóképi, a zenei hangzó szintjén) rendszerelméleti szempontból egymástól függetlenül is léteznek, mediális egymásra vonatkozásukat a vertikálisan létrejövő interreferenciális kapcsolatok biztosítják. A „függetlenség” az oka annak, hogy egy interaktív könyvben egy koreferenciális szint lehet jól kimunkált, erősen strukturált, míg egy másik lehet gyengén felépített, esetlegességeket tartalmazó. További elméleti megfontolásokat igényel annak tisztázása, hogy a koreferencialitás mértéke milyen kapcsolatban áll az esztétikai értékekkel. Az összefüggés megléte kétségtelen, de nem feltétlenül közvetlen. Például egy gyerekeknek szóló interaktív mesekönyvben esztétikai szempontból az erőteljesebb koreferencialitás sem hat feltétlenül zavaróan, míg egy felnőtt befogadóknak szánt témánál, illetve az ezt feldolgozó alkalmazásban ugyanez a mérték valószínűleg már alacsonyabb esztétikai nivót eredményez, az immerzió gátja lehet. Nézzünk a BeeGang fejlesztette *Piroska és a farkas* című adaptációból egy-egy példát!

Az interaktív könyv első mondatában<sup>16</sup> a mellékneveknek (kedves, aranyos) és az első melléknévi tövel azonos igetőknek (*kedv-elte*) közös a referense, mindkettő a főszereplő belső tulajdonságára, a 'kedvességre' vonatkozik. E megközelítőleg ekvivalens értelmű szavak tehát ugyanazzal, a mesei funkciók szempontjából fontos entitással kapcsolatosak. Az ehhez a szövegrészhez társított grafikán viszont egy másik entitás, nevezetesen a 'csalogatás' referensei a legszembeötlőbbek. A napsugarak pulzálása, a madarak útnak indulása és az őz felbukkanása majd elrejtőzése, a hívogatás eseményének a kép eszközeivel való fenntartása (időbeli kiterjesztése) célját szolgálják (2. ábra).

<sup>16</sup> „Volt egyszer egy kedves, aranyos kislány; aki csak ismerte, mindenki kedvelte, de legjobban mégis a nagymamája szerette: a világ minden kincsét neki adta volna.”



2. ábra

Ami pedig az alkalmazásnak ugyanebben a részletében a nem-nyelvi-hangzó szintjét illeti, a koreferens viszony körülhatárolási kísérlete során beleütközünk abba a fentebb jelzett, a zene-szemiotikusok által sokszorosan artikulált problémába, hogy a nyelv analógiájára a zene legfeljebb mint szöveg írható le (azaz a legkisebb nyelvi egységek és a szavak szerveződésével párhuzamos módon nem), ezért a koreferens viszonyt létrehozó elemeknek és magának a referensnek a megnevezése sem lehet mentes az értelmezői szubjektivitástól.<sup>17</sup> Ennek tudatában – tehát bizonyos értelemben pusztá benyomásainknak is engedve – állapítjuk meg, hogy az első oldal fő témájának egyik zenei entitása a 'tétova haladás' (pontosabban a nekiiramodó, majd megtorpanó mozgás, járás), amelynek a nyolcadokat követő negyedek és a nyújtott hang egymásra következéséből létrejövő ritmikai egység a referense. A koreferenciát tehát (többek közt) ennek az egységnek az ismétlődése hozza létre.

A példákkal illusztrált mindhárom koreferencialitás (kedvesség, csalogatás, tétova haladás) a mesekezdet része, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ezek kapcsolata nem közvetlen, hiszen azt a direktséget, amely egy erős interreferenciális kapcsolat elengedhetetlen feltétele, csak az azonos entitásokra történő vonatkozás teremthetné meg.

<sup>17</sup> „»A hallórendszer a magasabb kognitív szinteken a látáshoz hasonló elvek alapján képezi le az információt.« [...] Amikor észlelésünk nincs elárasztva nagyobb mennyiségű, gyorsan mozgó vizuális információval, például amikor nyugodtan ülünk valahol, és a szétáradó fényben a tárgyak mozdulatlan állandósága vesz körül bennünket. A hang vonatkozásában ehhez hasonló jelenségnek alig van nyoma (hacsak nem egy szinuszhangot hallgatunk), hiszen a hangok mindig eseményhez kötöttek, változásuk jelenti észlelésüket. A különbséget tehát a két közeg, illetve médium fizikai tulajdonságainak különbsége adja.» FOGARASI Hunor, *Aurális fordulat (?) = Fogalom és kép 4. Hang/hangzás, beszéd, zene*, szerk., EGYED Péter, GÁL László, Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, 2014, 61. <http://old.tok.elte.hu/tarstud/fogalomeskep/fogalomeskep4.pdf> (Letöltés ideje: 2019. február 2.)

*Interreferencia – műveleti és szerkezeti szempontok*

A médiumok interreferenciális (konfiguratív és konfrontatív) kapcsolatainak feltérképezéséhez először is tételeznünk kell azt, hogy elméleti szempontból létezik olyan kvázi pillanatnyi időtartam, amely elegendő ahhoz, hogy egy egység (jel, elem, entitás stb.) megképződjön, ám annyira mégsem hosszú, hogy kiterjesztettsége miatt az értelemképzés mint olyan, szükségszerűen a horizontális (a koreferenciális vagy a deiktikus) tengelyre vonatkoztatható folyamattá váljon. Mivel az interaktív könyvben az egyes mediális összetevők mint önállóan is létező struktúrák működnek, ezért az „elvi” időpillanat alatt a jelentés mindig multikódolással generálódik, így azután a kimetszett szegmentumok határai – a kódok különbözősége okán – nem feltétlenül, sőt általában nem esnek egybe.<sup>18</sup>

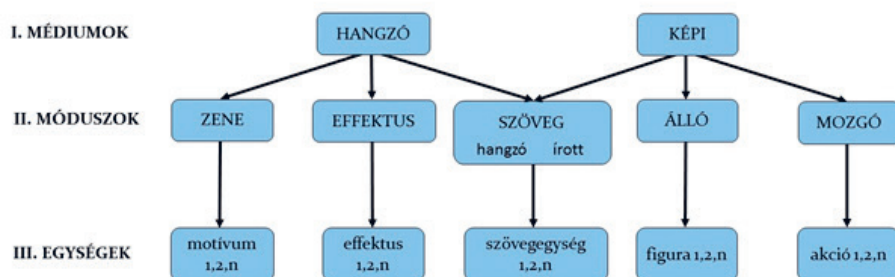
A megképződő jelentés nincs közvetlenül alárendelve a történetvezetésnek, nem kauzális, inkább perceptív karakterű. Ez pedig azt jelenti, hogy a benyomás, a tapasztalás primer élményét (még) erősen őrző felfogás (percepció) éppen azáltal jöhet létre, mégpedig az adott módon (és másképp semmiképpen sem), hogy a csatornák (médiumok, jelrendszerek, struktúrák), időbeli párhuzamosságuk miatt, egymás hatását felerősíteni, illetve módosítani képesek. A befogadó tehát ezeknek a – soha nem mértanilag, hanem mindig organikusan szabott – szegmenseknek az egymásra vonatkoztatásával képzi meg a (vertikális) értelmet.

A kapcsolatok három szinten épülnek ki (3. ábra). Egyrészt a médiumok, azaz a hangzó és a képi között, másrészt a médiumon belül, a móduszok, vagyis a zene, az effektus, az írott/hangzó szöveg, az állókép és a mozgókép között. Harmadszor a szegmensek szintjén: a zenei motívumok, az effektus-szegmensek, a szövegegyeségek, az állókép figurái és a mozgókép akciói (mozgássorozatai) közt. A negyedik, szubklasszis szint a vertikális szempontjából már egy pseudo szint, bár ugyanúgy, ahogy a többi, ez is az öt megelőző szint részegységeiből épül fel, ám itt a kapcsolatok nem heterogén, hanem homogén elemek között jönnek létre, azaz a vertikális tengelyről átlépünk a horizontális tengelyre, a koreferencialitás kategóriájába.

Az alkalmazás kétdimenziós voltát a deiktikus (a történeten kívül létező referált és referense közti) kapcsolatok szintje a valóság harmadik dimenziójába, „térbe” terjeszti ki (4. ábra).

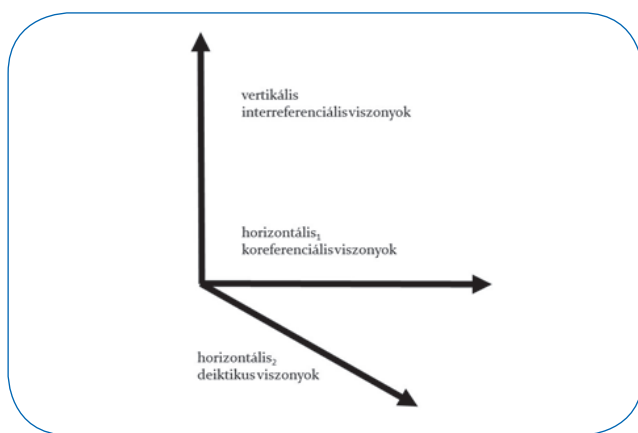
<sup>18</sup> Az animációs film kódrendszereinek egymásra hatását vizsgálva a szöveg fogalmát a nyelvin túlra kiterjesztve állapítja meg Horányi Özséb: „az ún. átfedési (overlapping) probléma nem oldható meg az egységes struktúrájú kód-konceptió fenntartásával. Nem arról van tehát szó, hogy kódon belül részrendszerek (un. szubkódok) vannak, hanem arról, hogy többszörös struktúrák, egymásra rétegzett szerkezetek tárhatók föl, amelyek a már egyszer megszervezett szöveganyagot tovább szervezik. R. Barthes-tal szólva nem horizontálisan, hanem vertikálisan tagolódnak a struktúrák okozzák az átfedést. Ezt tehát úgy képzelhetjük el, hogy minden rétegét külön kód generálja, minden rétegben sajátos szegmentumok különíthetők el, amelyeknek határai nem feltétlenül és általában nem esnek egybe; vagyis a szöveg általában multikódolással generálódik.” HORÁNYI ÖZSÉB, *Adalékok a vizuális szöveg elméletéhez = Általános nyelvészeti tanulmányok*, szerk. TELEGDI Zsigmond, SZÉPE György, Bp., Akadémiai, 1976, XI, 147.

## Az interaktív könyv médiumai



3. ábra

## A mediális kapcsolatok dimenziói



4. ábra

Az interreferencialitás szerkezeti ábráját (3. ábra), az egyes alkotóelemek szinteken belüli sorrendjét tekintve, másképpen is kialakíthatnánk volna, de a szöveg centrumba helyezése mindenképpen indokolt. Egyrészt az interaktív könyvek alkotásfolyamatának időrendisége miatt, hiszen, hasonlóan a nyomtatott, illusztrált könyvekhez, többnyire ebben a műfajban is az irodalmi anyag, azaz a szöveg funkcionál a képi eredeteként.<sup>19</sup> Másrészt azért, mert bár az intermedialis kapcsolatokról szóló

<sup>19</sup> A nemzetközi piacon számos olyan, például Grimm-, Andersen- stb. meseadaptációval találkozhatunk, amelyekben, a történetiség okán, a multimedialitás „eredete” nyilvánvalóan a szöveg. Speciális ebből a szempontból az interaktív könyveknek az a típusa, amelynek fejlesztésekor az alkotók már létező nyomtatott könyvet „mozgatnak meg” (lásd fentebb a tipológiát!). Noha ekkor is, mint például Weöres Sándor: *A paprikajancsi szerenádja*-alkalmazás esetében, korábban keletkezett a nyelvi és később a grafikai anyag, az interakcióba-vonás alkotói/fejlesztői eseménye szempontjából Weöres Sándor verse és Mester Kata grafikai egyetlen mediális együtttest alkotnak, közösen képezik meg az interreferencialitás alapját.

teóriákban a „szöveg” kategóriával reprezentált nyelvi mint olyan, gyakran a képpel van azonos szinten,<sup>20</sup> most éppen a szöveg és a kép közti kategoriális különbség jelzése, másképpen megközelítve a kérdést, a szöveg „kettős arcának”, e kettősség mediális viszonyokra gyakorolt hatásának a megmutatása a célunk. Vagyis miközben a szöveg centrális szereppel bíró mediális jelenségként fogható fel, azon közben valójában csak kvázi avagy pszeudo kategória, a gondolkodás tradíciói éltetik, hiszen ahhoz, hogy a befogadásban/érzékelésben bármiféle látható vagy hallható információval összekapcsolható (összefüggésbe hozható) legyen, mindenképpen vagy hangzó vagy írott nyelvi formát kell, hogy öltjön, ezért a hangzóval és a képpel azonos rangon szerkezeti szempontból nem, csak szemantikai szempontból vethető össze.<sup>21</sup>

### *A jelentésképzés módjai*

Az értelemösszefüggéseket dekódolni kívánó felhasználó nemcsak az interaktív mesekönyv multimediális volta miatt nincsen könnyű befogadói helyzetben, de a képletet tovább komplikáló szemantikai jellemzők miatt sem, amelyek az interreferenciális viszonyokat megképző médiumok és módusok egymás közti jelentésrelációinak minőségi különbségeiből adódnak. Bár a szóban forgó jelentésrelációk sokféleségét<sup>22</sup> csak egy, a konfiguratív és a konfrontatív viszony (mint a szemantikai minőségek) szélső pólusai között megrajzolt gazdag átmeneti skálával lehetne érzékeltetni, az egyszerűbb áttekinthetőség kedvéért a pólusokat modelláljuk (5. ábra).

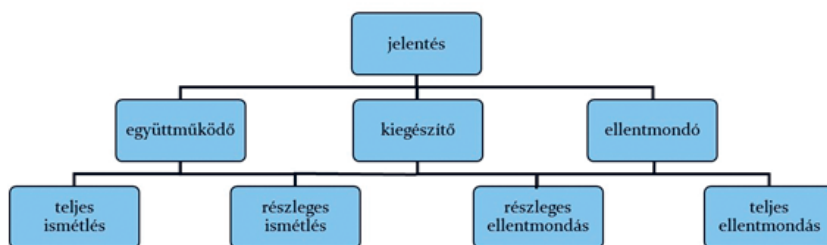
*A paprikajancsi szerenádjá*, BOOKR Kids. <https://itunes.apple.com/hu/app/bookr-kids-meset%C3%A1r/id938096935?mt=8>  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=hu.bookrdigial.bookrkids&hl=en> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

<sup>20</sup> Kibédi Varga Áron a modellünk alapjául szolgáló szó–kép–viszonyok elméletében, az interreferencialitás fogalmának meghatározásában, a tudományos anomáliára, vagyis arra, hogy a szöveg mint olyan, a módusok együttes jelenléte miatt, a képi és a hangzó kategóriájának egyaránt alárendelődik, már felhívta a teoretikusok figyelmét. „A szó-és-kép viszonyok modern kutatásában ritkán veszik tekintetbe látás és hallás egyszerű dichotómiáját; az írás bevezetése óta a szó, egy időben vagy váltakozva, de két igencsak eltérő területhez tartozik: hallható és látható.” KIBÉDI VARGA ÁRON, *A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei = Kép, fenomen, valóság*, szerk. BACSÓ Béla, Bp., Kijárat, 1997, 301.

<sup>21</sup> Benczik Vilmos szintén „csak” két médiumot tekint „legalapvetőbb” médiumnak, a képet és a hangzó emberi nyelvet. „A képet és a hangzó emberi nyelvet tekinthetjük alapmédiumoknak. Különleges még az írás szerepe, mivel a hangzó emberi nyelv grafikus rögzítőjeként jelent meg, de az idők során eltávolodott ettől a szereptől, autonómiára tett szert a hangzó nyelvvel szemben, sőt még vissza is hatott rá. Derrida épenséggel az írásban véli felfedezni a nyelviség valódi paradigmáját: úgy találja, hogy a nyelv sokkal inkább magára ismer az írás működési mechanizmusában, mint a hangzó beszédében. A fentiek alapján a kép és a hangzó emberi nyelv mellé harmadik alapmédiumként odasorolhatjuk az írást is.” BENCZIK VILMOS, *A médium és az üzenet*, Könyv és Nevelés, 2010/1, 23.

<sup>22</sup> Irodalmi mű és illusztrációja konfiguratív kapcsolatának erőteljessége a színekdochikus viszonytól a metaforikusan és a metonimikusan át az ironikusig terjedhet. Lásd bővebben VARGA Emőke, *Illusztrációtíplógia = V. E., Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*, Bp., L'Harmattan, 2012, 49–63.

## Az interaktív könyv médiumainak jelentésképzése



5. ábra

A konfiguratív (együttműködő) viszonyminőség lehet repetitív („pusztán” ismétlő), ami azt jelenti, hogy bár két médium, a jelrendszerek különbsége okán egymással sohasem hozható teljes fedésbe, értelmük mégis a lehető legnagyobb mértékben ekvivalens; és lehet részleges, azaz néhány motívumra, történetelemre, szinkompozíciós megoldásra stb. kiterjedően átfedő. Állhatnak a médiumok és móduszaik kiegészítő viszonyban is egymással. A kiegészítés együtt járhat a részleges ismétléssel, de kombinálódhat a részleges ellentmondással is. Meg kell jegyeznünk, hogy miként az illusztrált gyermekkönyvekben, úgy az interaktív alkalmazásokban is ritka a szándékoltan ellentmondó viszony, gyakoribb az, hogy a konfrontáció érzékelhetően nem hozható összefüggésbe semmiféle tudatos alkotói szándékkal, sokkal inkább koncepciótlanság következménye (6. ábra).<sup>23</sup>



6. ábra

<sup>23</sup> Például *A tücsök hegedője* című interaktív mesekönyvben a grafikán egy dombtetőn álló vonat látható, a szöveg szintén a domb megérintését írja elő („És végül koppints egy nagyot a dombra!”), ám a következő állóképen – a változatlan perspektíválás ellenére – sík mezőben pőfögő vonatot láthatunk. *Bogyó és Babóca: A tücsök hegedője*, Sanoma Media Budapest Zrt. <https://itunes.apple.com/hu/app/ajanlo/id780519637?mt=8> (Letöltés ideje: 2018. június 3.) Következetlenségről árulkodnak az adatszerű hibák is, a TabTale *Cinderella*-alkalmazásában például a szöveg által ígért négy ló helyett a képi megjelenítésben csak kettő húzza Hamupipóke hintáját. *Cinderella Fairy Tale Dress*, TabTale. <https://itunes.apple.com/hu/app/cinderella-fairy-tale-dress/id542123685?mt=8> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)

*Az interreferencialitás jó és rossz példái*

A hangzó/írott szöveg és az álló kép interreferenciális kapcsolatának részlegességére ad példát *The Ugly Duckling* (A rút kiskacsa) TabTale-adaptációjának exozíciója. „By a lake in the woods, in a sun filled grass patch/ Mama duck sat on her eggs, waiting for them to hatch./ There were four eggs in all, three were white, one was gray/ She said: »the gray is the strangest egg I ever did lay.«”<sup>24</sup> Az együttműködés részlegessége itt nemcsak a nyelvi és a képi jelrendszer különbségeiből következik, hanem egyrészt a nyelvileg kifejezett retrospekcióból, másrészt a szereplőt reflexív viszonyba helyező történetekből (lásd a helyzetet furcsálló szereplőt), tudniillik míg a szövegstruktúrát itt mind a retrospekció, mind a reflexivitás alakítja, addig a kép ilyenféle konstrukciókat nem tartalmaz. A grafika ugyanakkor a szöveg tartalmát a környezeti elemek (fa, virágok, Nap) reprezentálásával – tehát nem interreferenciális, hanem koreferenciális eszközökkel – egészíti ki. Ha az interreferenciális jelentésképzés vizsgálatát a képi módusok közti kapcsolatra is kiterjesztjük, vagyis a grafika állóképi és mozgóképi módusait a szövegre vonatkoztatjuk, észrevehetjük, hogy a mozgás csak az állóképi elemek szemantikájával hozható összefüggésbe, hiszen a fűzfaágak lengése és a virágok megrezdülése a reprezentált tárgyak természetének általában felel meg, és nincs közvetlen kapcsolatban az írott, illetve a hangzó szöveg tartalmával (legfeljebb ennek hangulati elemeit erősíti fel). Ugyanakkor határozott, sőt, ami a virágok figurálását illeti, még repetitív is az interreferenciális átfedés az egységek szintjén, mégpedig a mozgóképi szegmensek között: a kikövetkeztethető (mert láthatóan a rezgőmozgás figyelemfelkeltő erejére építő) alkotói szándék szerint ugyanis a kép minden egyes elemének „meg kell szólítania”, a képi világba intenzíven be kell vonnia a felhasználót. E becsalogatás azonban, éppen a módusok közti interreferencialitás fentebb említett részlegessége miatt, nem a történetbe való behelyezkedést segíti elő, hanem csak a grafikában való „gyönyörködést”, hiszen a mozgássorok az állókép azon elemeinek szemantikáját terjesztik ki, amelyek a szöveggel (csak) kiegészítő viszonyban állnak.

Ami pedig a tojásokhoz kapcsolódó mozgásokat illeti, mondanunk sem kell, hogy a hirtelen növekedés, majd az automatikus zsugorodás által megképzett rövid, természetellenes mozgásszegmensek nem a szövegre referálnak, hanem egymással állnak repetitív koreferens viszonyban, így (részlegesen) megismétlik a virágokhoz, a fűzfaágakhoz, a napkoronghoz köthető, fentebb említett alkotói elvet (a felhasználót a kép lehető legtöbb, jelentéssel bíró elemével meg kell szólítani) (7. ábra).

<sup>24</sup> „A tó mellett az erdőben, egy napsütötte fücsomón ült kacsamama a tojásain, várta, hogy kikeljenek. Összesen négy tojás volt, három fehér és egy szürke. Azt mondta: »a szürke a legfurcsább tojás, amit valaha tojtam.«”

*The Ugly Duckling*, TabTale. <https://itunes.apple.com/hu/app/ugly-duckling-interactive/id508386811?mt=8> (Letöltés ideje: 2018. június 3.)





7. ábra

Az egységek szintjén a hangeffektusokra is igaz, hogy nem a szöveggel, hanem – az utóbbival csak kiegészítő viszonyban álló – mozgóképi akciókkal konfigurálódnak. E kapcsolatok alapját elsősorban az időbeli egybeesés teremti meg, tudniillik miközben mozog a napkorong, a virág stb., azonközben meg is szólal. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy amíg a kacsamama-figurához kapcsolódó hanghatás, a félig effekt-, félig szövegszerű „o-ho-hoó” teljesen öncélú, ráadásul hivalkodó hangsúlya ellentmond a szövegtartalomnak, addig a napkorong és a tojások „hangja” adekvátnak mondható. A megfelelés főként a három egymásra épülő kisterc-sorozat és a szövegtartalom közt jön létre, mivel a repetált hangköz a várakozásban (amiről a szöveg szól) mindig benne rejlő feszültség érzetét kelti.

Második példánk a BeeGang által fejlesztett, fentebb már említett *Piroska és a farkas* című adaptáció, melynek négy oldalán (2., 4., 7., 9. oldal) a hangzó szöveg, az effektek és az állókép móduszai közt jön létre interreferencialitás. A többi öt oldalon a móduszok teljes spektrumában kiépülnek az átfedések. Ez annak ellenére így van, hogy a nyomtatott könyvet idéző, írott szöveges oldalakon a grafika visszafogott, csak két színből áll, és a viszonylag hosszú szövegegységnek csak egyetlen momentumára referál. A szöveg szabadon maradt valenciáinak egy részét ugyanis a mozgás, pontosabban a filmszerűen lepergő rövid akció (például az 5. oldalon a bekopogás és a belépés eseménye), valamint az opcionálisan megszólaltatható zene köti le (emellett természetesen jelentős a referencialitásba nem vont szövegmenyiség is) (8. ábra).



8. ábra

A csak hangzó szöveget tartalmazó oldalakon, mint például a negyediken, amely az erdei találkozást jeleníti meg – a többi, mediális szempontból hasonlóan strukturált oldallal megegyezően – a szöveg (a dialógus) rövid terjedelmű, így a kijelző teljes felületét kitöltő képi elemek jelentésképzése, már a mennyiség okán is, a történet létrehozásában nagyobb szerepet játszik, mint a szöveges elemeké. Ugyanakkor a színvilág redukáltsága és a figurák repetáltsága (például a fa formájának ismétlése) mégis megmenti az interreferencialitást attól, hogy kibillenjen a képi felé. Ezt a célt szolgálják, azaz a képi módusok túlsúlyának tartanak ellen a szöveg meg nem nevezett, csak kikövetkeztethető entitásaira (például a környezeti elemekre) referáló hangeffektek is. Mindennek okán a kép a nem-nyelvi-hangzóval ehelyütt legalább olyan mértékű interreferencialitást hoz létre, mint a szöveggel (9. ábra).



9. ábra

Megállapíthatjuk, hogy a médiumok (móduszaik és egységeik) egyszerre, illetve közel egyszerre történő megtapasztalhatósága tehát elősegítheti az értelemképzést, mégpedig elsősorban akkor, ha az együttműködés mediális szinten a repetálást a részlegességgel egyensúlyban tartva valósul meg, továbbá, ha a mérleg nem billen ki a koreferenciális viszonyképzés felé. Amennyiben ez mégis megtörténik (lásd a szöveggel csak kiegészítő viszonyban álló képi elemek mozgóképi akciókkal és hangeffektusokkal történő kiterjesztését), az interaktív alkalmazás a képeskönyv helyett a digitális játékkal kerül közelebbi rokonságba.

Az alkalmazás művészi és technikai eszköztára akkor „mértéktartó”, ha minden médium, így a képi is, nemcsak a szöveges móduszokkal, hanem minél szélesebb spektrumon és minél kiegyensúlyozottabban építi ki az interreferencialitást. Minderre pedig a nyelvi, a képi, a zenei értékek, illetve a digitális mesei közvetítés esztétikuma iránt fogékony olvasók neveléséhez egyre inkább szükség van.

---

VARGA EMŐKE

főiskolai tanár,

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

v.emo21@gmail.com

*The Mediality of Interactive Storybooks*

**Abstract:** The study will discuss the definitive, disciplinary and medial aspects of the interactive story book, which is a genre having only a few years of history. The question

about the correlation of lingual and image mediums, based on theories that present a formal link between still images and written word by the text-image researches, is described with the category of inter-references. In both cases the text and its illustration – the motion picture and the voice - are detached, the receiver is able to separate these media explicitly while experiencing their coherence at the same time. In interactive story books, to compare with traditional picture-books, the inter-references are multiplied, because in these mobile applications the written and vocal modus of lingual medium are cooperating with the still and moving modus of the image illustration. Through the adaptation of *The Little Red Riding Hood* and other international and Hungarian applications the study discusses how these relationships are created in three correlating layers, and in a fourth one, in the sub-classic layer and also models the two extreme poles of the semantic relationships of the media.

**Keywords:** inter-references, interactive story book, literature, lingual and image media

MARGITTAI ZSUZSA

## Illusztrált hagyomány

*A Piroska és a farkas új (képi) interpretációi\**

Sok meséhez gyerekkori emlékeink révén elválaszthatatlanul kapcsolódik egy-egy illusztrátor alkotta képi világ. Nehezen tudjuk elképzelni a *Vackort* Reich Károly vagy a *Pom Pom meséit* Sajdik Ferenc rajzai nélkül. A képek (esetünkben a meseillusztrációk) megtekintése révén alapvető emlékezettársítás történik. Az illusztráció funkciója ebben a szerepben jelentéssűrítő, történetet előhívó, amelyet a felidézés során mint egy QR kódot olvasunk be magunknak. Miként fog ez a vizuális emléktárgy megváltozni 20–30 év múlva? Milyen képkódok épülnek be a mai gyerekek vizuális memóriájába – akár a klasszikus mesék esetében? A tanulmány egy konkrét mese, a *Piroska és a farkas* példáján mutatja be (a teljesség igénye nélkül) egy képi és szöveges hagyomány metamorfózisának karakteres állomásait. Nem véletlen a címben zárójelben szereplő „képi” szó, hiszen a vizuális interpretációk elválaszthatatlanok a szöveg újabb és újabb változataitól.

Az eredetileg Charles Perrault és a Grimm fivérek elmondása alapján ismertté vált történet fő narratíváját, az erdőben sétáló piros ruhás kislány és az őt és nagymamáját is kizajszó farkas meséjét valamennyien ismerjük. A mesének a korai illusztrált kiadások révén kialakult egy egységes, de a mai napig formálódó képi hagyománya. A kifejezetten a gyermek közönség számára készült *Piroska és a farkas* illusztrációkra jó példa a 19. század végéről Walter Crane kis formátumú Toy Book sorozatban megjelent kötete.<sup>1</sup> (1. kép)

A mesék és így a kapcsolódó illusztrációk már a megelőző századokban sem csak a gyerekeket szólították meg. Bruno Bettelheim értekezéséből ismerjük a *Piroska és a farkas* (különösen archaikus verzióinak)



1. kép: Walter Crane: *Little Red Riding Hood*

\* A tanulmány *A gyerekirodalom nagykorúsítása* című konferencián (2018. november 23–24., Budapest) elhangzott előadás szerkesztett változata. Az előadás elkészítésében köszönöm a segítséget és együtt gondolkodást Bényei Juditnak és Illés Anikónak.

<sup>1</sup> Walter CRANE, *Little Red Riding Hood*, London, George Routledge & Sons, 1875. <https://library.si.edu/digital-library/book/littleredriding00cran> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

értelmezései rétegeit.<sup>2</sup> Erre az olvasatra reflektál Gustave Doré Charles Perrault meseíneinek 1862-es kiadásához készült képe.<sup>3</sup> (2. kép) A gonosz csábító sötét ereje éppúgy érződik a gesztusokon, mint az érzékiség és a tragédia előtti pillanat minden feszültsége. Nem telt el sok idő az 1875 körül készült Crane- és az alig több mint egy évtizeddel korábbi Doré-illusztráció között; Crane verziója azonban már sokkal inkább szól a gyerekek számára is közkézen forgó verzióról.

Iparművészeti tárgyak dekorációihoz is előszeretettel használtak meseillusztrációkat, amelyek forrásait olyan jelentős művészek munkái közt kereshetjük, mint a fent említett Crane és Doré. Bár a pécsi Zsolnay gyárban Crane művei alapján is dolgoztak,<sup>4</sup> mégis az 1870-es évek végén Gustave Doré egyik *Piroska és a farkas*-illusztrációja szolgált mintául egy Klein Ármin készített porcelánfajansz képhez.<sup>5</sup> (3. kép)

A pécsi Janus Pannonius Múzeum gyűjteményében őrzött *Piroska és a farkas* meséjét ábrázoló kép bársonnyal bevont kerete alapján nagy valószínűséggel szerepelt az egykori gyári múzeum



2. kép: Gustave Doré: *Le petit chaperon rouge*



3. kép: Klein Ármin (Gustave Doré nyomán): *Piroska és a farkas*. 1877–1878. Pécs, Janus Pannonius Múzeum

<sup>2</sup> Bruno BETTELHEIM, *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. Kúnos László, Bp., Corvina, 2018, 171–187.

<sup>3</sup> Charles PERRAULT, *Les Contes de Perrault, dessins par Gustave Doré*, ill. Gustave DORÉ, Paris, J. Hetzel, 1862.

<sup>4</sup> Crane az Iparművészeti Múzeumban 1900-ban megrendezett egyéni kiállítása alkalmából nemcsak Budapestre, hanem Pécsre is ellátogatott. HORVÁTH Hilda, *Walter Crane's wallpaper in the Budapest Museum of Applied Arts*, *Ars Decorativa*, 2001/20, 45–51.

<sup>5</sup> Ltsz 51.3185. Klein Ármin Doré meseillusztrációi nyomán készített falitálaról: ZSOLNAY Teréz, M. ZSOLNAY Margit, *Zsolnay: A gyár és a család története, 1863–1948*; SIKOTA Győző, *A gyár története 1948–1973*, Bp., Corvina, 1974, 72.

kiállításán.<sup>6</sup> Felmerül a kérdés, vajon gyerekek számára készültek-e ezek a mesével illusztrált műtárgyak? A Zsolnay-kép készítésének idejére a történet már jobbára elvesztette a fiatal lányokat a gonosz csábítótól óva intő olvasatát, és a Zsolnay gyűjteményben más példákat is találunk, ahol a meseillusztrációk kifejezetten felnőtteknek szóló tárgyakon tűnnek fel.<sup>7</sup> Így a képnek minden bizonnyal semmi köze nem volt a gyerekek világához vagy a gyerekszobák berendezéséhez: sokkal inkább a Zsolnayak porcelánfajansz-technika tökéletesítésére irányuló törekvésének egyik kísérleti állomáshoz többé-kevésbé véletlenszerűen kiválasztott mintaként tekinthetünk rá.

Nemcsak a képi olvasatok, hanem a mese szövege is számos, inkább a felnőtt közönséget megszólító mutáción esett át. Ennek legfrissebb hazai példája Nina Yargekovnak a Szederkényi Olga szerkesztette *És boldogan éltek?* kötetben megjelent *A szófogadó kislány* című novellája.<sup>8</sup> A történet pszichoanalitikus értelmezéseit gondolja tovább a szerző a felfalás mint a nemi aktus szimbólumának körüljárása révén. Ugyanakkor azt a valószínűleg mindannyiunkban megfogalmazódó kérdést is felfejti és megválaszolja, hogyan lehet, hogy Piroska egész egyszerűen nem vette észre, hogy nem a nagymamája fekszik az ágyban. Nem éri be azzal a mesék világában nagyon is működő magyarázattal, hogy egy jelzésértékű kellék vagy attribútum is elegendő a személyazonosság megvál-



4. kép: Szabó Imola Julianna: Piroska és a farkas

toztatására. A történet lezárásaként az orvos szemüveget rendel a mindaddig csak homályosan látó Piroskának, és ezzel a könnyed fordulattal oldja a súlyos téma feszültségét. A kötethez Szabó Imola Julianna készített – szintén inkább a felnőtt közönséget célzó – illusztrációkat. (4. kép) Ez Szabó első könyve, amelynek nemcsak tipográfiáját, de illusztrációit is ő jegyzi. Noha ma már ritka, hogy a felnőtt szépirodalomhoz illusztráció készül, sem a kötet, sem a képek nem tévesztenek meg a célközönséget illetően, s ez leginkább a komor, színeiben visszafogott szerkesztésnek köszönhető. A több

<sup>6</sup> Köszönet a megjegyzésért Kovács Orsolyának.

<sup>7</sup> MARGITTAI ZSUZSA, *La Fontaine's Fables and Other Animal Tales in the Budapest Museum of Applied Arts' Collection*, *Ars Decorativa*, 2017/31, 39–56.

<sup>8</sup> Nina YARGEKOV, *A szófogadó kislány = És boldogan éltek?*, szerk. SZEDERKÉNYI Olga, ill. SZABÓ Imola Julianna, Bp., Cser, 2018, 145–153.

rétegből építkező fekete-fehér illusztrációk színvilágát némileg oldja a nőies (de korántsem kislányos) ultraviola szín használatával.

Szabó Imola Julianna *Mesék máshogy* projektjében már korábban feltűnt egy, az előző alapjául szolgáló kép. Szabó így fogalmaz a sorozatról: „A klasszikus meséket újra szerettem volna gondolni. Olyan bátor és szokatlan módon, hogy egy másik mondanivalót emelek ki belőlük, mint ami a megszokott.”<sup>9</sup> Annak érdekében, hogy bárki odaillesztesse önmaga vagy a meséről az emlékei és a képzelete révén benne élő képet, Szabó tudatosan nem rajzolt arcot szereplőinek az *És boldogan éltek?* illusztrációin sem, és Piroska már ezen a korábbi verzió is eltakarja arcát. (5. kép) A *Mesék máshogy* oldalpárokon dolgoz fel klasszikus meséket egy-egy kulcsmondatot kiragadva, azt tipográfiai játékkal elhelyezve az illusztráció melletti oldalon.

Így nem véletlen, hogy a farkassal a hasában feltűnő Piroska mellett a Piroskát már a hasában tudó farkasra utal a betűk felfűzésének ívével. Az előbbi képen a kislány nem a szó szoros értelmében falta fel a farkast, hanem magába foglalja, ahogyan az erdőben elcsatangelő kislányban is fellelhető valami eredendően „rossz”.

Találunk korábbi példákat is kifejezetten felnőtteknek szóló Piroska-átiratokra, amelyekben a történet a kor aktuális társadalmi viszonyait és archetipikus figuráit képezi le. Érdekességképpen említhető a történetnek az az 1935-ben, az Új idők hasábjain megjelent mutációja, amelyben megfordulnak a szerepkörök, és a rafinált Piroska veti ki hálóját az alapvetően szabad életre vágyó, kissé megtört farkasra. Itt a nagymama házába való belépés a szabadelvű férfit a házasság igájába hajtó aktussá válik. A történet végén a farkas így morog magában: „Ha meggondolom: a nagyapám még mindkettőt felfalta! Felfalta mindkettőt! Én meg itt, most...” Ha a szöveg után még bárkiben is kétség maradt volna a mondandó felől, az illusztráció gyanánt megjelent, szív alakú keretbe foglalt negédesen mosolygó női képmás nem fogja kétségek között hagyni a történet mondandóját illetően.<sup>10</sup>



5. kép: Szabó Imola Julianna: *Mesék máshogy*.  
*Piroska és a farkas*

<sup>9</sup> [https://szaboimola.hu/?royal\\_portfolio=slideshow-3](https://szaboimola.hu/?royal_portfolio=slideshow-3) (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>10</sup> DÁNIEL Anna /E./, *Az új Piroska meg a farkas*, Új Idők, 1935/2, 783–785.

Amilyen sokféle a felnőtt közönség számára szóló interpretációs lehetőségek tárháza, éppoly színesek a gyerekeknek szóló 21. századi képi variánsok. Nem véletlen, hogy egy 2004-es illusztrációs verseny is a *Piroska és a farkas* történetét választotta központi témájául.<sup>11</sup> Több neves magyar illusztrátor feldolgozta már a mesét: így Mosonyi Aliz alternatív befejezésű *Piroskáját* ismerjük Rofusz Kinga és Molnár Jacqueline tolmácsolásában is. Utóbbi a *Pagony Klasszikusok* sorozatban jelent meg 2008-ban.<sup>12</sup> Molnár meghagyja a kép kettős olvasatát; a pillangók konkrét jelentésükben is feltűnhetnek az erdő hívogató szépségeként, vagy a farkas szépelgő szavainak vizuális átirataként. Rofusz Kinga<sup>13</sup> a tőle megszokott szürreális atmoszférát ezúttal még visszafogottabb színkezeléssel teremti meg. A ködfátyol-szerű homályból előtűnő képek redukált színhasználatára a nemzetközi gyakorlatból is ismerünk példákat.<sup>14</sup>

Ugyancsak újrameséli a történetet Takács Mari a *Piroska és a Nagy Mágusban*,<sup>15</sup> ahol a műfaj reneszánszát élő papírszínház keretben mozgatható illusztrációi teszik élményszerűbbé az élőszavas történetmesélést. Takács még távolabb viszi a történet szörnyű brutalitását, és egyszerű cilinderes varázslattá absztrahálja a farkas kegyetlenségét. Mindközben interaktív játéka hív, a varázsige végét mindig a hallgatóközönséggel mondattal ki. Takács gyakran használ olyan újságkivágásokat kollázsain, amelyeken a történethez kapcsolódó szavak láthatóak. Ezért tűnik fel az egyik illusztráción a játékra hívó varázsszó eleje vagy a ház tetején a varázslat (pontosabban a szépség varázslata). (6. kép) De ha csak ezt a képet lát-nánk, eszünkbe jutna-e, hogy a *Piroska és a farkas* meséjéhez



6. kép: Takács Mari: *Piroska és a Nagy Mágus*

<sup>11</sup> Figures Future 2004. <http://www.raincy-nono.com/article-18595011.html> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>12</sup> MOSONYI Aliz, *Piroska és a farkas*, ill. MOLNÁR Jacqueline, Bp., Pagony, 2008.

<sup>13</sup> MOSONYI Aliz, *Egyszer volt, ahogy még sose volt: tizenkét és fél Grimm mese*, ill. ROFUSZ Kinga, Bp., Pagony, 2014.

<sup>14</sup> Rofusz farkasolvasatához hasonló Tamara Diaz értelmezése az erdő fölé magasodó sötét árny-farkasról. <http://tamaradiaz.tumblr.com/post/39579148598/caperucita-roja-tinta-china-y-ecoline-carm%C3%ADn> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>15</sup> TAKÁCS Mari, *Piroska és a Nagy Mágus*, Bp, Csimota, 2015.



készült? Aligha. Ahogyan ugyanis a meseszöveg újraírása is megtörténik, az új illusztrációk már a történet új értelmezéséhez kapcsolódnak – utóbbi ismeretének hiányában pedig elveszítik a meséhez kapcsolódó jelentésüket.

Ugyancsak az élőszt (áttételesen pedig a színművészetet) hívja segítségül Clémentine Sourdis hagyományosabb formai tárházból, de már redukált fekete-fehér-piros színvilágból építkező képeskönyve, amely egyben árnyjáték is.<sup>16</sup> Ezt a funkciót erősíti a (papírszínházakéhoz hasonló módon) keretbe foglalt képek visszájának monokróm feketéje is. A leporello kihajtása révén a különböző jelenetek interakcióba lépnek egymással; így a képek egymás mögé rétegződése révén a farkas üreges hasába kerül Piroska és a nagymama sziluettje.<sup>17</sup> A műfajhatárok ilyen jellegű elmosása, az interaktív mesélés és a vizualitás kiterjesztése, ahogyan a papírszínház, úgy az árnyjáték esetében is a történet transzmediális befogadását segítik elő.

A tárgyalt mese esetében a színek és/vagy a formák minimumára törekvő illusztrációk leszűkített színpalettáján indokolt a piros kiemelt használata. A Macmillan-díjas fiatal illusztrátor, Bethan Woollvin – nem tartva hitelesnek egy rászédhető kislány figuráját – szokatlan fordulattal zárja a történetet.<sup>18</sup> Woollvin nem rejti véka alá a sokszor az illusztrációban elhallgatott jeleneteket, a nagymama felfalását is a maga legkonkrétabb valójában mutatja be. Azt, hogy e kegyetlen jelenet mégsem ér tragikus véget, egyrészt a visszafogott formák is jelzik, másrészt az olyan humoros részletek is fellazítják a történet súlyát, mint a nagymama tétova lábain virító piros papucsok. Él az elhallgatás eszközével is – nem tudjuk és nem látjuk, hogyan használja Piroska a farkas legyőzésére a végzetes fejszét. A történet végére Piroska ölti magára a farkas bundáját, és (hasonlóan Szabó Imola Julianna képi olvasatához) válik ezáltal áttételesen maga is farkassá. A könyvet 2016-ban a *The New York Times* a legjobban illusztrált gyerekkönyvek közé sorolta.

A farkas minden rossz dologok jelzésévé redukálódik Marie Voigt *Red and the City* című kötetében,<sup>19</sup> ahol a szereplők már csak karakterük jellegében, a jó vagy a rossz reprezentálása révén utalnak az eredeti történetre, a farkas pedig a város rengetegében leselkedő veszélyek, elidegenítő vagy helytelen dolgok didaktikus-emblematikus jelképévé válik: akár egy egészségtelen gyorséttermi étel reklámlogója vagy a forgalom rengetegében elsüvítő villamos farkasbundát idéző körvonalai révén.

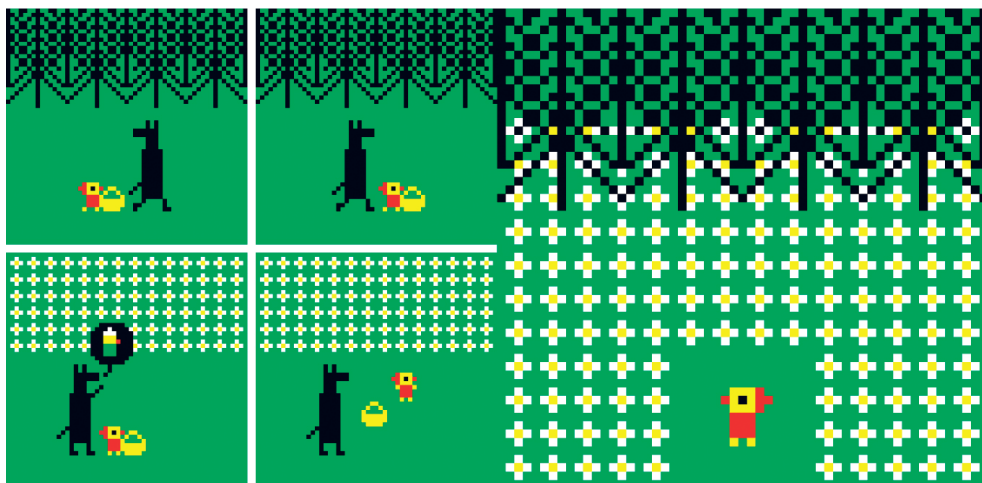
Míg az előbbi példákban a színek minimumára, addig egy kortárs magyar illusztrátor munkáiban a formák minimumára való törekvést látjuk. A Csimota Kiadó klasszikusokat szöveg nélkül feldolgozó Design-könyvek sorozatában jelent meg

<sup>16</sup> Jacob GRIMM, Wilhelm GRIMM, *Little Red Riding Hood*, ill. Clémentine SOURDIS, Berlin, Little Gestalten, 2014.

<sup>17</sup> <http://clementinesourdis.squarespace.com/#/new-gallery-1/> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>18</sup> Bethan WOOLLVIN, *Little Red*, London, Two Hoots, 2016. <https://bethan-woollvin.squarespace.com/little-red> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>19</sup> Marie VOIGT, *Red and the City*, Oxford, Oxford University Press, 2018.

7. kép: Kárpáti Tibor: *Little Red Riding Hood*

Kárpáti Tibor *Piroska és a farkasa*.<sup>20</sup> (7. kép) Pixelgrafikus illusztrációi a keresztszemes hímzések és a Commodore 64 képi világát idézik fel, és könnyen értelmezhetőek az előítéletektől (és vizuális berögződésektől, prekoncepcióktól) mentes, fogékony gyermeki elme számára.<sup>21</sup> Bár a '90-es évek képi világát előhívó illusztrációk inkább szólítják meg a mai gyerekek szüleinek korosztályát (tehát éppen azt a réteget, amely a könyvesboltok polcai előtt egy-egy könyv megvásárlásáról dönteni fog), de eszközeivel, „retro” hangulatával illeszkedik az aktuális trendekbe is. Kárpáti ezzel a bátor formanyelvvel olyan nemzetközi illusztrátorok nyomdokaiba lép, mint a szövegbuborékokban hasonló piktogramokat használó Frank Flöthmann vagy Warja Honegger-Lavater, aki már az 1960-as években egyszerű mértani formákra vezette vissza a mese elemeit,<sup>22</sup> és az értelmezést segítő képes szótárral is ellátta művészkönyvét.<sup>23</sup> Honegger-Lavaternek nem ez volt az első ilyen koncepcióra épülő képeskönyve: 1962-ben jelentette meg Tell Vilmos történetét hasonló elv szerint.<sup>24</sup> A Kárpáti által is képviselt „vizuális szűkszavúságra” példa még a nemzetközi platformról Agnieszka Kucharska-Zajkowska *Piroska és a farkas*-illusztrációja a 2000-es évek elejéről. Kucharska-Zajkowska a motívumok ismétlődésének ritmusával a pixelképekre utal, és egyszersmind a labirintusjátékokat is felidézti. Az illusztrációk érdekessége, hogy motívumait a lengyel grafikus-designer ruhákon is felhasználta,

<sup>20</sup> KÁRPÁTI Tibor, *Little Red Riding Hood*, Bp., Csimoto, 2006.

<sup>21</sup> A keresztszemes hímzések már direkt módon jelennek meg Kárpáti következő, Design-könyvek sorozatban megjelent könyvében: KÁRPÁTI Tibor, *Schneewittchen und die Sieben Zwerge*, Bp., Csimoto, 2009.

<sup>22</sup> Warja HONEGGER-LAVATER, *Little Red Riding Hood*, New York, Museum of Modern Art, 1965.

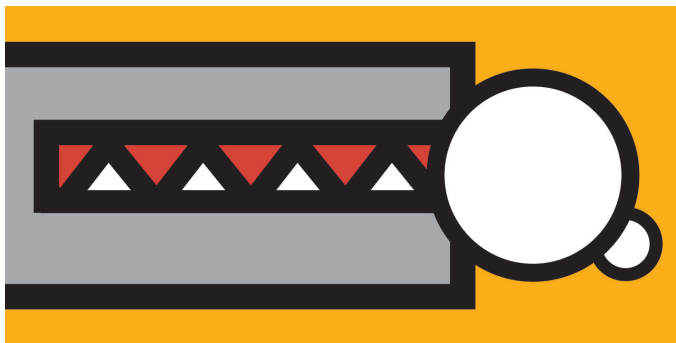
<sup>23</sup> RÉVÉSZ Emese, *Piroska és a négyzet: Dizájn mesekönyv-sorozatok*, Artmagazin, 2018/105, 64–70.

<sup>24</sup> Warja HONEGGER-LAVATER, *William Tell*, New York, Junior Council, Museum of Modern Art, 1962.

így a mese figurái a képeskönyvből kilépve egyenesen a gardróbszekrényünkbe „vándorolhatnak”.<sup>25</sup>

E vizuális irány mindmáig kitartó aktualitását bizonyítja a több mint tíz éve megjelent Design-könyvek sorozatot máig kíséző szakmai figyelem. A Csimota Kiadó a 2000-es évek elején kezdte megjelentetni Design-könyvek sorozatát, amelyben egy-egy közismert mesét pusztán a képek vizuális erejével, szöveg nélkül mutatott be. Minden meséhez öt-öt kisméretű könyvecske készült, öt illusztrátor eltérő képi olvasatát mutatva be. A (valószínűleg tudatlanul is a korábban említett Toy Book seriest idéző) formátumon és az oldalszámon kívül az egyetlen „megkötés” az illusztrátorok számára a bátor és újító feldolgozás volt. A vizualitás nyelveken és szöveges kultúrán túlmutató történetmesélő erejét támasztják alá a köteteken különböző nyelveken feltüntetett mesecímek is. Messze van még ez a kezdeményezés egy hagyományos értelemben vett *silent book*tól, ahol a kép teljes egészében átveszi a szöveg narratív szerepét. A Design-könyvek klasszikus meséi az olvasók kollektív tudására, a mesék alapvető ismeretére támaszkodnak. Éppen ebben rejlik az az illusztratori szabadság, ami formabontó, a történet főbb sarokpontjait csak jelzésekben megragadó bemutatást tesz lehetővé. Így a sorozat egyben kiváló példája annak is, ahogy a mese vizuális feldolgozása, az illusztráció a szöveggel egyenértékű történetmesélő szerepet kezd felvállalni, és ezzel a vizualitás narratív értéke önállóvá válik.

A *Piroska és a farkast* a Design-könyvek sorozatban Balogh Andrea, Rutkai Bori, Baranyai (b) András, Kárpáti Tibor és Takács Mari keltették életre. Utóbbinak *Piroska és a farkasa*<sup>26</sup> a végsőkig leegyszerűsített formákból, konstruktivista alakzatokból áll, a nézőpontokat (az ókori



8. kép: Takács Mari: *Piroska és a farkas*

egyiptomi művészetből ismert legnagyobb felület elve szerint) aszerint váltogatva, hogy az adott motívum honnan mutatja legegyszerűbb, egyszersmind legsokatmondóbb oldalát. (8. kép)

A sorozat megjelenésekor a Lantos P. István tollából a Csodaceruza hasábjain megjelent méltatás csak azt fájalta, hogy a könyveket nem ötös csomagban lehet kapni, mondván, „[h]a valaki választ egyet ezek közül a könyvek közül, akkor annyi történik, hogy saját ízlésvilágát, képi gondolkodásmódját igazolva begyűjt egy újabb

<sup>25</sup> <https://agkucharska.myportfolio.com/little-red-riding-hood-1> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>26</sup> TAKÁCS Mari, *Le Petit Chaperon Rouge*, Bp., Csimota, 2006.

csemegét, és a gyermeket is úgymond útbaigazítja ezáltal”.<sup>27</sup> Valóban: ezzel a választással az egyes kötetekhez külön-külön hozzájutó szülő (vásárló) hozza meg a döntést a gyerekek még épülő vizuális emléktáráról.

A redukció netovábbja a képeskönyv fogalmát is újraértelmező, vakok számára készült *Piroska és a farkas*, amely Kárpáti Tibor munkája, és a Moholy-Nagy-ösztöndíj keretében valósult meg 2013-ban a Csimota Kiadóval együttműködésben. A kizárólag a képek erejével mesélő Design-könyvek továbbgondolása ez – a Braille-képeskönyv gyakorlatilag ezt is mellőzi. A Design-könyvek formabontó illusztrációi közül Kárpáti pixeljei voltak a legkönnyebben adaptálhatóak a domború jelek ismétlődésével játszó Braille-grafikára. Az illusztrációk tervezésekor a célközönség igényeit is figyelembe kellett venni, hiszen a vizualitásról alapvetően a tapintás által tájékozódó gyengénlátók egy tárgyat (legyen az akár egy fa vagy egy ház)

másképpen azonosítanak, mint az adott képet egységében

befogadó, látó közönség. Az elkészült kötet „tapintható”

grafikáját elnézve látjuk, hogy a pixelek világával

rokon Braille-pontozás vizuális koherenciát

is ad a kötetnek. Az egész könyvtestet egy-

eséges design és koncepció eredménye.

(9–11. kép) Kárpáti a Braille-ábécét írás-

jelként és vizuális jelként egyaránt használja,

három tónus (a kisebb és nagyobb pöttyök, il-

letve az üresen hagyott felületek) váltakozó ritmu-

sa révén. Egy tipografikus játékkal a szöveg maga is

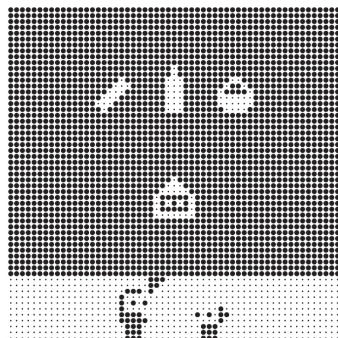
helyet kap a papíron, s a Braille-elemek vonalgrafikájá-

nak képi átíratásként, kifejezetten a látó közönség számára

bepecsételve is megjelennek a történet szereplői – Pi-

roska történetesen piros színnel. Kiknek is szól tehát

akkor ez a könyv? A kezdeményezés kezdeti céljától



HERE IS A  
PIECE OF CAKE  
AND A BOTTLE  
OF WINE



9–11. kép: Kárpáti Tibor: *Piroska és a farkas*

<sup>27</sup> LANTOS P. István, *Piroska és a farkas*, Csodaceruza, 2006/23, 32–33.

függetlenül hozzájárult a történetnek egy újfajta vizuális olvasatához (felhasználva a redukált színvilágot és új formai elemként a pettyekből felépülő vonalgrafikát). Azt, hogy a könyv végül inkább a vizuális kultúrához tesz hozzá, mintsem eredeti rendeltetését tölti be, az is alátámasztja, hogy az igényes előállítás magas költségei miatt sajnos alacsony példányszámot élt meg, és kereskedelmi forgalomba végül nem került. Nemzetközi platformon is találunk példát a mesék Braille-pontokkal való vizuális feldolgozására érzékenyítő vagy jótékony kampány keretében. A venezuelai grafikus-illusztrátor Hansel González a Braille-pontokat használta ahhoz a *Piroska és a farkas* mesét is feldolgozó poszterkampányhoz, amellyel vak gyerekek számára szerveztek gyűjtést.<sup>28</sup>

Felmerül a kérdés, inkluzív design-e Kárpáti Piroskája? Ha külföldi kiadók Braille-könyveit nézzük (kifejezetten erre szakosodott kiadókra gondolva),<sup>29</sup> aligha lehet erre őszinte igennel felelni. Egy, a gyengénlátók (és akár egyúttal a látók) számára készült kötet – legyen az akár egy ábécéskönyv – ennél sokkal gyakorlatiasabb, a használatra fókuszáló, kevésbé összetett, és sokszor más érzékszerveket (például a taktilis érzékelést) is segítségül hív. Mi az tehát, amit Kárpáti a képeskönyvek és a meseillusztrációk terén újdonságként kínál? Multiszenzoriális érzékelésre hívja a látó befogadót – akár úgy, hogy a könyv vizuális befogadásán túl a haptikus elemek is hozzátesznek a látvány egészéhez. Napjaink multiszenzoriális kultúrájában (ahol a mozi már nem elég, ha 3D-s, de a kinetikus elemeket, a szagokat, illatokat is bevonjuk az élmény komplex befogadása érdekében), miért ne léphetne fel az igény, hogy egy képeskönyvet is minél több érzékszervünkkel fogadhassunk be? Ezzel a jelentés újabb és újabb rétegei adódnak a történethez, és így biztosítanak komplex hozzáférést ahhoz. A multiszenzoriális érzékelést Henry Jenkins transmedia storytelling koncepciója<sup>30</sup> szerint is végiggondolhatjuk: ha egy történet sokféle médiumban való megjelenése nem pusztá adaptációt jelent, akkor a multiszenzoriális mesekönyv sem a mese egyszerű kiszolgálója, hanem a történet lehetőségeit kibővítve egy kumulatív valóságot hoz létre, és a párhuzamos megerősítésekkel újabb jelentésrétegeket hív elő. Ennek a komplex, érzékszerveken átívelő befogadásnak építőkövei az előadásban korábban bemutatott példák eszköztárai. Egy interaktív játékra ösztönző papírszínház, vagy az árnyjátékot segítségül hívó leporello, a ruhatervezés során felhasznált mesefigurák, akárcsak az érzékszerveink komplex használatára támaszkodó rendhagyó képeskönyv: mind hozzájárulnak a vizualitás önálló, narratívaépítő szerepének erősödéséhez, és ezzel egy olyan új vizuális emléktanyag kiépítéséhez, amely a klasszikus meséket is merőben újraértelmező képi hagyományt épít fel.

<sup>28</sup> A kampány a Caja Mágica Foundation szervezésében valósult meg. <https://www.behance.net/gallery/5512977/Stories-meant-to-be-felt> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>29</sup> <http://mesmainsenor.com/wordpress/> (Letöltés ideje: 2019. január 8.)

<sup>30</sup> Henry JENKINS, *Convergence culture: Where old and new media collide*, New York – London, New York University Press, 2006.

MARGITTAI ZSUZSA  
művészettörténész,  
Iparművészeti Múzeum  
margittai.zsuzsi@gmail.com

*Tradition Illustrated*

*New (visual) Interpretations of the Tale Little Red Riding Hood*

**Abstract:** To each well-known fairy tale belongs a tradition of visual adaptations formed in centuries and still being formed and transformed. The alteration of visual interpretations also effects the story itself. The paper gives examples of this transformation from Hungarian children's book illustration of today, amongst them the so-called Design book series and a picture book designed especially for blind people, which reinterprets the idea of a picture-book. Parallel to international trends these tendencies also refer to the transmedia storytelling conception of Henry Jenkins, while they strengthen the reception of the story through multisensorial perception.

**Keywords:** illustration of children's book, *Little Red Riding Hood*, 21st century

MAKSA GYULA

## Kertvárosi tréfacsinálók és márkatudatos iskolások

### A frankofón kölyökképregény\*

Ha az intézményesülő képregénytudomány (*comics studies*) ajánlatát elfogadva médiának tekintjük a képregényt,<sup>1</sup> akkor azt mondhatjuk, hogy a képregénymédia mindhárom nagy földrajzi-kulturális változata, az észak-amerikai eredetű *comics*, a kelet-ázsiai *manga* és a francia-belga *bande dessinée* története is bővelkedik gyerek- és ifjúsági irodalmi vonatkozásokban. Ha (rajzolt) irodalmi alkotásokként tekintünk a képregényekre,<sup>2</sup> akkor úgy tűnik, a gyerek- és ifjúsági irodalom egy jelentős része képregényekből áll, és viszont: a képregénykínálat egy meghatározó szelete hagyományosan gyerek- és ifjúsági irodalom is. Az Európában legmeghatározóbb frankofón hagyomány esetében a populáris képregényműfajok létrejötté a két világháború között jelentős részben a belgiumi katolikus cserkészkultúra által preferált kiadványoknak, főként periodikáknak köszönhető.<sup>3</sup>

A francia-belga *bande dessinée* 20. század közepi „aranykorában” népszerűvé válik az a – főszereplőjéről „kölyökképregénynek” nevezhető – műfaj is, amelynek alakulástörténete máig kínál újdonságokat. Ennek főhőse egy olyan szereplőtípusba tartozik, amely kiválóan alkalmas gyermeki nézőpont megjelenítésére a populáris fikciókban, és elterjedt az ifjúsági irodalomban, a képregényben, de a moziiparban is. Eleinte elsősorban a „*gamin farceur*” (tréfás kölyök) népszerű alakjában jelenik meg, például a Hergé-féle *Quick et Fluipe: Gamins de Bruxelles* (Quick és Fluipe: Brüsszeli kölykök, 1930) esetében, ahol egy bajkeverő szereplőpáros cselekedetei állnak a középpontban.<sup>4</sup> Szintén a belga képregény 20. század közepi terméke a *Boule et*

\* A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

<sup>1</sup> A médiaként értett képregényről és az intézményesülésről bővebben: *Intézményesülés, elbeszélések, médiumok: Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban II.*, szerk. VINCZE Ferenc, Bp., Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2018; Matteo STEFANELLI, *Un siècle de recherches sur la bande dessinée = La bande dessinée: une médiaculture*, éd. Éric MAIRET, Matteo STEFANELLI, Paris, Armand Colin – INA, 2012, 17–49; Fredrik STRÖMBERG, *Comics studies in the Nordic countries – field or discipline?*, *Journal of Graphic Novels and Comics* 2016/2, 134–155.

<sup>2</sup> Ahogy ezt teszi például Harry MORGAN, *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Éditions de l’An 2, 2003.

<sup>3</sup> Philippe DELISLE, *Spirou, Tintin et Cie, une littérature catholique? Années 1930 / Années 1980*, Paris, Karthala, 2010.

<sup>4</sup> Ez a szereplőtípus egyáltalán nem ismeretlen a 19. századi előképregényekben (például Wilhelm Busch: *Max und Moritz*) és a 20. század első harmadának észak-amerikai sajtójában sem (Richard Felton Outcault: *Yellow Kid* és *Buster Brown*, Rudolph Dirks: *The Katzenjammer Kids*). Patrick GAUMER, *LA BD*, Larousse, Paris, 2002, 8. – A példák visszakereshetőek a következő antológiában is: Claude MOLITERNI, *30 héros de toujours: Chefs d’œuvre de la BD 1830-1930*, Paris, Omnibus, 2005. A kölyökképregény műfaj történetét összehasonlító távlatba helyezi Ian GORDON, *Kid Comic Strips: A Genre Across Four Countries*, New York, Palgrave Macmillan, 2016.

*Bill*,<sup>5</sup> amelyben középosztálybeli kertvárosi környezetben egy kisfiú a kutyájával válik egyoldalas gegek főszereplőjévé. A védett, idealizált kertvárosi környezetben elkövetett ártatlan csínyekkel szórakoztat a *Cédric*-sorozat is.<sup>6</sup> Az ábrázolt tárgyi világot, a mellékszereplők egy részét és a felidézett intertextusokat, kulturális referenciákat érzékelve a *Cédric* valamiféle felrészített, aktualizált *Boule et Bill*nek hat. A frankofón kölyökképregény műfajának radikális átalakulása az 1990-es évekre tehető, és olyan humorisztikus albumsorozatokhoz köthető, mint a *Le petit Spirou*, a *Kid Paddle* vagy a *Titeuf*. Részben eltérő módon, de mindhárom nagy hatású, többszázczes, illetve milliós példányszámban terjesztett képregény szakít a gyermeklét ábrázolási hagyományának idealizált ártatlanságával. Ebben az időszakban, noha vannak még előmegjelenések a képregénylapokban, a műfaj fő hordozója egyértelműen a könyvesbolti terjesztésű, többnyire 48 vagy 64 oldalas, színes, keményborítós album, tehát a *populáris bande dessinée* jellegzetes könyvtípusa (mely jelentősen eltér a *comics* vagy a *manga* tipikus hordozóitól).

A *Le petit Spirou*<sup>7</sup> (A kis Spirou) a szexualitás témakörének gyerekirodalomban eléggé szokatlan tárgyalásával, továbbá erkölcsi kérdések problematizálásával, ezzel összefüggésben az iskola, a nevelés különféle helyzeteinek parodisztikus távlatba helyezésével tűnik ki. Erre általában utalnak az albumok címei is, amelyek nyíltan nevelő célzatú felszólításokként, egyúttal a főszereplő mindennapi életének párbeszédeiből vett idézetekként értelmezhetőek (ilyen például a nyitóalbum címe, amely kissé szabad fordításban: *Köszönjél a néninek! – Dis bonjour à la dame!*). A *kis Spirou*, bár az ábrázolt tárgyi világot tekintve gyakran archaizál, és népszerű frankofón albumoktól szokatlan módon felveti az emlékezés problémáit is, nem tekinthető történelmi képregénynek, sem történelmi érdekelttségű önéletrajzolásnak. Viszont nyíltan, az albumok előhangszerű paratextusaiban jelzi azt a vállalását, miszerint (a nagy múltú *Spirou*-kalandsorozathoz hasonlóan) egyszerre szól „kicsiknek” és „nagyoknak” – miközben a kilencedik album címe éppen *C'est pas de ton âge!*, azaz nagyjából: *Nem neked való!* Így a megszólított korára tett utalással, amely viszont nincs pontosítva, egyszerre szólhat akár felnőtteknek és gyermeknek is.

A *Kid Paddle*<sup>8</sup> főként a kortárs gyermeki médiahasználat tematizálásával hoz újat a műfaj történetébe. Erőszakos cselekedeteket ábrázoló médiaműfajokat helyez ironikus, parodisztikus távlatba, ilyenek a címszereplő által kedvelt videojátékok, akció- és horrorfilmek – videokamerával ő maga is készít horrorfilmeket. Ugyanakkor a képregényes elbeszélő közeg a *Kid Paddle* esetében reflexív játékoságával a befogadót az elektronikus kultúrával kapcsolatos morális pánikhelyzetektől való távolságtartásra is készíti. Erre szolgálnak például azok a betéttörténetek, amelyek visszatérő főszereplője a címszereplő videojátékbeli énje. Ahogy már egy korábbi elemzésben

<sup>5</sup> 1959-től, rajzoló: Roba, rajzfilmváltozatának magyar címe: *Bobby és Bill*.

<sup>6</sup> 1987-től, rajzoló: Laudec, író: Raoul Cauvin, magyar fordításának címe: *Marci*.

<sup>7</sup> 1987-től, rajzoló: Janry, író: Tome.

<sup>8</sup> 1993-tól, rajzoló: Midam, rajzfilmváltozatának magyar címe: *Okostojások*.



utaltam rá, a *Kid Paddle* esetében éppen az erőszak-tematizáció módja teszi lehetővé az elektronikus kultúra erőszakosnak tartott médiaműfajainak és egyúttal a morális pánikhelyzeteknek is az ironikus távlatba helyezését.<sup>9</sup>

Több mint negyedszázada van jelen a képregények piacán Zep (Philippe Chappuis) genfi rajzoló *Titeuf*-sorozata, amely néhány év alatt az egyik legolvasottabb frankofón képregénnyé vált. Az 1992-es első, svájci fanzinmegjelenés után, 1993 és 2017 között összesen tizenöt albumot adott ki az 1990-es évek kockázatvállaló sikerkiadója, a Glénat (amely kezdeményező volt a francia nyelvű mangakiadásban is). Egy album kivételével rövidebb elbeszéléseket tartalmazó kötetekről van szó, hasonlóan a kölyökképregény műfajának korábbi meghatározó munkáihoz. A sorozat jelentőségét nemcsak a terjesztett példányszámok mutatják (a 2008-as és a 2012-es album például az adott években a legnagyobb példányszámban megjelent francia nyelvű könyv volt<sup>10</sup>), hanem *Titeuf* mediatisztikus szétterjedése és társadalmi kommunikációs használata is: rajzfilmek, kiállítások, megregényesítések (!), társas- és videojátékok, fesztiváljelenlét, szexuális nevelési és múzeumpedagógiai projektek.<sup>11</sup>

A *Titeuf*-elbeszélések világa ismerős lehet a kölyökképregények olvasóinak. Tíz év körüli, de még a kamaszkor előtt álló fiú főszereplő a mindennapi életben: szülők, barátok, osztálytársak, tanárok társaságában; otthon a nappaliban vagy a gyerekszobában, osztályteremben, iskolaudvaron, kirándulásakor, boltokban, uszodában, utcán stb. A bőség és gondtalanság kertvárosi oázisában játszódó *Boule et Billel* ellentétben *Titeuf*nek olyan kérdésekkel, kiszolgáltatottságokkal és szorongásokkal kell szembe-sülnie, amelyek egy gyermek vagy felnőtt olvasó számára a saját mindennapok világából is ismerősek lehetnek.<sup>12</sup> Az elbeszélések az iskolai és nemi nevelődés helyzetei mellett olyan kérdésekről is szólnak, mint a munkanélküliség, a halál, a súlyos betegségek, a háború, a tőke delokalizációja, az időskorral járó problémák vagy a külvárosi autógyűjtogatások. A *Titeuf*-albumok visszatérő szituációi a címszereplő olyan megértési kísérletei a mindennapokban, amelyek a társadalmi problémáknak a saját gyermeki világban való megjelenésére vonatkoznak. Ebből a szempontból is érdekes az az albumban nem publikált *Titeuf*-elbeszélés, amely eredetileg a franciaországi *Le*

<sup>9</sup> MAKSA Gyula, *Változatok képregényre*, Bp. – Pécs, Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 2010, 121.

<sup>10</sup> AFP, *Titeuf réfléchit sur „le sens de la vie”*, Le Monde.fr, 28 aout 2008, [https://www.lemonde.fr/culture/article/2008/08/28/titeuf-reflechit-sur-le-sens-de-la-vie\\_1088826\\_3246.html](https://www.lemonde.fr/culture/article/2008/08/28/titeuf-reflechit-sur-le-sens-de-la-vie_1088826_3246.html) (Letöltés ideje: 2019. január 4.); illetve AFP, *„Titeuf à la folie”, le plus gros tirage de l’année est en librairie*, Le Point.fr, 30 aout 2012, [https://www.lepoint.fr/culture/titeuf-a-la-folie-le-plus-gros-tirage-de-l-annee-est-en-librairie-30-08-2012-1500634\\_3.php](https://www.lepoint.fr/culture/titeuf-a-la-folie-le-plus-gros-tirage-de-l-annee-est-en-librairie-30-08-2012-1500634_3.php) (Letöltés ideje: 2019. január 4.)

<sup>11</sup> ZEP, Hélène BRULLER, *Le guide du zizi sexuel*, Grenoble, Glénat, 2001. – Ehhez a szexuális nevelési könyvhöz vándorkiállítás és társasjáték is kapcsolódott; illetve *„Titeuf rencontre Calvin” avec Zep*. Az eseményről készült fotósorozat a Reformáció Nemzetközi Múzeumának honlapján tekinthető meg: <https://www.musee-reforme.ch/fr/media/15/multimedia/> (Letöltés ideje: 2019. január 4.)

<sup>12</sup> Antoine DUPLAN, *Notre petit frère humain*, Le Monde hors série janvier/février 2018 (*Titeuf: 25 ans et toutes ses dents*), 12.

*Monde* napilap internetes változatában jelent meg, ahol Zepnek pár éve saját blogja van.<sup>13</sup> Titeuf világában ezúttal háború van. Egy sietős hétköznapi reggelen, váratlan bombatámadás következtében elveszti édesapját, majd az albumokból az olvasók számára ismert iskolatársainak nagy részét is. Titeufnek menekülnie kell, az országhatár felé veszi az irányt, amelyen azonban már nem tud átjutni, belegabalyodik a szögesdrót kerítésbe, három panelen keresztül is segítségért kiált. Utolsó képkockaként szintiszta fekete panelt látunk a szokásos, egyoldalas Titeuf-gegek poénjának helyén. A menekült gyermek alakja a korábbi *Titeuf*-elbeszélésekben is jelen van, hiszen az első albumban a horvát Milos, a tizenharmadikban pedig az afrikai Ramatou új osztálytársaként érkezik Titeuf világába. Az albumokkal ellentétben Zepnek ez a blogbejegyzése, amelyben Titeuf közvetlenül tapasztalja meg a háborút és a menekülést, nem számít gyermek olvasókra – jelzi ezt a narratív tartalom brutális erőszakossága és a megjelenés médiakörnyezete is.

Felvetődik a kérdés, hogy a negyedszázaddal ezelőtt kitalált *Titeuf* megalkotása után vajon hogyan alakult a műfaj története. A kölyökképregény műfajtörténetének valószínűleg legfontosabb változása a *Titeuf* első megjelenése óta szorosan összefügg az európai képregénykultúra átalakulásával. A keleti típusú képregény, a japán *manga* és koreai *manhwa* hatásának köszönhetően számos európai országban, így Franciaországban és Magyarországon is, részeseivé váltak a felnőtt nők is a képregénykultúrának. Ennek nyomán a frankofón *bande dessinée*-ben megsaporodtak a nők által főként nőknek készített alkotások a magazinokban és a könyvkiadásban egyaránt, jelentősen bővült a női szereplőtípusok tára, illetve összetettebb nőábrázolások jelenhettek meg a képregényekben. Ez visszahatott a gyerekképregényekre. Ellentétben a mangával, a hagyományos frankofón BD története során ugyan általában lemondott a felnőtt női olvasókról, ám a gyereklányokról kevésbé.<sup>14</sup> Ennek ellenére csak az utóbbi két évtized hozott változást abban a tekintetben, hogy immár női főszereplők is gyakorta megjelenhetnek a fiataloknak szánt képregényekben. A következőkben a számos lehetséges példa közül csak két érdekesebbet emelünk ki.

Az első a gyermekolvasóknak szóló *Akissi*-sorozat,<sup>15</sup> amely elbeszéléstechnikáját, cselekményesítését tekintve ugyan jórészt követi a hagyományos kölyökképregény műfaji előírásait, ehhez illeszkedik hordozója is (48 oldalas, keményborítós színes

<sup>13</sup> ZEP, *Mi petit, mi grand...*, Zepworld.blog.lemonde.fr/2015/09/08/mi-petit-mi-grand/ (Letöltés ideje: 2019. január 4.). A blogbejegyzést a francia kormány internetes tájékoztató honlapjának *Infographie* című rovata is átvette (Gouvernement.fr), később nyomtatásban cím nélkül jelent meg a *Le Monde* 2018-as, korábban már hivatkozott *Titeuf*-különszámában (*Titeuf: 25 ans et toutes ses dents*) a 90–91. oldalakon. A bejegyzés média-geopolitikai kontextusáról bővebben itt olvasható: MAKSA Gyula, *A média geopolitikája: A képregénymédia példája = Képregényen innen és túl: Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban*, szerk. VINCZE Ferenc, Bp., Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017, I, 13–45.

<sup>14</sup> Jean-Marie BOUISSOU, *Miért vált kulturális világtermékké a manga?*, ford. RIGÁN Lóránd, Korunk, 2011/2, 54–63.

<sup>15</sup> 2010-től, rajzoló: Mathieu Sapin, író: Marguerite Abouet.

album), viszont a címszereplője nem egy európai kisfiú, hanem egy afrikai kislány. Az *Akissi* szakít nemcsak a hagyományos kölyökképregény lányábrázolási szokásaival, hanem egyúttal a 20. századi populáris francia-belga *bande dessinée* férfiközpontú, egzotizáló Afrika-képével is. Afrika mint téma, mint helyszín és főként mint díszlet régóta jelen van az európai ifjúsági képregényben. A 20. századi népszerű francia-belga ifjúsági sorozatok bővelkednek olyan Afrika-kalandokban, amelyekben a nők még mellékszereplőként is csak ritkán jelennek meg. A főhősök európai férfi vadászok, misszionáriusok, humanitárius orvosok, míg a helyiek inkább mellékszereplők: tradicionális harcosok, törzsfőnökök, esetleg a gyarmati hadseregek katonái, vagy a komikus képregényekben olykor felbukkanó kannibálok.<sup>16</sup> Ezekkel a képregényekkel szemben a máig futó *Akissi*-sorozatban a modernizálódó afrikai (elefántcsontparti) városi tér és a benne élők ábrázolásával találkozunk. Az ezredforduló kölyökképregényének tipikus, a *Titeuf* esetében fentebb már felsorolt helyszínein és szereplőin keresztül, az *Akissi*-ben éppen ennek a közegnek a bemutatása válik lehetővé. Az elefántcsontparti-francia sorozat sikeréhez bizonyára az is hozzájárult, hogy az afrikai frankofón képregény iránti érdeklődés megélenkült a 2010-es években.<sup>17</sup>

Az utóbbi évek talán legnagyobb hatású és legvitatottabb alkotása Riad Sattouftól a *Les Cahiers d'Esther* (Eszter füzetei, 2016-tól eddig három kötet). A szerző önéletrajzi munkáiról, képregényriportjairól és tárcaképregényeiről ismert. Az utóbbiakból évekig volt sorozata a *Charlie Hebdo*-ban, majd a nem éppen gyerekklapként számon tartott *Nouvel Observateur*-ban 2014-től publikálta heti rendszerességgel a *Les Cahiers d'Esther*-t, amelyet viszont kritikusaiknak egy része a 2016-tól induló albummegjelenések után már a gyerekirodalomba sorol.<sup>18</sup> A szerző egy helyen az előolvasást ajánlja, tehát hogy a felnőttek nézzék meg még azelőtt az *Esther*-elbeszéléseket, hogy megvásárolnák a gyerekeknek, bár megjegyzi, hogy Esther is néha olyan jelenségekkel találkozik, amelyeket nem ért, mert megértésükhöz nem elég érett.<sup>19</sup>

A *Les Cahiers d'Esther* „radikalizált *Titeuf*-nek” tekinthető abban az értelemben, hogy már oly mértékű társadalmi, politikai és mediakulturális aktualizáltság jellemzi, hogy az is kérdésként vetődhet fel, miképpen válik érdekessé esetleg Franciaországon

<sup>16</sup> Christian JANNONE, *L'Afrique irréaliste dans la bande dessinée franco-belge de 1940 à nos jours*, Agora, 1998/1, 73–82; Jean PIROTTE, Arnaud PIROTTE, *Un tour du monde en 80 cases: La bande dessinée à la rencontre des mondes extra-européens = Du régional à l'universel : L'imaginaire wallon dans la bande dessinée*, éd. Jean PIROTTE, Louvain-la-Neuve, Fondation wallonne Pierre-Marie et Jean-François Humblet, 1999, 85–112.

<sup>17</sup> Erről bővebben szól magyarul MAKSA Gyula, *Képregények kultúrák közti áramlatokban*, Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 2017, 42–53.

<sup>18</sup> Például Carole MAZERAND, „*Les cahiers d'Esther*”: le retour de Riad Sattouf chez les enfants, ViaBooks, 23 février 2016. <http://www.viabooks.fr/article/les-cahiers-d-esther-le-retour-de-riad-sattouf-chez-les-enfants-52595> (Letöltés ideje: 2019. január 4.)

<sup>19</sup> Marylou MAGAL, *Riad Sattouf: «Les Cahiers d'Esther sont comme un documentaire animalier !»*, Le Point.fr, 28 février 2017. [https://www.lepoint.fr/pop-culture/bandes-dessinees/riad-sattouf-les-cahiers-d-esther-sont-un-documentaire-animalier-28-02-2017-2108140\\_2922.php](https://www.lepoint.fr/pop-culture/bandes-dessinees/riad-sattouf-les-cahiers-d-esther-sont-un-documentaire-animalier-28-02-2017-2108140_2922.php) (Letöltés ideje: 2019. január 4.)

kívül, vagy akár ott is, de pár évtized múlva. (A *Titeuf*-sorozat idővel jórészt eliminálta vagy inkább: a világsikerű belga *Tintin*hez hasonlóan rejtettebbé tette a lokalitásra tett utalásokat). Jelenleg a közéleti és médiakulturális referenciák teremtette beágyazottság a *Les Cahiers d'Esther* esetében kedvez a mediaticus szétterjedésnek. Esther világában talán a legmegdöbbentőbb az éles körülhatárolások, a nagy társadalmi megkülönböztetések hangsúlyozása, amelyek a gyermeki elbeszélő szövegében és a rajzoló-lejegyző vizuális ábrázolásában is szembeszökők és olykor megrendítőek: a gazdagok és a többiek, a külvárosi „*racaille*” stílust követők és a többi gyerek, a márkatudatos iskolások (a „klub”) és a többiek, a külvárosi, léleknyomorító állami iskolába járók és a magániskolai tanulók, illetve a későbbiekben a problémás külvárosi iskola (ZAP) és a belvárosi elitintézmény különbségei. Esther nem egy „*gamin farceur*”, mint a kis Spirou vagy még valamelyest Titeuf is, hanem eleinte inkább olyan „jókislány”, aki szeretne megfelelni környezetének elvárásainak, miközben érzékeli ezen elvárások egy részének ellentmondásosságát is.

Egyoldalas alkotásokból állnak a kötetek, de (ellentétben a hagyományos kölyökképregényekkel) a három albumba gyűjtött elbeszélések során a főszereplő időszodik: az első album a tízéves Estherről, az évente megjelenő újabbak az éppen aktuálisan egy évvel idősebbéről szólnak. Az autentifikáló műfajokon edződött Riad Sattouf ezúttal a „talált kézirat” után talán leginkább „talált adatközlőnek” nevezhető eljárással él. Az írói nyilatkozatokban is megerősített elbeszélői keret szerint az egyik barátja lányának történeteit jegyzi le képszövegekben. Minden oldal alján olvasható az arra vonatkozó, autentifikáló megerősítés, hogy Esther által elbeszélte igaz történetet olvassunk. Az autentikusság kérdéskörére a saját, de már a rajzoló által lejegyzett elbeszéléseit olvasó Esther is reflektál az egyik albumban, a nyelvhasználat kapcsán kritizálja és javítja ki lejegyzőjét.<sup>20</sup> (A lejegyzett párbeszédnek nyelvhasználati sajátosságainak dokumentációja is autentifikálhat. A különböző szociolektusokra érzékeny elbeszélő és lejegyző szövege akár egy szociolingvisztikai elemzés számára is izgalmas lehetne.) A *Les Cahiers d'Esther* tehát oly módon viszi tovább a kölyökképregények egyoldalas, tömör, poentírozott elbeszéléseinek hagyományát, hogy ötvözi azt a rajzolt újságírás, az aktualitásokra reflektáló tárcaképregények, valamint képregényriportok és az visszaemlékező önéletrajzi *graphic novelek* eljárásaival. A hordozóválasztás is jelzi ezt az ötvöződést: albumszerű méret és keményborító, miközben *graphic novelek*et idéző papírminőség és színkezelés.

A kölyökképregény műfaj alakulástörténetének tapasztalatai felől izgalmasnak látszik más műfajok gyermekkori-ábrázolási szokásainak a kutatása is. A gyermekkorra fókuszáló kortárs európai rajzolt regények az emlékezetkutatás által is szívesen vizsgált önéletrajzi *graphic novelek* jelentős részét képezik. Az iráni származású Marjane Satrapi, a francia Riad Sattouf, a svájci Tom Tirabosco vagy a román Andreea Chirică

<sup>20</sup> Riad SATTOUF, *Les cahiers d'Esther: Histoires de mes 12 ans*, Paris, Allary Éditions, 17.

önéletrajzolásai nem elsősorban gyerekeknek szólnak,<sup>21</sup> mégis, sejtethetően közelebb állnak a *Titeuf*-hoz, vagy különösen a *Les Cahiers d'Esther*-hez a gyermekkor-ábrázolásukat tekintve, mint a kölyökképregény korábbi változataihoz.

---

MAKSA GYULA

egyetemi docens,

PTE BTK TMI Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék

gymaksa@hotmail.com

*Suburban Pranksters and Brand Loyal Schoolchildren: the Francophone Kid Comics*

**Abstract:** The study overviews the francophone versions of kid comics and focuses on works that are significant recipients of this genre tradition. The radical reformation of the francophone kid comics' genre, which became popular since mid-20<sup>th</sup> century, happened in the 1990s, and can mostly be bound to those humorous album series that break away from the traditional idealized innocent depiction of child-life. Taking into account the experiences of the forming history of the kid comics' genre the child-life depiction of other genres seem exciting to study. Especially the child-life representation of contemporary European graphic novels that centre on childhood, these account for an important part of the widely researched biographical graphic novels.

**Keywords:** comics, kid comics, bande dessinée, genre, Riad Sattouf

---

<sup>21</sup> Marjane SATRAPI, *Persepolis: Gyermekkorom Iránban*, ford. RÁDY Krisztina, Bp., Nyitott Könyvműhely, 2007; Riad SATTOUF, *L'Arabe du futur: Une jeunesse au Moyen-Orient 1-4*, Paris, Allary Éditions, 2014–2018; Tom TIRABOSCO, *Wonderland*, Genève, Atrabile, 2015; Andreea CHIRICĂ, *The Year of the Pioneer*, Bucharest, Hardcomics, 2011. Ebbe a sorba kívánczik a lengyel Marzena Sowa eredetileg franciául megjelent munkája is, bár megcélzott közönségét tekintve az előzőekhez képest bonyolultabb eset. Az 1980-as évek kommunista Lengyelországában játszódó *Marzi* esetében ugyanis az újrakiadás hordozóváltása a megcélzott közönség megváltozásával is együtt járt. Míg az előmegjelenések a *Spirou* folyóiratban és a keményborítós albumsorozat 2005-től ifjúsági képregényként pozicionálta a *Marzit*, addig a 2008 és 2017 között, három kötetben publikált, újraszerkesztett és újraszínezett gyűjteményes kiadás már a felnőtteknek szóló, történelmi-önéletrajzi *graphic novelek* közé helyezi azt, ahogy erre a Dupuis kiadó honlapja is utal: <https://www.dupuis.com/seriebd/marzi-l-integrale/1612> (Letöltés ideje: 2019. január 4.).

TORBÓ ANNAMÁRIA

## Kívülállók, varázslók, disztópiák

A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig

### Bevezető

A főként filmes berkeken belül sokat hangoztatott *young adult* kifejezést eredetileg az irodalmi művek terén kezdték használni az 1960-as években. Erre utal az angol-szász *young adult literature* fogalma, amelyet gyakran YAL mozaikszóval rövidítenek. Olyan szórakoztató alkotások gyűjtőfogalmát takarja, amelyek elsősorban a 12 és 18 év közötti fiatalok számára íródtak, továbbá a központi problémafelvetés és a bennük megjelenő témák tekintetében az ő speciális igényeikhez igazodnak. A korcsoport-kategóriákat tekintve a young adult az úgynevezett *middle grade (MG)*<sup>1</sup> és *new adult (NA)*<sup>2</sup> között helyezkedik el. A middle grade az eggyel fiatalabb korosztályt, a 8 és 12 év közöttieket szólítja meg, míg a new adult célközönsége a YA-ból kinövő húszasok, fiatal harmincasok.<sup>3</sup>

Manapság a YAL fogalmát kibővítve sokkal inkább találkozunk a YAF, vagyis *young adult fiction* (young adult fikció) kifejezéssel, vagy az ennél rövidebb YA-val (*young adult*), amelyek mindegyike egyaránt magában foglalja az írott és mozgóképre adaptált alkotásokat. A tanulmány további részében a YA rövidítést kívánom használni, aminek két oka van: a médiatudomány felől érkező kutatóként a műveket mozgóképes adaptációikkal együtt vizsgálom, ezért a YAL nem fedi le teljesen az általam vizsgált jelenséget, másrészt a hétköznapi használathoz sokkal inkább a YA, mintsem a YAF áll közel.

Írásom első fejezetében körbejáróm, hogy mióta beszélhetünk tinédzserkorról mint olyan életszakaszról, amely egyaránt elválik a gyermek- és felnőttkortól. Ezt követően bemutatom a YA művek eredetét és legelső alkotásait, majd sorra veszem legnagyobb sikereit, az első aranykorán át egészen a napjainkban tapasztalható második virágzásáig, segítségül hívva a közelmúlt meghatározó mozivásznas és televíziós adaptációit, valamint a legismertebb magyar YA szerzők műveit. A tanulmány

---

<sup>1</sup> A middle grade középső osztályt jelent, vagyis a kisgyermekkor és a tinédzserkor közötti időszakot jelöli. Nem összekeverendő a middle school (középiscola) kifejezéssel, amelynek diákjai már sokkal inkább a YA-ba tartoznak.

<sup>2</sup> A new adult jelentése „új felnőtt”, vagyis olyanvalaki, aki most lép be a felnőttkor kapuján.

<sup>3</sup> A gyakorlatban az egyes korcsoportokat nem kell élesen elhatárolni egymástól. Mint többek között Trupe kifejti, a YA 12–18 éves korosztálya inkább csak egyfajta ajánlásnak tekinthető: van, aki már 10 évesen is elég érett ahhoz, hogy a YA egyes műveit olvassa, ugyanakor sokan még a 20-as éveikben vagy később is előszeretettel fogyasztják őket. Alice TRUPE, *Thematic Guide to Young Adult Literature*, Westport – London, Greenwood Press, 2006, 8.

végén összefoglalom a young adult művek legfontosabb közös jellemzőit, melyek a formátumot, a műfajt és a narratívát egyaránt érintik, továbbá megvizsgálom, milyen relációba hozható a már említett middle grade-del és new adulttal.

### *A tinédzserkor mint elkülönülő életkori kategória*

A fiatakkor mint önálló struktúra felfogása viszonylag rövid ideje van jelen a nyugati társadalmakban. Ennek legfőbb oka abból ered, hogy őseink sokáig olyan társadalmi berendezkedésben éltek, amely rákényszerítette őket arra, hogy egyik napról a másikra, mindenféle átmenet nélkül váljanak gyermekekből felnőttekké. A 20. század első feléig a körülmények nem tették lehetővé a jellegzetes ifjúsági kultúrák megjelenését, amihez szükséges, hogy a fiatalok – többnyire a tanulmányaiknak köszönhetően – huzamosabb ideig tartózkodjanak egymás társaságában.<sup>4</sup> Az 1930-as és 1940-es években a nagy gazdasági világválság, majd a munkaerőpiac kimerülése eredményeképpen rekordszámú fiatal kezdett bele középiskolai tanulmányokba. 1939-ben a 14–17 év közötti amerikai tinédzserek 75%-a iratkozott be valamilyen középiskolai intézménybe, míg egy évtizeddel azelőtt ez a szám még pusztán 50% volt.<sup>5</sup>

Mindezek következtében magának a young adultnak a gyökerei is szükségszerűen csak azután alakulhattak ki, hogy létrejött a tinédzser fogalma mint megkülönböztető életkori kategória: a II. világháború során. Maureen Daly 1942-es *Seventeenth Summer*<sup>6</sup> című művét tartják az első kifejezetten tizenéveseknek készült könyvnek. Történetének középpontjában az első szerelem kapott helyet és főként a lányokhoz szólt. A *tinédzser* szó nyomtatásban először a Popular Science Monthly 1941-es szeptemberi számában jelent meg. A populáris kultúrának köszönhetően a „tinik” rövidesen a rádiós és mozgóképes alkotások kitüntetett szereplői lettek, habár gyakran a szórakozás sztereotipikus alakjaként ábrázolták őket. A fiúkat úgy jelenítették meg, mint akik szociálisan alulfejlettek: elpirulnak, hebegnek-habognak, ezzel szemben a lányok szinte mindig kuncognak, és megőrülnek a fiúkért.<sup>7</sup>

Ez idő tájt fedezték fel a tinédzsereket mint fogyasztókat is. 1945-ben a Seventeen magazin megbízta a Benson és Bensont, hogy készítsen piackutatást, amely megmutatta, hogy a korcsoport immár rendelkezett saját pénzzel, melyet különböző termékekre költhettek. Ezt követően számos rádióműsor és mozgóképes médiaszöveg tekintette őket célközönségüknek, olyan alkotásokat ajánlva a lányoknak, mint az *Egy randevű Judyval* (film), a *Meet Corliss Archer* (sorozat), valamint, hogy a fiúknak is kedvezzenek,

<sup>4</sup> VALLASEK Júlia, *Roxfort után szabadon*, Korunk, 2014/7, 67.

<sup>5</sup> Michael CART, *How America Invented 'Young Adult' Fiction for a New Kind of Teenager*, Zócalo Public Square, 2018. május 3. <http://www.zocalopublicsquare.org/2018/05/03/america-invented-young-adult-fiction-new-kind-teenager/ideas/essay/> (Letöltés ideje: 2018. november 3.).

<sup>6</sup> Maureen DALY, *Seventeenth Summer*, New York, Dodd Mead, 1942.

<sup>7</sup> CART, *i. m.*

ott volt a *The Roy Rogers Show* (sorozat), a *Hopalong Cassidy* (sorozat) és a *Gene Autry's Melody Ranch* (rádióműsor). Mickey Rooney, egy meghatározó tinédzser vált az *Andy Hardy*-filmek sztárjává, míg Deanna Durbin a lányok kedvéért érzélgősködött.<sup>8</sup>

Az 1950-es évektől a tinédzser mint a gyermektől, valamint a felnőttől is elkülönülő személyiség elismerése gyorsan és határozottan beilleszkedett a nyugati kultúrába, aminek következő lépcsőfokát a kimondottan nekik írt fikciós művek nagyszámú megjelenése jelentette. A folyamat igazán a kései 60-as években csúcsozott ki, amikor olyan problémavezérelt könyvek láttak napvilágot, amelyek kifejezetten a tinédzserekhez szóltak, akár a pubertáson, akár a zaklatáson (bullying), akár a sötétebb tónusú történeteken keresztül.<sup>9</sup>

### A „régidők” *young adult*tja

#### 1, A YA irodalom előzményei

A *young adult* kifejezést a Young Adult Library Services Association alkotta meg az 1960-as években, hogy a 12 és 18 év közötti korosztályt reprezentálják.<sup>10</sup> Mint Michael Cart, a szervezet korábbi elnöke és a Young Adult Awards egyik megalapítója írja, az Egyesült Államokban „az 1960-as évekig a 12–18 éves korosztálynak szóló alkotások annyira voltak realiztikusnak tekinthetők, mint Norman Rockwell képei”.<sup>11</sup> Szinte mindig egy fehérek lakta kisvárosban játszódtak, és olyan fiatalokat vonultattak fel, akiknek a legnagyobb problémájuk az volt, hogy párt találjanak maguknak a szalagavatóra. Ezeket a könyveket nevezték *junior novel*nek (magyarul leginkább az ifjúsági regény kifejezést használhatnánk rájuk), és tipikusan szirupos hangulatú románcok voltak, amely műfaj egyaránt meghatározta az 1940-es és 1950-es éveket, olyan szerzőket felvonultatva, mint Janet Lambert (a *Penny* és a *Tippy Parrish* sorozat<sup>12</sup>), Betty Cavanna (*Going on Sixteen*<sup>13</sup>) és Rosamond DuJardin (*Practically Seventeen*<sup>14</sup>). Cart úgy véli, hogy tulajdonképpen az összes, fiataloknak szóló irodalom következtlen és sablonos fikció volt ezekben a nosztalgiaidéző évtizedekben: ez nemcsak

<sup>8</sup> Többek között *Az első csókban* és az *Udvari bálban*. Lásd *uo.*

<sup>9</sup> *A Brief History of Young Adult Fiction*, Oxford Royal Academy, 2016. 12. 15. <https://www.oxford-royale.co.uk/articles/young-adult-fiction.html> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>10</sup> Ashley STRICKLAND, *A brief history of young adult literature*, CNN, 2015. április 15. <http://edition.cnn.com/2013/10/15/living/young-adult-fiction-evolution> (Letöltés ideje: 2018. november 3.)

<sup>11</sup> CART, *i. m.* (Amennyiben külön nem jelzem, az idegen nyelvű idézeteket a saját fordításomban közlöm. – T. A.) Norman Rockwell festő és illusztrátor volt, aki 1916-tól négy évtizeden keresztül készítette a *The Saturday Evening Post* címlapképeit. Lásd *Norman Rockwell: A brief biography*, Norman Rockwell Museum. <https://www.nrm.org/about/about-2/about-norman-rockwell/> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>12</sup> Janet LAMBERT, *Penny Parrish Stories*, New York, Grosset & Dunlap, 1941–1950; *Uő*, *Tippy Parrish Stories*, New York, Grosset & Dunlap, 1948–1969.

<sup>13</sup> Betty CAVANNA, *Going on Sixteen*, Philadelphia, Westminster Press, 1946.

<sup>14</sup> Rosamond DUJARDIN, *Practically Seventeen*, Philadelphia, J.B. Lippincott, 1949.



a romantikus alkotásokra volt igaz, hanem a sci-fikre, kalandregényekre, valamint a sportról és karierról szóló művekre is.

## 2, Az első YA-könyvek

Az 1967-es év kitüntetett szerepet játszik a young adult történetében, mivel ugyanabban az esztendőben látott napvilágot a két első igazi YA-nak nevezhető, azóta már ikonikussá vált regény: a *Kívülállók*<sup>15</sup> Susan Eloise Hinton, valamint a *The Contender*<sup>16</sup> Robert Lipsyte tollából.<sup>17</sup> Mindkét szerző egy teljesen újfajta regényt írt a fiatalok számára, amely során a kortárs realizmus találkozott a fiatalság igényeivel. Minderről maga Hinton így nyilatkozott a The New York Times könyvajánlójában: „A mai tinédzserek a mai tinédzserekről akarnak olvasni. A világ változik, ezzel szemben a tini-könyvek szerzői 15 év lemaradásban vannak. Történeteikben még mindig a románcé a főszerep [...], és sehol sem jelenik meg a fiatalokat sarokba szorító társadalmi dzsungel. Röviden szólva: hol ragadható meg bennük a valóság?”<sup>18</sup> Természetesen mindez nem vonatkozott a saját regényeire. A *Kívülállók* a tinédzser bandatagok közötti urbánus „hadviseléssel” foglalkozott, elsősorban a zselések és a pubik közötti ellentétekre fókuszálva.<sup>19</sup> A regény nagy előrelépést jelentett a korábbi fiataloknak szóló alkotásokhoz képest, és sokan a mai napig a YA egy zordabb, ámde annál fontosabb példájának tartják, mivel a bandák közötti erőszakon kívül a gyilkosságot is ábrázolja.<sup>20</sup>

Lipsyte *The Contendere* egyike az első olyan YA regényeknek, amelyeknek főhőse színesbőrű. A sportot középpontba állító fikciós alkotás lapjain keresztül a fiatal afro-amerikai Alfred Brooks küzdelme elevenedik meg, aki a bokszingben és az életben egyaránt versenyzővé válik, miközben kénytelen szembenézni barátja drogproblémáival. Lipsyte fő mondanivalója, hogy feljutni a csúcra közel sem olyan fontos, mint maga az út, ahogyan felérünk oda, és ahhoz, hogy valaki bajnok lehessen, előbb versenyzővé kell válnia, azaz képesnek kell lennie talpra állni egy kiütés után.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Susan E. HINTON, *The Outsiders*, New York, Viking Press – Dell Publishing, 1967.

<sup>16</sup> Robert LIPSYTE, *The Contender*, New York, Harper & Row, 1967.

<sup>17</sup> Michael CART, *Reviewing Children's and Young Adult Literature = Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, ed. Shelby A. WOLF et al., New York, Routledge, 2011, 460.

<sup>18</sup> Idézi CART, *How America Invented*, i. m. Az idézet eredetijét lásd a The New York Times Book Review 1967. augusztus 27-i számában.

<sup>19</sup> „A *Kívülállók* A Pál utcai fiúk modern változata. Két külvárosi banda harcol egymás ellen, a »pubik« és a »zselések«. Alapvetően ugyanazt csinálják – moziba járnak, kocsival száguldoznak és összecsapnak, de a pubik – legalábbis a zselések úgy érzik – jó családi kapcsolataik és viszonylag biztonságos anyagi helyzetük miatt mindent megúsznak, ráadásul állandóan érzetik a zselésekkel felsőbbrendűségüket. A regény megírásakor tizenhat éves író nő éppoly érzékletesen ábrázolja a szereplőket, s a köztük feszülő konfliktusokat, mint annak idején Molnár Ferenc. A *Kívülállók* azonban a mi világunkban, a mi körülményeink között játszódik, az egymásnak rontó pubik és zselések igazi késekkel hadonásznak, pisztolyt hordanak és szükség esetén a használatuktól sem riadnak vissza.” Lásd Susan Eloise Hinton: *Kívülállók*, Moly.hu. <https://moly.hu/konyvek/susan-eloise-hinton-kivallok> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>20</sup> *A Brief History of Young Adult Fiction*, i. m.

<sup>21</sup> *The Contender* by Robert Lipsyte, Goodreads. [https://www.goodreads.com/book/show/50053.The\\_Contender](https://www.goodreads.com/book/show/50053.The_Contender) (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

### 3, Az első aranykor

A *Kívülállókhöz* és a *The Contender*hez hasonló problémaközpontú tinédzser fikciók megjelenése a 70-es években is folytatódott, melynek eredményeképpen egyre több realiztikus és vitákat kiváltó alkotás született. Az egyik leghíresebb példa Judy Blume *Are You There God, It's Me Margarete* című regénye,<sup>22</sup> amely egy olyan lány életébe enged betekintést, aki a történet elején tölti be tizenkettedik életévét, és saját pubertás élményein kívül azt is nyomon követhetjük, ahogyan a vallást felfedezi. Mindezt a szerző olyan nyíltan és őszintén mutatja be, amire a korábbi évtizedekben nem volt példa. A realiztikus regény egyre nagyobb trenddé vált, amelyet általában egyes szám első személyben beszéltek el, és a való világ problémáira koncentrált, mint amilyen a kábítószerrel való visszaélés, a terhesség vagy a gyász – gyakran több árnyalatot vonultatva fel a pusztá happy endingnél. A young adulttal foglalkozó kutatók úgy tartják, hogy ez az időszak volt ennek az első aranykora, és Judy Blume-on kívül olyan szerzők említhetők még meg, mint Lois Duncan (*Tudom, mit tettél tavaly nyáron*<sup>23</sup>) vagy Robert Cormier (*Csokoládéháború*<sup>24</sup>). A 70-es évek YA könyvei a középiskolai élmények és a félreértéssel összefüggő drámák igazi időkapuszulái maradtak.<sup>25</sup>

### 4, A fikciós műfajok virágzása és hanyatlása

A következő évtizedben is sok író fantáziájának eredményeképpen születtek YA regények. Ugyanakkor amint ezek a könyvek egyetlen problémára – válásra, drogokra és társaikra – fókuszáló sztorikká váltak, a fiatal közönség belefáradt a formális történetekbe. Ennek köszönhetően az 1980-as évek több fikciós műfaj virágzásának kedvezett, többek között a horrornak. Ide tartoznak Christopher Pike művei,<sup>26</sup> és ez az időszak jelentette a kezdetét Robert Lawrence Stine híres *Fear Street* című könyvsorozatának.<sup>27</sup> Szintén ezeknek az éveknek a termése az egyetétjű ikerlány pár gimnáziumi kalandjairól szóló *Sweet Valley High*<sup>28</sup> címet viselő, többszerzős regénysorozat is, amelyből 1994 és 1998 között tévésorozat is készült.<sup>29</sup>

A 90-es évek elején úgy tűnt, hogy a young adult eltűnőben van. Az 1970-es évek alacsony születési számának következtében a könyvek piaca is szűkebbé vált. Azonban az 1992-es év és az azt követő baby boom a tinédzser olvasók reneszánszát

<sup>22</sup> Judy BLUME, *Are You There God, It's Me Margaret*, New York, Yearling, 1970.

<sup>23</sup> Lois DUNCAN, *I Know What You Did Last Summer*, Boston, Little Brown, 1973. Duncan regényének alapján készült jóval később, 1997-ben az azonos címet viselő tini-horrorfilm is.

<sup>24</sup> Robert CORMIER, *The Chocolate War*, New York, Pantheon Books, 1974. A könyvet 1988-ban azonos címmel szintén mozgóképre adaptálták, míg magyarul *Szentháromság és csokoládé* néven mutatták be.

<sup>25</sup> STRICKLAND, *i. m.*

<sup>26</sup> Kevin Christopher McFadden álneve.

<sup>27</sup> Robert L. STINE, *Original Fear Street Series*, New York, Simon Pulse, 1989–1999. Stine egy másik, *Goosebumps* (Libabőr) című sorozatának filmváltozata az azonos című, 2015-ös film.

<sup>28</sup> Francine PASCAL, *Sweet Valley High* (Az Édesvölgyi Suli szerelmes ikrei), New York, Random House, 1983–2003.

<sup>29</sup> Shelley M. DIAZ, *YA's Long Reach*, School Library Journal, 2015. november, 22–25; STRICKLAND, *i. m.*

eredményezte, aminek köszönhetően az ezredfordulón elkezdődött a YA második aranykora.

### *A második aranykor*

#### *1, Fikciós univerzumok*

A 2000-es években a korai évtizedekre jellemző realista YA trend még inkább alábbhagyott, helyette egyre inkább a fantasy, a horror és a tudományos-fantasztikum irányába fordult. Ennek oka valószínűleg nagyban összefügg a *Harry Potter*-sorozattal,<sup>30</sup> amelynek könyvei a negyedik résztől kezdődően lépték át a YA határmezsgyéjét,<sup>31</sup> ahogyan maguk az olvasók is kisiskolásból gimnazistákká váltak. A *Harry Potter* globális sikere után láttak nagyobb számban napvilágot az egytől egyig folytatásos fantasztikus, majd az évtized végén, 2010-es évek elején a disztópikus sci-fibe tartozó YA regények. Ezek megjelenésével párhuzamosan szembetűnő jelenség, hogy a YA legnépszerűbb irodalmi alkotásait mozgóképre adaptálják. A következőkben azokat a legismertebb történeteket veszem sorra, amelyekből filmváltozat is készült.

Bár a *Harry Potter* alapkonceptiója nem a valós világból ered, az olyan cselekményvonalak, mint amilyen a vérfarkasokkal vagy a mugli (vagyis varázstalan) születésűekkel szembeni faji előítélet, kétségkívül a való világ problémáira fókuszálnak. Ez a fajta kombináció mindig is gyakorta jelent meg a bestsellerekben, így nem meglepő, hogy sok YA író előszeretettel alkalmazza.<sup>32</sup> Ahogyan a regénysorozat bővül és Harry egyre felnőttebbé válik, a történet is egyre összetettebb lesz: a sötétség és horror a kései könyvekben a varázsló világ és a hétköznapi emberek világának összekeveréséből ered, így nem véletlen, hogy a regények egyre inkább a YA kategóriájába tartoznak.<sup>33</sup>

A *Harry Pottert* követő első nagyobb YA sikert Stephenie Meyer vámpír sagája, az *Alkonyat*<sup>34</sup> vívta ki magának. Meyer határozottan nyúl vissza a románc régóta bevált szokványos elemeihez – költözés és új iskola, szerelmi háromszög, a szülők válása – mindezt vámpírokkal és vérfarkasokkal színesítve. Az író nő mormon hitvallása minden bizonnyal rányomta bélyegét a történetre, ami többek között a szexuális önmegtartóztatásban mutatkozik meg. Mint Paul Michael Bush írja, a regény „egy új erkölcsi ideált mutat meg a tizenéveseknek. Ennek nem biztos, hogy az a dilemma a lényege, hogy házasság előtt vagy után kell-e gyakorolni a testi szerelmet. Inkább az, hogy lehet értelme az önmegtartóztatásnak is. És hogy létezik még egy olyan világ, melyben egy iskolás lánynak nem kell szégyellnie a szüzességét”.<sup>35</sup> A vámpíros

<sup>30</sup> Joanne K. ROWLING, *Harry Potter 1–7.*, London, Bloomsbury Publishing, 1997–2007.

<sup>31</sup> Az első három kötetet még inkább a middle grade (MG) kategóriájába tartozóként szokás emlegetni.

<sup>32</sup> *A Brief History of Young Adult Fiction*, i. m.

<sup>33</sup> Mike CADDEN, *Genre as Nexus: The Novel for Children and Young Adults = Handbook of Research*, i. m., 311.

<sup>34</sup> Stephenie MEYER, *The Twilight Saga*, Boston, Little, Brown and Company, 2005–2008.

<sup>35</sup> Paul M. BUSH, *Steph: Stephenie Meyer csodálatos ifjúsága és a Twilight saga*, Bp., Atlantic Press, 2009, 62.

tematikához kapcsolódóan az *urban fantasy* műfaja is igencsak népszerűvé vált a közelmúltban. Az urban fantasy cselekményében a fantasztikum többnyire valós városi környezetben bontakozik ki, mint Cassandra Clare *A végzet ereklyéi* című könyvsorozatának<sup>36</sup> vagy Richelle Mead *Vámpíradémiájának*<sup>37</sup> esetében.<sup>38</sup> Népszerűek továbbá az olyan fantasztikus-romantikus alkotások is, amelyekben nem találkozunk egy egyedi vagy a városi környezet mellett létező univerzum felépítésével, pusztán egyetlen, ám a történet fontos magját adó fantasztikus elemmel. A David Levithan által papírra vetett *Nap nap után*<sup>39</sup> főhősnője olyasvalakibe szeret bele, aki minden nap egy másik ember testében ébred. A fantasztikus kalandregények, mint amilyen a görög mitológiára építő *Percy Jackson és az olimposziak*<sup>40</sup> nemcsak a lányok, hanem a fiúk körében is közkedveltnek számítanak.

A fantasy mellett a 2010-es évek a sci-fi, azon belül is a disztópikus alzsáner előretérésének kedvezett. Suzanne Collins *Az éhezők viadala* trilógiája<sup>41</sup> volt e trend első és azóta is legsikeresebb alkotása, amely sokkal inkább fókuszál a disztópikus, mintsem a YA elemekre, ugyanakkor a főhősnő az események sodrásában itt is egy szerelmi háromszög közepén találja magát. Collins megnyitotta a kaput a többi antiutópisztikus regénysorozat előtt, mint amilyen többek között *A beavatott*.<sup>42</sup> A disztópikushoz szorosán kapcsolódó, népszerű alzsánernek számít a posztapokaliptikus sci-fi is, mint amilyen *Az ötödik hullám*.<sup>43</sup> Ezek abban különböznek a disztópiáktól, hogy bennük nem egy emberek kis csoportja által uralt társadalmi rendszer ellen láznak fel a szereplők, hanem az elpusztult civilizáció romjain kényszerülnek túlélésre. Természetesen a két alműfaj kombinálható is egymással, erre láthattunk példát *Az útvesztő*<sup>44</sup> esetében. A világpolitika drámai helyzete elég valószínűvé teszi, hogy a jelenlegi

<sup>36</sup> Cassandra CLARE, *The Mortal Instruments*, New York, Margaret K. McElderry, 2007–2016.

<sup>37</sup> Richelle MEAD, *Vampire Academy*, London, Razorbill, 2007–2010.

<sup>38</sup> Mindkettő első részéből készült filmváltozat is, amelyeknek azonban sem a kritikusok, sem a rajongók tetszését nem sikerült elnyerniük. *A végzet ereklyéit* végül *Shadowhunters: The Mortal Instruments* címmel televíziós sorozat formájában is vászonra vitték, és immár a 3. évadnál tart az Egyesült Államokban.

<sup>39</sup> David LEVITHAN, *Every Day*, New York, Knopf Books for Young Readers, 2012. A könyvből készült filmet 2018 tavaszán mutatták be a mozik, és jórészt pozitív fogadtatásban részesült.

<sup>40</sup> Rick RIORDAN, *Percy Jackson & the Olympians*, Glendale, Disney Hyperion, 2005–2009. Az első két film nem túl nagy sikerét követően a további könyvek filmre adaptálásával felhagytak a készítők.

<sup>41</sup> Suzanne COLLINS, *The Hunger Games trilogy*, New York, Scholastic, 2008–2010.

<sup>42</sup> Veronica ROTH, *The Divergent trilogy*, New York, Katherine Tegen Books, 2011–2013. *A beavatott* utolsó részét két részben kívánták megfilmesíteni, ahogyan ez a legnagyobb YA-alkotásoknál – *Harry Potter*, *Alkonyat*, *Az éhezők viadala* – már bevált. *A hűség* (2016) ugyanakkor nagyot bukott a mozipénztáraknál, ezért a sorozat befejező részét TV-filmként tervezték bemutatni 2017 folyamán. A premier dátumát folyamatosan kitolták, és jó ideje nincs hír a lehetséges megjelenést illetően.

<sup>43</sup> Rick YANCEY, *The 5th Wave Series*, New York, G. P. Putnam's Sons, 2013–2016. *Az ötödik hullám*-filmnek már az első része (2016) sem részesült pozitív fogadtatásban, ezért a többi két könyvből nem készül adaptáció.

<sup>44</sup> James DASHNER, *The Maze Runner Series*, New York, Delacorte Press, 2009–2016. A trilógia megfilmesítése a *Halálkúrával* fejeződött be 2018 januárjában.

disztópikus YA trend folytatódni fog – és valószínűleg egyre inkább közeledni fog a fikciós világoktól a való világunk irányába.<sup>45</sup> Annak, hogy a disztópikus YA trendet még korántsem kell temetni, Ernest Cline *Ready Player One* című regénye<sup>46</sup> az ékes példája. Az elsősorban fiúkat megszólító könyv cselekményének jelentős része a virtuális valóságban játszódik, és egyfajta cyber-disztópiaként értelmezhető, ám alapkövét a 80-as évek erőteljes nosztalgiája jelenti.

A különböző fantasztikus vagy tudományos-fantasztikus zsánerekbe tartozó YA-adaptációk a mozivászonon kívül a televízió képernyőjén is egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek. A vámpírtestvérpárról és a középiskolás lányról szóló *Vámpírnaplók* legelső kötetei még jóval az *Alkonyat Saga* előtt íródtak,<sup>47</sup> és bár a könyvekből készült tévésorozat már véget ért, két spin-off, a *The Originals* (A sötétség kora), valamint a *Legacies* (A sötétség öröksége) által tovább bővült az eredeti univerzum.<sup>48</sup> Némiképp *Az éhezők viadalához* hasonló alapkoncepcióval találkozunk *A visszatérők*<sup>49</sup> esetében, ahol a posztapokaliptikus jövőben az űrben élő emberiség maradéka tinédzsereket küld a Földre büntetésképp, hogy teszteljék, lakható-e már a bolygó a nukleáris katasztrófa után.

## 2, *Realista alkotások*

A fikciós univerzumokat középpontba állító történetekkel párhuzamosan a való világunkban játszódó, úgynevezett realista YA regények piaca is töretlenül ível felfelé, bár kétségkívül nem ezek örvendenek a legnagyobb sikernek a kortárs médiapiacra. Megemlíthetők többek között John Green alkotásai, melyek közül az egyik legismertebb a realista romantikát képviselő *Csillagainkban a hiba*.<sup>50</sup> A YA egyik legfontosabb célkitűzése a társadalmi diverzitás megjelenítése a tabuk lebontása révén, így sok, elsősorban realista regény középpontjában áll valamilyen mentális vagy testi betegségnek a megélése, és számos történetben találkozni a többségi társadalom perspektívájából deviánsnak tartott karakterekkel.<sup>51</sup> Előbbire kiváló példaként szolgál Neal

<sup>45</sup> *A Brief History of Young Adult Fiction, i. m.*

<sup>46</sup> Ernest CLINE, *Ready Player One*, New York, Random House, 2011. Azonos címmel jelent meg magyarul is. A Steven Spielberg által rendezett filmváltozatát 2018 tavaszán mutatták be, és mind a kritikusok, mind a közönség tetszését elnyerte.

<sup>47</sup> *Az Awakening* (Ébredés), a *Struggle* (Küzdelem) és a *Fury* (Tombolás) 1991-ben, a *Dark Reunion* (Sötét szövetség) pedig 1992-ben jelentek meg, magyar nyelven ugyanakkor csak 2010 tavaszától adják ki őket. Lisa J. SMITH, *The Vampire Diaries*, New York, Harper Paperbacks, 1991–1992. A könyvekből készült *Vámpírnaplók* című televíziós sorozat csak az *Alkonyat* első része körüli felhajtás után, 2009 őszén debütált Amerikában.

<sup>48</sup> Tulajdonképpen a már szintén véget ért *The Originals* folytatásának lehet tekinteni a *Legacies*-t, melyet 2018 őszén mutattak be.

<sup>49</sup> Az alapjául szolgáló könyvek: Kass MORGAN, *The 100 series*, Boston, Little Brown, 2013–2016.

<sup>50</sup> John GREEN, *The Fault in Our Stars*, Boston, Dutton Books, 2012. A könyvből készült 2014-es filmet nagy kritikái és közönségsiker fogadta.

<sup>51</sup> Az elmúlt években jellemzően nem ezeket adaptálták tömegesen filmvászonra, és nem ezekből nőttek ki a legnagyobb kasszasikerek, hanem amelyek sokkal inkább a fikciós univerzumokat részesítették előnyben.

Shusterman *Az óceán mélyén* című díjnyertes alkotása,<sup>52</sup> amelynek főhőse skizofrénias, valamint az imént említett *Csillagainkban a hiba*, amelynek két főszereplője rákos. Említést érdemel az *Egy különnc srác feljegyzései* is,<sup>53</sup> amelyben az egyik fontosabb mellékszereplő homoszexuális, valamint meghatározó szerepet kap benne olyan súlyos eseménysorozatoknak a feldolgozása, mint amilyen a nem kívánt terhesség vagy a családon belüli erőszak. Úgy tűnik, hogy a jelenlegi trend a felé halad, hogy egyre inkább mernek a szexuális és faji diszkrimináció súlyosabb kérdésköreit taglaló könyveket is megfilmesíteni, aminek nyomán 2018 tavaszán került a mozikba a *Kszi, Simon*,<sup>54</sup> amelynek már nemcsak mellék-, hanem főszereplője homoszexuális. A *gyűlölet, amit adtál* című könyvadaptációt jelen sorok írása közben is vetítik a hazai mozikban.<sup>55</sup> Angie Thomas regényét valós események és a Black Lives Matter mozgalom inspirálta. Egy tizenhat éves fekete lányról szól, akinek szintén fekete, fegyvertelen és ártalmatlan barátját a szeme láttára, egy rutinigazoltatás során hátba lövi egy rendőrtiszt. A fiatal főhősnő erősen szubjektív szemszögén át meséli el a tragédia több hónapos utóéletét a médiacirkusztól az utcai zavargásokig.

Realista vonalon is találkozunk a tévé képernyőjére adaptált könyvekkel, melyek közül a romantikus zsánert felvonultató sorozatok kétségkívül nagy népszerűségnek örvendenek. Az egyik legsikeresebbnek közülük a *Gossip Girl* (A pletykafészek)<sup>56</sup> számított, mely a felső tízezerbe tartozó New York-i fiatalok életét mutatta be az ismeretlen narrátor, *Gossip Girl* szemszögén keresztül. Itt alapvetően még a romantikus szálakra helyeződött a hangsúly, a rejtélyes személy kiléte inkább csak a sorozat utolsó évadjaiban kapott nagyobb szerepet. A legtweeteltebb tévésorozatok közé is bekerült<sup>57</sup> *Hazug csajok társasága* esetében – ahol a szintén ismeretlen „A” állandó rettegésben tartja a főszereplőket – viszont már sokkal inkább a rejtély kerül a középpontba, ahogyan aztán a súlyosabb társadalmi kérdéseket feszegető *Tizenhárom*

<sup>52</sup> Neal SHUSTERMAN, *Challenger Deep*, New York, HarperCollins, 2015. A *Challenger Deep*nek jelenleg nincsen filmváltozata.

<sup>53</sup> Stephen CHBOSKY, *The Perks of Being a Wallflower*, New York, Pocket Books, 1999. Ebből is készült film azonos címmel, amelyet maga a könyv szerzője adaptált forgatókönyvre, és rendezett is. A könyvet „a modern Zabhegyező”-ként is emlegetik, egyszerre tiltott könyv egyes amerikai iskolákban, míg máshol kötelező olvasmány. vö. Stephen Chbosky: *Egy különnc srác feljegyzései*. KulturCafe. <http://www.kulturcafe.hu/konyv/stephen-chbosky-egy-kulonnc-srac-feljegyzesei> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>54</sup> Becky ALBERTALLI, *Simon vs. the Homo Sapiens Agenda* (Simon és a Homo sapiens-lobbi), New York, Balzer + Bray, 2015. A 2018 tavaszán debütált film a *Love, Simon* (Kszi, Simon) címet viseli.

<sup>55</sup> Angie THOMAS, *The Hate U Give*, New York, Balzer + Bray, 2017. 2018 októberében mutatták be az amerikai és hazai mozik is, és esetében az a YA-nál viszonylag ritka eset állt elő, hogy míg a kritikusok abszolút elismerően nyilatkoznak róla, a nézők kevésbé lelkesednek érte.

<sup>56</sup> Az alapjául szolgáló könyvek: Cecily VON ZIEGESAR, *Gossip Girl*, Boston, Little Brown, 2002–2011. A *Gossip Girl* könyveket magyarul *Bad Girl* címen adták ki.

<sup>57</sup> Ezt támasztja alá többek között: Robert RORKE, *The top 10 TV shows on Twitter*, New York Post, 2015. december 30. <http://nypost.com/2015/12/30/the-top-10-tv-shows-on-twitter/> (Letöltés ideje: 2018. október 29.) A sorozat alapjául szolgáló könyvek: Sara SHEPARD, *Pretty Little Liars*, New York, HarperTeen, 2006–2014.

*okom voltban*<sup>58</sup> is, mely egyaránt volt képes a fiúkat és lányokat is megszólítani. Utóbbi (a *Kívülállók*kal és *Az egy különös srác feljegyzéseivel* egyetemben) beletartozik az úgynevezett „(társadalmi) probléma-könyvek”<sup>59</sup> kategóriájába is, melyek jellemzően olyan, a fiatalok életében bekövetkező problematikus eseményekre koncentrálnak, mint az iskolai bántalmazás (bullying), a nemi erőszak, a családon belüli erőszak, a különböző függőségek vagy evészavarok (anorexia, bulimia stb.).<sup>60</sup> A filmeknél már tárgyalt társadalmi diverzitás kérdésköréhez kapcsolódva a *Pretty Little Liars* igen csak élen jár a szexuális kisebbségek megjelenítését illetően: öt főszereplője közül az egyik leszbikus, egy másik biszexuális, egy további meghatározó karakterről pedig a sorozat vége előtt nem sokkal derült ki, hogy valójában transznemű.<sup>61</sup>

### 3, A magyar YA irodalom

A young adult alkotásai nemcsak Amerikában, hanem hazánkban is hódítanak. A nagyfokú érdeklődés nem pusztán a külföldi regényeknek, illetve a belőlük készült filmeknek és sorozatoknak köszönhető, hanem azoknak a magyar szerzőknek is, akik egyre nagyobb sikerrel gyarapítják a könyvesboltok YA szekcióját.<sup>62</sup> Fantasztikus műfajból a legsikeresebbnek Böszörményi Gyula *Gergő-sorozata*<sup>63</sup> számít, amelyet „a magyar Harry Potter”-ként is szokás emlegetni. Az öt kötetből álló regénysorozat egyik nagy erényeként tartják számon, hogy lapjain egy olyan univerzum bontakozik ki, amely erőteljesen építkezik a honfoglalás előtti magyar mondavilágra. A *Gergő*-ből megismert világban játszódnak a *Zsófi*-, továbbá a *Monyákos Tuba*-történetek.<sup>64</sup> A népszerű sci-fi műfajából említést érdemel az eredetileg nem irodalmi alkotásként debütált *Időfutár*.<sup>65</sup> A több szerző által megalkotott hatkötetes rádiójáték adaptáció középpontjában az időutazás áll. Esetében korábban már szóba került egy filmes adaptáció lehetősége, mely végül nem valósult meg, ugyanakkor 2016-ban a debreceni Csokonai Színházban, majd 2018 októberében a Pesti Magyar Színházban mutatták

<sup>58</sup> Jay ASHER, *Thirteen Reasons Why*, London, Razorbill, 2007.

<sup>59</sup> Angolul „social-problem”, „problem” vagy „issue” regények.

<sup>60</sup> Az egyes problémacsoportokról bővebben lásd TRUPE, *i. m.*

<sup>61</sup> A transzneműség identitás, tehát arra utal, hogy az illető nemileg hová tartozónak tartja magát, nem pedig arra, hogy kihez vonzódik. Így a transzneműek közt is léteznek heteroszexuálisok, homoszexuálisok és biszexuálisok. A *Pretty Little Liars* említett epizódja igen csak kritikus visszhangot kapott, mivel a főszereplőket évadról évadra fenyegetésben tartó titokzatos „A”-t állították be transznemű karakternek. Ennél fogva sokan bírálták a sorozatot, hogy bár a szexuális diverzitást hirdeti, negatív attitűdöt válthat ki a transznemű személyek iránt.

<sup>62</sup> Bár hazánkban legtöbbször még a hagyományos „ifjúsági irodalom” címszó alatt lehet őket megtalálni.

<sup>63</sup> Első része a *Gergő és az álomfogók* címet viseli. BÖSZÖRMÉNYI Gyula, *Gergő-sorozat*, Bp. – Szeged, Magyar Könyvklub – Jonathan Miller – Könyvmolyképző, 2002–2006.

<sup>64</sup> BÖSZÖRMÉNYI Gyula, *Zsófi-sorozat*, Bp., Jonathan Miller – Könyvmolyképző, 2005–2008; BÖSZÖRMÉNYI Gyula, *Monyákos Tuba-sorozat*, Szeged, Könyvmolyképző, 2007–2010.

<sup>65</sup> GIMESI Dóra, JELI Viktória, TASNÁDI István, VÉSZITS Andrea, *Időfutár 1-6.*, Bp., Pagony, 2013–2015. (A regényfolyam interpretációjáról a lapszámban lásd Pataki Elvira tanulmányát. – szerk.)

be a sorozatból készült darabot.<sup>66</sup> A posztapokaliptikus tematikában Kemese Fanni *Pippa Kenn*-trilógiája<sup>67</sup> aratott babérokat a közelmúltban. A romantikus elemekkel vegyített cselekmény befejező kötete, *Az elveszett Gage Mack* megjelenésére még várniuk kell a rajongóknak.

A realista történetek közül kiemelkedő sikert ér el Leiner Laura *A Szent Johanna gimi* című nyolcrészes (kilenc kötetből álló) naplóregény sorozata.<sup>68</sup> A főszereplő, Rentai Renáta egy budai francia tagozatos magángimnázium, a Szent Johanna tanulója, az ő szemszögén keresztül ismerhetjük meg a középiskola 9–12.b osztályának mindennapjait, az iskolakezdestől kezdve, a barátságok, szerelmek kialakulásán át a továbbtanulás és az elválás cseppet sem könnyű momentumaiig. A regényekhez kapcsolódva két éven keresztül egy közösségi oldal, az SZJGer is működött, amely az SZJG-rajongók egymásra találását volt hivatott elősegíteni.<sup>69</sup> Szép számú olvasóval büszkélkedhet Kalapos Éva regénysorozata, a *D.A.C.*<sup>70</sup> (a könyvben szereplő Dirty Angels Club rövidítése) is, amely a problémákat középpontba állító külföldi társaihoz hasonlóan mer olyan kérdésekkel foglalkozni, mint a táplálkozási zavarok, az alkohol- és drogfüggőségek, az önbizalomhiány vagy a napjainkban egyre nagyobb problémát jelentő cyberbullying (internetes zaklatás).<sup>71</sup>

### A YA művek közös jellemzői

#### 1, Műfaji sokszínűség

A tanulmányban említett példák is világosan illusztrálják, hogy a young adult igen csak eltérő műfajokban (például fantasy, sci-fi) ölthet testet, amelyekben legtöbbször valamilyen alszánér (például urban fantasy, disztópikus sci-fi stb.) is megjelenik. Fontos ugyanakkor, hogy az egyes műfajok szinte sohasem a maguk „tisztaságában” fordulnak elő, hanem a szerzők előszeretettel alkalmaznak műfaji hibridizációt, amely révén még könnyebben meg tudják szólítani a célközönséget. Hiszen egy romantikus elemekkel operáló disztópikus sci-fi (mint például *Az éhezők viadala*) esetében nem mindenkinek ugyanazok a zsánerek lesznek a fontosak: van, akit az elnyomó hatalom elleni küzdelem, míg másokat sokkal inkább a szerelmi háromszög alakulása

<sup>66</sup> *Időfutár a Magyar Színházban*, Színház.hu, 2018. szeptember 19. [https://szinhaz.hu/2018/09/19/idofutar\\_a\\_magyar\\_szinhazban](https://szinhaz.hu/2018/09/19/idofutar_a_magyar_szinhazban) (Letöltés ideje: 2018. október 30.) *Időfutár*, <http://csokonaiszinhaz.hu/muvek/tasnadi-istvan-gimesi-dora-jeli-viktoria-veszits-andrea-idofutar/> (Letöltés ideje 2018. október 30.)

<sup>67</sup> KEMESE Fanni, *Pippa Kenn 1-2.*, Szeged, Könyvmolyképző, 2012–2014.

<sup>68</sup> LEINER Laura, *A Szent Johanna Gimi 1-8/2.*, Bp., Ciceró Könyvtúdió, 2010–2013.

<sup>69</sup> Lásd LEINER Laura, *SZJGer infók*, Leiner Laura hivatalos honlapja, 2015. április 10. <http://www.leinerlaura.hu/2015/04/10/szjger-infok/> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>70</sup> KALAPOS Éva, *D.A.C. 1-6.*, Bp., Manó Könyvek – Menő Könyvek, 2013–2017.

<sup>71</sup> Vallasek Júlia irodalomtörténész egy korábbi tanulmányában foglalkozott a *D.A.C.*-cal és az *Időfutárral*, ahol elsősorban azt vizsgálta, hogy a regények miképpen tükrözik az olvasók kommunikációs és gondolkodási mintáit. VALLASEK, *i. m.*, 66–72.



szögez a könyv vagy képernyő elé. Mint Diaz írja,<sup>72</sup> a YA esetében a formátumnak, a műfajnak és a témaköröknek gyakorlatilag semmi sem szabhat határt. Ennek eredményeképpen olyan hibrid alkotások térhódítása is megfigyelhető, mint amilyen az illusztrált regény. Egyik legismertebb közülük Markus Zusak II. világháború idején játszódó történelmi regénye, *A könyvtolvaj*.<sup>73</sup> Zusak a regény cselekményén belül két illusztrált történetet is az olvasó elé tár, amelyek további érdekességét az adja, hogy illusztrációik Hitler *Mein Kampf*jára vannak ráfestve. Ezen kívül érdemes megemlíteni a *Vándorsólyom kisasszony különleges gyermekei* trilógiát,<sup>74</sup> melynek cselekményét a szerző a könyvben szereplő régi fekete-fehér fényképek köré építette fel, ez által egyedi élményt nyújtva olvasóinak.

## 2, Narratív jegyek

Bár sokféle és sokféleképpen kombinálható műfajokba tartozhatnak, a YA-műveknek számos, elsősorban a narratívával összefüggő közös jellegzetessége van. A legtöbb YA könyv visszatérő eleme a tinédzser perspektívából bemutatott felnőttvilág komplexitásának és bonyolultságának érzékeltetése, éppen ezért fontos karakterjegy magának a felnőtté válásnak (az úgynevezett *coming of age*-nek) a folyamata. A fiatalok növekvő tudatossága a felnőttkor fenyegetéseire, valamint a környezetükben élő emberekkel ápolt kapcsolataik – legyen az családi, baráti és szerelmi –, továbbá az ezekből eredő konfliktusok szinte állandóan jelenlévő témák. Mint az említett példák is rávilágítanak, különböző hangsúlyokkal ugyan, de sokszor jelenik meg az iskola intézménye, az első szexuális élmény megélése, a függőségek – alkohol vagy drog-problémák formájában, a zaklatások (például az iskolai vagy az internetes zaklatás), a különféle betegségek, esetenként a káromkodás is. Az igazán jó YA történetek arra ösztönzik olvasóikat, hogy találják meg határaikat, és merjenek átlépni rajtuk. Ezek persze sokszor nagyobb, egy egész nemzet vagy társadalom sorsát eldöntő apokaliptikus események sorozatába vannak becsomagolva (lásd *Az éhezők viadala* vagy a *Harry Potter* példáját). A YA esszenciája tulajdonképpen nem más, mint maga a felfedezés és a felfedezés folyamatával együtt járó kihívás. Azért bír kulcsfontosságú jelentőséggel a fiatalok életében, mert egyszerre képes menekülést és katarzist biztosítani számukra a mindennapi problémák közepette.<sup>75</sup>

A YA sokszínűségének köszönhetően biztosan minden tinédzser talál magának olyan történetet, melynek a problémafelvetése a saját életéből is ismerős lehet a számára – és itt nemcsak a párkapcsolatra és barátságokra, hanem olyan fajsúlyosabb kérdésekre is gondolhatunk, mint amilyenek a bullying különböző megnyilvánulásai. Ezen kívül a YA szélesebb értelemben vett társadalmi értékeként tartják számon,

<sup>72</sup> DIAZ, *i. m.*, 25.

<sup>73</sup> MARKUS ZUSAK, *The Book Thief*, Sydney, Picador, 2005. 2013-ban azonos címmel adaptálták filmvásznonra.

<sup>74</sup> RANSOM RIGGS, *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children 1-3.*, Philadelphia, Quirk Books, 2011–2015. Az első részből készült azonos című filmet 2016-ban mutatták be.

<sup>75</sup> DIAZ, *i. m.*, 23.

hogy ha a fiatal nem is feltétlen tud azonosulni az egyes karakterekkel vagy azok problémáival, az által, hogy valóságosnak tűnő portrékat biztosít olyanokról is, akik mások, mint ő (például valamilyen szexuális vagy faji kisebbséghez tartoznak), csökkentheti az egyén és a tőle látszólag távol eső társadalmi csoportok között tátongó szakadékot.<sup>76</sup>

### *A YA mint híd a middle grade és new adult között*

#### *1, A middle grade*

A YA alkotásait gyakorta említik együtt a fiatalabb korosztálynak szóló, úgynevezett middle grade gyermekkönyvekkel. Coats többek között arra panaszkodik, hogy a legtöbb amerikai egyetemen nincs meg az a lehetőség, hogy elkülönítsék a serdülőkort megelőző, valamint a YA irodalmat. Úgy érzi, hogy egy hatodik osztályos aggodalmai eléggé különböznek egy 16 évesétől, ennél fogva a számukra kínált irodalom is jelentősen eltérhet.<sup>77</sup> A legalapvetőbb differencia, hogy a middle grade (MG) célközönsége a fiatalabb, 8-12 éves korosztály, ami az alkotásokban megjelenő témák mélységére érezhetően hatást gyakorol. Ha a romantikus szál megjelenik egy MG regényben, akkor az mindig egy platói szerelemre vagy legfeljebb egy ártatlan csókra korlátozódik. A YA sokkal komplexebb és nyíltabb érzelmet vonultat fel, a szexualitást is beleértve. Míg az MG regények általában reménytelen végződnek, addig a YA történetek sokkal inkább hajlamosak a kevésbé optimista végkifejletre, ahogyan erre John Green *Csillagainkban a hibája* is jó példaként szolgálhat. Fontos, hogy az MG is lehet félelmetes és sötét tónusú,<sup>78</sup> de esetében mindenképpen kevesebb erőszak megengedett, mint egy YA könyvnél, ahol az erőszak és a káromkodás ugyanakkor szintén csak fontos céllal jelenhet meg.<sup>79</sup>

Mindkettőre igaz, hogy a főszereplőik nagyjából megfeleltethetők a célközönségbe tartozókkal: míg az MG tipikusan 10 éves főhőst kínál a fiatalabbaknak és 13 évest az idősebbeknek, addig a YA protagonistái 14–15 évesek, akikkel jellemzően a kisebb

<sup>76</sup> Michael CART, *The Value of Young Adult Literature*, YALSA, 2008. január. <http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit> (Letöltés ideje: 2018. október 29.)

<sup>77</sup> Karen COATS, *Young Adult Literature: Growing Up, In Theory = Handbook of Research, i. m.*, 322. Ugyanakkor, mint a tanulmány elején már említettem, az egyes kategóriák átjárhatók, vagyis előfordul a „lefelé” és „felfelé” olvasás. Előbbi a new adultba, utóbbi a middle grade-be tartozók esetében jellemző.

<sup>78</sup> Lásd Joanne K. ROWLING, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, London, Bloomsbury Publishing, 1998; Louis SACHAR, *Holes*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1998. Ez utóbbiban fiatal fiúkat tart fenyegetésben egy örült gondnok, ráadásul majdnem meggyilkolja őket néhány mérges gyík.

<sup>79</sup> Marie LAMBA, *The Key Differences Between Middle Grade vs Young Adult*, *Writer's Digest*. 2014. augusztus 7. <https://www.writersdigest.com/online-editor/the-key-differences-between-middle-grade-vs-young-adult> (Letöltés ideje: 2018. október 30.) Például *Az éhezők viadala* esetében a televízió által közvetített viadal – amely során gyermekek öldöksik egymást az életben maradásért – a disztópikus társadalom egyik alapkövének számít, ennél fogva fontos társadalomkritikai jelentéssel bír.

gimnazistákat szólítják meg. Az idősebbeknek szóló változatában a főhős a 18 éves kort is elérheti, ám fontos, hogy még ne legyen egyetemista. Az egyik leglényegesebb különbség a karakterek korából is levezethető: míg az MG-ben általában minimális önreflexióval találkozunk, addig a YA-ban az önvizsgálat és a környezetükben történő eseményekre való reflektálás fontos szerephez jut. A YA és az MG esetében nemcsak tartalmi, hanem formai különbségek is megállapíthatók, melyek jellemzően az egyes művek hosszúságával függenek össze.<sup>80</sup>

## 2, *A new adult*

Számos kutatás támasztja alá,<sup>81</sup> hogy a YA-t vásárlók és fogyasztók legnagyobb része nem az elsődleges célközönségből, hanem a 18–29 éves korosztályból kerül ki. Ennek oka valószínűleg az, hogy az identitás témáit, valamint saját helyünk megtalálását a világban új kihívásként éljük meg, amikor tinédzserek vagyunk, de ezek a kérdések tulajdonképpen sohasem avulnak el. Bizonyos esetekben a YA-t fogyasztó felnőttek nem mások, mint az egykor YA-t fogyasztó tinédzserek, akik időközben felnőttek, és egyszerűen csak folytatják kedvenc szerzőjük munkáinak nyomon követését. Manapság megfigyelhető az a jelenség is, hogy egyre több crossover alkotóval találkozni a könyvek piacán, akik egyszerre írnak tiniknek és felnőtteknek szóló sikeres regényeket.<sup>82</sup> Ez is alátámasztja, hogy a felnőtt és tinédzser piac közötti határ egyre inkább eltűnőben van, amit egy a YA-nál is frissebbnek számító jelenség, a new adult (NA) igyekszik kihasználni. A new adult sok tekintetben a YA egy idősebbeknek szóló változatát jelenti, mivel elsődlegesen a 18 és 25 év közöttieknek készül, vagyis közvetlen a YA célközönségéből kinövő egyéneket kívánja megszólítani. Főhőseik jellemzően maguk is az egyetemi éveikben járnak, éppen ezért már túl öregek a YA szekcióba, de még túl fiatalok az általános fikció életkori reprezentációjához képest.<sup>83</sup> Az eddigi legsikeresebb new adult történetnek minden bizonnyal *A szürke ötven árnyalata* trilógia számít, amely tulajdonképpen az *Alkonyat* felnőtteknek átirrt verziója.<sup>84</sup>

<sup>80</sup> Míg egy middle grade regény átlagosan 30.000–50.000 angol szóból áll (a fantasyk hosszabbak is lehetnek, mivel fel kell építeniük egy komplex világot, és annak bemutatása nagyobb terjedelmet igényel), addig a young adult alkotások 50.000 és 75.000 szó között mozognak (a fantasy itt is kivételt képez) LAMBA, *i. m.*

<sup>81</sup> Vö. Emma WHITFORD, Jennifer VINEYARD, *The Five: The Young-Adult Bubble*, NYMag, 2013. október 6. <http://nymag.com/arts/books/features/young-adult-novels-2013-10/> (Letöltés ideje: 2018. október 30.)

<sup>82</sup> Többek között megemlíthető Joyce Carol Oates, Sherman Alexie, Cassandra Clare és Markus Zusak. Bővebben lásd Angelina BENEDETTI, *Not Just for Teens*, Library Journal, 2011. június 15, 40–43.

<sup>83</sup> Julie NAUGHTON, *New Adult Matures*, Publishers Weekly, 2014. július 14., 20.

<sup>84</sup> Erika L. JAMES, *The Fifty Shades trilogy*, New York, Vintage Books, 2011–2012. *A Szürke ötven árnyalata* eredetileg egy, az *Alkonyaton* alapuló fanfiction volt, amely a FanFiction.net-en jelent meg. E. L. James ekkoriban még a *Master of the Universe* címet adta erotikus történetének, majd később a szereplők nevét, bizonyos elemeket, valamint a címet megváltoztatva jelent meg az első könyv, ezzel párhuzamosan pedig a fanfiction-ök eltűntek a világhálóról. Lásd Jason BOOG, *The Lost History of Fifty Shades of Grey*, GalleyCat, 2012. november 21. [http://www.mediabistro.com/galleycat/fifty-shades-of-grey-wayback-machine\\_b49124](http://www.mediabistro.com/galleycat/fifty-shades-of-grey-wayback-machine_b49124) (Letöltés ideje: 2018. május 15.)

## Összegzés

A young adult irodalom az 1960-as évek óta hol kevésbé, hol hangsúlyosabban, ámde kétségkívül jelen van az irodalmi életben, és vele együtt a populáris kultúra palettáján. A 2000-es évektől kezdődően a YA a mozivásznakat is meghódította, legfőképpen J. K. Rowling *Harry Potter*-univerzumának köszönhetően. „A kis túlélő” utáni *Alkonyat*, majd *Az éhezők viadala* sikerét követő számos disztópikus adaptáció bukását látva manapság sokan már egyenesen temetik a YA-jelenséget. Nem szabad elfeledni ugyanakkor, hogy a filmpiacra jóval kevesebb alkotás érkezik, mint amennyivel a könyvkiadók kínálatában találkozni. A könyvpiac eladási számai pedig azt bizonyítják, hogy jól megírt ifjúsági történetekre a Facebook és az Instagram korában is igény mutatkozik a fiatalság részéről. A realista vonalba tartozó regények közelmúltban kezdődött megfilmesítése (*Kszi, Simon; A gyűlölet, amit adtál* stb.) a moziiparnak is új lendületet adhat, de az olyan sikerek, mint a *Ready Player One*, azt jelzik, hogy a science fiction és a fantasy területén is van még keresnivalója a young adultnak. Nem is beszélve arról, hogy a YA tévésorozatok (párhuzamosan a sorozatok általánosságban vett népszerűségének növekedésével) rengeteg követővel rendelkeznek, beleértve a streamingszolgáltatók olyan saját gyártású műsorait, mint amilyen a Netflixen futó *13 okom volt*. A YA sokszínűségéből adódóan mindig is képes volt megújulni és idomulni a fogyasztói igényekhez, okkal feltételezhetjük hát, hogy ez a jövőben sem lesz másképp.

---

TORBÓ ANNAMÁRIA

tudományos segédmunkatárs,

PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék

torbo.annamaria@gmail.com

*Outsiders, Wizards and Dystopias*

*From the Roots of Young Adult to Contemporary Pop Culture*

**Abstract:** Young adult (YA) is a determinative contemporary pop culture term, mostly known from the movie industry. However, it is originally a literary category that emerged in the 1960s. In the first section of the study I argue for an age-framework for “teenager”, as a distinctive age group. Then I introduce the antecedents and bestsellers of YA from the very first books (*The Outsiders, The Contender*) through the first golden age (*Are You There God, It’s Me Margarete, Chocolate War*) to the current flourishing, while using the best-known novel adaptations from the screen of the cinema and television. Besides the biggest fantasy and science fiction blockbusters (*Harry Potter, Twilight, The Hunger Games*) the study covers realistic YA media texts (*The Fault in Our Stars, The Hate U Give, 13 Reasons Why*) as well. The most successful

Hungarian authors and titles are also introduced. In my study one of the research questions I try to answer is what genres do these texts use and what are the main narrative and thematic characteristics of YA? Finally, I also try to give an answer for the question whether the future of YA is doomed or not.

**Keywords:** young adult fiction, teenagers, novels, movie and TV adaptations, genres

NOVÁK ZSÓFIA

## Elmondom, tehát vagyok

(Kamasz)identitás, bullying és menekülés a *Tizenhárom okom volt* című regényben és adaptációjában

„Menekülés. Gyakran hallani, hogy úgy dobálóznak ezzel a fogalommal, mintha valami rossz dolog volna. Mintha az eszkélista irodalom olcsó kábítószer lenne, mellyel kizárólag a zavarodott, ostoba és téveszmés emberek élnek, az egyetlen valamire való irodalom pedig, gyerekek és felnőttek számára egyaránt, csak a mimetikus fikció lehetne.”<sup>1</sup> Neil Gaiman gondolata szomorú igazságra világít rá: minden felszabadító és felforgató tevékenység ellenére, mely az irodalomban, valamint annak értékelésében végbement és zajlik, sokan a mai napig hajlamosak az „érdemes” és a „méltatlan” bináris kategóriáiban gondolkodni.

Tagadhatatlan, hogy bizonyos művek és műfajok jobban megosztják a közönséget, erőteljesebb reakciót képesek kiváltani – jellegzetes ambivalencia érezhető például a fantasy, a sci-fi és a nehezen besorolható *young adult* irodalom esetében. Mint azt hatalmas közönségük is mutatja, befolyásukkal lehetetlen nem számolni; ugyanakkor, elsősorban vélt eszkélista jellegük miatt, továbbra is magukon viselik az érdemtelenység stigmáját, sőt, egyesek szerint – különösen az olvasók ifjabb generációi számára – egyenesen ártalmasak lehetnek. Vitán felül áll, hogy az ifjúsági irodalom darabjai nyelvezet, cselekmény- és karakterépítés, valamint eredetiség terén gyakran hagynak maguk után kívánnivalót; ám értékük elsősorban nem is kifinomultságukban rejlik, hanem abban, hogy olvasóikat igen mély érzelmi szinteken képesek megszólítani. Az pedig, hogy nem a valóság problémáival foglalkoznak, minden eszkélistának ellenére is téves meglátás. A fikció ugyanis olyan pozíciót kínál, melybe helyezkedve az (ifjú) olvasók saját, fojtogatóan közelinek és gyakran leküzdhetetlennek tűnő nehézségeiket és félelmeiket egy fiktív történetre vetíthetik ki, fenntartva ezáltal egyfajta kritikus távolságot, mely közelebb viheti őket a tisztánlátáshoz. Ez a mechanizmus a *Tizenhárom okom volt* című regényben, valamint a belőle készült Netflix-adaptációban is érvényesül: a *young adult* irodalom e sok tekintetben tipikus, ám bizonyos szempontokból rendhagyó példája szokatlan nyíltsággal és őszinteséggel beszél olyan, napjainkban is különösen fontos témákról, mint a zaklatás, az (iskolai) erőszak, az öngyilkosság, illetve a fiatalok szexualitása és szerhasználati szokásai. Habár Jay Asher regénye már a kezdetektől fogva vegyes fogadtatásban és megítélésben részesült, sorozatverziójának megjelenése pedig további vitákat szított a történet

---

<sup>1</sup> Neil GAIMAN, *Why our future depends on libraries, reading and daydreaming*, The Guardian, 2013. 10. 15. <https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming> (Letöltés ideje: 2018. október 11.) (Amennyiben külön nem jelzem a fordítót, akkor az idegen nyelvű idézeteket a saját fordításomban közlöm. – N. Zs.)

ábrázolásával, valamint témakezelésével kapcsolatban, ahhoz nem férhet kétség, hogy a *Tizenhárom okom volt* – akárhogyan is vélekedjünk róla – fontos, kikerülhetetlen dialógust nyitott meg. Asher művével és annak feldolgozásával azonban nem csupán az általuk elének tárt rendkívül komplex és szerteágazó folyamatok (esetlegesen problematikus) megjelenítése miatt érdemes – sőt, szükséges – mélyrehatóan foglalkozni, hanem azért is, mert mindenképpen bizonyítékai annak, hogy egy komolytalannak ítélt műfaj olykor nagyon is komoly problémákat képes megoldani.

Az irodalom, a fikció célját sosem egyszerű meghatározni; a gyerek- és ifjúsági irodalom és filmművészet tekintetében viszont egyaránt kiemelt fontosságú szempontnak tűnik, hogy az olvasó, illetve néző a lehető legteljesebben beleélje, behelyezze magát az adott alkotásba. Neil Gaiman megítélésében ez az immerzió kétségtelenül pozitív jelenség, mivel szerinte így érvényesül legsikeresebben a mű empátiaépítő hatása: amikor olvasunk, „sorozatokat, vagy filmeket nézünk, olyan dolgoknak vagyunk tanúi, melyek másokkal történnek. Rádöbbenünk, hogy rajtunk kívül mindenki más is egy »én«. Valaki más bőrébe bújunk, és saját világunkba visszatérve magunk is kicsit mások leszünk”.<sup>2</sup> Az empátia értékét nem szabad alábecsülni; különösen, mivel mai világunkban „a traumatikus élmények mindennaposak [...], ám – főként a tömegkommunikáció révén – közvetetté és személytelenné váltak, ami miatt szükségszerűen újra- és újrateremtődik a cinizmus, s csökken a szenvedőkkel kapcsolatos együttérzés és empátia”.<sup>3</sup> E jelenség, valamint az empátia kérdésköre egyik központi témáját képezi Asher regényének is; megközelítése, sőt, alapkoncepciója viszont erőteljesen problematikusnak tekinthető. A mű ábrázolása azt sugallja, hogy a másokkal való azonosulás hiánya szélsőségesen tragikus következményekkel járhat – a történet kiindulópontját ugyanis a tizenhét éves Hannah Baker öngyilkossága adja. A lány halálát követően alig egy héttel Clay Jensen – Hannah egykori munkatársa és barátja – csomagot kap, benne hét magnókazettával, melyeken Hannah „élőben és sztereóban [...] [elmeséli az életét]. Pontosabban azt, hogy miért lett vége”.<sup>4</sup> Az első megdöbbenés után pedig Clay azzal is kénytelen szembesülni, hogy mivel ő is megkapta a felvételeket, maga is egyike annak a tizenhárom oknak, melyek Hannah elmondása szerint saját életének elvételéhez vezettek. A kazettákra vonatkozó instrukciók első pillantásra egyszerűek ugyan – amennyiben el akarják kerülni, hogy a szalagok nyilvánosságra kerüljenek, a címzettek kötelessége meghallgatni, majd továbbadni őket a sorban utánuk következőnek –, az azonban már a kezdetektől fogva nyilvánvaló, hogy Hannah mondandójának végighallgatása sem gyakorlati, sem pedig lelki viszonylatban nem lehet könnyű feladat. Habár Hannah elbeszélése első pillantásra azt ígéri, hogy kimerítő válaszokat kapunk majd a lány sorsával és a halálához vezető

<sup>2</sup> Uo.

<sup>3</sup> SZILÁRD János, TEMESVÁRY Beáta, *Auto- és heterodestruktivitás a gyermek- és serdülőkorban*, Egészségtudomány, 2010/1, 39.

<sup>4</sup> Jay ASHER, *Tizenhárom okom volt*, ford. FARKAS Orsolya, Szeged, Könyvmolyképző, 2010, 13.

eseményekkel kapcsolatban, ez a csalóka illúzió hamar szertefoszlik<sup>5</sup> – a felvételek legalább annyi új kérdést vetnek fel, mint amennyit lezárnak. Mivel viszont Hannah visszafordíthatatlan tetteivel végleg lezárta történetét, a kazetták hallgatása során Clay, vele együtt pedig a közönség folyamatosan falakba ütközik – hiába maradtak elvarratlan szálak, ezek feloldásáért Hannah-hoz már nem lehet fordulni. Tekintettel arra, hogy a *Tizenhárom okom volt* „Hannah helyzetében az öngyilkosságot mint egyetlen lehetséges opciót mutatja be (hiszen már a kezdetektől fogva tudjuk, hogy végződik a történet)”,<sup>6</sup> egyes szakértők szerint ártalmasan kilátástalan módon ábrázolja a traumatikus tapasztalatokon átesett, illetve mentális problémáktól sújtott emberek küzdelmét, elmulasztva a lehetőséget, hogy reflektáljon a túlélők reménykeltő történeteire és beszéljen a küszködők megmentésének lehetőségességéről.

A történetet illető leggyakoribb és legsúlyosabb kritikák pontosan a lány döntésének esetleges romantizálását illetik. Számos pszichológus és mentálhigiénés szakember fejezte ki azzal kapcsolatos aggályait, hogy a regény, de különösképpen a belőle készült sorozat nem kellő óvatossággal kezeli az általa felvetett rendkívül érzékeny témákat és társadalmi problémákat, s nehezményezik, hogy a mű kizárólag „a borzasztó dolgokra koncentrál, melyeket [Hannah-val] tesznek”.<sup>7</sup> A *Tizenhárom okom volt* kapcsán nyilatkozó szakértők egyhangúan kiemelték, hogy a mű alapvető állítása, miszerint a bullying<sup>8</sup> önmagában elegendő ahhoz, hogy valakit öngyilkosságba kergetsen, nem csupán téves, de káros üzenet is: „pontosan azért próbálunk tartózkodni az olyan kijelentésektől, minthogy egy illető öngyilkossága valaki más tetteinek az eredménye, mert a túlélőket ez rettenetes büntudattal terhelné”.<sup>9</sup> A Netflix-adaptáció esetében az amerikai Iskolapszichológusok Nemzeti Egyesülete is fontosnak tartotta kiemelni, hogy míg „a sorozat azt valóban helytállóan közvetíti, hogy az öngyilkosság nem vezethető vissza egyetlen, egyedülálló okra [...], azt nem hangsúlyozza

<sup>5</sup> Hannah életébe csak a vele történt megrázó események révén nyerünk bepillantást, személyisége mélyebb vonásai rejtve maradnak előttünk, mint ahogy azt sem tudjuk meg, esetleg korábban küzdött-e olyan „pszichológiai alkalmazkodási zavarokkal, mint a depresszió, magány, általános és társas szorongás”. BUDA Mariann, KÖSZEGHY Attila, SZIRMAI Erika, *Iskolai zaklatás: Az ismeretlen ismerős*, Educatio, 2008/3, 382. Emiatt pedig joggal merülhet fel a vád, hogy a regény és a sorozat leegyszerűsített, sőt, valamelyest félrevezető képet közvetít az öngyilkosságig vezető komplex folyamatokról.

<sup>6</sup> Elana Premack SANDLER, *13 Reasons Why* “13 Reasons Why” Isn’t Getting It Right, Psychology Today, 2017. 04. 24. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/promoting-hope-preventing-suicide/201704/13-reasons-why-13-reasons-why-isn-t-getting-it-right> (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

<sup>7</sup> Kalhan ROSENBLATT, *Netflix’s ‘13 Reasons Why’ Carries Danger of Glorifying Suicide, Experts Say*, NBCNews, 2017. 04. 22. <https://www.nbcnews.com/pop-culture/tv/netflix-series-13-reasons-why-glorifies-suicide-mental-health-experts-n749551> (Letöltés ideje: 2019. február 15.)

<sup>8</sup> A bullying vagy „zaklatás olyan negatív tevékenység, amely (legtöbbször) egy kiválasztott személy ellen irányul, egyedül vagy csoportosan követhetik el, és az alábbi jellemzőkkel rendelkezik: tudatos és szándékos; célja, hogy lelki vagy fizikai fájdalmat okozzon; kiegyensúlyozatlan hatalmi viszonyok között valósul meg, azaz az áldozatnak az adott helyzetben nincs módja megvédeni magát; ismétlődően, hosszabb ideig zajlik”. BUDA, KÖSZEGHY, SZIRMAI, *i. m.*, 374.

<sup>9</sup> ROSENBLATT, *i. m.*



kellőképpen, hogy [...] az öngyilkosság nem egyszerűen bizonyos stresszfaktorok vagy megküzdési nehézségek következménye, hanem jellemzően együttes eredménye kezelhető mentális betegségeknek és lesújtó vagy elviselhetetlennek bizonyuló stresszfaktoroknak”.<sup>10</sup> Mark Henick, mentális egészségvédő és médiakomentátor véleménycikkében szintén kifejti, hogy a *Tizenhárom okom volt* az öngyilkosság veszélyes, romantizáló ábrázolásának minősülhet, többek között mivel „hozzájárulhat azon tévképzetek fenntartásához, hogy az öngyilkosság mások megleckéztetésének eszköze lehet, illetve hogy az elhunyt halálában majd megértést és elégtételt nyer”.<sup>11</sup>

Nem esik viszont azonos megítélés alá a regény és a belőle készült sorozat; sőt, lényegi különbségek húzódnak a filmkritikusok, oktatók, valamint mentálhigiénés és pszichológiai szakemberek vélekedései között is. Az alapművet és az adaptációt esztétikai-szerkezeti szempontból vizsgáló (film)kritikusok rendszerint méltatják a Netflix sorozatát, melynek készítői, amellet, hogy láthatóan igyekeztek orvosolni a regény elmaradásait, rendkívül éleslátóan felismerték az alapműben rejlő, közel sem kimerített potenciált. Ebben a megközelítésben a regénnyel szemben felrható hiányosságok elsősorban annak narrációjával, karakterépítésével és időkezelésével kapcsolatosak. Asher regényében Clay egyetlen éjszaka leforgása alatt végighallgatja a kazettákat, ami egyfelől a lelki feldolgozás<sup>12</sup> szempontjából ellentmondásosnak bizonyulhat, másfelől viszont azért is problematikus, mert így lehetőség sem adódik a többiek reakcióinak tárgyalására – Hannah környezetéből kizárólag Clay válaszáiról értesülünk, arról nem szerzünk tudomást, hogy milyen hatással volt a lány döntése szüleine, valamint a felvételeken felbukkanó egyéb szereplőkre. Ezzel szemben a sorozat időben, térben és szereplők tekintetében is kiterjeszti, elmélyíti a forrásanyagot, szélesebb spektrumban tárva a néző elé az (amerikai) középiskola élményét. A könyvben pusztá klisé szintjén megrekedt mellékkarakterek mindannyian sokrétű, saját küzdelmeiktől terhelt szereplőkké válnak. A népszerű Courtney például attól retteg, hogy kiderül homoszexuális beállítódása, az élsportoló Justin pedig családon belüli erőszak áldozata, így mindkettejükre érvényes a mű egyik kulcsgondolata: „sosem tudhatod, mi zajlik más életében”.<sup>13</sup> Ezen felül, míg a regényben Clay megjegyzései

<sup>10</sup> *13 Reasons Why Netflix Series: Considerations for Educators*, National Association of School Psychologists Online, 2017. <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/preventing-youth-suicide/13-reasons-why-netflix-series/13-reasons-why-netflix-series-considerations-for-educators> (Letöltés ideje: 2019. február 16.)

<sup>11</sup> Mark HENICK, *Why '13 Reasons Why' is dangerous*, CNN Edition, 2017. 05. 04. <https://edition.cnn.com/2017/05/03/opinions/13-reasons-why-gets-it-wrong-henick-opinion/index.html> (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

<sup>12</sup> A regénybeli Clay-nek sokkal kevesebb időre van szüksége, hogy megemészsze egy-egy felvétel tartalmát, mint sorozatbeli verziójának; utóbbi feldolgozási folyamata, a szalagok között tartott „kényszerpihenő” reálisabban ábrázolják a hallgatás által elképzelhetően kiváltott pszichés következményeket.

<sup>13</sup> Brian YORKEY, *13 Reasons Why*, Netflix, 2017, Season 1, 'Tape 2, Side A'.

nem állnak össze egységes narratívává,<sup>14</sup> s ő maga sem válik igazán kézzelfogható, kikerékített<sup>15</sup> karakterré, a sorozat sokkal inkább sikerrel jár koherens perspektívájának megalkotásában: Clay passzív hallgatóból aktív, megérteni vágyó, kutakodó főszereplővé lép elő, akinek lelki szemei előtt<sup>16</sup> Hannah elbeszélésének részletei – minden felkavaró részletükkel – megelevenednek, s aki ezeket saját visszaemlékezéseivel is ki egészíti. Habár a történet természetéből adódóan fragmentált (hiszen hangfelvételek egymásutánjából tevődik össze), töredezett jellege a sorozatban még inkább kiéleződik. Mivel Clay több napon keresztül hallgatja végig a magnószalagokat, ténylegesen kapcsolatba kerül a kazetták többi szereplőjével, akik saját perspektívájukkal is bonyolítják a cselekményt: olyannyira, hogy Hannah narrátori megbízhatósága is kérdésessé válik.

A filmkritikusok nagyra értékelik a sorozat változtatásait, explicit ábrázolásait, és rendszerint „méltatják az izgalmas, dinamikus történetvezetést, valamint az ötletességet és eredetiséget, mellyel a sorozat a kamaszkor hol bizalmas, hol pedig rosszindulatú barátságairól beszél”,<sup>17</sup> ugyanakkor az öngyilkosság-megelőzéssel foglalkozó szakemberek szemében a sorozat megítélése összességében kedvezőtlenebb, mint a könyvé. Nyilvánvaló hiányosságai ellenére számos oktató és pszichológus nyilatkozott elismerően a regényről, mert – ugyan elmulasztja a mentális betegségek tárgyalását, és megkérdőjelezhetően mutatja be az öngyilkosság pszichológiáját – a bullying dimenzióit érzékletesen és valóságghűen ábrázolja, ezáltal pedig akár az iskolai oktatásban is hasznos szerepet tölthet be. James S. Chisholm és Brandie Trent szerint „a bullying témájával foglalkozó ifjúsági irodalom beépítése a tananyagba segítségére lehet a diákoknak abban, hogy kritikus szemmel vizsgálják ezt a problémát, és átlássák a zaklató viselkedés okait és okozatait, az iskolán belül és kívül egyaránt”.<sup>18</sup> Az NBC News-nak nyilatkozó

<sup>14</sup> Bár a regény dinamikáját valóban Hannah és Clay „párbeszéde” adja, szinte egyedül Hannah élményeire koncentrálnak, elsősorban az ő monológjait olvassuk, Clay néha értetlenkedő, hitetlenkedő kiszólásaival tarkítva. Ezeket keresztül azt valóban megtudjuk, hogy Clay szerette Hannah-t, és rendkívül fájdalmasan érinti a halála, ahhoz viszont kevesek ezek a betoldások, hogy megképződjön általuk Clay sajátos nézőpontja.

<sup>15</sup> Esetében ez szándékos szerzői döntés is lehetett; Asher elmondása szerint „az olvasók szem[ének] és fül[ének]” (ASHER, *i. m.*, 255.) szánta Clay-t, s így talán azért hagyta meg vázlatos karakternek, hogy pozíciójába bárki könnyedén behelyezkedhessen.

<sup>16</sup> A *Tizenhárom okom volt* adaptációjában nem csupán Hannah hangját hallgatjuk, hanem Clay nézőpontján keresztül, emlékeiben, valamint az események általa elképzelt rekonstrukcióiban végignézzük életének jeleneteit, így a lány elbeszélése, s annak szereplői a szó szoros értelmében megelevenednek. A visszaemlékezéseket és látomásokat ötletesen úgy különítették el a sorozat jelenében játszódó szegmensektől, hogy utóbbiakban Clay (az első epizódban szenvedett balesete miatt) ragtapaszt visel a homlokán. Annak következtében viszont, hogy szinte kizárólag a hősszerelmes Clay szemén keresztül látjuk Hannah-t, karaktere a sorozatban sokkal inkább felmagasztosul, a tragikus elérhetetlenségében tökéletesedett nő szerepébe kerül, mely egyesek számára vonzó, így veszélyes azonosulási pont is lehet.

<sup>17</sup> Constance GRADY, *13 Reasons Why says it's confronting tough truths about suicide and bullying. It's not.*, VOX, 2018. 06. 06. <https://www.vox.com/culture/2018/5/23/17380304/13-reasons-why-season-two-controversy> (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

<sup>18</sup> James S. CHISHOLM, Brandie TRENT, „Everything . . . Affects Everything”: *Promoting Critical Perspectives toward Bullying with Thirteen Reasons Why*, *English Journal*, 2012/6, 80.

szakértők, Alongi és Schwartz szerint „a sorozat – a »darálás« jelensége miatt – veszélyesebb, mint amikor a történetet könyvként adták ki”;<sup>19</sup> mivel míg a „megszakított regényt”<sup>20</sup> – akár egy felnőtt felügyeletével – könnyebben lehetséges adagolni, tempóját mérsékelni, a sorozat esetében „a gyerekek [...] zsinórban végignézik az összes részt, miközben nincs, aki segítene nekik feldolgozni a látottakat. [...] [Felelőtlen] a kivitelezés, és rengeteg eleme van, amivel nem [értenek] egyet, úgymint Hannah halálának megjelenítése, az, ahogy megemlékeznek róla, illetve a felelősség másokra helyezése, a hibáztatás.”<sup>21</sup> Ezen felül, míg a filmkritikusok szerint a *Tizenhárom okom volt* adaptációja „művészi értékkel bír”,<sup>22</sup> Hannah öngyilkosságának<sup>23</sup> „egy az egyben történő, nyers részletességű ábrázolását pedig merész művészi döntésként dicsérték”,<sup>24</sup> a sorozat olykor megrázó részletekkel tarkított képi világa a megelőzéssel foglalkozó szakemberek részéről kemény kritikát váltott ki. Mint rámutatnak, „a kutatások azt támasztják alá, hogy a szembesülés egy másik ember öngyilkosságával, illetve halálesetek érzéketes, vagy szenzációhajhász jellegű feldolgozásával egyike lehet a számos rizikófaktornak, melyeket a mentális zavarokkal küszködő fiatalok az öngyilkossági gondolatok, vagy akár kísérlet kiváltó okaként megemlítenek”.<sup>25</sup>

A sorozat azonban, minden aggály és bírálat ellenére rendkívül népszerűnek bizonyult a nézők körében, így aligha meglepő, hogy a Netflix a folytatása mellett döntött. A második évad – hasonlóan *A szolgálólány meséjének* Hulu-féle adaptációjához –, a regénytől már független folytatás, melynek során a kazetták többi szereplőjének szemszögéből nézzük újra végig Hannah történetét, változatos „kimaradt” részletekkel kiegészítve azt. A folytatás emellett az első évad által kiváltott „ellentmondások feldolgozásával is megpróbálkozik”:<sup>26</sup> megkísérli részletesebben taglalni a mentális egészség és pszichés zavarok kérdéskörét, sőt, olykor már-már szájbarágós egyértelműséggel reagál a kritikákra. Erőfeszítései azonban kevésbé érnek célba. A második évad egyfelől nem rendelkezik az első kifinomult tempójával, jól időzített adagolásával, s így közel sem képes olyan lebilincselő lenni, másfelől pedig hiába igyekszik kétségbeesetten bevonni

<sup>19</sup> Idézi ROSENBLATT, *i. m.*

<sup>20</sup> ASHER, *i. m.*, 258.

<sup>21</sup> ROSENBLATT, *i. m.*

<sup>22</sup> Constance GRADY, *Critics say 13 Reasons Why has artistic merit: Suicide prevention experts say it's dangerous*, VOX, 2017. 06. 09. <https://www.vox.com/culture/2017/5/1/15501102/13-reasons-why-controversy-suicide-contagion> (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

<sup>23</sup> A regényben Clay csupán futólag említi meg, hogy Hannah tabletták segítségével végzett magával; a sorozat viszont szándékosan brutális leplezetlenséggel, premier plánban mutatja, amint Hannah önkézzel vet véget életének, mégpedig úgy, hogy egy kád vízben felvágja az ereit. Az öngyilkosság megjelenítése, ezzel együtt pedig Hannah módszerének látványosabbra cserélése viszont rendkívül problematikus, hiszen – tekintve, hogy a képi világ tagadhatatlanul kölcsönöz a jelenetnek egyfajta háttorzongató szépséget – felveti az etikai kérdést, hogy felelős dolog-e, egyáltalán szabad-e az öngyilkosságot művészi, esztétikailag tetszetős módon megjeleníteni.

<sup>24</sup> GRADY, *Critics say, i. m.*

<sup>25</sup> *13 Reasons Why Netflix Series: Considerations for Educators, i. m.*

<sup>26</sup> GRADY, *13 Reasons Why says it's confronting, i. m.*

napjaink összes aggasztó társadalmi problémáját – a #metoo-tól kezdve az iskolai lövöldözésekig – mélységében egyiket sem képes tárgyalni. Constance Grady szerint azonban a második évad összes „[kárelhárító] stratégiája sem igazán képes kárpótolni a [kellemetlen igazságért]: a *Tizenhárom okom volt*-nak alapvetően nem az a célja, hogy párbeszédet kezdeményezzen. Az a célja, hogy sokkoljon, azzal pedig nem nagyon foglalkozik, hogy milyen úton éri el a kívánt sokkhatást”.<sup>27</sup> Valóban, az első évad sokat kritizált részletei – Jessica, majd Hannah nemierőszak-jelenete, illetve utóbbi öngyilkosságának láttatása – után a második évad további felháborodást keltett a fotográfus Tyler meggyalázásának ábrázolásával, mely jelenet explicit durvasága a cselekmény szempontjából még annyira sem indokolható, mint az első évad (egyébként szintén megkérdőjelezhető szükségességű) megrendítő elemei.

A *Tizenhárom okom volt* – az összes ellenvélemény és negatív visszajelzés dacára is – töretlen sikerét azonban mi sem mutatja jobban, mint hogy a stream-szolgáltató egy harmadik évadot is berendelt a sorozatból. Közel sem véletlen, hogy napjaink adaptációs lázában a feldolgozás népszerűsége gyakran túlszárnyalja a forrásműét: ebben minőségi szempontok – a *Vámpírnaplók*, a *Tizenhárom okom volt* vagy a *Riverdale* tökéletesen demonstrálják, hogyan lehet sikeresen továbbfejleszteni, aktualizálni a kiindulópontul szolgáló műveket – legalább annyira közrejártsanak, mint az a tény, hogy formátumából adódóan a film- vagy sorozatfeldolgozás alapvetően nagyobb közönséget képes elérni. Bár témájukat és hangvételüket tekintve igen változatosak, érdemes figyelembe venni, hogy a young adult filmek és sorozatok, akár jelentősen támaszkodnak a fantasztikum elemeire,<sup>28</sup> akár igyekeznek közel maradni a valósághoz, és csak részben vagy egyáltalán nem misztikus jellegűek (például a *Hazug csajok társasága* vagy a *Skins*), rengeteg, könnyedén azonosítható, közös jeggyel rendelkeznek. Ezek a minták javarészt a *Tizenhárom okom volt* sorozatverziójában is érvényesülnek: a drámai alapvetés adott, a tizenéves főhősök megszokott módon a gyermekkor és a felnőttlét mezsgyéjén állnak, életükben pedig titokzatos, drasztikus események történnek, melyek sokkal fontosabbak a hétköznapi problémáinál (mint például a tanulás), és melyekből az értetlen felnőtteket igyekeznek kizárni.

A sorozat első évadában kifejezetten Clay nyomozását követjük, melynek során igyekszik kitölteni Hannah történetének hézagjait, és megérteni, miért is hagyta hátra a kazettákat. A regénytől eltérően Clay sorra konfrontálódik a többi szereplővel, és – attól függően, hogy miért kerültek fel Hannah szalagjaira – vagy bevonja őket saját feldolgozási folyamatába, vagy igyekszik felelősségre vonni őket. Sokszor felmerül ugyanakkor

<sup>27</sup> Uo.

<sup>28</sup> Az ilyen művek – mint a *Stranger Things*, a *Harry Potter*, a *Teen Wolf*, vagy a *Vámpírnaplók* – legfőbb érdeme, hogy a fantasztikum elemei (a vámpirizmus, a természetfeletti lények, a varázslat, vagy az időutazás) által valamelyest leplezve, ám könnyen dekódolható módon dolgoznak fel olyan, tipikus célközönségüket kiemelten foglalkoztató kérdéseket, mint a felnőtté válás, az önállósodás nehézségei, az első szerelem, az egyedüllét kettőssége – az iránta érzett vonzalom, ugyanakkor a tőle való rettegés –, valamint a halál gondolata, annak véglegessége.

a Hannah-val történt események súlyosságának egyenlőtlen mivolta. Kétségtelen, hogy míg történetének egyes elemei bagatell apróságoknak<sup>29</sup> tűnhetnek (például Alex „dögös/ciki” listája, vagy Zach kisstílű bosszúja), addig mások traumatikus jellege (mint Tyler titkos fotói, Marcus kéretlen közeledése vagy Bryce Walker vezetéses megrázkód-tatást jelentő erőszaktevése) sokkal nyilvánvalóbb. Azt azonban sem a regény, sem a sorozat nem állítja, hogy az események, melyeken a lány keresztül ment, egyformán kritikusnak tekinthetők; önmagában legalábbis egyik sem vezetett volna öngyilkosság-hoz. Elbeszélése által Hannah éppen arra próbálja meg felhívni a figyelmet, hogy külső szemmel jelentéktelennek tűnő történések is pillangóhatást indíthatnak útjára: tizenhárom oka nem egymás mellett létező, elkülöníthető mozzanatok halmaza, hanem nagyon is egymásból következő, egymásra épülő megpróbáltatások láncolata.

Azonban, mint azt a regény implicit módon, a sorozat pedig már jóval nyíltabban érzékelteti, még a Hannah által kiemelt fordulópontok sem feltétlenül sodorták volna a lányt arra a pontra, hogy végleg feladja: döntésében otthoni problémák és az iskolai környezet is jelentős szerepet játszottak. Valóban, a *Tizenhárom okom volt* két évada során egy olyan középiskola képe bontakozik ki, melynek tragikuma éppen átlagosságában rejlik. Amint fokozatosan feltárul előttünk a Liberty gimnázium működése és légköre, világossá válik, hogy a bullying, az iskolai erőszak nem pusztán számon tartható, kézzelfogható eseményekben nyilvánul meg; sokkal inkább mindent átható jelenlét-ként mutatkozik meg, s a teljes iskolai környezetet toxikussá teszi. A Liberty High ábrázolása a *Tizenhárom okom volthoz* hasonló sorozatokból sokak számára már ismerős lehet:<sup>30</sup> az iskola tagjai klikkekbe szerveződnek, ezek között világos hierarchia áll fenn, melynek „kasztjai” között jóformán nincs átjárás. Tetején a népszerűek – a sportolók és szurkolólányok, a gazdag szülők gyermekei, a szép és tehetséges fiatalok – állnak, akik, habár gyakran visszaélnék pozíciójukkal és hatalmukkal, gyakorlatilag érinthetetlenek: az egyes tanárokkal és edzőkkel kötött hallgatólagos megegyezés szerint rájuk más szabályok vonatkoznak. Ez az iskolai kultúra – melyben nyilvánvalóan a valós társadalom dinamikája is leképeződik – ugyanakkor nem maradhatna fenn bizonyos fokú ignorancia nélkül. Ugyanis míg a fizikai bántalmazás könnyen tetten érhető, a „pszichés károsítás, bántalmazás vagy elhanyagolás hatása sokkal kevésbé és sokkal nehezebben bizonyítható és minősíthető”.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> „Kamasz korban” viszont még ezeknek az apróságoknak is „nagyobb súlya van, mert ekkor alakul ki az identitástudat. A zaklatók így a legsérülékenyebb korban gázolnak bele a fiatalok magukról kialakított képébe”. UJPÁL Zsófia pszichológust idézi JANECSKÓ Kata, *Bárcsak meghaltál volna* :, Index, 2013. 01. 04. <https://index.hu/belfold/2013/01/04/cyberbully/> (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

<sup>30</sup> Az olyan sorozatok, mint a *Riverdale*, a *Gossip Girl* vagy akár a *Hazug csajok társasága* félelmetes képet rajzolnak a kamaszok valóságáról. Az életre keltett gimnáziumokban a megítélés alapja a társadalmi és anyagi háttér, a megbélyegzéshez egyetlen rossz lépés vagy kínos incidens is elég, a diákok kegyetlenül bánnak egymással, a pletyka félelmetes erejét pedig könnyelműség alábecsülni: „elég elhinteni egy pletykát, ami magától terjed, leépíti a kipécézett fiatal kapcsolati rendszerét, nevetség tárgyává teszi, megnyomorítja a mindennapjait”. JÁRMI Éva, *Módszeres alázás: kiből lesz elkövető és kiből áldozat?*, hvg.hu, 2009. [https://hvg.hu/itthon/20091218\\_bullying\\_iskola\\_eroszak](https://hvg.hu/itthon/20091218_bullying_iskola_eroszak) (Letöltés ideje: 2018. szeptember 21.)

<sup>31</sup> SZILÁRD, TEMESVÁRY, *i. m.*, 41.

A kegyetlenkedés pedig, mint azt Hannah keserű példája mutatja, számtalan alakot ölthet: habár a lányt érő atrocitások közül nem nevezhető mindegyik bullyingnak, nem is elválaszthatók annak jelenségétől. Hannah esetében a viktimizáció Justinnal való kapcsolata miatt veszi kezdetét. Az első kazetta főhőse, akitől a lány első csókját kapta, egy félreérthető fénykép által olyan pletykát indított útjára, mely „tönkretett egy [Hannah által] különlegesnek remélt emléket, sőt, tulajdonképpen szinte mindent”.<sup>32</sup> Hiába próbálja Hannah új diákként megragadni a lehetőséget, hogy definiálja önmagát, beskatulyázása tovább folytatódik a népszerű fiúk által összeállított „dögös/ciki” listával, melyen Alex Standall ex-barátnőjét, Jessicát a legrosszabb, míg Hannah-t a „legjobb fenékkal” rendelkezőként tünteti fel, ezáltal pedig „nem csak azt [hiteti el] mindenkivel, hogy Hannah lefeküdt [vele], a legjobb barátnőjét [Jessicát] is [elveszi]”.<sup>33</sup>

Dan Olweus „mára széles körben elfogadott definíciója szerint akkor beszélhetünk zaklatásról [bullyingról], amikor jelen van a tudatos, bántó szándék, ismétlődik a cselekmény, valamint egyenlőtlen erőviszonyok jellemzik”.<sup>34</sup> ám Alex esetében bár jelen van bántó szándék, a tudatosság valamelyest kétségbe vonható. Valójában a Hannah lelkébe taposó fiúk – Alex, Justin, Zach – mindegyikéről, sőt, az ellene fizikai erőszakot elkövető Bryce-ről is elmondható, hogy cselekedeteik mögött igazából „nem is áll [...] valódi gyűlölet vagy komoly ellentét, egyszerűen [...] nem mérik fel ennek lehetséges hatásait”.<sup>35</sup> Természetesen azonban az, hogy (Hannah halála előtt legalábbis) meg sem fordul a fejükben, hogy tetteik „sokkal mélyebb nyomot hagynak az áldozatban, mint gondolnák”,<sup>36</sup> nem menti fel őket a felelősség alól. Alex listája „célkeresztet rajzol [Hannah hátára], szabad prédává”<sup>37</sup> teszi a lányt, mely által az olyan fiúk, mint Bryce vagy Marcus, felhatalmazva érzik magukat arra, hogy nekik tetsző módon közeledjenek Hannah felé, akár intim szféráját is megsértve. Hannah pedig, mivel ő maga is tisztában van azzal, hogy az „elkövető közösségi státusza [...] miatt fölényben van, [...] idővel elhiszi, hogy esélye sincs ebből kilépni vagy megvédeni magát, így [egyre inkább] csak elszenvedti ezt a helyzetet”.<sup>38</sup> Hannah sorsa azonban nemcsak a kortárs iskolai zaklatás mechanizmusára világít rá, hanem arra is, hogy mennyire különbözőképp élik meg a lányok és a fiúk ezt a folyamatot. Saját gyomorszorító élményeire vonatkoztatva a második kazetta alánya, Jessica így fogalmaz: „a fiúk megválaszthatják saját identitásukat, és elbújhatnak mögötte. De lányként a világ rád aggat egy címkét, amivel együtt kell élned; és még azok a fiúk is, akik jót akarnak, meg akarják mondani neked, ki vagy”.<sup>39</sup>

<sup>32</sup> YORKEY, *i. m.*, ‘Tape 1, Side A’.

<sup>33</sup> *Uo.*, ‘Tape 2, Side A’.

<sup>34</sup> DOMONKOS Katalin, *Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával*, Alkalmazott Pszichológia, 2014/1, 61.

<sup>35</sup> JANECSKÓ, *i. m.*

<sup>36</sup> *Uo.*

<sup>37</sup> YORKEY, *i. m.*, ‘Tape 2, Side A’.

<sup>38</sup> JÁRMI, *i. m.*

<sup>39</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 2, ‘The Drunk Slut’.

Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a fiúk nem lehetnek elszenvedői a bullyingnak. Míg a lányokat inkább a hírnévrontó, degradáló pletykák teszik kiszolgáltatottá, és a – nemkívánatos tekintetekben, rosszabb esetben testi kontaktusban megnyilvánuló – (szexuális) tárgyiasítás tartja őket lelki terrorban, addig a fiúknál mindez másképp zajlik. Feltűnőbb formájában direkt módon, nyílt sértésekben, akár fizikai erőszakban mutatkozik meg, melynek a sorozatban Tyler a legtipikusabb áldozata. Ám talán ennél is ártóbb – mivel jóval nehezebben észlelhető, és mélyebben gyökerezik – a terrorizálásnak az a formája, mely a fiúk között fennálló erőviszonyokból ered, és burkolt fenyegetésekben, hatalmi játszmákban nyilvánul meg. Ennek mechanizmusait a sorozat tökéletesen demonstrálja Bryce Walker és barátai viszonyán keresztül: Bryce, a legbefolyásosabb, s ezáltal legveszélyesebb „bully” ugyanis alattomos, finom módszerekkel folyamatosan olyan helyzetekbe kényszeríti a társaságába tartozó fiúkat, melyekben bizonyítaniuk kell fizikai, szexuális kompetenciájukat, s ezáltal azt, hogy megérdemlik a helyüket „az iskola királyának” körében.

Bryce a tipikus bully megtestesülése.<sup>40</sup> Számára „fontos a szociális hatalom”, ám az ő esetében a „jó szociális intelligencia nem párosul kellő szintű empátiával és egyensúlyra törekvéssel, képességeit gyakran arra használja, hogy másokat manipuláljon, és megerősítse hatalmát”.<sup>41</sup> Zaklatóként „számára [...] meglegedést nyújt, hogy átélheti az áldozat kiszolgáltatottságát és tehetetlenségét, de még fontosabb, hogy ezzel a többiek előtt is demonstrálja a hatalmát”.<sup>42</sup> Enyhébb formájában ez Justin Hannah-ról készített képének megosztásában, Zach szüzessége miatti megszegyenítésében, illetve a Marcusszal Hannah-ról kötött fogadásban valósul meg – habár egyikük sem pártolja Bryce viselkedését, sem Justin, sem Zach, sem pedig Marcus nem meri saját pozícióját nyílt ellenszegüléssel kockáztatni. Ám míg előbbieket inkább az egymásra gyakorolt kortárs nyomás erőszakosabb megnyilvánulásai, lényegesen súlyosabb vétség Hannah, előtte pedig Jessica megerősökölése. Mindez rávilágít Bryce kegyetlenségének mélységeire, de arra is, hogy milyen hatalommal rendelkezik Justin felett, aki még szerelme, Jessica védelméért is képtelen szembezállni vele. Ahogy Justin később kijelenti, Bryce „barátjának lenni a hűségéről szólt, de a félelemről is”.<sup>43</sup> Mindez azt is illusztrálja, hogy a bullying jelenségében résztvevők kategóriái közel sem egyértelműen elválaszthatók: az elkövető, az áldozat és a tétlen szemlélő szerepei olykor átfordulhatnak egymásba.

Vitatható, hogy a kazettákon megnevezett fiatalok mennyire vannak tisztában az általuk okozott kár mértékével. Bár Hannah maga is megjegyzi, hogy hallgatósága

<sup>40</sup> Bryce mint bully „impulzív, uralkodni akar mások felett, attitűdjei pozitívabbak az erőszak iránt, és kevés együttérzést mutat az áldozat iránt”. (BUDA, KÖSZEGHY, SZIRMAI, *i. m.*, 378.) Ugyanakkor, bár nincs benne valós empátia, remekül tudja azt szimulálni; sőt, nyilvánosság előtt kivételes önkontrollal rendelkezik, sokszor ő fogja vissza a többieket – ebből adódóan az átváltások a viselkedésében még háttorzongatóbbak.

<sup>41</sup> BUDA Mariann, *Iskolai erőszak, iskolai zaklatás*, Fordulópont, 41, 2008, 17.

<sup>42</sup> *Uo.*

<sup>43</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 2, ‘The Box of Polaroids’.

„többségének valószínűleg fogalma sem volt arról, mit is tesz valójában”,<sup>44</sup> mind az ő hibáztathatósága – az elszenvedett sérelmekkel és az öngyilkossággal kapcsolatban –, mind a többiek hibás voltának mértéke újra meg újra felmerülő dilemma, és az ezzel kapcsolatos állásfoglalásokat a sorozat a karakterein keresztül szólaltatja meg. Tony Padilla, aki átsegíti Clay-t a kazettákon, valamelyest semleges marad: együtt érez Hannah-val, nem veti el Clay és a többiek felelősségét, de Clay értésére adja, „Hannah a saját életét vette el. Ez az ő döntése volt”.<sup>45</sup> Skye Miller viszont úgy véli, hogy „amit [Hannah] tett, hülyeség volt; az öngyilkosság a gyengéknek való”.<sup>46</sup> Skye álláspontjához hasonlóan az igazgató úgy nyilatkozik, hogy „[Hannah] nem egy hős. Semmilyen tanulságot nem tanít nekünk”,<sup>47</sup> sőt, egy mélypontján még Clay is kifakad: „Te nem mondhatasz semmit. [...] Megölted magad, és rohadtul nem érdekelt, [mi lesz utána]”.<sup>48</sup> A sorozat ugyanakkor annak veszélyére is figyelmeztet, hogy egyenlőségjelet vonjunk a felelősségre vonatosság és az áldozathibáztatás között, hiszen utóbbi „szünteti meg a leghatékonyabban az áldozattal való együttérzést. Innen már csak egy lépés a bűnbakképzés [...] és így a bántalmazás már nemcsak indokoltta, de egyenesen jogossá is válik”.<sup>49</sup> Tyler esetében is ezt a mechanizmust látjuk érvényre jutni – a fiút rendszeresen terrorizálják, s a már eleve kiközösített pozícióján Hannah neki címzett szalagja csak tovább ront;<sup>50</sup> amikor pedig újabb megalázó helyzetbe kerül, valós segítségnyújtás helyett Mr. Porter, az iskolai tanácsadó azt kérdezi tőle, esetleg „csinálhat-e bármi olyat, amivel provokálja a többieket”.<sup>51</sup>

Tény, hogy a kazettákon szereplő egyetlen személy sem éli meg könnyedén saját fejezete megismerését; a legsúlyosabb krízisen viszont kétségtelenül Clay és Alex esnek át. A kazetták Clay-hez érkezése fontos fordulópont: míg a sorban előtte következők (Alex kivételével) a lehető leghamarabb maguk mögött hagynák a felvételeket, Clay-t büntudata és háborgó igazságérzete nem hagyja nyugodni, s a többiekkel szemben is cselekvésre készíti. Ilyen tekintetben Clay az „egyedül a világ ellen” kamasz-prototípus megtestesítőjévé válik, hiszen meggyőződése, hogy rajta kívül „mindenki [csak] beszélni akar. Senki nem akar tenni semmit”,<sup>52</sup> és csupán Hannah történetének eltussolása a céljuk; ő viszont felzaklató tevékenységével<sup>53</sup> nem hagyja felejteni társait, és rá akarja

<sup>44</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, 'Tape 1, Side A'.

<sup>45</sup> *Uo.*, 'Tape 5, Side B'.

<sup>46</sup> *Uo.*, 'Tape 6, Side A'.

<sup>47</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 2, 'The Missing Page'.

<sup>48</sup> *Uo.*, 'The Little Girl'.

<sup>49</sup> BUDA, *i. m.*, 19.

<sup>50</sup> Míg egymással viszonylag toleránsak és szolidaritást vállalnak, a kazetták szereplői sokkal szigorúbban ítélik meg Tylert, részben rajta vezetnek le feszültségüket és dühüket.

<sup>51</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, 'Tape 3, Side A'.

<sup>52</sup> *Uo.*, 'Tape 4, Side B'.

<sup>53</sup> Először azzal szakítja meg a „hagyományt”, hogy ablaka betörése helyett meztelen fotó megosztásával leckézteti meg a Hannah-t titokban fotózó Tylert; Courtney Crimsent – aki hátba szúrta és cserbenhagyta Hannah-t – azzal sokkolja, hogy elviszi Hannah sírjához; majd Zach Dempsey autójába karcolja Hannah kétségbeesett kérdését: „Miért én?”.



bírni őket, hogy „vállaljanak felelősséget, és nézzenek szembe a következményekkel”.<sup>54</sup> Alex és Clay viszont azért is kivételesek, mert Hannah halála miatt érzett önhibáztatásukban azonosulnak egymással; megküzdési mechanizmusuk pedig szintén számos párhuzamosságot mutat. A büntudat érzése, valamint hogy egyikük sem hajlandó világuk igazságtalanságába beletörődni, mindkettejüket figyelemfelkeltő, lázadó tettekre indítja; ezeket ugyanakkor az a vágyuk is motiválja, hogy maguk is büntetésben részesüljenek. Azonban míg Clay esetében elsősorban az identitás válságáról beszélhetünk – mely részben saját maga, részben viszont a többiek ellen irányuló dühében, „igazságszolgáltató” törekvéseiben nyilvánul meg; addig Alex válsága egzisztenciálissá válik, büntetési kényszere kizárólag maga ellen fordul, mely az első évad végén öngyilkossági kísérletbe<sup>55</sup> torkollik. Míg a regényben nem tudunk arról, hogy Hannah kazettái hasonló következményekkel járnának, a sorozat e fordulata Hannah felvetésének – „talán ezek a kazetták újabb pillangóhatást indítanak majd útjára”<sup>56</sup> – lehetséges ártalmait is feltüntetni, reflektálva az öngyilkosság ábrázolása és a kazetták hatása miatt felmerülő aggályokra is. Fontos különbség Alex és Clay között, hogy míg Alex valóban „tett valami kegyetlen dolgot”, addig Clay keresztje, hogy „csak végignézte, [...] nem tett semmit, pedig talán kellett volna”.<sup>57</sup> Ám – mint ahogy arra Clay visszaemlékezéseiben Hannah átalakuló, egyre inkább paranoid magatartása is rámutat – „azok, akiket kitartóan zaklatnak, úgy él meg, mintha sokkal többen támadnák őket, mint ahányan valójában piszkálódnak. Még a tétlen szemlélők is egybemosódnak számukra a zaklatókkal”.<sup>58</sup> Clay vétsége tehát tétlenségében rejlik; hiába hoz számára némi megkönnyebbülést, hogy amikor végre saját szalagjához ér, Hannah elárulja, Clay „nem úgy [tartozik] ide, mint a többiek”,<sup>59</sup> feloldozást ez sem jelent. Küszködése szülei figyelmét sem kerüli el, ám Clay édesanyja sokadik próbálkozására is – „nem tudok segíteni, ha nem beszélsz hozzám” – elutasítóan reagál: „egyébként sem tudsz segíteni”.<sup>60</sup>

Jogosan merül fel a kérdés, hogy miért nem fordul egyik gyerek sem a szüleikhez, vagy más felnőttekhez segítségért; hiszen kétségtelen, hogy mind az áldozatok, mind az önvádtól gyötört kamaszok „még jobban szenvednek attól, hogy az egész titokban

<sup>54</sup> YORKEY, *i. m.*, ‘Tape 5, Side A’.

<sup>55</sup> A sorozat már nyitóepizódjában szembesít a kortársak első reakcióival: míg egyesek közösségi oldalakon, #sosemeledünk címszó megosztásával gyászolják nyilvánosan Hannah-t, addig egy fiú az öngyilkosság órai taglalásakor kifakadva nekiszegezi a kérdést a tanárnak: „Nem lehetne végre abbahagyni? Már egy hete történt.” (Uo., ‘Tape 1, Side A’) Azon felül, hogy a maga módján mindkét felelet felismerhetően tükrözi napjaink társadalmi reakcióit, az empátia – szükségyszerű – határait is világosan jelzik. Az együttérzés bizonyos fokú kinyilvánítása elvárható; azonban az elhúzódo, mélyebb szintű azonosulás ellen jellegzetes védekező mechanizmus lép érvénybe: mivel egy bizonyos ponton túl, mint azt Alex példája is mutatja, más fájdalomnak átélése túlzottan megterhelőnek bizonyulhat.

<sup>56</sup> Uo., ‘Tape 2, Side A’.

<sup>57</sup> Uo., ‘Tape 1, Side B’.

<sup>58</sup> UJPÁL, idézi JANECSKÓ, *i. m.*

<sup>59</sup> ASHER, *i. m.*, 176.

<sup>60</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, ‘Tape 3, Side B’.

folyik”,<sup>61</sup> s mégis képtelenek megosztani szenvedésüket szüleikkel. Ennek oka egyfelől abban keresendő, hogy „az áldozatok egy része szégyenként éli meg, ami vele történt, mert mint azok, akiket megerőszakoltak, egy kicsit a saját hibájuknak érzik”,<sup>62</sup> azt pedig magunk is végignézzük, hogyan „hiszi el magáról [Hannah is], hogy ő nem érdemel ennél többet”<sup>63</sup>, hogy „valahogy ez mégiscsak az ő hibája”<sup>64</sup>. Másfelől viszont hallgatásukat az is indokolhatja – mint a műben később kiderül, nem is alaptalanul – hogy „nem bíznak benne, hogy a felnőttek meg tudják védeni őket, és félnek, hogy a panaszkodással a helyzetük még rosszabbá válik”<sup>65</sup>. A szülőkkel szembeni fokozódó távolságtartás ugyanakkor a normál személyiségfejlődésnek is része: a „szeparáció igénye” nem azért „jelenik meg a gyerekeknél [...], mert utálják a szüleiket, [...] hanem azért, mert azt a hátborzongató, [...] ugyanakkor felemelő élményt élik meg, hogy önmagukért ők a felelősek, hogy egyedül vannak a világban”.<sup>66</sup> Az egyedüllétnek, a magára utaltságnak ez a fantáziája számos ifjúsági regényben testet ölt, mely fontos azonosulási alapot jelent a kamasz és fiatal felnőtt olvasók számára. Az olyan történetekben, mint a *Harry Potter*, a *Vámpírnaplók*, az *Alkonyat*, a *Végzet ereklyéi* vagy akár a *Stranger Things* a fiatal főhősök a (gyakran természetfeletti) problémák megoldásában jellemzően magukra maradnak: szüleik ugyanis elhunytak, vagy nincsenek jelen, vagy egyszerűen úgysem értenék, min megy keresztül a gyerek. De az is előfordul, hogy épp a gyerekekre hárul a gyanútlan felnőttek megmentése. Küzdelmeiben a főhős inkább barátaiban lel támaszra, a hangsúly a velük való interakción van, de fontos tényező lehet az első szerelem kialakulása is. A *Tizenhárom okom volt* sorozatverziója azonban olyan szinten is elszakad a zsáner sajátosságaitól, hogy a hátramaradó kamaszok lelki folyamatain kívül a gyászoló szülők traumáját is megjeleníti, foglalkozik a bennük végbemenő krízisekkel és önmarcangolással is.

Bár Clay szerint Hannah „csak újra meg újra hagyta magát mindenki által megfélemlíteni, amíg egyszerűen csak eltűnt”,<sup>67</sup> közel sem arról van szó, hogy a lány könnyedén feladta volna. Az első évad folyamán végig tanúi vagyunk annak, ahogy Hannah igyekszik leküzdeni egyre inkább eluralkodó kilátástalanságát, ám a pletykák, társai áldozathibáztató tendenciája – „ez a sok szar, ami történik veled... tudod, szerintem egy részét magadnak köszönheted”<sup>68</sup> –, empátiájuk megdöbbentő hiánya idővel elkezdik legyűrni akarateréjét, küzdési képességét. Ahogy Hannah fokozatosan elszigetelődik mindentől és mindenkitől, énhatékonysága – „[az a hite, hogy] képes megbirkózni a felbukkanó akadályokkal, [...] mely] jelentős hatást gyakorol egy kihívással való megküzdés sikerességére

<sup>61</sup> SENKÁR, idézi JANECSKÓ *i. m.*

<sup>62</sup> UJPÁL, idézi JANECSKÓ, *i. m.*

<sup>63</sup> JÁRMI, *i. m.*

<sup>64</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, ‘Tape 3, Side B’.

<sup>65</sup> BUDA, *i. m.*, 22.

<sup>66</sup> RANSCHBURG Jenő, *A felettes én és mai problémái*, Thalassa, 1990/1, 72.

<sup>67</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, ‘Tape 5, Side A’.

<sup>68</sup> *Uo.*, ‘Tape 4, Side A’.

is<sup>69</sup> – is csökken, s egyre kilátástalanabbnak tűnő helyzetéből nem talál kiutat. A versírás is a feldolgozás egyik lehetőségének tűnik, ám ezt a kapaszkodót is elveszti, művét neveltség tárgyává teszik, mondanivalóját kiforgatják. Az identitásformálás feletti elvesztett kontrollját egyedül a felvett szalagok által képes ideiglenesen visszaszerezni; az elmondás aktusán keresztül nemcsak szelfkonstrukciója feletti hatalmát, hanem mintha kisiklott élete irányítását is újra magához venné: „ahogy befejeztem a tizenkettőt, valami furcsa dolog történt. Éreztem, hogy valami... elmozdult. Mindent kiadtam magamból. És egy percre [...] úgy éreztem, talán mégis le tudom ezt küzdeni.”<sup>70</sup> Hannah történetének egyik leginkább zavarba ejtő<sup>71</sup> eleme, hogy a végső lökést valójában nem is igazán megerősokolása, hanem az utolsó szalag címzettje, az iskolai tanácsadó adta meg számára: hiába kér segítséget, nem kapja azt meg, mivel Mr. Porter válasza – miszerint, ha Hannah „nem száll szembe [erőszaktevőjével], akkor az egyetlen lehetőség a továbblépés”<sup>72</sup> – mélységesen kiábrándító számára. Habár Hannah megpróbált „még egy utolsó esélyt adni az életnek”, az érzés, hogy segélykiáltása süket fülekre talál, még mélyebbre taszítja, s végül saját élete elvétele mellett dönt.

Arra, hogy mi lehetett Hannah valós célja a felvételek elkészítésével, a *Tizenhárom okom volt* nem ad egyértelmű választ. A mű pártolói szerint, mivel életében nem talált hallgatóságra, Hannah az utolsó szó jogán, a síron túlról akarta kötelezni társait, hogy egyszer végre odafigyeljenek rá – remélve, hogy holtában szavai nagyobb jelentőséget kapnak majd. A kritikusok szerint az egész történet pusztán „egy elnyújtott bosszú-fantázia”,<sup>73</sup> melynek ártó üzenete, hogy Hannah holtában is igyekszik büntudattal sújtani, megleckéztetni azokat, akik életében fájdalmat okoztak neki. Ám bármi legyen is az igazság, s bármiféle mondanivalót is véljenek felfedezni Asher művében és a belőle készült sorozatban, az mindenki számára egyértelmű, hogy a *Tizenhárom okom volt* napjaink médiatársadalmában teljes mértékben kikerülhetetlen jelenséggé vált: így pedig „létfontosságú, hogy meggondolt beszélgetéseket folytassunk róla [...]. Ha így teszünk, azzal lehetőséget teremtünk arra [...], hogy minél inkább megerősítsük az üzenetet: az öngyilkosság nem lehet megoldás a problémákra, van elérhető segítség.”<sup>74</sup>

Hannah története számos fontos tanulságot tartogat a mű(vek) befogadói számára: felhívja a figyelmet az empátia, az azonosulási képesség fontosságára és hiányának veszélyeire; illusztrálja, hogy „lehetetlen mindenről tudni, ami végbemegy az ember

<sup>69</sup> JÁMBORI Szilvia, HORVÁTH M. Tünde, HARSÁNYI Szabolcs Gergő, *Az internetes kapcsolatokban való nyitottság összefüggése az észlelt társas támogatással és az énhatékonysággal*, *Alkalmazott Pszichológia*, 2016/2, 23.

<sup>70</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, “Tape 7, Side A”.

<sup>71</sup> Az NBC-nek nyilatkozó Dr. Victor Schwartz szerint a „jelenet, melyben azt látjuk, hogy az iskolai tanácsadó kudarcot vall a Hannah által tanúsított aggasztó viselkedés felismerésében, akár azt is eredményezheti, hogy egyes diákok nem fognak megbízni a saját iskolai tanácsadóikban”. (SCHWARTZ, idézi ROSENBLATT, *i. m.*)

<sup>72</sup> YORKEY, *i. m.*, Season 1, “Tape 7, Side A”.

<sup>73</sup> SCHWARTZ, idézi ROSENBLATT, *i. m.*

<sup>74</sup> *13 Reasons Why Netflix Series: Considerations for Educators*, *i. m.*

életében”;<sup>75</sup> és megmutatja, hogy ott, ahol a szándékos, nyílt érzékenyítő folyamatok nem feltétlenül működnének, a fikció segíthet abban, hogy célba érjen az üzenet. A *Tizenhárom okom volthoz* hasonló young adult műveknek fontos szerepe lehet a kamaszok azonosulási folyamataiban, énképének, identitásának alakításában, segít számukra feldolgozni az őket foglalkoztató problémákat: fel kell ismerni, hogy hasznos eszközei lehetnek az olyan komplex témák feldolgozásának, mint a szexualitás, az interperszonális kapcsolatok, az erőszak (nem csak iskolai), a halál és a gyász. Neil Gaiman úgy véli, nem létezik „olyan, hogy egy könyv rossz legyen a gyerekek számára”.<sup>76</sup> A szerző markáns álláspontja szerint jóval ártalmasabb lehet, ha a „jó szándékú” felnőttek rávetítik saját értékítéleteiket a gyerek által olvasott könyvekre, nem ismerve fel, hogy „egy elcsépelet, kopott ötlet számukra nem elcsépelet és nem kiüresedett; hiszen most találkozhatnak vele először. Ne vegyék el a gyerekek kedvét az olvasástól, mert úgy érzik, nem a jó könyveket olvassák.”<sup>77</sup> Nem az ifjúsági irodalmon és a fiatalok által olvasott könyveken kell változtatni, hanem az azokhoz való hozzáálláson. Érdemes volna elhinni, hogy a gyerekek és a kamaszok „képesek megtalálni a történeteket, melyekre szükségük van”<sup>78</sup> – a *Tizenhárom okom volt* pedig, minden gyengesége és hibája ellenére, pontosan ilyen történet.

---

NOVÁK ZSÓFIA

anglisztika alapszakos bölcész,  
DE BTK Angol-Amerikai Intézet  
zsofinovak@hotmail.com

*I Tell, Therefore I Am:*

*(Young Adult) Identity, Bullying and Escapism in Thirteen Reasons Why*

**Abstract:** *Thirteen Reasons Why* tells the story of Hannah Baker, a teenager who commits suicide, but leaves behind a number of audiotapes explaining her decision and the events that lead to it. The novel, and its recent adaptation into a series by Netflix are extremely popular; however, they have also been severely criticised by psychologists and mental health advocates for their portrayal of bullying and suicide. Reflecting on the issues raised by these experts, and placing *Thirteen Reasons Why* in the wider context of escapist fiction, in my article I analyse how power relations function between the adolescent characters, how their identity is affected by physical and mental abuse; and I attempt to draw conclusions as to whether *Thirteen Reasons Why* belongs in the category of “harmful fiction”.

**Keywords:** escapist fiction, bullying, suicide, adaptation, mental health

---

<sup>75</sup> ASHER, *i. m.*, 257.

<sup>76</sup> GAIMAN, *i. m.*

<sup>77</sup> *Uo.*

<sup>78</sup> *Uo.*

PATAKI ELVIRA

## Seneca már (megint) nem a régi

A young adult fantasy és az antikvitás az *Időfutár* tükrében

### *Filológia és fantasy*

Az egykoron a műveltség alapjait jelentő antik kultúra intézményes kereteken belüli megismerésének szűkülő lehetőségei közepette a klasszika-filológiának nyitnia érdemes az általa korábban mellőzött vagy akár megvetett populáris tartalmak felé. Az új generációknak közvetítendő tudás korszerűsége mellett érvelők által rendre konzervatívnak, elitistának minősített ókortudomány *volens-nolens* közeledése a művelt felnőttet megszólító magas művészetten kívüli tömegkultúra, illetve annak *alul* vagy *még nem* iskolázott befogadói felé nem feltétlenül tragikus jelenség. A fantasy, az alternatív történelmi regény (klasszika-)filológiai megközelítése termékenyítően hathat e tudományágra, már csak amiatt is, mert a kánon őrizte elbeszéléseket a jelenkor szerzői lényegében az antik esztétikából örökölt *imitatio et aemulatio* jegyében fogalmazzák újra.

A klasszikus ókorhoz több szálon kötődő, a fiatal nagyközönség szórakoztatására írott (s a jelek szerint jelenleg is íródó) hazai sikersorozat, a fantasy, az alternatív történelmi regény, a krimi és a sci-fi jegyeit ötvöző *Időfutár*<sup>1</sup> esettanulmányként való elemzését szintén e felismerés indokolja. A foucault-i tudásfogalom értelmében a szórakozás alapvető szociális kompetenciák tárháza, a generációk közti érintkezés segítője, a közösségi lét kiemelkedő fontosságú eszköze. Az *Archéologie du savoir* 1969-es megjelenése óta eltelt évtizedekben azonban a szórakozás jelentősen átalakult, s mára a kisközösségi kohézió szerepén túlnöve globális érvényű, industrializált fogyasztássá vált. A nevelés és az ismeretközlés céljáról többnyire lemondó szövegek ma a befogadói csoport végtelenné tágulása miatt inkább virtuális, mintsem valós közösségi élményt kínálnak. A hol kikapcsoló, hol az ösztönös izgalom- és borzongásvágyat kielégítő műfajok reprezentánsai nyelvi határok és hagyományok feletti, piac szabályozta tömegtermelésben előállított áruként vannak jelen a mindennapokban.

A populáris kultúra uniformizálódásával járó tagadhatatlan veszteségeken túl némi vigaszt jelent, hogy a folyamat esélyt adhat bizonyos, eredeti közegükben és formájukban feledésbe merülő szellemi tartalmak közvetítésére. Az antik hagyomány e jelenségek közé tartozhat: a tömegkultúra ókori tematikájú, különféle platformokon pozicionált termékei az antikvitás alapelbeszéléseit minden eddiginél szélesebb

<sup>1</sup> GIMESI Dóra, JELI Viktória, TASNÁDI István, VÉSZITS Andrea, *Időfutár* 1–7 (*A körző titka, A királynő palástja, A próbák palotája, A káosz temploma, A por hatalma, A holnap ostroma, Az ellopott időgép*), Bp., Tilos az Á, 2013–2018. (Az egyes kötetekből vett idézetek, utalások oldalszámait a továbbiakban a főszövegben, zárójelben közlöm majd. – P. E.)

körben terjesztve biztosíthatják e történetiségének megszűnte után is vonzó világ fennmaradását. Az 500 millió eladott példányával minden idők legsikeresebb könyvsorozatát jelentő *Harry Potter* (1997–2007) varázslóiskolájának jelmondata (*Draco dormiens nunquam titillandus*) milliók első találkozását jelenti a latinnal; a zárókötet aischylosi mottója a görög dráma felfedezésére invitálja az olvasót: ezt állítja legalábbis az ógörögre és latinra is fordított regényfolyam pozitív disszeminációs hatása mellett érvelő, a művel szembeni irodalomkritikai kifogások felett szemet hunyó elemző.<sup>2</sup> Mindezek alapján nem tűnik túlzásnak a *Potter*-univerzum világsikerét a klasszika-filológiát végzett J. K. Rowling által jól ismert ókori epikus tradíció ügyes újrahasznosításával magyarázó azon álláspont, miszerint a görög–római kultúra, az antik mítosz jelenkori recepciója az akadémiai szféra helyett egyértelműen a tömegkultúrában keresendő.<sup>3</sup> A fantasy legjobbjai, állítják annak apologétái, kapcsolatot létesítenek a modernitás olvasói és a mitikus szövegek között, új jelentéssel ruházva fel az ókor emblematikus elbeszéléseit.<sup>4</sup> A műfaj ezáltal a kulturális mediáció eszköze, s ilyen értelemben a szórakoztatás *dulcéjén* túl nem vitatható el tőle az *utile* minősítés sem.

A regénysorozat tárgyalása előtt bizonyos terminológiai pontosítás szükséges, hiszen a hazai szakirodalom nem részesíti még kellő figyelemben a műfajt.<sup>5</sup> Problematikus mindjárt az életkori besorolás. Noha a *young adult* irodalom hagyományos célközönsége elvileg a szüleivel élő, iskolás, önmagát kereső 12–18 éves korosztály, a publikum tényleges életkora számottevő elmozdulást mutat mindkét irányban. A kiskamaszokra jellemző „felfelé” olvasás jegyében e műveket már a *middle grade* csoporthoz sorolt kilenc-tízévesek is szívesen kezükbe veszik, közönségük jelentős részét képezi a (ma jellemzően a harmincasokkal záródó) *new adult* korosztály, míg némelyikük – így a magát borítóján a *12 éven felül mindenkinek* szlogennel ajánló *Időfutár* is – olvasati lehetőségei komplexitása révén generációk közötti szöveggént is működhet.

A fantasy műfajának bemutatása, a spekulatív fikció más szövegtípusaival való összevetése<sup>6</sup> nem feladata a jelen munkának. Vállalva a leegyszerűsítés ódiomát, az alábbiakban fantasyn a konszenzusos realitástól elszakadó, az olvasó meglévő mentális modelljeinek kiterjesztésén alapuló, létező valóságegységek újrendezésével,

<sup>2</sup> Elżbieta OLECHOWSKA, *J. K. Rowling Exposes the World to Classical Antiquity = Our Mythical Childhood...: The Classics and Literature for Children and Young Adults*, ed. Katarzyna MARCINIAK, Leiden, Brill, 2016, 406.

<sup>3</sup> Christine WALDE, *Graeco-Roman Antiquity and Its Productive Appropriation: The Example of Harry Potter = Our Mythical Childhood*, i. m., 366.

<sup>4</sup> Brian ATTEBERY, *Stories about Stories: Fantasy and the Remaking of Myth*, New York, Oxford University Press, 2014, 3.

<sup>5</sup> Kivételt jelentenek Keserű József munkái: lásd főként H. NAGY Péter, KESERŰ József, *Kánonok interakciója: konfliktus vagy szimbiózis? A hagyományok újraolvasása és viszonylagossága David Gemmel Trója és Dan Simmons Hyperioni énekek-ciklusában*, *Filológiai Közlöny*, 2016/ 3, 202–222.

<sup>6</sup> Az alfajokról, jellegzetes narratív technikákról lásd Farah MENDLESOHN, *Rhetorics of Fantasy*, Middletown, Wesleyan University Press, 2008.

imaginárius elemekkel való bővítésével képzeletbeli világot létrehozó, saját motivikus és elbeszélői toposzokkal rendelkező prózai szövegek csoportját értem. A hordozói sokféleségét (könyv, hangoskönyv, rádiójáték, képregény, film, videó- és társasjáték) és közönsége életkorát tekintve egyaránt széles spektrumú fantasy, kiváltképp a mitológiai alfaj tartós sikere általános pszichológiai tényezőkkel is magyarázható.

A mítosz iránti jelenkori érdeklődés okaként sokat hangoztatott jungi nézet szerint az ősi, mágikus gyökereitől elszakadt emberiség örzi természetes igényét az érzékszervin túli felfedezésére, a transzcendenciára. A fantasy narratívái a modernitás deszakralizált társadalmainak e spirituális igényét elégítik ki, lehetőséget adva arra, hogy olvasóik szembesülhessenek „énjük isteni, heroikus vagy éppen monstruózus vonatkozásaival”.<sup>7</sup> A műfaj pszichológiai tétje még egyértelműbb a kiskorúaknak szánt művek esetében,<sup>8</sup> amelyek a befogadói képzelet, a belső képalkotás, a problémamegoldó készség fejlesztésén túl számos egyebet is kínálnak az olvasónak. Az alternatív világokba való átlépés módot ad a valóságot felfedező ifjú olvasó számára, hogy bináris fogalmi struktúrákat (jó/rossz) árnyaljon, súlyos szociális és egzisztenciális helyzetekből (kitaszítottság, nélkülözés, szenvedés, gyász) találjon menekülési utat, s hogy személyes érvényű, megerősítő hatású igazságként fogadja el a köznapiból hőssé válás lehetőségét. A műfaj gyermek- és kamaszlelekre gyakorolt hatása olyannyira meghatározó, hogy a szakirodalom elbeszéléstechnikai ismérvek helyett hajlik e pszichológiai tét alapján elkülöníteni egymástól a felnőtteknek s az ifúságnak szóló alkotásokat. A két szövegcsoportot alapvetően nem a gyerekszereplők megléte vagy hiánya választja el egymástól. A kialakult világképpel, működő viselkedési stratégiákkal rendelkező felnőtt olvasót megcélzó műfajjal szemben a middle grade és a young adult fantasy sajátosságát azon potenciál jelenti, amelynek révén az elbeszélés a fantasztikumot narratív eszközként, a realitás metaforájaként használva könnyen befogadható módon tárgyal fontos témákat. A műfaj ezáltal a szórakoztatáson túl erkölcsi útmutatóként, akár (a hatalmával visszaélő) felnőttel szemben biztonságot adó védelemként vagy trauma feldolgozását segítő terápiás eszközként is szolgálhat a formálódó személyiségű, hiányos világismeretű olvasó számára.<sup>9</sup> (A regény mint lelki segítőtárs, mint autonóm, esztétikai élményt kínáló műalkotás együttes létformáját

<sup>7</sup> H. NAGY, KESERŰ, *i. m.*, 208.

<sup>8</sup> A gyerekek számára írott fantasy létrejöttéről nem egységes a kutatás. Michael LEVY és Farah MENDLESOHN (*Children's Fantasy Literature: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016.) már Ch. Perrault 17. századi tündérmeséit is ide sorolja; mások szerint a műfajt a gyermekben irracionális, tökéletlen lényt, a fikcióban a pszichésen és intellektuálisan éretlen befogadó ítélőképességét tovább gyengítő veszélyt látó felvilágosodáskori pedagógiával szembeni állásfoglalás hívja életre. A felvilágosodás kizárólag tudásközvetítésre jogosult gyerekirodalmát (lásd a Rousseau javasolta *Robinsont*) a 19. század elején a gyermek szabad és ártatlan lényét a képzelet örömeivel, az önfeledtséggel megajándékozó szöveg eszménye váltja, ennek első példája E. T. A. Hoffmann *Diótörője*. Ehhez lásd Marija NIKOLAJEVA, *The development of children's fantasy = Cambridge Companion to Fantasy Literature*, eds. Edward JAMES, Farah MENDLESOHN, Cambridge, Cambridge University Press, 2012, 50–61.

<sup>9</sup> NIKOLAJEVA, *i. m.*, 60.

meghatározó helyes arányok kijelölése mindazonáltal bonyolult feladat: az erőteljes – sokkoló vagy tabukat feszegető – tartalom, az annak befogadását jellemző kizárólagos érzelmi olvasat könnyen az irodalmiságon kívülre sodorhatja a szöveget.<sup>10)</sup>

A fentebbi, kétségtelenül pozitív vonásokat ellentételezi a fantasy ambivalens, a kritikai fogadtatás hiányában is megmutatkozó esztétikai megítélése, amely e szövegek elsődleges használati jellegén, valamint színvonalbeli ingadozásán túl a műfaj invazív jellegéből is adódik. A formai kísérletezést a keveseket megszólító magas irodalomnak átengedő, befogadónak megjósolható cselekményt, sematikus karaktereket kínáló, akciódús mitológiai fantasy/ókori témájú alternatív történelmi regény a maga oldalára csábítja az olvasót az archaikus formájuk, nyelvezetük, összetett gondolatiságuk miatt a retorikailag képzetlen befogadó elé komoly szövegértési, értelmezési akadályokat gördítő kanonikus antik műalkotásoktól, akár teljesen kiszorítva azokat. Különösen nagy e veszély az olvasóvá válás kezdetén: a kiskamasz *Percy Jackson*-rajongók többsége avítottak és unalmasnak találja az *Odysszeiát* éppúgy, mint a költőiséget nélkülöző, mindazonáltal igényes, néhány évtizede még nálunk is oly kedvelt mítoszátiratokat,<sup>11</sup> s igen valószínű, hogy felnőve David Gemmel *Trója*-sorozát sem fogja lecserélni Homérosra.

A fantasy népszerűségének egyik fő oka tehát a narratíva kiszámíthatóságában, sémáinak viszonylag kis számában keresendő. Ezen alaptípusok egyik legfontosabbja az *Időfutár* elbeszélői alapstratégiáját is jelentő időutazás, amelynek eredetileg állandó eleme a tudásközvetítés: bármilyen irányba vezessen is a cselekmény kiinduló jelenje, a szerző megbízható ismereteket nyújt egy már letűnt korról, illetve a legmodernebb technika vívmányainak bevonásával építi fel a jövőt. (Mint látni fogjuk, a magyar sorozat e klasszikus kritériumnak teljes mértékben megfelel.) Az időutazás-elbeszélés szabályai lényegében a gyerekközönségnek szánt *time displacement* megteremtőjének számító Edith Nesbit (1858–1924) óta érvényesek. A kiskorú, magányos vagy legfeljebb kortársak kísérte utazó, noha meglévő, iskolában szerzett ismeretei révén egyenrangú a letűnt kor felnőttjeivel, nem avatkozhat be a múlt történéseibe; távollétében a kiinduló idősík lényegesen nem változhat (a Rip van Winkle-effektus kerülendő); a világok közötti (nyelvi) kommunikáció nehézsége automatikusan kiküszöbölhető (vagy fel sem merül). A műfaj fejlődése során a kezdeti sémák főként pszichológiai elemekkel bővültek (lásd a véletlen/tudatos, illetve az örömteli/traumatizáló utazás kettőségét), miközben a művelődéstörténeti érdeklődés helyére többnyire a személyes érintettség (családi titok, a főhős származásának feltárása) lépett. A fantasy másik általánosult elbeszélői sémája a heterotópia, az alternatív világok képzete, amely többnyire a mágikus szféra valóságba való betörésén alapul, dramaturgiai csúcspontként a hős környezetét fenyegető negatív erők elleni harccal. A győztes háború irányítója a

<sup>10</sup> Erről lásd Lovász Andrea, *Határátlépés: Előretételező zárszó = Felnőtt gyerekirodalom: Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*, Bp., Cerkabella, 2015, 197–202.

<sup>11</sup> Lásd a sok kiadást megélt klasszikust: TRENCSENYI-WALDAPFEL Imre, *Görög regék és mondák*, Bp., Móra, 1967.



történet kezdetén átlagos vagy éppenséggel marginális szereplő, akinek hőssé válását rendkívüli képességei mellett belső éres, önismereti tudatosodás segíti.<sup>12</sup>

A jelen és a közelmúlt nemzetközi trendeket követő young adult fantasyje/alternatív történelmi regénye számos jelentős változást mutat a műfaj klasszikusaihoz képest, amelyek részben a tartalomfogyasztás új jelenségeivel<sup>13</sup> függenek össze, részint a történetalkotás normatív alapfeltételeinek módosulásával. (Utóbbi leginkább a szereplők társadalmi, vallási, nemi hovatartozásának változásában, a fehér, középosztálybeli fiúkat és lányokat felváltó sokszínűségben érhető tetten). A narratíva szintjén a keretes szerkezetű, a valóságba visszatérő, ott végérvényesen lezáruló történet helyett mára általánossá lett a lakúnakkal teli, a cselekményszálakat elvarratlanul hagyó, a folytatás és a *spin off* csaknem végtelen lehetőségét kínáló, nyilvánvalóan marketingszempontra által is befolyásolt elbeszéléstípus. Ugyancsak újdonság a gyerekvilágtól korábban idegennek érzett, tudatosan került vagy tabuként kezelt témák megjelenése. Ezek a környezettudatosságon, a fogyasztói társadalom kritikáján át a szociális szatíra, a politikum<sup>14</sup> felé éppúgy vezethetnek, mint a krimi, a hagyományos kísértethistóriát felváltó, az elmúlt években kiváltképp népszerű vámpírmilió irányába vagy a poszthumán társadalom emberek és humanoidok konfliktusa jellemezte világába. A tematikai sokféleség ellenére a sikeres fantasztikus elbeszélés elemi összetevői változatlanok. A cselekmény az olvasó számára az érzelmi azonosulás lehetőségét kínáló, a kiválasztottság (fizikai) jegyét magán viselő, a történések során gyerekből felelősségteljes hőssé érő főszereplő s kortárs segítőtársai köré épül. A műben felépített, ideális esetben tetszőlegesen tágítható, mélységgel rendelkező, többnyire mindkét irányban átjárható világokat az otthonosság és az idegenségérzet kettősségéből adódó feszültség hatja át; a jó és a rossz kozmikus konfliktusát megjelenítő események a szerelem, a barátság, a halál nagy témáinak bevonására adnak alkalmat.<sup>15</sup>

### Az Időfutár interpretációja

Az utóbbi évek<sup>16</sup> legnagyobb közönségsikert arató magyar gyerekirodalmi vállalkozása polifón műfajiságú alkotás, amelyben a fantasy domináns elbeszélésmódját az időutazás-toposz által előhívott dimenziókban a következő generáció jövőjét megjelenítő sci-fi, illetve az általunk kizárólag vizsgálandó antik cselekményszál esetén az alternatív történelmi regény elbeszélésmódja egészíti ki.

<sup>12</sup> NIKOLAJEVA, *i. m.*, 53–57.

<sup>13</sup> A szövegek nemzetközisége, *cross-generation*, *cross-platform* jellege kapcsán lásd WALDE, *i. m.*, 364.

<sup>14</sup> Lásd Catherine BUTLER, *Modern Children's Fantasy = Cambridge Companion...*, *i. m.*, 225–226.

<sup>15</sup> Minderről az *Aeneis* és a *Harry Potter* szerkezeti hasonlósága kapcsán lásd WALDE, *i. m.*, 368–370.

<sup>16</sup> A korábbi évek egyetlen antik témájú hazai ifjúsági fantasyjáról, BARÁTH Katalin *Ida és az Aranygyapjú* című regényéről lásd PATAKI Elvira, *Tengerek, szigetek, mítosz: A kortárs magyar gyerekpróza antikvitás-képe*, *Studia Litteraria*, 2015/1–2, 174–177.

Az *Időfutár* (2013–2015) sajátos *cross platform* termék, amely a szokásos, könyvből kiinduló brandépítő stratégiával ellentétes utat jár be. A sorozat lezárta után három évvel, 2018-ban a rajongók nem kis meglepetésére heptalógiává bővülő regényfolyam a szerzők 2012-ben indított, rendkívül népszerű, de három évad múltán kimagasló hallgatottsági eredményei ellenére a Kossuth Rádió műsoráról váratlanul levett hangjátékán alapul, amelynek időközben két színpadi adaptációja<sup>17</sup> és társasjáték-verziója is született. A neves, tapasztalt drámaírókból, dramaturgokból álló alkotógárda a rádiójáték átdolgozásával több szálon futó, a publikum mellett kezdetben a kritika és a pedagógusok elismerését is kivívó<sup>18</sup> narratívát hozott létre. A többszerzős munkafolyamat és a cselekmény abszolút végpontját tudatosan elodázó, tetszőleges számú kalandot összefűző, évadokban gondolkodó, végtelenített hangjátékszöveg nyitott jellege az írott változatban is egyértelmű lezárást nélkülöző, *ad hoc* elbeszélést eredményez, amely nagyívú, következetes esztétikai program megvalósítására kevéssé ad lehetőséget. Ennek ellenére a széttartó történetmesélés veszélyét az alkotók többnyire ügyesen kikerülik, a sorozat minden (a kamaszszlengtől az archaizálásig terjedő) stilisztikai gazdagsága ellenére egyenletes hangon szólal meg, az írói kezek váltakozása csaknem észrevehetetlen. Az egységesség a stabil világkép és a karakterek állandósága mellett a szerzők lényegében azonos szellemi háttérének, olvasottságának, ízlésének köszönhető.

A sorozat múltbeli, a felvilágosodás korába, illetve az antik Rómába helyezett cselekményszálainak igen kedvező fogadtatása a közönség részéről egyebek mellett talán annak is betudható, hogy az *Időfutár* legfiatalabb olvasói saját praxisukban már találkozhattak hasonlóan igényes, szórakoztatva tanító szériával. A hazai piacon 2009-től jelen lévő *Idődetektívek* (Die Zeitdetektive) a rendkívül termékeny Fabian Lenk tucatszerű nyelvre fordított, Európa több országában oktatási segédanyagként használt sorozata. A middle grade korosztály számára készült, antik témákat különös előszeretettel

<sup>17</sup> Debreceni Csokonai Színház (2016), Pesti Magyar Színház (2018).

<sup>18</sup> A sorozat fogadtatástörténete meglehetősen egyenletes. A művet pedagógiai célokra felajánló szerzői bemutató (VÉSZITS Andrea, *Az időutazás márpedig lehetséges: Gimesi Dóra–Jeli Viktória–Tasnádi István–Vészits Andrea: Időfutár*, Magyarantánítás, 2014/5, 17–18.), s az annak iskolai feldolgozását szemléltető (BACSO PÉTER, *Az Időfutár feldolgozása egy hetedik osztályban*, Magyarantánítás, 2014/5, 18–21.), a szöveget ezáltal kanonizáló írások lényegében csak az első kötetről adnak számot (hasonlóképp a „történelmi road movie”-val alapjaiban elégedett Lovász Andrea-írás: LOVÁSZ Andrea, *Gimesi Dóra–Jeli Viktória–Tasnádi István: Időfutár. A körző titka = Lovász, i. m.*, 181–183.). Az évenkénti rendszerességgel készülő további kötetek ritkás kritikáiban egyre inkább hangot kap az elszigettség, kidolgozatlanosság érzése (lásd mindenekelőtt BALOGH Gyula két írását: <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/4025-mozart-ujra-felkacag>, <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/4664-a-hallgato-olvaso---az-id-futarrol>. [Letöltés ideje: 2019. március 1.]). A *Litera* 2016-os gyerekirodalmi kritikapályázatán mindössze két pályamű született a sorozat 6. kötetéről, lásd MESTER Helga, <https://litera.hu/magazin/kritika/melyik-multba-ment-az-ovebe-vagy-az-enyembe.html> (Letöltés ideje: 2019. március 1.) és KÁNTOR Zsolt (kissé fanyalgó) írását. <https://litera.hu/magazin/kritika/a-gyorsfagyasztott-kanape.html> (Letöltés ideje: 2019. március 1.).

tárgyaló, de – az *Időfutárban* központi jelentőségű – Mozarttal is foglalkozó<sup>19</sup> német széria nem csupán címében rokon a magyar sorozattal, de könyvtárosi tapasztalatok alapján valamiképp előkészítője is annak a gyerekközönség olvasói *curriculumában*: az *Idődetektívek* rajongói előbb-utóbb az *Időfutárt* is leveszik a polcról. A Lenk-kötetek átlátható, lineáris történetvezetése alkalmas az önálló olvasás mechanizmusának elsajátítására és begyakorlására, olyan befogadói rutin kialakítására, amely a kisiskolást szinte észrevétlenül teszi képessé terjedelmesebb művek és jóval komplexebb szövegvilágok befogadására – nem véletlen, hogy a két egymástól teljesen független, az alternatív történelmi regény zsánerének generikus jegyeiben azonban rokon sorozat a korosztályos sikerlisták, iskolai ajánlott olvasmányok vezetője mindenütt.

Az *Idődetektívek* tartalmilag független, csupán a főszereplők személye, illetve az időutazás motívuma révén összekapcsolódó kötetei tetszőleges sorrendben olvashatóak. A befogadó jelenéből kiinduló, az európai múlt emblematisz nagy korszakainak valós történelmi eseményeibe, többnyire erőszakmentes politikai konfliktusaiba kalandozó kötetek alapképlete változatlan. A fiktív német városkában élő osztálytársak (a bevált rowlingi sémát követve két, fejlett igazságérzetű fiú és egy hozzájuk hasonlóan okos, talpraesett, bátor lány) az iskolában tanultak vagy egyéb, a mai átlagos európai (kis)kamasz számára különösebb meglepetést nemigen tartogató élethelyzetek, élmények hatására éreznek késztetést egy adott történelmi esemény közelebb megismerésére. Állatkertben látott elefántok keltik fel az érdeklődést Hannibál iránt, futóverseny szolgál kiindulópontul az olympiai kalandhoz, vásári jóvendómondó adja az ötletet Delphoi felkereséséhez. Az *autopsia* lehetőségét biztosító, veszélyektől sem mentes, tudatos időutazást követően a szereplők kivétel nélkül sértetlenül, a legközelebbi dolgozatban kamatoztatható tudással felvértezve térnek vissza megszokott környezetükbe. A fantasztikum jelenlétére az időgépen túl csupán az első, egyiptomi kalandból a jelenbe transzponált, testi mivoltában a történeteket hitelesítő, természetfeletti képességekkel rendelkező macska utal.

A múlt közelhozásának legfőbb módszere Lenknél a hagyományos olvasás: okostelefon használata helyett a főszereplők minden epizódban a tudás titokzatos tárházát jelentő, lakatlan kolostor könyvtárában tekintik át az adott korszakra vonatkozó elsődleges irodalmat, s csak ezután lépnek be (felöltözve) a rendház egy félreeső cellájában található, évszámmal irányítható időgépbe. A rövid, fordulatos regények legfőbb erénye a nyíltan vállalt tudásközvetítés. Ennek előfeltétele a reáliák pontos ismeretén alapuló környezetábrázolás, amely a társadalmi regényként is működő krimik realizmusával rokon, és amelyet a kötetek végén olvasható eseménytörténeti összefoglalók, a történelmi szereplők vázlatos életrajzai, a földrajzi nevek, idegen szavak, kifejezések jelentésmagyarázata egészít ki. A valóságghú ábrázolás további

<sup>19</sup> A magyarul 2019-ig olvasható 24 kötetből 9 ókori témájú: *Összeesküvés a Holtak Városában, A Vörös Bosszúálló, A jósa rejtélye, Kleopátra és a kobra, Csalás Olimpiában, A fáraó halálának titka, Hannibál, az elefántok ura, Caesar és a nagy összeesküvés, Titkos jelek Pompeiben*. A Mozart-kötet (*Mozart és a kottatolvajok*) 2015-ben jelent meg magyarul.

záloga a nyelv: a Delphoiban játszódó történetben az olvasó megismerkedik a *Gnothi* (sic!) *seauton*<sup>20</sup> felirattal, a gladiátorok természetesen az *Ave imperator, morituri te salutant* kiáltással lépnek az arénába; a Colosseumban megrendezendő játékokért felelős *praetor*, egyben a császár ellen szerveződő összeesküvés vezetője saját bőrén tapasztalja meg: *Tempora si fuerint nubila, solus eris*. A magyar kiadás fordítja, de nem magyarzza, nem nevesíti az Ovidius-idézetet (*Trist.* 1, 9, 5-6) – a latinul sokkalta nagyobb eséllyel tanuló ifjú német olvasónak erre bizonyára nincs szüksége.

Miként az *Időfutárban* is, az elbeszélések dokumentatív hitele az ifjú olvasók számára befogadható, egyszerűsített történelmi hűséget jelent, az ábrázolt események, összefüggések azonban megfelelnek az aristotelési poétika a *valószínűség és a szűkszerűség szerint megtörténhet* kategóriájának. Nagy Sándor 336-os delphoi látogatása idején a makedónellenes thébaiaknak valóban érdekükben állhatott, hogy a papságot megvesztegetve, kedvezőtlen jóslattal tántorítsák el céljától a városuk meghódítására induló hadvezért. Hogy ennek érdekében valóban elrabolták-e az igazság meghamisítása ellen tiltakozó Pythiát, és hogy erre valóban a papnő rituális tisztálkodása során, a Kastalia-forrásnál került-e sor, az már az írói fantázia hatáskörébe tartozik.<sup>21</sup> A legendás erejű Milón az ókori források egyöntetű adata szerint valóban a krotóni Diotimos fia. A Pausanias félmondatából (*Graeciae descriptio* 6,14,6) kibontakozó regénybeli történet viszont, miszerint a Kr. e. 532-es olimpiai játékokon a birkózó mellett családtagjai is indulnának a versenyeken, s hogy a futóatléta fivér és a fogathajtó apa győzelmét egy rivális, szintén krotóni sportolócsalád bódító hatású főzetet, átoktáblát és megrendezett balesetet is bevető intrikáján túl a sportorvos és a fogadóiroda összejátszása is igyekszik megghiúsítani, nem igazolható, de nem is zárható ki.<sup>22</sup> Igen érdekes az ókori történetírás *sine qua non* elbeszélői eszközét jelentő szónoklatok szerepeltetése: Hannibál 218-as hadjárata során több alkalommal is mond buzdító beszédet a mesterségesen előidézett kő- és hólavínák által megtizedelt, orvlövészekről, kettősügynököknek bizonyuló hegyi kalauzoktól összezavart katonák előtt, s ezek során „hosszú monológba kezd az istenek erejéről és akaratáról”<sup>23</sup>: az ilyesfajta, az időutazók (s az olvasó) számára unalmas *oratiót* a regényíró rendre megszakítja egy-egy ismeretlen helyről kilőtt, mérgezett nyílveszővel.

A Lenk-szövegek a krimi hagyományos hermeneutikai kódján, játszmaszerűség alapulnak. Az aktuális probléma (bűntény) megoldási lehetőségei a nyomozást végző szereplők s az olvasó tudatában a tények állandó újragondolását szükségessé tevő, új s újabb információk és események (támadások, fenyegetések, eltűnések, titkos üzenetek) hatására folyamatosan változnak, s a tévesnek bizonyuló, ártatlanokat időlegesen

<sup>20</sup> A görög szavak tudományos szempontból kifogásolható átírása a magánhangzók hosszúságát nem jelölő német alakok automatikus átvételére megy vissza, a szöveg élvezeti értékét ez persze kevésbé befolyásolja.

<sup>21</sup> Fabian LENK, *A jósdá rejtélye*, ford. SÁROSSI Bogáta, Bp., Scolar – Ravensburger, 2010.

<sup>22</sup> Fabian LENK, *Csalás Olimpiában*, ford. SÁROSSI Bogáta, Bp., Scolar – Ravensburger, 2008.

<sup>23</sup> Fabian LENK, *Hannibál, az elefántok ura*, ford. SÁROSSI Bogáta, Bp., Scolar – Ravensburger, 2013.

bűnösnek feltüntető részletmegoldások sokaságán át jutnak el a végső, megnyugtató, a jó győzelmével s a rossz bűnhődésével járó megoldásig. A fordulatos kötetek olykor hibás kultúrtörténeti sztereotípiákat tisztáznak (például a görög templomok, szobrok színezése kapcsán), emellett gyerekszínten megfogalmazott, mindenkor aktuális etikai kérdéseket is felvetnek. A férfiúi bátorság megtestesítői, vagy inkább félelmetes gyilkológépek-e a gladiátorok? Pusztá látványosság vagy tömegméretű állatkínzás a cirkuszi játékok állatviadala? Hogyan értelmezhető a rabszolgaság intézménye? A szépen lekerekített, tudást és biztonságos izgalmat nyújtó, a szó legjobb értelmében didaktikus Lenk-regények a gondolkodás élményével is megajándékozhatják az olvasót.

A gyerekeknek szánt alternatív történelmi regény fentebbi alapsémáit az *Időfutár* részint újrendezi, részint azokat a young adult korosztály olvasói, érzelmi igényeihez igazítja. A három, folyamatosan váltakozó idődimenzió révén bonyolultabb, így rutinosabb olvasót igénylő magyar műben háttérbe szorul a krimivonulat, és teljesen eltűnik a nyílt didaxis: a kötet végén hiába keresnénk bármiféle kislexikont. Az igazságkeresésben fáradhatatlan kis nyomozók helyét eltérő egyéniségekből álló, felnőtteket is magába foglaló nagyobb csoport veszi át, az ügybuzgóságot gyakran váltja lustaság, a háttérben kamasz- és (hasonlóképp nehezen bontakozó) felnőttszerelmek körvonalazódnak, a távolról sem kiválasztott, az eseményekbe többnyire véletlenül belekeveredő hősök sokkalta haloványabb küldetéstudatát hol abszurdba, hol iróniába hajló humor ellensúlyozza.

A cselekmény kiindulópontja (a *Harry Potter* óta dívó elit *boarding school* ironikus variánsaként) egy átlagos budapesti gimnázium, annak jellegzetes tanáregyéniségeivel, erősen eltérő szociális háttérű és személyiségű diákjaival, a strébertől a milliomos ausztrál nagynéni pártfogását élvező, üresfejű, nyávogó szépségen, az autisztikus zsenin át a szerény körülmények között élő, a konyhás néni által örökbe fogadott fiúig és a mozgásképtelen vidéki barátnőig.<sup>24</sup> A karakterek sokfélesége egyetlen, pozitív pedagógiai gondolkodásra valló ponton mutat hiányt: a kiben-kiben (mindenkiben) megtalálható idegesítő vonások, undokság, beképzeltség ellenére a kamaszok között (Zsófi felnőtt által kreált por-alakmása kivételével) lényegében nincs gonosz.

Az eltérő világok intrúziója az *urban reality* valóságába erőszakmentesen következik be, részint egy épp annyira közönséges (iskolai), mint szimbolikus tárgy, a (szabadkőműves) körző felbukkanása; részint a szenvedélyes magyartanár közvetítette esztétikum révén. A mai magyar viszonyok között valóban heroikus munkáját küldetesként megélő, széplelkűségéhez mérve különösen csúf (egyben Karinthyt idéző)

<sup>24</sup> A fogyatékoság motívuma jelen esetben nem azonos a nemzetközi trendet e téren is követő hazai gyerek- és ifjúsági irodalomban olykor a túlzottan nagyobb hangsúlyt kapó, valamiféle kötelező együttérzés és korrektség jegyében ábrázolt traumatizáltsággal. (Lásd mindennekelőtt Rick Riordan 2005-ben indult, népszerűségében a *Harry Potter*rel vetekedő mitológiai fantasy-sorozatának [*Percy Jackson és az olimposziak*] a főhőst mentoráló, kentaurságát kerekesszékkal leplező latintanárát.) Zsófi alakja, ha nem is a tragikum mélységét, mindenesetre a lét sötétebb oldalát mutatja fel, illetve a gyógyulás fantasztikumának lehetőségét hozza a történetbe.

vezetéknevével mintegy ön maga paródiáját is jelentő Rogyák Mari a *Varázsfuvolát* állítja színpadra osztályával, miközben titkon az eddig csak (kizárólag elsőrangú) olvasmányából ismert, lángoló szenvedélyre vár. A körzöt kereső különös öregúr révén a szereplők több idősíkkal lépnek érintkezésbe, aminek technikai megvalósulását a fantasy obligát csodás eszköze, az időgép teszi lehetővé. Megtestesítője, legalábbis az ókori vonatkozású kötetekben, a jelen tudományos valósága és a fantasztikum határára ingadozó hipermodern szerkezet, a hadron, amely az atomfizika mai, kitűnő tudománykommunikációt folytató európai fellegvárának (CERN) és *in statu nascendi* hazai központjának (a szegedi szuperlézer) sorozatos említésével, azok konkrét helyszínhez kötött szerepeltetésével már-már a reáliák szintjére emelkedik; hasonlóan az idősíkok közti kapcsolattartást biztosító, a mobiltelefon köznapiságát a téridőhidak elméletével ötvöző, a valóságban még feltalálásra váró féreglyuktelefonhoz. Az ókori kultúra regénybeli értékéről mindennél többet mondó tény, hogy a hadron működése az egyik gyerekszereplő anyjának, a zseniális szegedi kutatónak köszönhető, aki „olvasott antik klasszikusokat, és Terentiusszal vallotta, hogy *homo sum humani nihil a me alieunum puto*, azaz ember vagyok, semmi nem idegen tőlem, ami emberi (4/311.)”. A lányát egyedül nevelő atomfizikusnő személyében a legkorszerűbb tudományos kompetenciák és a klasszikus műveltség komplementaritásának igénye fogalmazódik meg: a technikai innováció és a *humaniorák* tanulmányozásából megszülető *humanitas*, kiegészülve a szülő-gyerek kapcsolat érzelmi dimenziójával, csakis együttesen képesek a veszélybe került időutazók megmentésére.

A három idősík egyidejű jelenlétét a demokratikusan szerveződő, s (a szerzőkéhez hasonlóan) enyhe nőtöbbséget mutató, többgenerációs szereplőgárda véletlenszerű csoportokra válása egészíti ki; a 3. kötet felváltva ad számot a szöveg keletkezésének jelenéből a múltba és a nem túl távoli jövőbe (2058) került egységek kalandjairól. A 4. kötettől a múlt maga is két, egymástól igen távoli szegmensre bomlik: Mozart, Kempele Farkas 18. század végi Bécse mellett megelevenedik Nero (a szövegben következeten Néró) kora, amely egészen a 6. kötet végéig, a sorozat eredeti befejezéséig biztosítja a cselekmény egyik fővonalát.

A római szín ilyen hangsúlyos jelenléte amiatt is figyelmet érdemel, mert a young adult és a felnőtt mitológiai fantasy alkotásainak döntő többsége – a Tolkien-féle kelta mesevilágon túl – a mai napig (a történelem előrehaladtával többszörösen átértelmezett) görög mitológián alapul. A műfaj klasszikusai (így C. S. Lewis rendkívül heterogén elemekből építkező, a görög mitológia reminiszenciáinak azonban kiemelt helyet biztosító *Narnia*-sorozata<sup>25</sup>), legsikeresebb külföldi kortársai (mint Riordan fentebb említett *Percy Jackson*-pentológiája), vagy a fantasy legfrissebb hazai, *hic et*

<sup>25</sup> A *Narnia* görögségképehez lásd Edward JAMES, *Tolkien, Lewis and the explosion of genre fantasy = Cambridge Companion to Fantasy*, i. m., 62–78; Niall W. SLATER, *Classical Memories in C.S. Lewis' Chronicles of Narnia = The Reception of Ancient Greece and Rome in Children's Literature: Heroes and Eagles*, ed. Lisa MAURICE, Leiden – Boston, Brill, 2015, 169–191.

*nunc* nem tárgyalható alkotásai<sup>26</sup> egyaránt a görög mitológiát mesélik újra. A szent könyvet nem ismerő görög politeizmus, lényegének megfelelően, nem korlátozza az istenekről szóló lehetséges elbeszélések számát, tartalmát vagy hangnemét, ezáltal rendkívül rugalmas, szabadon alakítható, a történetmondás végtelen lehetőségét biztosító *corpust* kínálva a mindenkori újrafeldolgozásra. Az *Időfutár* szerzőinek elbeszélői döntése, amellyel a regényfolyam antik szálát az ókori vallástörténet sztereotípiája szerint mítosztalan latin közegbe helyezik, a szöveget a fantasy felől egyértelműen az alternatív történelmi regény irányába mozdítja el, s egyúttal a 20. századi magyar irodalom egy kevésbé feldolgozott rétegével rokonítja. Az *Időfutár* római szála (a később említendő világirodalmi modelleken túl) a két világháború közötti latinizáló történelmi (ifjúsági) regény vonulatához kapcsolódik, amelynek egyiképp része Kosztolányi 1921-ben született lélektani regénye (*Nero, a véres költő*), Móra – az *Időfutár* egyik szerzőjéhez, Vészits Andreához egyenes ágon kötődő – *Aranykoporsója* (1932), Révay József *Raevius ezredese* (1938) vagy Komlós Aladár a feledésből frissen előhívott *Római kalandja* (1933).<sup>27</sup>

Az ókori világ mindazonáltal már jóval a római cselekményszál beiktatása előtt, a 2. kötetben felsejlik, ahol az 1791-be távozott Hanna és az őt kísérő, óvó régiségkereskedő nyomainak eltüntetésére, az utánuk nyomozó *dementor* történelem-tanárno megtévesztésére a jelenben maradtak megalkotják a lány fiktív óegyiptomi naplóját (2, 162–65, 187–189, 218–220, 267–270). A sztereotípiákra épülő hamisítvány szerint az időgéppel egy piramis csúcsán landoló, emiatt előbb istennek hitt, majd viszonylag kényelmes rabszolgasorba kényszerített Hanna és Sándor bácsi az egyiptomi vallás felvilágosult reformere, az egyistenhitet bevezető Ekhnaton udvarába kerül – a milió a felnőtt olvasó számára Mika Waltari 1945-ben keletkezett *Szinuhéjéből*, a fiatalabb korosztályoknak Hegedűs Géza 1960-ban írott, keletkezése óta évtizedes rendszerességgel újra kiadott regényéből, az *Írnok és a fáraó*ból lehet ismerős. Itt macskabajusz-aranyozói, illetve múmiakészítői minőségükben hőseinknek módjukban áll megfigyelni az udvar életét, a macskakultuszt éppúgy, mint a fáraó és húga, Baketaton terhességet eredményező, vérfertőző viszonyát. Eltérően a mára a young adult irodalom szinte kötelező tartozékává vált erőszak-tematizálástól, a hullamosás-balzsamozás kapcsán nem kerül sor öncélúan horrorisztikus vagy gyomorforgató leírásra. Ugyanígy a testvérek *incestus*áról is távolságtartó, enyhén viszolygó utalásból, mindenfajta élveteg vagy perverz tónus, illetve nyílt erkölcsi minősítés nélkül értesül a szexualitást talányként kezelő (kis)kamasz olvasó.

<sup>26</sup> BESENYEI Gábor, *Az Olümposz legyőzése* 1–3 (*A jövő harcosai, A feledés folyója, A háború lelke*), Szeged, Könyvmolyképző, 2015–2017; SZAKÁCS Eszter, *Szelek Tornya*, Bp., Tilos az Á, 2016; Uő, *Babilon*, Bp., Tilos az Á, 2018.

<sup>27</sup> Lásd SZILÁGYI Zsófia, *Gyerekregegyek a hátsó polcon: Komlós Aladár: Római kaland és Schöpflin Aladár: Az ördögfiókák*, Jelenkor, 2018/3, 288–297. – *Nota bene*, a szabadkőműves szál szintén nem nélkülözi az irodalmi előképeket, lásd SZALATNAI Rezső 1957-ben megjelent, mára méltatlanul elfeledett gyerekregegyét (*Kempelen, a varázsló*, Bp., Móra).

Az egyiptomi pszeudo-szcéna a történet további részeiben nem játszik szerepet, noha későbbi mozzanatok, tematikus ismétlődések révén a cselekményépítés szerves elemévé válhatna. A gyerekvárás motívuma Poppaea és Néror, illetve Rogyák és az érte epedő matek–testnevelés szakos kolléga kapcsán az 5. és a legújabb, 7. kötetben tér vissza (utóbbiban nyilván a majdani 8. részt előlegezve). Szintén elmulasztott elbeszélői lehetőség, hogy az álnaplóban nincs utalás az egyiptomi vallásban a Jót és a Rosszat megtestesítő princípiumok, a testvérházasságban élő Isis és Osiris és ellenségük, Séth viszonyára. Az 5. és 6. kötetben a jövőbeli, titokzatos Arkhón és a történeti, irodalmi tradíció őrizte képtől jelentősen eltérő, álnok Seneca egyaránt a Séth-kultusz által megtestesített Gonosz ágenseiként lépnek fel az időutazókkal szemben. A fojtogató por, az élheterlen sivatag istenének a történet végkifejletében oly sokszor említett neve nem igazán telik meg tartalommal, előzmények nélküli szólam marad. Mindez persze tudatos mellőzésként is értelmezhető, amelynek révén a szerzők, megint csak a fantasytól az alternatív történelmi regény irányába történő távolodás jegyében, kerülni látszanak a racionalizmussal, a kultúrával, az emberiséget szolgáló tudománnyal azonosítható Jó és a porral megfeleltetett Rossz kozmikus harcának szokásos toposzát. Az ilyesfajta, a küldetéses fantasyra jellemző világmegmentő pátosz idegen a regény humoros-abszurd hangnemétől: az *Időfutár* világmegmentő legmeghatározóbb eleme valamiféle okos, józan, pacifista, elfogadó és emberbaráti attitűd s az annak nyomán kialakuló *felvilágosult* fantasztikum.

A három kötetben át folyamatosan jelenlévő Róma-tematika fontossága távolról sem véletlen. Az alkotók mindegyikét kivétel nélkül szoros kapcsolat fűzi a klasszikus antikvitáshoz, a gyerekként hallott-olvasott mitológiai történeteken, a *Quo vadison* és az *Aranykoporsón* át a Színművészeti Egyetem ókori dráma kurzusaiig, s nem utolsósorban a közlő ismert klasszikus nyelvekig – *nota bene*, a négy szerző közül hárman-hárman tanultak éveken át komolyan, lelkesedéssel ógörögöt és/vagy latint.<sup>28</sup>

Az antik Itáliába a szereplők három generációt felölelő egysége (a fizikusnő éles szű lánya, a buta Edina és az infantilis Szabi; a Rogyák és Géza alkotta szerelmespár; az idősek képviselőiben a táplálás szeretetnyelvét beszélő konyhás Valika és az egykori Burda-modell, a dúsgazdag, disszidens Hanna néni) érkezik, sajnálatos technikai malőr következtében. (Jóval később derül csak ki, hogy a római tartózkodás a Por tervének fontos része, a jövő üzenetét a császárkorba közvetítő utazás valójában a szerelmes természetű, szívügyei érdekében mindenre képes, csélcsep Hanna néni beszerzése révén valósul meg.) A magát a jövő helyett Kr. e. 64-ben, a Nero-éra legsötétebb korszakában találó csoport kalandja végzetes is lehetne, ha a nemzedékek közti együttműködés, a hagyományos magyar konyha képviselte hétköznapi tudás, a humor, s nem utolsósorban a művészet nem állna mellettük.

A Szegedről Rómába vezető út során a szereplők az antik regény számos, utazással kapcsolatos toposzát átélnek. A dimenzióváltás identitásbizonytalanságot idéz elő.

<sup>28</sup> A szerzőkkel 2018 októberében folytatott levelezés alapján.



A hadronnal a sivatagban landoló 21. századi magyarokat legionáriusok fogják el, s a fővárosba viszik a magukat pannóniaiként meghatározó, külsejük alapján inkább hunnak vagy (a Vali néni nyakában látott kereszt miatt) szektásnak tűnő társaságot, akik a hajótöréssel fenyegető viharos tengeren viszont – adekvát választással – Castor és Pollux segítségéért fohászkodnak. A hovatarozás, a *kik vagyunk* kérdése a történet legvégén keretbe foglalja az elbeszélést: a 2015-ben játszódó, ma is érvényes aktuálpolitikai felhangú zárójelenetben a dél-alföldi határőröknek nem kis fejtörést okoz az időgépből kiszálló, tógájuk (vagy burnuszuk?) miatt illegális belépőknek nézett állítólagos honfitársak kiléte. (6/336.)

Az antik cselekményszál egyik legemlékezetesebb, szimbolikusan is tekinthető jelenete a Rómába érkezést követő rabszolgavásár. A rosszul induló kaland a kultúra erejének példázataként, az antikvitással kapcsolatos tudás apológiájaként hat (legalábbis a felnőtt olvasó számára), mintegy az örkényi *In memoriam dr. K. H. G.* utópisztikus ellenpárját teremtve meg. A szabadságtól megfosztott barbárokat Rogyák klasszikus műveltsége menti meg. A fennhangon előbb Catullus patetikus-humoros verébsiratóját (c. 3: *Lugete, o, Veneres, Cupidinesque...*), majd egyik legfájdalmasabb önmegszólító versét (c. 8: *Miser Catulle, desinas ineptire...*) szavaló, annak illúziótlanságát saját krízisére kivetítő, megfelelő kulturális háttérrel nem rendelkező sors-társai szerint azonban megtévelyodott barbárra felfigyel a Henryk Sienkiewicz *Quo vadis*-ből kilépő Petronius: „egy érző állat, egy nő, aki a poézist hordja kebelében!” (4/199.)<sup>29</sup> Az *arbiter elegantiae* szabályos vizsgáztatásba kezd, s miután a Juhász Gyula Főiskola egykori hallgatója minden filológiai kérdésre akkurátus pontossággal felel, a *spleen*-jéből e kuriózum által kiragadott Petronius maga mellé emeli.<sup>30</sup> A gimnáziumi tankönyvekben ma még tárgyalt catullusi költészet súlyos válsághelyzet megoldója, s egyben fontos narratív elem is: a mindent elsöprő szerelemre váró Rogyák, még Budapesten, az *Odi et amōt* szavalja a műveletlennek, így hozzá méltatlannak érzett Gézának, s Catullus-kötetet ad a férfinak karácsonyra, hogy az abból tanulja meg „érzelmeit artikulálni”. (4/93–95.)

A semleges narrátori hangot ezután felváltó napló szerint a Petronius luxusvillájának mondén úrnőjévé váló, a lepkecsarnokban a végre fellelt méltó szellemi partnerrel a szárnyas lélek halhatatlanságáról társalgó Rogyák szerelmi háromszög részese lesz, Lesbiává lényegül, miközben a megcsalt Catullus szerepét a gladiátornak eladott Géza veszi át. A római szín egyik szervezőeleme innentől kettejük fizikai s lelki távolodása, amelynek ellenfolyamata a tanárnő műveltség biztosította, tökéletes integrálódása a latin miliőbe. Rogyák a rabszolgák felszabadításáról fantáziáló, a *Cena Trimalchionis* egyenlőséggel kapcsolatos sorait (c. 71 = 4/287.) idéző (vagy

<sup>29</sup> A 93. *carmen* című fejezetben magyarul idézett szöveghelyek: Cat. c. 3, 13–15; 3, 1–2; 8, 1–2, 3–5; 9–12; 65,1; 93. A 197. oldal pontatlanul idézett Dsida-fordításában megtörik a *hendecasyllabus* ritmusa.

<sup>30</sup> A versterápia és az azt követő társalgás nyelvének kérdését az elbeszélés elegánsan megkerüli: noha Catullust kizárólag magyarul idézi a szöveg, Petronius nyilván csak latinul kommunikálhat Rogyákkal.

azokat épp most megfogalmazó) Petronius lelki<sup>31</sup> társaként, talán Múzsajaként lesz részese a korabeli eseményeknek. Találkozására a római elittel (a hamarosan Vestapapnővé avanzsáló Vali néni jóvoltából) a bizarr hozzávalókat használó lucullusi és a Vegeta-alapú menzagasztronómia sikeres fúzióját megvalósító lakomákon kerül sor.<sup>32</sup> Rogyák a *Quo vadis*ből, Tacitus *Annales*éből, valamint egy viszonylag új, hazai ókortörténeti szakmunkából<sup>33</sup> szerzett háttértudása révén sajátos *vaticinatio ex eventu* formájában jósolja meg az épp kegyvesztettek majdani felemelkedését, a Nero ellen formálódó összeesküvést, figyelmeztetve vendéglátóját a császár álnokságára, noha jól tudja, a történelem megváltoztatására nincs esélye: „Mr. Elegancia belecso-bban majd abba a bizonyos fürdőkádba.” (5/22.)

A magyarok megjelenése s az ezt kísérő anakronizmus-halmaz szembe-tűnő, szó-rakoztató kulturális változásokat okoz a patriciusházban s az udvarban: a nyitott szel-lemű Petronius és a császár (a konzervatív Seneca felháborodására) hun szlenggel fűszerezi *urbanitas* átlengte latinját, a rabnők társadalmi öntudatra ébrednek, a vér-beli pedagógus Rogyák, mintegy mesterhetéraként, a Kodály-módszer segítségével fuvolaórákat ad egy csinos, de műveletlen konyhalánynak, „Árkádiává varázsolvá a házat, daloló nimfák s faunok tündérművésztévé.” (5/165.) A hunok vonzásának kizá-rólag a Séth-kultusznak elkötelezett filozófus, az uralkodót az új, barbár kegyencek befolyásától féltő Seneca áll ellen. Neve vélhetően nem sokat mond a gyerekolvasó számára, azonban a *Harry Potter* Voldemortjával való rokonítás (5/71.), csakúgy, mint egy vele kapcsolatos, külön magyarázatot nem igénylő érzékszervi utalás (a filozófus a rántott hús helyett a por-elixírt részesíti előnyben), tökéletesen elhelyezi alakját a történet viszonyrendszerében. Az *Időfutár* történetiség és fikció határán lebegő Senecájának alaptulajdonsága a Kosztolányi-regény egyidejűleg jó és rossz filozófusának meg hasonlottságát idéző<sup>34</sup> kétszínűség: a férfi feldúltságát Cicero-olvasással ellensúlyozza (5/141.), s tanítványával a javak megosztásának az *Epistulae morales*ben hosszasan tárgyalt etikai parancsáról értekezik (5/112.), a Por római ha-talomátvételel előkészítve azonban nem riad vissza az erőszaktól, gyilkosságok egész sorára ösztönözve Nerót (Vali néni és Poppaea, hála az idegenek talpraesettségének, persze megmenekülnek).

<sup>31</sup> Az esetleges testi kapcsolatról az *ad usum delphini* szöveg illedelmesen hallgat, arra csak a végkifej-letben utal.

<sup>32</sup> A bevásárlólistát lásd 5/372–373. Az eltérő világok gasztronómiai sajátosságainak az olvasói nézőpont-ból szokatlanra, gusztustalanra fókuszáló bemutatása a *Harry Potter* fűlviász- és hányásizű drasztája óta toposz.

<sup>33</sup> HAVAS László, NÉMETH György, SZABÓ Edit, *Római történeti kézikönyv*, Bp., Korona, 2001. Az *Annales* helyeinek (15, 29; 16, 21) idézésére lásd 5/45.

<sup>34</sup> [R]ájöttem, hogy [...] nekem legalább két véleményem van, hol ez, hol pedig az, amilyen oldalról szem-lélem. A költőben minden megfér egymás mellett, jó és rossz, arany és sár. [...] Nem is az a bűnöm, hogy változott a véleményem és csupa ellentmondás voltam, mint maga az élet, hanem az, hogy egyáltalán színt vallottam.” KOSZTOLÁNYI Dezső, *Nero, a véres költő*, Kosztolányi Dezső Összes Művei, Kritikai kiadás, s. a. r. TAKÁCS László, Pozsony, Kalligram, 2011, 662–663.

A tornatanár hősszerelmes eközben a túlélésért küzd a gladiátoriskolában, ahol a testi táplálékot a Petronius-házból kicsempésztett, internacionális valutaként szolgáló hunbukta, a lélek bizodalját pedig a Géza diktálta erőnléti edzéshez csatlakozó szektásokkal folytatott beszélgetések jelentik. A popkultúra egyik legnépszerűbb ókorporosztát jelentő gladiátorvilág megjelenítése radikálisan különbözik a képregények, filmek férfias-heroikus hangnemétől: brutális csapásokat, véres párbajt nemigen lát az olvasó, ezek helyét, zseniálisan blőd megoldásként, az aréna fenevadjai ellen védő Nescafé, annak hiányában a cikóriakávét veszi át.

A Petronius és a szektások kapcsán meghatározó, a mai fiatal olvasók előtt legjobb esetben is csak az 1951-es amerikai, illetve a 2001-es lengyel filmből ismert Sienkiewicz-mű, a *Quo vadis* (1896) mellett a cselekmény másik főbb hypotextusa a szövegben nyíltan hivatkozott (4/388.) *Nero, a véres költő*, amelynek cselekménye az 5. kötetben válik meghatározóvá. A császár által megunt Poppaea kétségbeesett harca életéért csupán eszközeiben különbözik az 1921-es Kosztolányi-regényben és az *Időfutárban*. Utóbbiban a kissé elhanyagolt, fonnyadó császárnő néhány 20. századi kozmetikum és rafinált (az ókorból nézve radikálisan új, a jelenből viszont retró) szabásvonal segítségével sikeresen hódítja vissza a hamarosan apai örömök elé néző uralkodót, hála a Coco Chanel-epigonként magát elemében érző Hanna néninek. A kiskosztümös, tupírozott, terhes Poppaea fiktív alakja a regény többszintű jelentésképzésének remek példája: a történelmi személyiség sorsának ismeretében a szereplő egyszerre szórakoztató és szánandó. A historikusság és vele a tragikum felé mutató elbeszélői ellipszis kizárólag a korszakot ismerő (felnőtt) közönség számára érzékelhető: noha az *Időfutár* Nérója felolvassa a Poppaea halálára még annak életében írott gyászszelégiját, a hírhedt rúgástól a szerzők megkímélik a gyerekolvasót.

A római miliót a szerzők többnyire magyarrá nem fordított, ezáltal a befogadó felfedezővágát mozgósító, utánjárásra ösztönző latin közmondásokkal, idézetekkel; a morális nagyság vagy a művészi függetlenség emblematikus alakjainak (Thrasea Paetus, Lucanus) felvillantásával; jellegzetes politikai, vallási, kulturális intézmények (diadalmenet, cirkuszi játékok, áldozatbemutatás, jóslás, lakoma) cselekménybe emelésével, tisztség- és intézménynevek alkalmazásával, a reáliák bőséges szerepeltetésével s olykor parodisztikus hatású halmozásával<sup>35</sup> teremtik meg. Az így élővé és élvezetessé tett, bizonyos mértékben történelmi hitelű ókori kaland a kiindulási időbe visszatérő keretes időutazás narratív sémáját követi. A Rómából való távozás az ókori forrásokat tanulmányozó fizikusnő által kidolgozott stratégián alapuló, kudarcokkal, tévutakkal és újrakezdésekkel teli akciósor, amelynek véghezviteléhez a szereplőknek a rettenthetetlenség, a hagyományos hősiesség helyett szerencséire, alkalmazkodóképességre (és az epikus alvilágjárás toposztát idéző, a Cloaca Maxima szennyárján való

<sup>35</sup> Lásd a Horatius-allúziót pseudo-homérosi utalással vegyítő *symposion*-leírást: „bőven kortyolta a százéves falernumit, amely állítólag éppoly sűrű és édes volt, mint a trójai aszú, amiről még maga a nagy Homérosz is regélt.” (4/387.)

tutajozáskor jó gyomorra) van szükségük. A testi erő, a férfiúi virtus relativizálódását (a kávé csodafegyverként való használatán túl) jól szemlélteti az arénában mutatott elszántságával Rogyák szívét visszahódító gladiátor-Géza kritikus pillanatban fellépő, a menekülést hátráltató derékfájása. (6/283.) Az impozáns szökési tervet a későbbiekben részint a hadront magának megszerző Seneca közbelépése húzza keresztül, részint Rogyák érzelmi ingadozása Petronius és Géza között. Hezitálása illeszkedik a szereplők számára a római *modus vivendit* elfogadhatóvá, már-már kívánatossá tevő kontextusba: a latin civilizáció kozmopolitizmusa nem csupán élhetővé teszi a jövőből érkezettek számára az ókori világot, de többjüknél (mindenekelőtt a jelenben életkoruk vagy alacsony társadalmi státuszuk miatt mellőzött Vali és Hanna néniknél) a kreativitásban való kiteljesedés lehetőségét hozza el. A távozást, csakúgy, mint a megérkezést, végül irracionális erők befolyásolják: a Seneca tanácsára ihletszerzés céljából a Séth-kultusz beavatási szertartására igyekvő császár az időgép működéséhez szükséges szuperenergia biztosítására máglyákat emel a városban, a Rossz filozófusa az obeliszknek álcázott álhadront vizsgálja túl közeli fáklafénynél. Mindeközben Rogyák *in flagranti* (!) találja Petroniust a fuvolistalánnyal, s indulatosan falhoz vágva mécsesét, maga is lánggra lobbant egy tüzet. A regény latin cselekményszála Róma égésének monumentális vagy naturalisztikus elemeket nélkülöző epizódjával ér véget: nagytotálban ábrázolt tömegjelenet, naturalista érzékszervi utalások helyett az elbeszélő a síró, kétségbeesett menekülőkre fókuszál (6/ 281.), a történetek horderejét nem bagatellizálva, de tartózkodva mindenfajta túlzástól.

A 64-ben bekövetkezett esemény pontos okai kétezer éve foglalkoztatják a történészeket és a nagyközönséget. A tűzvész keletkezésére, pusztán elbeszélői szempontból, az időutazó-fikció kínálta hármaskör indok éppoly lehetséges magyarázat, mint a Trója bukásának megénekléséhez ihletet kereső költő-császárról szóló antik legenda vagy a keresztényeket vádoló, szintén ókori eredetű bűnbakkereső narratíva. A valós történeti kontextuson alapuló évezredek változatok mellé vagy azok helyett kínált, teljességgel fiktív regénybeli magyarázatok célja természetesen nem a keresztényeket felmentő apologetikus gesztusban keresendő. A kérdés azonban a római szín önálló komponensét képező, az irodalmon messze túlmutató, társadalmi, vallásszociológiai terepre vezető, a görög mitológiai utalások, a cselekmény alakításában részt vevő istenek hiányában különösen feltűnő keresztény utalások miatt rendkívül érdekes. Eltérően Tolkien, Lewis regényeinek közismert keresztény szubsztrátumától, a kortárs gyerek- és ifjúsági fantasy természetfeletti lények gazdag tárházát felvonultató, gyakorta a görögségből merítő, olykor önálló teológiával rendelkező mitikus világai a legkritikább esetben érintkeznek az európai kulturális identitást meghatározó kereszténységgel. A műfaj ikonikus alkotásainak szerzői az élő szakrális gyakorlattal nem rendelkező, ellenben kimeríthetetlen narratív lehetőséget kínáló görög mitológiára építenek, s tartva az olvasó (bármiféle) vallásos meggyőződésének esetleges akaratlan megsértésétől, eleve olyannyira kerülnek a létező monoteista vallásokkal kapcsolatos, mégoly közvetett utalásokat, hogy e tudatos mellőzés egyes értelmezők szemében

támadó elhallgatásként jelenik meg, amelynek jó példái a Rowlingot, Riordant az okkultizmus, a mágia hirdetőinek tekintő állásfoglalások.<sup>36</sup>

Az *Időfutár* e tekintetben kivételes helyet foglal el. A keresztény hagyomány *poetica licentián* alapuló, az apostolok egyikének életközeli, sőt, komikumba hajló ábrázolása (tetézve a 18. századi szál központi jelentőségű szabadkőművesség-motívumával) *anno* igen erős tiltakozást váltott ki a rádiójáték hallgatóinak egy részéből, bár társadalmi vitáig vagy hivatalos egyházi állásfoglalásig nem jutott az ügy. A gladiátorok és az oroszlánok sztereotípiája magától értetődő módon hozza a cselekménybe a vértanúság, az első Krisztus-követők témáját, amely a hívek közösségének ábrázolása helyett a Tízparancsolat s a Máté-evangélium idézésén túl (5/126, 152–153.)<sup>37</sup> lényegében egyetlen, az időutazókkal szoros interakcióba kerülő mellékszereplőre redukálódik. Eltérően más történelmi fikciók, így például Spiró *Fogságának* a szövegben sokáig titkolt kilitű, ikonoklaszta módon ábrázolt Jézusától,<sup>38</sup> az *Időfutár* rokonszenves Szent Pétere az események előterében szerepel, együtt sínylődik a gladiátoriskola rabjaival, megbocsát a parázna Rogyáknak (6/36.), s jóindulatával – amely Seneca elvetemültségének ellentétjét is jelenti – elnyeri a szereplők bizalmát. Olyannyira, hogy Vali néni nem csupán a frissen sült püspökkenyeret, de pesti lakása kulcsát is felajánlja neki: Kőszikla-Petrus identitása ezen attribútumparódián túl bizonyára már nem kétséges a felnőtt (vagy a 7. kötet Tibijéhez hasonlóan) hittanra járó gyerekolvasó előtt.

A szöveg nem retten vissza a hagyomány (destruktív vagy ellenséges szándéktól mentes) felforgatásától sem. A hitében egy pillanatra megingó apostolt a formálódó új vallást kétezer éves történeti perspektívából ismerő tornatanár bátorítja kitartásra (4/291.), s ugyancsak Géza szájából hangzik el, fordítás nélkül, a mártíromság vállalásának kérdését is magába foglaló *menni vagy maradni*-jelenet poénszerű zárásaként a békés természetű halászhoz intézett *Quo vadis, Domine?* kérdés is. (5/169.) A közös szökés lehetőségét elutasító Szent Péter természetesen marad Rómában, vállalva a vértanúságot: a keresztény tanítást meghamisító persziflázsról tehát – az egy esetben valóban otromba<sup>39</sup> humor tagadhatatlan jelenléte ellenére – nincs szó. Az eredetileg apokrif apostolaktában szereplő, az évszázadok során azonban a hivatalos keresztény kánon részévé váló latin mondat a regényben többretegű hivatkozás, amely a patrisztikus hagyomány mellett Sienkiewicz klasszikusát is idézi, s ezáltal (a *hová indulsz, merre tartasz?* kamaszkorban egyébként is megkerülhetetlen, talán itt is

<sup>36</sup> Lásd a J. K. Rowlingot keresztényellenességgel vádoló Gabriele KUBY könyve kapcsán kirobbant, a későbbi XVI. Benedek pápát is involváló, 2003-as vitát. – Egyetlen, a kivételt erősítő szabályként Christopher MOOR magyarul 2002-ben megjelent alternatív Jézus-regénye említhető (*Biff evangéliuma*, Bp., Agave, 2006).

<sup>37</sup> A zsidó–keresztény hagyomány jelenléte a szerelmi szálban is tetten érhető: a Petroniustól távolodó, Gézához visszatérő Rogyák önkívületében az Énekek énekét parafrázeálja. (5/260.)

<sup>38</sup> A jézusi csoda regénybeli dekonstrukciójáról lásd például RADNÓTI Sándor, *Erudíció és világnézet: Spiró György: Fogság*, Holmi, 2005/11, 1426–1438.

<sup>39</sup> Az épp kínvallatást tartó Seneca szerint „[n]em mindegy, hogy a szektáson van a kereszt vagy a szektás a keresztén”. (6/235.)

felsejő önismereti-filozófiai kérdésén túl) felismerhető modellkijelölő, metapoetikus szereppel is bír. A hely ismét a regényfolyam egészére jellemző többszintű olvasás, illetve az interaktív célzatú szövegépítés példája: a latint nem értő, a Szent Péter alakját azonban megkedvelő ifjú olvasó készletét érezhet kilépni e nyitva hagyott kapun át a regényen túli kulturális terekbe. Az *Időfutár* igazi értéke pontosan e szellemi átjárók felkínálásában rejlik, s ennek értelmében a kezdőkötet címlapján olvasható mondat, függetlenül annak szabadkőműves kontextusától és lényegében a sorozat egészére kivetítve, a szöveghez az ókori kultúra felől közelítő olvasó jóváhagyó gesztusát is megjelölheti: *Annuit coeptis posterioribusque*.

---

PATAKI ELVIRA  
 egyetemi docens,  
 PPKE BTK, Klasszikus és neolatin nyelvek Intézete  
 elpataki@yahoo.co.uk

*Seneca Is (Again) not What He Used to Be*  
*Young Adult Fantasy and Antiquity in Időfutár*

**Abstract:** The article examines antiquity in the most successful young adult novel series in recent times, *Időfutár*. The text, which intertwines the genres of fantasy and alternative historical fiction, is built upon parallel time-travelling narrative schemes, the pathos of quest fantasy is replaced by absurd humor, Greek mythology by Roman history and some classical literary models. The plot takes place during Nero's reign and it interweaves ancient artifacts and Latin literature with state-of-the-art scientific and technical developments, to create the symbiosis of modernity and antique culture. This bears an even more significant message in the era when the ancient languages and cultures, which provide the basis of European intellect, lose importance globally.

**Keywords:** alternate history fiction, fantasy, time travel, antiquity, cultural heritage

KIS GÁBOR

## Beavató gondolatok a *Harry Potter* újraolvasásához

### I.

Azt gondolom, hogy *Harry Potter* témában komolyan vehető tanulmányt írni nem egyszerű vállalkozás, hiszen szerzője 21. századi, új nézőpontot igénylő helyzettel találja szembe magát. Olyan jelenségek kísérik a *Harry Potter*-könyvsorozatot, mint például a szerző, J. K. Rowling magyarázó-értelmező-bővítő megnyilatkozásai, amelyek a könyvek megjelenései között is jócskán előfordultak, és pillanatok alatt felkerültek a világhálóra;<sup>1</sup> a filmes megjelenés, amely szinte a *Potter*-könyvopusszal párhuzamosan készült – ebből következően az alkotóknak legcsekélyebb fogalmuk sem volt a regénysorozat befejezéséről –, létrehozta a könyvek alternatív narratíváját. Ide tartozik egy másik filmsorozat, amely annak ellenére, hogy a címe alapján a *Potter*-opusz által megteremtett világ bestiáriumát kívánja valamilyen módon filmre vinni (*Legendás állatok és megfigyelésük*), valójában *Potter*-előzménysorozat, és a rajongókban keletkezett űrt hivatott betölteni – némi merkantil áthallással –, újabb felfedezésre és értelmezésre váró területeket adva ennek a világnak. Ezekhez társul még az elképesztő népszerűség,<sup>2</sup> amely együtt járt a szövegek (illetve a *Potter*-világ) online és offline „kibeszéléssel” mind a hétköznapiak, mind a tudományos kutatások szintjén. „A könyv körüli szatelitek – írja Lovász Andrea – azonban magának a könyvnek az értékeit nem befolyásolják. Mégis kiválóan ellenhatást, elsősorban a nem rajongók körében;

---

<sup>1</sup> J. K. Rowling részéről tudatosak és bizonyos nézőpontból nagyvonalúak a hozzászólások, ő ugyanis maximálisan rajongóbarát szemlélettel közelíti meg a helyzetet. Ezért is nyilatkozott úgy, hogy internetes oldalát nem zárja be: Marc SHAPIRO, *J. K. Rowling: Az igazi varázsló*, ford. BÉKÉSI József, Bp., Gold Book, 2007, 222. A szerzői hozzászólások érvényességéről és jogosultságáról kiténő tanulmányom gondolom: TAMAR SZABÓ GENDLER, *Ki mondja meg, hogy meleg-e Dumblerore?*, ford. ÁROKSZÁLLÁSY Zoltán = *Harry Potter és a filozófia: Roxforti tananyag mugliknak*, szerk. Gregory BASSHAM, Bp., Hajnal, 2010, 141–152.

<sup>2</sup> J. K. Rowling hivatalos weboldala, a pottermore.com szerint 2018 februárjára a *Harry Potter*-könyvekből több mint 500 millió példányt adtak el szerte a világon, és 80 nyelvre fordították le. Ha a példányszámot elosztjuk a kötetek számával, még akkor is óriási számot kapunk: 71,5 millió példány kötetenként. Lásd <https://www.pottermore.com/news/500-million-harry-potter-books-have-now-been-sold-worldwide>. (Letöltés ideje: 2019. január 31.) Ekkora példányszámmal már csak a *Biblia* tud versenyezni. Emellett érdekesnek találok, hogy fordítva is megtörténik az összehasonlítás, ezzel próbálva a hétköznapi emberek számára demonstrálni – véleményem szerint szükségtelenül – a *Biblia* kulturális értékét: „Konzervatív becslések szerint 2005-ben például közel 25 milliót adtak el [a *Bibliából* az Egyesült Államokban], ami kétszerese volt a *Harry Potter*-sorozat épp aktuális kötetéből [a *Tűz serlegéből*] eladott példányszámnak” – írja 2008-ban, a *Biblia* évében a *Hetek* című internetes hetilap. BUSA VIOLA, *2008 a Biblia éve*, *Hetek*, 2008/1, XII/2. [http://www.hetek.hu/hit\\_es\\_ertekek/200801/2008\\_a\\_biblia\\_eve](http://www.hetek.hu/hit_es_ertekek/200801/2008_a_biblia_eve) (Letöltés ideje: 2019. január 31.)

a mű irodalom felőli megközelítése a hozzá kapcsolódó marketingjelenségek miatt egyre inkább ellehetetlenülni látszik.”<sup>3</sup> A tanulmányok szerzőit egyaránt vezérelheti a rajongásuk vagy a *Potter* sikerét meglovagoló (mondhatnám: mardekáros) becsvágy, de a helyzet praktikuma is, hiszen pedagógiai oldalról nézve rendkívül szerencsés, ha a bemutatni szánt témánkhoz olyan példatárat tudunk használni, amelyet a többség ismer. Szerencsére van miből ihletet meríteni: terjedelmét tekintve a (magyar, az Animus Kiadó által kiadott) *Potter*-opusz<sup>4</sup> közel 3700 oldal, a szövegben és a szöveg által felkínált megvitatható anyag mennyisége igencsak bőséges.<sup>5</sup>

Jelen tanulmány egyik nem titkolt célja, hogy megteremtse a *Potter*-könyvek újra- (vagy el)olvasásához szükséges motivációt, amelyet a tanulmány címében – és egyben öndefiníciójában – szereplő „beavató gondolatok” szintagma is hivatott jelezni. Maga a *Potter* több szempontból is a beavató szövegek közé sorolható. Pedagógiai megközelítésben a beavató olvasmányoknak „egyszerre kell alkalmasnak lenniük az olvasási rutin kialakítására és az olvasási vágy felkeltésére, nyelvi és tapasztalati tudás tekintetében együtt kell, hogy fejlődjenek a gyermekolvasóval”.<sup>6</sup> A könyvsorozat megfelel a kritériumoknak, sőt a kötetek olvasásmódszertani koncepciója az lenne, hogy a gyerekek a főhőssel egyidősen, tíz-tizenegy évesen kezdjék el olvasni az első regényt, majd évente olvassanak el egyet. A regények Harry egy-egy évét mutatják be egészen tizenhetedik életévéig, így az olvasó valóban együtt nőhetne fel a főhősökkel. A szövegek „évről évre” egyre összetettebbek, egyre hosszabbak, és egyre komolyabb témákat vetnek fel. (A koncepció a könyvek kiadása idején megdőlt, hiszen J. K. Rowling nem tudott évente egy regényt megírni, azonban ma ez már véghezvihető lenne. A személyes tapasztalatom viszont az, hogy a kedves, olvasó gyerekek egyáltalán nem veszik

<sup>3</sup> Lovász Andrea, *A mesék visszatérése: Harry Potter = L. A., Jelen idejű holnemvolt: Szeminárium a meséről*, Bp., Krónika Nova, 2007, 87.

<sup>4</sup> J. K. ROWLING, *Harry Potter és a bölcsék köve; Harry Potter és a Titkok Kamrája; Harry Potter és az azkabani fogoly; Harry Potter és a Tűz Serlege; Harry Potter és a Főnix Rendje; Harry Potter és a Félvér Herceg; Harry Potter és a Halál ereklyéi*, ford. Tóth Tamás Boldizsár, Bp., Animus, 2006, 2005, 2005, 2005, 2005, 2008, 2008. A továbbiakat a HP1, HP2, HP3, HP4, HP5, HP6, HP7 jelölést fogom használni.

<sup>5</sup> Mindemellert *Harry Potter*-témában komolyan vehető tanulmányt írni azért sem egyszerű vállalkozás, mert elképzelhető, hogy már annyi helyen, formában és színvonalon beszéltek róla, hogy nem is lehet igazán újat mondani róla. A szerző (J. K. Rowling) és a rajongók weboldalai annyi – elsősorban lexikális – információval látnak el a *Potter*-világgal kapcsolatban, amennyit csak szeretnénk. Ez a fajta információ-többlet és -bőség az eddig megszokott kutatómódszertan újragondolását igényelné. Persze a hagyományos kutatást is segítheti abban az esetben, ha a weboldalak hitelességében megbízunk, és ha nem magyarázatokat vagy szövegértelmezést keresünk, hanem objektív információkat. Megbízható információforrásnak tűnnek az alábbi weboldalak: <https://www.pottermore.com>, <http://www.mugglenet.com>, <https://www.hp-lexicon.org>. Jelen tanulmány nem arra vállalkozik, hogy a kutatómódszertant megújítva újraértelmezze a *Harry Potter*-regény(ek)e)t. Inkább megmarad a hagyományos keretek között, kizárja a másodlagos *Potter*-világot, és alapszövegnek a hét könyvet tekinti. Eltekintek továbbá a történet vagy az egyes szereplők ismertetésétől, feltételezve, hogy az olvasók ezzel – legalább nagy vonalakban – tisztában vannak.

<sup>6</sup> HANSÁGI Ágnes, *Kánonon innen és kánonon túl = Mesebeszéd: A gyerek és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikolett, Bp., FISZ, 2017, 49.



komolyan a könyvek olvasásának ilyen irányú ütemezését, hanem koncepcióra és módszertanra fittyet hányva azonnal belekezdenek az újabb kötet olvasásába.)

A *Harry Potter*-könyvek több helyen reflektálnak a szövegolvasás aktusára – hiszen a szereplők rendszeresen találkoznak valamilyen szöveggel, még ha nem is olvasnak folytatásos meseregényeket –, azonban nem azzal a kézenfekvőnek tűnő tanulsággal, hogy egy könyvet (illetve bármilyen szöveget) olvasni kellemes szórakozás lenne. Sőt, ennek épp az ellenkezője történik, az események többször abba az irányba terelik az értelmezést, miszerint az olvasás mindig szövegértelmezést kíván, ami odafigyelést igénylő és fáradtságos feladat. Emellett az a nézőpont is nagy hangsúlyt kap, hogy egy könyvvel (illetve bármilyen szöveggel) való találkozás korántsem veszélytelen. Tom Denem naplójának kézbevételekor Ron figyelmeztetésképp hosszasan fejtegeti Harrynek, hogy milyen veszélyes könyvekről hallott eddig – szemet kiégető, kecskerímekben beszéltető, szó szerint letehetetlen.<sup>7</sup> (Az olvasók számát nézve biztos vagyok benne, hogy sokak szerint ezzel a legutóbbi tulajdonsággal rendelkezik a *Harry Potter* is.)

A regény(ek)ben felbukkanó és „idézett” könyvek közül több veszélyeset is találunk. Hozzá nem értő kezek birtokában veszélyes a *Szörnyek szörnyű könyve*, a Hagrid által oktatott legendás lények gondozása tantárgy tankönyve. A harapós könyvet egyik tanuló sem tudta kinyitni, pedig a megoldás – hagridosan – kézenfekvő: „csak meg kell simogatni őket”<sup>8</sup>. Csodálatos és mindamellett ironikus példa arra, hogy a szerető gyengédség (itt: simogatás, Aragognál gondoskodás, Bolyhoskánál lágy zeneszó) még a vad szörnyeket is békéssé teszi.<sup>9</sup>

A *Hírnév és hazugságok* – *Albus Dumbledore élete* című, Rita Vitrol által jegyzett könyv, ahogy Rita Vitrol többi írása is, negatív irányba és igen erősen befolyásolja Harry ítélőképességét. Harry csak részleteket olvas el a könyvből (talán épp ez a baj), de annyi is elegendő ahhoz, hogy meginogjon a bizalma, és ne legyen képes józanul gondolkodni Dumbledore-ról.

A Félvér Herceg bájitaltan könyve, amelynek a hatodik évfolyamos Harry szinte megszállottjává válik, szintén veszélyes. „Minél többet forgatta, annál inkább meggyőződött róla, hogy az egy igazi kincsesbánya – nemcsak a bájitaltani tippek és fortélyok miatt, amelyek zsenivé emelték őt Lumpsluck szemében, hanem a margókra firkantott elmés kis rontások és ártások okán is, amelyeket – mint az a javításokból, kiegészítésekből valószínűsíthető volt – a Herceg maga fundált ki.”<sup>10</sup> Ezen varázslatok közül nem egy a fekete mágia területéhez tartozik: aki kipróbálja, könnyen az erőszak és a fekete mágia gyakori használójává (gonosszá?) válhat, és akin kipróbálják, akár meg is halhat – ahogyan majdnem meghalt Draco. Harry karakterétől nem áll távol a fanatikus viselkedés, mely a meg-nem-értettség érzésével együtt jelenik meg; ilyen eset például a Sirius halálában való kételkedése vagy a Halál ereklyéi iránti sóvárgása.

<sup>7</sup> HP2, 218.

<sup>8</sup> HP3, 107. (kiemelés az eredetiben)

<sup>9</sup> James W. THOMAS, *Repotting Harry Potter*, Allentown, PA, Zossima Press, 2009, 100–101.

<sup>10</sup> HP6, 229–230.

Kétszer fekete mágiát is használ: a hetedik könyvben a három főbenjáró átokból csak a halálos átkot nem alkalmazza.

Az olvasás mellett az írás aktusának értelmezése sem magától értetődő. Harry (és az iskolatársai) részéről a házi feladatok megírása mellett két emlékezetes, memóriánkba markánsan bevésődő „írás” (mint folyamat) történik a *Harry Potter*ben: az első a Tom Denem naplójába történő (bele)írás,<sup>11</sup> a második Dolores Umbridge büntetőmunkája, ahol Harrynek különleges pennával kell leírnia egy pergamenre a „kívánt hatás” eléréseig: „Hazudni bűn.”<sup>12</sup> A napló esetében hamar – egy metaleptikus zuhanással – médiumváltás következik be: a bejegyzésére eleinte írásban válaszoló napló-Denem beengedi Harryt emlékeinek virtuális valóságába, ahol Harry úgy láthatja vagy élheti át az eseményeket, mintha láthatatlan szemtanúként lenne vagy lett volna jelen. Később megtudjuk, Ginny fölött – az egyébként horcrux – napló-Denem képes volt teljes befolyást szerezni. Az Umbridge büntetőmunkáján írt szöveg Harry jobb kezébe is bemetsződik, sebhelyként örökre ott marad. Umbridge más diákoknak is ezt a kegyetlen, maradandó testi sérülést okozó büntetőmunkát adta. Mit mondhat el az az írásfelfogás a kedves olvasónak? Értelmezésben, összeolvasva a Harry kezén lévő szöveget az írás aktusával, olyan önreflektív jelentést is közvetít, amely mint intelem lepleződik le: minden leírt szavunkkal igazságot írjunk.

A kiemelt motívumok, annak ellenére, hogy (szándékosan) negatív példák, feltétlenül önreflexiók az olvasásra, írásra, könyvekre vonatkozóan. Megmutatják, hogy a *Harry Potter* hogyan gondolkodik, milyen képet alakít ki önmagáról – mint könyv, amelyet megírtak, és amelyet olvasni kell –, ám ez a kép (szerencsére) meglehetősen összetett és több nézőpontú.

Talán nem tévedek azzal a megállapítással, hogy a *Harry Potter* legfigyelemreméltebb beékelt szövege a Hermione felolvasásában elhangzó *A három testvér meséje*.<sup>13</sup> A mese a fikción belül a varázslótársadalom közismert mesegyűjteményének, *Bogar bárd meséinek*<sup>14</sup> egyik darabja, tehát maga is – Hermione szavait<sup>15</sup> kiegészítve: a Grimm testvérek által gyűjtött mesékhez hasonlóan – beavató szöveg.

A *három testvér meséjét* a szereplők többféleképpen értelmezik. Xenophilius Lovegood magát mint „hozzáértőt” nevezi meg, s a mese három fő tárgyára fókuszál, melyeket a „Halál ereklyéi” névvel illet. (A szöveg átgondoltságát, szerkesztettségét és türelmesen kiváró magatartását tükrözi, hogy a 622 oldalas regény felénél – végre – elhangzik a címben szereplő kifejezés.) Herminone Lovegooddal a mese értelmezéséről,

<sup>11</sup> HP2, 226–233.

<sup>12</sup> HP5, 236–237.

<sup>13</sup> HP7, 337–339.

<sup>14</sup> A *bárd meséit* J. K. Rowling a *Bogar bárd meséi* című kötetben a hetedik regény kiadása után külön is megírta és megjelentette, így *A három testvér meséje* már a mi valóságunkban is létező, varázslóknak szóló meséskönyvből származó szövegnek tűnik. *A három testvér* intratextuális szöveggként, a szerző önidézéseként olvasandó. J. K. ROWLING, *Bogar bárd meséi*, ford. TÓTH Tamás Boldizsár, Bp., CHLG – Animus, 2008.

<sup>15</sup> HP7, 18.

illetve az ereklyék létezéséről vívott szópárbajában elhangzik egy, a varázsvilág létezésére is vonatkoztatható érvelési technika megfogalmazása: „Ilyen alapon hinni lehetne minden olyan dolognak a létezésében, aminek a nemlétezése nincs bizonyítva.”<sup>16</sup>

Ron értelmezésébe három közmondás – saját megfogalmazásában „babona” – megismertetésével még egy kis varázsló-néphagyomány is belekerül: „májusi boszorkánynak mugli lesz a férje, meg hogy alkonyi csoda éjféltre oda. Komisz a bodza, pálcának rossz fa”. A mesét a tőle elvárható, hétköznapi módon értelmezi: „azt a mesét gyerekeknek írták, van jó kis tanulsága, meg minden: ne keresd a bajt, ne bánts másokat, ne játssz a tűzzel, mert megégeted magad. Lapíts, törődj a magad dolgával, akkor minden oké lesz.”<sup>17</sup>

Dacára a mese (egyik) „jó kis tanulságának”, amellyel elméletben mindhárman egyetértenek, mégis elfogadják Xenophilus „hozzáértő” megállapítását, miszerint a Halál ereklyéi léteznek. Az az értelmezés, miszerint az ereklyék „egy kézbe kerülve birtokosukat a halál urává teszik”,<sup>18</sup> sokkal inkább az emberek (varázslók) halhatatlanság utáni vágyának a projekciója. A mesében a varázstárgyak együttes birtoklásáról nincs szó, azonban arról igen, hogy a köpeny a legértékesebb a három tárgy közül. Mindezek ellenére, sok más varázslóhoz hasonlóan a saját vágyainak megfelelően félreértelmezve a szöveget, Harry – aki nem mellesleg az ereklye-köpeny jogos birtokosa –, szinte megszállottja lesz az ereklyéknek. Ábrándjaiban letér a Dumbledore által számára kijelölt útról, a horcruxok felkutatásának útjáról. Ezek az ábrándok, az ereklyék csábításának fénye Dobby sírjának ásásakor azonban elhalványulnak. Harry hirtelen megérzi, hogy az ereklyék birtoklása azt a lehetőséget kínálja, amely Voldemorttal tenné hasonlóvá.<sup>19</sup> Elfogadja Dumbledore útmutatását, miszerint az ő feladata a horcruxok elpusztítása, belátja, hogy Dumbledore a szívükbe látott, s tudta előre, Harrynek milyen nehéz dolga lesz. „*Tudnom kellene a megoldást, nem pedig keresnem?*”<sup>20</sup> – teszi fel magának a kérdést Harry, amelyet Hermione már egy nappal korábban megválaszolt: „Egyszerűen csak teljesíteni szeretnék Dumbledore utasítását! [...] Én úgy tudtam, hogy Tudjukkit kell megsemmisítenünk”,<sup>21</sup> (és Hermionénak mindig igaza van).

Az ereklyékről való lemondása, azok akaratan kívüli megszerzése Harryt szimbolikusan a „halál urává” teszi, legalábbis abban a Dumbledore által is kifejtett értelemben, miszerint „csak az uralkodik a Halál fölött, aki nem akar megszökni a Halál elől. Elfogadja, hogy meg kell halnia, és tudja, hogy a halál fenyegetése messze nem a legszörnyűbb dolog itt, az élők világában.”<sup>22</sup>

<sup>16</sup> HP7, 341.

<sup>17</sup> HP7, 343.

<sup>18</sup> HP7, 339.

<sup>19</sup> A hetedik könyv King's Cross jelenetében Dumbledore pontosan ezt fogalmazza meg önmagával kapcsolatban, miszerint: „Semmiel sem voltam különb Voldemortnál! [...] [É]n is le akartam győzni a halált, Harry.” HP7, 548–549.

<sup>20</sup> HP7, 399. (kiemelés az eredetiben)

<sup>21</sup> HP7, 360.

<sup>22</sup> HP7, 590–591.

Harrynek ez a belátása, a halál elfogadása visszavezet bennünket *A három testvér meséjének* tanulságához, a legifjabb testvér bölcs választásához. A mese értelmezésére fókuszálva láthatóvá válik egy önmagába visszatérő logika, miszerint Harry eredetileg (és kizárólag) a köpeny birtokosa, majd elkezd a többi ereklye után vágyani, ezt követi a róluk való lemondás, majd a birtoklásuk, és végül visszatér az eredeti állapot: Harry (kizárólag) a köpeny birtokosa. A kezdeti és a végső állapot közötti különbség abban rejlik, hogy Harry a többiről való lemondás után a köpenyt (amely eredetileg örökség volt) már tudatosan választja, és ezzel éppen olyan döntést hoz, mint a mesében a legifjabb testvér.

A mese szintén a regény valóságára reflektál azzal, hogy a három varázstárgy a három főhősre is vonatkoztatható, hiszen mindhárman mást-mást tartanak a legértékesebbnek: Hermione a köpenyt, Ron a pálcát, Harry a követ.<sup>23</sup> Választásuk a személyiségükből és a múltjukból adódóan szinte magától értetődő, annak ellenére, hogy a mese hőseinek tulajdonságai – a *harcias* kérte a mindenkit legyőző pálcát; a *rátarti*, hogy a Halált meg is alazza, a holtukból embereket visszahívó követ; a *szerény* és bölcs egy, őt a Halál szeme elől elrejtő tárgyat, a köpenyt – nem tipikusan jellemzik Harryéket. Ők praktikus tárgyakként tekintenek a varázstárgyakra, az válik döntővé, amire használnák, illetve a köpeny esetében: használták. Mindhármuk személyisége már megformálódott az (eddig több mint háromezer oldalt elolvasott) olvasó számára annyira, hogy nem érheti meglepetés a szereplők választásakor:<sup>24</sup> a testvérei árnyékában élő, kitűnni akaró Ron, a „szüleinek korai, tragikus halála óta a gyengédség és a megértő figyelem kínzó hiányától szenvedő”,<sup>25</sup> őket visszahozni kívánó Harry és a praktikus és kiemelkedően okos Hermione (aki egyrészt tapasztalati oldalról, másrészt szövegeértelmezési szempontból közelíti meg a kérdést).

A mesében szereplő varázstárgyakat legendák övezik. A Halál ereklyéit birtokló, s ez által a halált uraló varázsló legendájánál kiemeltebb szerepet kap az Őspálca<sup>26</sup> (a Pálcák Ura, a Halálvessző, a Végzet Pálcája) legendája. E varázstárgyak (vagy akár csak a pálca) köré szőtt fantáziák azt mutatják meg – egy újabb önmagát értelmező alakzattal –, hogy a varázslóvilágban is létezik (varázslat fölötti, varázslaton túli, varázslatot meghaladó) varázslat. Az ereklyék létezését vallók hozzáállása e jelenséghez éppen olyan, mint a varázsolni nem tudóké (beleértve az olvasót is): vágyakoznak a varázslatra, a varázslat valódiságára. Az ereklyék az örök és felülmúlhatatlan varázslat létezésre mutatnak rá, arra, hogy a varázslók kultúrájában is volt mitikus kor („szakrális előidő” vagy ősidő). Az emberi kultúra legtöbb hagyománya rendelkezik az ezzel

<sup>23</sup> HP7, 343.

<sup>24</sup> THOMAS, *i. m.*, 310.

<sup>25</sup> HP4, 479.

<sup>26</sup> Az Őspálca megnevezésért elismerés illeti Fazekas Hannát, aki ezzel a fordítással életbe léptette az „elder wand” szójáték másik fontos tagját: az *elder* szó jelentése egyfelől *bodza*, másfelől *idősebb*. Az „elder wand” így „Őspálcát” és „bodzapálcát” jelent egyszerre. Az *elder* szó Tóth Tamás Boldizsár fordításában csak mint *bodza* szerepel.

kapcsolatos nosztalgikus képzzel: „A mitikus kor az *őstárgyak és őstettek* kora: az első tűz, az első kopja, az első ház stb. kora.”<sup>27</sup> (Az *Őspálca* kifejezést már csak ezért is gondolom telitalálatnak.)

A láthatatlanná tevő köpenyről Xenophilius azt állítja (és ezzel a főhőseink is egyetértenek): „A köpeny, amiről beszélünk, valódi és tökéletes láthatatlanságot biztosít viselőjének, varázsa múlthatatlan és mindenfajta bűbájnak ellenáll.”<sup>28</sup> Ezzel a tökéletességgel, amelyet elvárhatnánk a többi ereklyétől is, valójában csak a köpeny rendelkezik. A legyőzhetetlen pálcát birtokló Grindelwaldot Dumbledore legyőzi: „Megnyertem a párbajt. Elnyertem a pálcát.”<sup>29</sup> A feltámadás követ használó Harryvel éppen az történik, mint a mesebeli középső testvérrel, „szellemnél szilárdabb, de földi lénynél légiesebb alakokként”<sup>30</sup> látja a megjelenő szeretteit, és nem emberként.

Hasznos tanulságokkal jár visszaemlékezni arra is, hogy a *Harry Potter*-sorozat kezdetén, Dumbledore szorgos gyűjtőmunkája előtt kik voltak az ereklyék birtokosai: a pálca Dumbledore tulajdonában volt, a kő Voldemortéban, a köpeny a Harryében. A három ereklye szimbolikusan három halhatatlansághoz vezető utat hivatott megmutatni. Pontosabban három elképzelést arról, hogy milyen módon lehet halhatatlanná válni, illetve arról, hogy a háromból egy sem állja meg a helyét igazán, a köpennyel – ahogy a *Potter*beli Nicolas Flamel teszi a Bölcsek kövével – csak késleltetni lehet a Halállal való találkozást. A különböző lehetőségek azt is megmutatják, hogy a halhatatlanság valójában értelmezés kérdése.

A három ereklye három gazdája háromféle utat választ, hogy elérje a halhatatlanságot. A halhatatlanság Dumbledore számára „grindelwaldi értelmezésben” a legyőzhetetlenséget jelentette. Ehhez eszköznek az ereklyéket szerette volna választani, ifjúkorában azok után sóvárgott. A hét kötetben azonban nagyobb hangsúlyt kap a majdnem mindentudó bölcsessége és védelmező ereje – ám ha valóban mindent vagy mindenről tudna, meglehetősen kevés izgalom lenne a regényekben, gondoljunk például az *ál-Mordonra*.<sup>31</sup> Emellett, nem utolsósorban ő „[a]z egyetlen, akitől [Voldemort] fél.”<sup>32</sup>

A halhatatlanság fogalma Voldemort esetében is tartalmazza a legyőzhetetlenséget és hatalmat, legfőbb célja „legyőzni a halált”<sup>33</sup>. A halhatatlanságra való törekvésért leginkább a haláltól való félelem motiválja, eszköznek a horcruxokat választotta, ép lelkét darabokra tépte, és a darabokat tárgyakba helyezte. Harry útja Voldemortéval épp ellenkező irányba tart. Nem áhítja a Bölcsek követét, lemond az *Őspálcáról*,

<sup>27</sup> Jelezar MELETYINSZKIJ, *A mítosz poétikája*, ford. Kovács Zoltán, Bp., Gondolat, 1985, 222. (kiemelés az eredetiben)

<sup>28</sup> HP7, 340.

<sup>29</sup> HP7, 589.

<sup>30</sup> HP7, 573.

<sup>31</sup> Ron szerint: „De hisz a Roxfortban sokkal biztonságosabb, mint bárkinél otthon! Itt vannak az aurorok, az a kismillió védővarázs, és itt van Dumbledore!” HP6, 215.

<sup>32</sup> HP5, 697.

<sup>33</sup> HP4, 604.

mégis birtokosává válik mindnek. Felismeri, hogy minden emberben ott lakozik a – Dumbledore által többször és nyomatékosan hangoztatott – szeretet, amely valódi megbocsátást és megváltást hoz, legyen szó akár Peter Pettigrew-ról vagy Perselus Pitonról. Harry a Voldemort által megsebzett lelkét szeretné meggyógyítani, a Voldemort által tönkretett világ rendjét helyreállítani. Ennek megtételéhez Harry al-kímiai beavatáson megy keresztül, melyre a későbbiekben még visszatérek.

Az ereklyék tulajdonságai és birtokosaik között is felfedezhetünk néhány közös vonást. Ha Dumbledore legyőzte a (legenda szerint) legyőzhetetlen pálca birtokosát, akkor megállapítható, hogy nem a pálca, hanem Dumbledore a legyőzhetetlen. (Ha a gazdáját legyőzhetetlenné tevő pálca legyőzhető, akkor vagy tévedünk a legyőzhetetlenségével kapcsolatban, vagy csak egyszerűen megkérdőjeleződik a legyőzhetetlenség fogalma.) Voldemort, ahogyan a kő teszi másokkal, képes arra, hogy – nem hűs-vér emberként – visszahozza önmagát a halálból. „Kiszakadtam testemből, satnyábbá lettem, mint a kósza árnyék, erőtlenebbé, mint a kóbor kísértet...”<sup>34</sup> – emlékezik vissza a Harryvel való első találkozására Voldemort. S bár arra sosem lett volna képes, mint a kő mesebeli gazdája, hogy tudatosan kioltsa a saját életét, azonban mégis a saját gyilkos átka végez vele.

Dumbledore szerint a láthatatlanná tevő köpeny „igazi csodája abban áll, hogy a gazdáján kívül másoknak is védelmet tud nyújtani”.<sup>35</sup> Ebben a kijelentésben nem a védelmező magatartás, hanem a közösségről való gondolkodás a kiemelendő. Annak a tudata, hogy Harry életben van, a Voldemort ellen küzdőknek mindig reményt ad. (Emellett persze a Voldemortot szolgálóknak ő a fő célpont, az „egyes számú nemkívánatos személy” is.<sup>36</sup>) Akaratán kívül és minden hatalomvágy nélkül első számú embere lesz az ellenállóknak, képes lesz arra, hogy a házakat egyesítse, a köztük feszülő ellentéteket (legalább a roxforti csata idejére) megszüntesse, és nem menekül el az elől sem, hogy feláldozza az életét a szeretteiért.

## II.

A *Harry Potter* újraolvasásához érdemes feleleveníteni a regény számmisztikai vonatkozásait. A számmisztika részeinek tekintem a regénysorozat számokra vonatkozó rendszerét, azokat a szöveghelyeket, ahol a számoknak önmaguknál több jelentésük van – tehát nemcsak mennyiségi, hanem minőségi értékkel rendelkeznek –, és egy nagyobb rendszer alkotóelemei. Kezdve egy fikción kívüli és korántsem rejtélyes műfajelméleti megközelítéssel, miszerint a regénysorozat hét része mind az összefüggő történet, mind a szöveg szimbólumai, motívumrendszere és a (még csak motívumnak

<sup>34</sup> Uo.

<sup>35</sup> HP7, 587.

<sup>36</sup> HP7, 361 és 213.

sem nevezhető, de a fiktív világot gondosan felépítő) apró részletei által olyannyira összeszálazódnak, hogy egyetlen szövegnek is tekinthető – a hét regény tehát egy regény. A hét regény Harry hét életévét is jelöli, egy regény nagyjából egy iskolai tanévet tesz ki, ebben az aspektusban azonban valóban hét – még így is nagyon szorosan egymáshoz kapcsolódó – regényről beszélhetünk. A Voldemorttal szembeni küzdelem szempontjából azonban nem érdemes különálló részekről beszélni. Minden ezzel kapcsolatos esemény egymásra épül, sorrendjük felcserélhetetlen, és önmagában állva nem alkot egységet – legalább annyi kérdést tesz föl, mint amennyi választ ad – egészen a hetedik kötet befejezéséig. Ezt a kis műfajelméleti gondolatot azért is tekinthetjük a számmisztika részének, mert a mitológikus logikának megfelelően „nem vesz tudomást a »tertium non datur« törvényéről”<sup>37</sup>, azaz nem fedez fel ellentmondást aközött, hogy valaminek a mennyisége lehet egyszerre egy és hét. A regényben a hetes szám többnyire Harryhez kapcsolódik, a tizenkettes Dumbledore-hoz. Voldemortnak viszont nem sikerül a hetes számmal „azonosulnia”, bármennyire is ez a vágya (tudniillik, hogy hét darabra szakítsa a lelkét). Hat horcruxot készít, a hetedik horcruxa tudtán kívül épp Harry lesz, így a lelke nyolc darabra szakad.

A *Harry Potter* egyszerre több szimbólumrendszert is működtet. A regényben egy varázslóvilág (rendszere) épül fel, amely keretet ad a teljes történetnek – sőt, a filmvásznonra vitt előzménysorozatnak is. Ez a világ egyrészt egy nosztalgikus, középkori világ felidézése, másrészt a mi világunk torz tükörképe és parodisztikus formája. Ebben a világban az (elsősorban) európai, közös kultúrkincs mitikus lényei és a regény fikciója által létrehozott lények szinte katalogizálható pontossággal és jelleggel fordulnak elő: az olvasó megismerkedik velük, beavatódván ezzel az egyiptomi-görög-római-keresztény világba is.

A történet keretét biztosító varázslóvilág szimbólumainak jelentős részét az alkímiai hagyomány „rendszere” tölti meg tartalommal. A szövegben előforduló számos név, tárgy, szám, szín, esemény, karakter és a teljes szöveg szerkezete az alkímiai hagyomány felől olvasva kap rendszerben is működő jelentést. Ez a felszín alatt megbújó, rejtett, hermetikus értelem az alkímiai szövegekhez hasonlóan csak szövegolvasással és -értelmezéssel fejthető fel. Az alkímia a világot alkotó elemekről, az alkimista tevékenységről, és, mint végső célról, az aranyról és a Bölcsek kövéről szóló tanítás. Az alkimista szövegek olyan elemekről beszélnek, írja Hamvas Béla, mint a higany (mercurius), a kén (sulphur) és a só (sal), és az ezekkel való műveletek végrehajtásához a tűzről és a vízről; valamint olyan műveletekről, mint a finomítás (sublimatio), az oldás (solutio), az elkülönítés (separatio) stb.<sup>38</sup> Az alkímiai beavatás hét műveletből áll, a *Harry Potter*ben

<sup>37</sup> MELETYINSZKIJ, *i. m.*, 214.

<sup>38</sup> HAMVAS Béla, *Scientia sacra I.*, Szentendre, Medio, é. n., 280. Az alkímiai műveletek száma ennél jóval több, maga Hamvas is többet említ, a beavatás – és ezáltal az aranykészítés – azonban hét fokozatból áll (amelyet három szakaszra osztanak fel). A hét művelet sorrendje és megnevezése minden tanulmányozott, alkímiai operációt leíró szövegben különbözik, ennek az egyik oka, hogy mindegyik helyzet a saját belső logikáját követi.

kötetenként alapvetően egy művelet megy végbe. A hét művelet az alkímista analógiákon alapuló logikája szerint megfeleltethető a hét bolygónak (Nap, Hold, Merkúr, Vénusz, Mars, Jupiter, Szaturnusz) és a hét fémnek (arany, ezüst, higany, réz, vas, ón, ólom). Titus Burckhardtnál a műveletek sorrendje a Hamvasétól eltér. Az ő felfogásában a Mercurius áll az első helyen, és a Nap az utolsón, hiszen a higany az „ősanyag”, a „prima materia” fő alkotó eleme, és ebből készül az operációk során az arany.<sup>39</sup> „Az elemek, a tevékenység, a végső cél sohasem vonatkozik ténylegesen és kizárólagosan magukra az elemekre, tevékenységekre és a végső célra. Az alkímia archaikus szintézis, amely a világról szóló tudást valamilyen egységbe foglalja össze.”<sup>40</sup>

A *Harry Potter*ben az alkímiáról az első és az utolsó kötetben esik szó, Dumbledore csokibéka kártyáján, Nicolas Flamel és a Bölcsek köve kontextusában. A későbbiekben, amikor a főhősöknek fontossá válik, hogy megtudják, mi az az alkímia, az alábbiakat olvassa fel róla Hermione: „Az alkímia ősi tudománya egy különleges képességekkel bíró anyagot, a legendás »bölcsek kövé«-t kutatja. A kő mindenfajta fémet vegytiszta arannyá változtat, és általa nyerhető az életelixír nevű folyadék is, amely halhatatlanságot biztosít fogyasztójának.”<sup>41</sup>

Az alkímia hagyományát a Hermione által olvasott szöveg elég hiányosan mutatja be, bár ennél többet nem is kívánhatunk egy meseregénytől. Úgy vélem, a téma kifejtéséhez elegendő, ha a továbbiakban rövid utalásokat teszek az alkímiai műveletekre és szimbólumrendszerre, amely megvilágítja a *Potter*ben betöltött szerepét. Az alkímia megítélésében alapvetően kétféle szélsőséges nézet uralkodik. Az egyik, az elsősorban kémiai történeti álláspont szerint „az alkímia amolyan kezdetleges, kísérletező kémia” és a „modern vegyészet primitív elődjének kell tekintenünk.”<sup>42</sup> A másik, a pszichonanalízis felőli megközelítés azt vallja, hogy „az alkímia voltaképpen egyfajta archaikus lélektan, amolyan ősi, primitív szimbólumokra épített önismereti rendszer”, „a mai pszichológia [...] miszticizált elődje.”<sup>43</sup> Herbert Silberer és Carl Gustav Jung nevét érdemes kiemelni, ők fedezték fel az alkímiát a pszichológia számára. Különösen Jung rengeteget tett az alkímia lélektani és intellektuális gazdagságának megismertetéséért.<sup>44</sup> Pszichológiai nézőpontból Jung alkímia-értelmezése – állítja *Az alkímiai konjunkció* előszavában László András –, „feltétlenül helytálló”, hiszen az alkímia szimbólumértelmezéseit a „pszichikai-pszichológiai valóságra” tudja vonatkoztatni, azonban a tradicionális létszemlélet szempontjából „abszolúte elfogadhatatlan”. Az „alkímia voltaképpen és elsősorban beavatás és metafizikai megvalósítási út. [...]

<sup>39</sup> Titus BURCKHARDT, *Alkímia: világgép és szellemiség*, ford. CZABÁN Katalin, Bp., Articus, 2000, 158.

<sup>40</sup> HAMVAS, *i. m.*, 281.

<sup>41</sup> HP1, 205. (kiemelés az eredetiben)

<sup>42</sup> FARKAS Attila Márton, *Az alkímia eredete és misztériuma*, Bp., Balassi, 2001, 7.

<sup>43</sup> *Uo.*

<sup>44</sup> Lásd Herbert SILBERER, *Okkult és alkímiai szimbólumok*, ford. SIMON Lajos és felesége, Miskolc, Hermit, 2004. Valamint C. G. JUNG, *Az alkímista elképzelésekről*, ford. BÁN Zoltán András, Bp., Scolar, 2014; UŐ, *Az alkímiai konjunkció*, ford. PIKÓ Gábor Mózes, Nyíregyháza, Könyvjelző Kiadó, 1994.



A fém-transzmutáció [átalakítás] egyfelől szimbólum, másfelől a tudattranszmutáció kísérő *rítusa*.<sup>45</sup> Az alkímia által használt szimbolikus nyelv „a mai racionalitáshoz szokott ember számára szinte érthetetlen, titkolózó és misztikus”, ennek az egyik oka, hogy „ezek az írások nem a népművelés érdekében, hanem beavatottaknak készültek”.<sup>46</sup> Az alkímista szövegek megértése komoly szövegértelmezést igényelt, tehát az alkímia tulajdonképpen hermeneutikai tapasztalattá válik. A szimbolikus nyelvezet a beavatandók és a beavatottak szertartásaira vonatkozott,<sup>47</sup> hiszen a vegyi műveletek és fémátalakítási technikák folyamatai egyszersmind magyarázat nélküli jelenségek, misztériumok is voltak, és „szakmai titkokként” a „beavatás útján terjedtek”.<sup>48</sup>

Beavatásnak nevezik, írja Hamvas Béla, „azt a folyamatot, amikor az ember leszűkült életének határait áttöri, és a létezés többé-kevésbé egészét önmagában helyreállítja. [...] A beavatás, mondjuk, a normalitást helyreállító folyamat. És bár a normális állapotot állítja helyre, a beavatás mégis eléggé veszélyes lépés”.<sup>49</sup> „Az arany és a Bölcsök köve pedig azt jelenti, hogy az alkímia célja nem mint ma hiszik, aranyat csinálni. A cél: az aranycsinálás módját megtalálni és a világot újra arannyá változtatni, a világot és a természetet és az embert visszavinni az aranyvilágba, az aranykorba.”<sup>50</sup>

A *Harry Potter*ben Harry számára a normális állapot az általa vágyott állapot lenne, ahol a szüleivel nő fel, él együtt. Ezt az „aranykori” állapotot tette tönkre Voldemort. Az egész varázslóvilág érintett ezen a téren, hiszen Voldemort (egy-két hű szolgáját leszámítva) mindenki számára csak fájdalmat okozott. Talán nem túlzás kijelenteni tehát, hogy a Voldemort előtti időszak az általa elhozott tragédiákkal és bűnökkel teli világot megélőknek „aranykornak” számít. (Ez az „aranykor” logikailag egybe kellene, hogy essen az ősidőkkel, a négy házalapító vagy a három Peverell fivér korával, de a regényvilág belső szerkezete mégsem ezt követi.) Harry számára a beavatás útja a Voldemorttól való megszabadulást jelenti, ám ez az út nemcsak saját átalakulásával, „arannyá válásával” jár együtt, hanem a varázslóvilág „aranykorba” történő visszavezetésével is. Ezt fejezi ki a *Potter*-opusz utolsó mondata is: „Minden rendben volt körülötte.”<sup>51</sup>

Eliade szerint „a serdülő-rítusokban éppúgy, mint a titkos szövetségbe való bejutást közvetítő rítusokban – ugyanaz a beavatási séma: szenvedés, halál és feltámasztás (vagyis újjászületés).”<sup>52</sup> Ez a három, szorosan egymásra épülő állapot a „beava-

<sup>45</sup> LÁSZLÓ András, *Előszó* = JUNG, *Az alkímiai konjunkció*, i. m., 12–14. (kiemelés az eredetiben)

<sup>46</sup> Lásd MENYHÉRT László, *Okkult tudományok kézikönyve*, Bp., Urbis, 2004, 22.

<sup>47</sup> Erről bővebben: Pierre de LASENIC, *A hermetika univerzális beavatása*, ford. LADÁNYI Lóránd, Miskolc, Hermit, 2000, 54. Lásenic az alkímiában és általában a hermetikus szövegekben használt szimbolika hat változatát különböztette meg és definiálta: jelek, jelképek, szinonimák, enigma, kriptográfia, allegória.

<sup>48</sup> MİRCEA ELIADE, *Kovácsok és alkímisták*, ford. VARGYAS Zoltán, Bp., Cartaphilus, 2004, 174.

<sup>49</sup> HAMVAS Béla, *Patmosz I.*, Szentendre, Medio, 1992, 202–203.

<sup>50</sup> HAMVAS, *Scientia*, i. m., 283.

<sup>51</sup> HP7, 622.

<sup>52</sup> MİRCEA ELIADE, *A szent és a profán*, ford. BERÉNYI Gábor, Bp., Európa, 1987, 186. Eliade a pszichoanalízis egyik technikáját is idézi, amely beavatási mintát követ, s a gondolatmenet több ponton analóg a *Harry Potter*nek azon részeivel, melyekben beteg által felidézett élmények kapnak kulcsszerepet. „A beteget fel-

tási regény” szűzséjével is megegyező. A beavatási regény három szakasza: „az első a hős bolyongása a világban, a második a szimbolikus halálként megjelenő alászállás (katabázis), a harmadik pedig a beavatást követő megtisztulás (katarzisz), mely egyben az istenség megnyilatkozását, feltámadását, és egy másik, annakelőtte rejtett világba való belépést is jelent.”<sup>53</sup> Az alkímiai tevékenységet – a Bölcsek köve szimbolikus keresését – többféle módon lehet fokozatokra osztani. A legrégebbi felosztás a fokozatokat különböző színekkel nevezi meg: az első a „kő” vagy „ősanyag”, „prima materia” „feketítése vagy feketedése”, az alkímia megnevezésével: nigredo; ezt követi a „fehérítés vagy fehéredés”: albedo; és a „vörösítés vagy vörösödés”: rubedo zárja a sort.<sup>54</sup> A három szín (fekete, fehér, vörös) három alaptendenciát is jelöl: a fekete a „szimbolikus módon »lefele« tartó mozgást”; a fehér „a »felfele«, az Eredet, a Fény felé való törekvést”; a vörös pedig „a »horizontális« expanszió” irányát.<sup>55</sup> „A spirituális halálnak, a pokolba való leszállásnak” (a nigredonak) amiatt is lesz jelentősége, mert ily módon közvetlen viszonyba kerülnek egy olyan állapottal, amellyel az életük során kevés embernek adatott meg találkozni. Ez által különleges „bölcességhez” jutnak.<sup>56</sup>

A leereszkedés iránya szimbolikusán minden *Potter*-regényben megtalálható. Ezek közül elsőként a bájitaltan óra helyszínét emelném ki. A bájitaltan teremnek ugyanis a kastély egyik tömlőcét használják. A terem egyrészt a kastély terében megfelleltethető az alvilágnak, vagy legalábbis ahhoz közeli, hiszen a kötet végén még mélyebbre kerülünk, másrészt ezen a helyen Harry öt éven (köteten) át szenved Piton professzor iránta táplált gyűlölete miatt. Első bájitalórája „szörnyűbb volt, mint bármi, ami addig történt vele.”<sup>57</sup> A beavatás során bekövetkező szimbolikus halál ebben az alvilági szférában nem jelenik meg, de a szenvedés annál hangsúlyosabb szerepet kap. A bájitaltanárnak, Pitonnak alvilági jellemzői vannak: a neve (eredeti nevén: Snape) és a háza (Mardekár, eredeti nevén: Slytherin, amelynek vezető tanára) a kígyóhoz köti, a külseje pedig egy óriási denevérhez hasonlít. Mindkét állat alvilági lény, szoros kapcsolatban áll az ördöggel: a kígyó a természete, a föld alatti lakhelye és a mérge miatt; a denevér, pedig mert éjszakai, vérszívó állat, és mert az ördögnek is denevérszárnya van. Piton mindig feketében jár, valamint köztudott, hogy komoly érzelmi kötődése van a sötét varázslatokhoz.

---

szólítják, hogy mélyen merüljön el magába, hagyja újból megelevenedni a múltját, kerüljön újra szembe traumatikus élményeivel. E veszélyes eljárás formailag a pokolra szállásra és a »szörnyetegekkel« való öszszecsapásra hasonlít, amelyek a beavatásnál játszanak szerepet. Miként a beavatottnak győztesen kellett kikerülnie e próbákból, miként a teljesen felelős, szellemi értékekre nyitott létezésbe lépés előtt »meg kellett halnia« és »fel kellett támadnia«, úgy kell szembeszállnia az analizált modern embernek szellemekkel és szörnyetegekkel benépesített »tudattalanjával«, hogy ott lelje fel a lelki egészséget és integritást, s ezáltal a kulturális értékek világát.” *Uo.*, 198.

<sup>53</sup> BENYOVSZKY Krisztián, *A jelek szerint*, Pozsony, Kalligram, 2003, 65.

<sup>54</sup> BURCKHARDT, *i. m.*, 157.

<sup>55</sup> *Uo.*

<sup>56</sup> ELIADE, *Kovácsok, i. m.*, 200–201. Az alkímia leghíresebb akrosztichonja, a *Vitriol* a *Potter* első részére is reflektál: „Látogasd meg a Föld belsejét, s megtisztulván megleled a titkos Követ.” *Uo.*, 200.

<sup>57</sup> HP1, 53.

A bájitaltan (Potion Class) értelmezhető úgy is, mint az alkímia fikcióban megjelenő változata, s ezt figyelembe véve Piton mint alkímista lepleződik le. Harrynek, míg az iskolába jár, ő tanítja ezt a tárgyat – még akkor is, ha nem ő a tanára: a hatodik évben a saját kipreparált könyve által.

Az alkímista irodalomban az alászállás mellett a felemelkedés (az albedo) is kiemelt helyett kapott. Az égbe emelkedés a felébredés, feltámadás szimbolikus kifejezője. „Az égbe jutás már nem egyszerűen eksztatikus repülés, hanem inkább a lélek visszatalálása saját eredetéhez (eredeti »égi otthonába«), miközben számos fokozaton kell, mintegy vizsgaszerűen továbbjutnia.”<sup>58</sup> A *Harry Potter*ben sokan sokféle módon repülnek, Harry például repül motorbiciklin, seprűn, főnixbe kapaszkodva, hippogriffen, thesztrálon és sárkányon is. (Voldemortnak ezzel szemben semmilyen eszközre nincs szüksége a repüléshez.) Harry első iskolai (seprűs) repülése számára és az iskola számára is emlékezetes. Harrynek a seprű azonnal engedelmessé válik, és felemelkedésekor „bódult örömmel döbrent rá, hogy végre talált valamit, amit tanulás nélkül is tud – hisz repülni nagyon könnyű, és milyen csodálatos!” McGalagony is elképed Harry ügyességén: „Ez a fiú istenáldotta tehetség. Ilyet még soha életemben nem láttam” – mondja, és ajánlásával Harry lesz az elmúlt száz év legfiatalabb (fogó)játékosa. Harry érzései visszavezetik őt a gyerekkorába – de erről csak a hetedik könyvben szerzünk tudomást –, abba az aranykorba, ahol egyévesen már a játékseprűn száguldozott, nyomában az édesapjával,<sup>59</sup> így a lelke visszatalál az eredetéhez.

A három szín (fekete, fehér, vörös) megtalálható három olyan szereplő nevében, akik Harry számára apaképet jelentenek: a fekete Sirius Black, a fehér Albus Dumbledore, a vörös Rubeus Hagrid nevében. A Siriushoz (mint a nigredo megjelenítőjéhez) köthető alvilágba való alászállásról az ötödik könyv utolsó, nagy jelenetében olvashatunk. A Mágiaügyi Minisztérium a pokol szimbolikus megjelenése: Harryék egy utcai telefonfülkéből a hat-kettő-négy-négy-kettő (hat-hat-hat) tárcsázásával ereszkedhetnek le, és a pokolhoz hasonlóan kilenc szintből áll (a kilencediken volt Harry „tárgyalása” a könyv első részében). Ezen az alvilági helyen búcsúznak el Siriustól. Dumbeldore-t (mint az albedo megjelenítőjét) viszont éppen Roxfort csillagvizsgáló tornyában, a legmagasabb toronyban éri utol a halál. Sirius és Dumbledore halála az alkímiai folyamat szempontjából leginkább úgy értelmezhető, hogy az ötödik könyvben a nigredo, a hatodikban pedig az albedo köre lezárult. Mivel a rubedo a folyamat utolsó fokozata, Hagrid halála e tekintetben nem szükségszerű. A rubedo iránya horizontális. A hetedik könyvben ez a horizontális mozgás és mozgás azután történik meg, miután a Tiltott Rengetegben Harryt (részben) megöli Voldemort. Hagrid Voldemort felszólítására fel-emeli, és a karjaiban kiviszi Harryt az erdőből.

A *Harry Potter*-sorozat hét kötetének szerkezetét is a hét alkímiai művelet általi beavatásként képzelem el. Az első kötet, mint küszöb, alkímiai terminussal mondva

<sup>58</sup> FARKAS, *i. m.*, 74.

<sup>59</sup> HP7, 154.

„ősanyag”, „prima materia” az egész munka kulcsát jelenti: az első kötet a hét kötet kicsinyítő tükre is egyben. László András szavaival élve: „A Beavatás első fokozata viszont maga a szűkebb értelemben vett Beavatás.”<sup>60</sup> A *Potter*ben megjelenő (illetve elrejtett) hét műveletet a színek szerinti hármass felosztásnak megfelelően tagoltam. A „prima materia” utáni első három (tehát a második, harmadik és negyedik kötetben megjelent) művelet a nigredo, az albedo és a rubedo jegyében áll, majd ugyanez megismétlődik a következő három műveletben (tehát az ötödik, a hatodik és a hetedik kötetben). Burckhardt a saját, ehhez hasonló rendszerét egyszerűen „kisebb” és „nagyobb” munkára való felosztásnak nevezi.<sup>61</sup>

Az első kötet első fejezetében a nigredo, albedo és rubedo alkímiai fokozatait felidéző, szimbolizáló mindhárom szereplő megidéződik. Kettő meg is jelenik a Privet Drive 4. szám alatt: Dumbledore felkészülten, citromos italport eszegetve várja az egy és negyed éves Harryt, akit Hagrid Sirius motorbiciklijén hoz el a Voldemort által romba döntött házból. A nigredot szimbolizáló Sirius nincs jelen, amit úgy is értelmezhetünk, hogy ebben a jelenetben a halál, az alászállás csak emlékeztetőként vagy épp előreutalásként szerepel. (Sirius nevével csak a harmadik kötetben találkozunk újra.) Kilenc és háromnegyed év múlva Hagrid tudatja Harryvel, hogy varázsló.

A 16. fejezetben, amely *A csapóajtón túl* címet viseli, a három főhősnek hét termen kell átjutni, hogy a hetedikben Harry végül megküzdjön Voldemorttal és övé legyen a Bölcsek köve. A fejezet számának elemei, az 1 és a 6 szintén felidézik a fentebb kifejtett felosztást. Az első teremről történik meg a szimbolikus alászállás. A terem Bolyhoska, a háromfejű kutya őrzi – akár az alvilág kapuját őrző Cerberus –, akit a három főhős Orpheus módszerével, zeneszóval altat el.

A második terembe hosszan tartó zuhanással jutnak, tehát – a nigredo fokozatának megfelelően – alászállnak a szimbolikus alvilágba. A második *Harry Potter*-könyvben hasonló történik, újra alászállnak és az iskola alá kerülnek, egyenesen a Titkok kamrájába. A teremben levő ördöghurok támadását mozdulatlansággal vagy tűzzel lehet kikerülni, legyőzni – Hermione menti meg a többieket. *A Titkok kamrájában* a Roxfortban ólálkodó baziliskusz nem öl meg senkit, viszont mozdulatlan szoborrá változtat többeket, mint például a titkot megfejtő Hermionét is.

A harmadik terem „fényesen kivilágított”, tele van „apró, gyémántfényű madarakkal”<sup>62</sup>, amelyekről kiderül, hogy szárnyas kulcsok. Csak úgy juthatnak tovább, ha seprűn repülve elkapják azt a szárnyas kulcsot, amelyik a következő terembe vezető ajtót nyitja. A fény és a repülés az albedo fokozatába való belépés megmutatkozása. *Az azkabani fogolyban* a három hős nem megy a föld alá – legalábbis az eddig használt értelemben nem. Mi több, ebben a kötetben Voldemort sem jelenik meg. Azt, hogy Sirius ekkor lép elő, alkímiai nézőpontból úgy értelmezném, hogy az albedo fokozatában vagyunk, de a nigredo egyes műveletei még jelen vannak.

<sup>60</sup> LÁSZLÓ, *i. m.*, 85.

<sup>61</sup> BURCKHARDT, *i. m.*, 158.

<sup>62</sup> HP1, 258.

A negyedik teremben varázslósakkot kell játszaniuk úgy, hogy egyes fekete bábuk helyére maguk is beállnak. A játszmat Ron vezényli le, és csak úgy sikerül megnyerni, hogy feláldozza önmagát. A fehér királynak a Harry által megtestesített futó adott matot. A sakk horizontális mozgás a térben, tehát megfeleltethető a rubedo fokozatának. A jelenetben Ron vörös hajával – a nigredo, az albedo és a rubedo műveletének megfelelő – mindhárom szín jelen van. A *Tűz serlege* központi témája szintén a játék – a Trimágus tusa. Ron önfeláldozása – szimbolikus halála – a varázslósakk befejezésekor, Cedric Diggory halálára is utalhat. A halál lezárja az első nigredo–albedo–rubedo műveletsort, ahogyan a *Potterben* is lezárul a halálmentes, „biztonságos” időszak.

Az ötödik teremben nem várja őket semmilyen feladat. Egy troll állta volna útjukat, azonban valaki – mint tudjuk, Mógus – már elkábította. Ám a főhősök szintén megoldották ezt a feladatot, csak jóval korábban (a 10. fejezetben). Hermionét mentették meg egy – másik – trolltól, aki elszabadult a pincében. A nigredo fokozatát és az alaszállást ebben az esetben a pince szintéjébe történő lejutás jelenti, ami csak közvetetten vonatkozik az ötödik teremre. A szöveg tulajdonképpen egy visszautalással idézi fel az alvilágba való leereszkedést, hogy ezáltal előreutalhasson egy későbbi eseményre. A *Főnix Rendje* utolsó, nagy jelenete a Mágiaügyi Minisztériumban zajlik, amely szintén – alvilág-reprezentációként – a föld alatt található.

A hatodik teremben egy Piton által írt szöveget, egy versfeladványt kell értelmezni a továbbjutáshoz. Ennek feltétele a bájitalokhoz kapcsolódik – hét bájitalból ki kell tudni választani és meginni azt, amelyik megvéd az utolsó ajtó előtt lángoló fekete tűztől. Az albedo felfelé irányuló tendenciája szintén csak utalással mutatkozik meg. Harry azt javasolja Hermionénak, hogy menjen vissza Ronnal a seprűkhöz a repülőkulcsos teremig, és onnan kijutva küldjenek baglyot Dumbledore-nak.<sup>63</sup> A seprű és a bagoly is értelmezhető a felemelkedés eseményének a megjelenéseként. A *Félvér Hercege*ben Harry kedvenc olvasmánya Piton korábbi bájitaltankönyve lesz, amelyet a tanár telejegyzetelt többféle, értelmezést kívánó szöveggel. Harry nemcsak a bájitalok készítésére vonatkozó megjegyzéseit valósítja meg, hanem a benne leírt sötét varázslatokat is kipróbálja. A hét bájitalos üvegcséről asszociálhatunk arra a hét, Dumbledore merengőjébe töltött emlékre is, amelyek Voldemort életének darabjait mutatják meg Harrynek. A bájital megivása is a hatodik kötetet idézi: a barlang-jelenetben Dumbledore a kínok kínjait átélve megissza a horcruxot rejtő folyadékot.

A hetedik teremben, ahogyan a *Halál erekljéiben* is, Harry megküzd Voldemorttal. Dumbledore ötlete a szívünk vágyát mutató tükörrel illeszkedik az alkímiai beavatás megvalósításnak tervébe, miszerint nem az aranycsinálás a cél, hanem a módszer megtalálása önmagunk arannyá változtatására és az aranykori állapot visszaállítására. A rubedo állapotának megjelenésére a Harry zsebében megjelenő vérvörös kő, a Bölcsek köve utal. A Bölcsek kövének megtalálása és birtoklása pedig egyet jelent Harry szimbolikus arannyá válásával. A hetedik könyvben Dumbledore tervének

<sup>63</sup> HP1, 264.

végrehajtásával, Voldemort halálával Harry beavatása véget ért, ezzel együtt a varázslóvilág rendjének helyreállítása, az „aranykorba” való visszavezetés megtörtént.

### III.

Jelen tanulmányban a címben jelzett beavató gondolatok két terület feltérképezésére törekedtek, s a *Harry Potter*t mindkét esetben beavató szövegnek ismerték fel. Pedagógiai megközelítésben a *Harry Potter* olyan beavató szöveg, amely hozzásegít az (elsősorban gyerekként elgondolt) olvasók olvasási rutinjának kialakulásához. A *Potter* a fikció világában vendégszövegek formájában szerepeltetett olvasmányokkal folyamatosan reflektál önmagára mint írásműre. Jelen írás fókusza azokra a szövegrészekre irányult, amelyek a könyveket (könyvtárgyakat) és a szövegeket *veszélyesnek* láttatta. A *Potter* arra is felhívja az olvasó figyelmét, hogy a szövegek igénylik az értelmezést, a róla való beszédet. A szereplők gyakran szembesülnek ezzel az igénnyel, a cselekmény előrehaladását nem egy esetben akasztja meg egy szövegtérképezési feladat, vagy épp egy helyzet megoldásának kulcsát adja egy bizonyos könyvbéli ismeretanyagra való rátalálás. A fikción belüli vendégszövegek nemcsak a szereplőknek, hanem az olvasóknak is számos lehetőséget kínálnak fel a *Harry Potter* értelmezéséhez. A tanulmányban elemzett *A három testvér meséje* olyan kicsinyítő tükörként áll az olvasó előtt, amely segít a regény több szereplőhármasa közti viszony megértésében, rávilágít a szereplők világértelmezésére, elsősorban a halál, a hatalom és a másikhoz való odafordulás tekintetében.

Az olvasási rutin kialakításához hozzátartozhat, hogy a *Potter*-olvasó gyerekek együtt nőnek a szereplőkkel. Ám a gyerekek és Harry nagyjából azonos tempóban történő felnövésénél izgalmasabb kérdés, hogy – életkortól függetlenül – az eddig még olvasási rutint nem szerző *Potter*-olvasó is kénytelen fejlődni – és ezzel rutint szerzeni –, ha kíváncsi a történet befejezésére. A könyvek egyre összetettebbek, hosszabbak, komolyabb témákat vetnek fel. A harmadik könyv után elmaradnak a történet korábról megismerhető, egyes elemeire visszautaló magyarázó kitérők. (Például a „kviddics” szó jelentését a második és a harmadik kötet még elmagyarázza, míg a negyedik kötet már épít annak ismeretére: egy mugli hallja, amint Voldemort kimondja a számára „nem létező” kviddics szót.<sup>64</sup>) A *Harry Potter* beavató szöveg abban az értelemben is, hogy főhőse egy – alkímiai – beavatási rítusnak megfelelő folyamatot él át, így a regény végére ő maga is beavatottá válik. Az alkímia szimbolikus-allegorikus nyelvén fogalmazva: Harry mint ősananyag, amely magában hordozza az arannyá válás lehetőségét, sikeresen arannyá alakul. Ezzel egyidőben a normálisból kikölkentett, az „aranykorból” kilépett világot is helyreállítja, az emberek számára azt visszahozza. Mindezt úgy éri el, hogy legyőzi a saját és az emberek életét tönkretevő gonoszt.

<sup>64</sup> HP2, 9; HP3, 16; HP4, 13.

A regény két irányból megközelített beavatási szöveggént való felfogása mindkét irányból összeolvasható, azaz mind a kettő képes a másikat magába építeni. Az alkímia gyakorlatának hangsúlyos eleme a hermeneutikai tevékenység: a szimbolikus-allegorikus nyelven kódolt szövegek olvasása, megértése és alkalmazása. Ez a tevékenység markánsan jelen van a regényekben is, megállapítható tehát, hogy nemcsak az olvasást tematizáló jelenségről van szó, hanem az alkímiai gyakorlatra való reflektálásról is. Ahogy a regény Harryt az alkímiai beavatáson végigvezeti, úgy végigvezeti a Harryt követő olvasót is. A regény nézőpontkezelése is hozzájárul ehhez: az olvasó az elbeszélte eseményeket – négy kötet első fejezetén kívül – minden esetben Harry nézőpontjából látja. A beavatásnak ebben az értelemben az olvasó is a részévé válik, ahogy Harryvel átéli a regény cselekményét, úgy vele együtt lesz ő is beavatott. Bízom benne, hogy a *Harry Potter* azáltal, hogy vágyat ébreszt az olvasásra, tapasztalati tudás tekintetében együtt változik az olvasóval, és a szeretet legyőzhetetlenségét fogalmazza meg, és (még ha csak az olvasás idejére is, de) visszaállítja a világban az aranykort.

---

KIS GÁBOR

adjunktus,

DE GYGYK Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

kis.gabor.phd@gmail.com

*Initiation Theories for Rereading Harry Potter*

**Abstract:** This essay sets out to reread the *Harry Potter* series as a text of initiation and draws attention to its textual self-consciousness by revealing the self-reflexive patterns of the books. It gives an analysis of *The Tale of the Three Brothers* and shows that the last chapters of the first book can be read as a summary of the whole series. The essay also examines how the structure of the novels mirror the traditions of alchemical initiation ceremonies by creating symbols out of the objects and phenomena of the wizarding world.

**Keywords:** *Harry Potter*, *The Tale of the Three Brothers*, alchemy, initiation, self-reflexivity

KOVÁCS GERGELY

## „Valami búzlik Dániában”

Janne Teller *Semmi* című ifjúsági regénye

„Hol a boldogság mostanában?": a *Semmi* társadalmi kontextusa

„Dánia börtön.”

(Shakespeare: *Hamlet*)

A nemzetközi sajtó szerint Dánia a világ legboldogabb országa.<sup>1</sup> Koppenhágában működik a Boldogságkutató Intézet (Institute for Lykkeforsning) is, mely tudományos eszközökkel méri a boldogság társadalmi és személyes feltételeit, küldetésének tekintve, hogy világszerte népszerűsítse a „hygge” alapelveit. „A dánok úgy gondolnak a hyggére, mint az amerikaiak a szabadságra. Ez alapvetően dán jelenség, de a hygge mindenütt megtörténhet.”<sup>2</sup> Természetesen ez a fajta boldogság sem jár állandó örömezzettel, hiszen „az életben boldogságon és boldogtalanságon is keresztülmegyünk. Vannak előléptetések, leépítések, eljegyzések és szakítások.”<sup>3</sup> A boldogságkutatás is megkülönbözteti az időszakos, hedonikus örömezzettől a tartós, eudaimonikus teljességérzetet, melynek legfontosabb eleme, hogy az ember ismeri az élet értelmét, így otthon érzi magát a világban.<sup>4</sup>

Az élet értelmét keresik Janne Teller dán író nő ezredfordulón megjelent ifjúsági regényének szereplői is. A *Semmi*ben egy nyolcadikos osztály huszonegy tagja szembeesül a tanév első napján a tanteremből kivonuló fiú gondolataival: „Semminek sincs értelme. Ezt régóta tudom. Ezért semmit sem érdemes csinálni. Erre most jöttem rá.”<sup>5</sup> A kamaszok neki akarják minden erejükkel bebizonyítani a Fontos Dolgok Halmának hónapokig gyűjtött és posztmodern műalkotássá váló installációjával, hogy léteznek fontos, értelmes dolgok. Eközben horrorba illő tettekkel hagyják maguk mögött a gyermekkort. Dolgozatomban a *Semmi* elemzésével, társadalmi, filozófiai, pszichológiai háttérének felvázolásával igyekszik segítséget nyújtani a kisregény alaposabb megértéséhez, kijelölni a helyét a magyarországi ifjúsági irodalom kontextusában. Az első rész összehasonlítja a szöveget a *Pál utcai fiúkkal*. A szereplők által hiányolt

<sup>1</sup> *The Happy Danes: Exploring the reasons behind the high levels of happiness in Denmark*, ed. Meik WIKING, Copenhagen, The Happiness Research Institute, 2014, 10.

<sup>2</sup> Boudicca FOX-LEONARD, *A Lykke life: the six pillars of happiness that keep the whole world smiling*, The Telegraph, 2017. 10. 09. <https://www.telegraph.co.uk/health-fitness/mind/lykke-life-six-pillars-pf-happiness-found-across-globe/> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 3.)

<sup>3</sup> *Uo.*

<sup>4</sup> WIKING, *i. m.*, 7.

<sup>5</sup> Janne TELLER, *Semmi*, ford. WEYER Szilvia, Bp., Scolar, 2011, 7.



és keresett értékek nyomába eredve a Pierre Anthon kijelentéseiben és magatartásában hordozott gondolatok eszmetörténeti hagyományát térképezem fel, miközben Csíkszentmihályi Mihály és szerzőtársai pszichológiai tanulmányainak segítségével elemzem a Fontos Dolgok Halma tárgyainak pszichológiai vetületeit.

*A Fontos Dolgok Grundja: a Semmi és A Pál utcai fiúk  
intertextuális kapcsolatai*

„Ami volt, ugyanaz lesz majd, és ami történt,  
ugyanaz fog történni, mert nincs semmi új a nap  
alatt.”

(Préd 1,9)

Janne Teller regénye többféle irodalmi hagyomány felől is megközelíthető. A világirodalom ifjúsági klasszikusai közül Salinger *Zabhegyező* című regényének tizenhat éves kallódó hőse, Holden Caulfield is depresszióval küzd, és élesen bírálja a társadalom képmutatását, akárcsak Pierre Anthon. Eltér azonban a kommunikációjuk módja: Holden a felnőttek világába tett kirándulása közben hazugságokra épített interakciókat kezdeményez idegenekkel, míg Pierre Anthon a szilvafáról csak osztálytársai felé dobálja a szilvákat és keserű felfedezéseit. William Golding *A legyek ura* című regényében a egyes életkorú fiúcsapatnak felnőtt segítsége nélkül kell életben maradnia egy szélsőséges helyzetben, ahol a csoporthierarchia torzulása gyilkossághoz vezet. Erős kapcsolat fedezhető fel Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényével is, mely az egyik legtöbb nyelvre lefordított magyar mű, több külföldi iskolában is tananyag.<sup>6</sup> Cselekménye szintén iskolai környezetből indul: az iskola „[r]észben börtön, részben a tanulás temploma, ahol a serdülők éber idejük mintegy harmadát töltik.”<sup>7</sup> A cselekmény jelentős fordulatai viszont az iskolán kívüli világban zajlanak, felnőttek ellenőrzése nélkül.

*A Pál utcai fiúkat* – a *Semmi*re is érvényes meghatározásával – Ozsváth Sándor a „bandaregények” közé sorolta, melyek

elsősorban a kamaszok életével, az iskolával kapcsolatosak, nemes célokért tevékenykedő, harcoló gyerekekről szólnak. Mivel e kor a bandázás kora, a regények kedveltsége összefügg a serdülőtársadalom jellemzőivel: lázasan szervezkednek, társadalmasdit játszanak, [mely] ugyan játék, de halálosan komoly, pontosan megfogalmazott célja van, a közösség néha naivnak tűnő

<sup>6</sup> KOMÁROMI Gabriella, *Elfelejtett irodalom: Fejezetek XX. századi ifjúsági prózánk történetéből 1900–1944*, Bp., Móra, 1990, 279.

<sup>7</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, Reed LARSON, *Kamasznak lenni: A felnőtté válás útjai*, ford. VÁRADI Péter, Bp., Libri, 2012, 256.

szabályait a gyerekek maguk határozzák meg és tartják be. [...] Polarizáltak az ellentétek, mégpedig egy demokratikus (pl. a Pál utcaiak) és egy diktatórikus (vörösingesek) úton szervezett közösség áll szemben egymással. Rivális banda hiányában pedig a feladat nagysága vagy a kitűzött cél felnőttest is próbára tevő volta készíti a kamasz hősöket küzdelemre.<sup>8</sup>

A Pál utcaiak és a taeringi nyolcadikosok is egy közös célért küzdenek saját szabályaik alapján a náluk erősebbnek tűnő ellenféllel, aki fölényesen lenéz rájuk, ám végül elbukik. A grund fatelepe és a taeringi fűrésztelep egyaránt elhagyott, így a gyerekek közös tevékenységére alkalmas terep. A telepeket meg kell védeni, mindkettő zárható, szabályok – a kiskapu bezárása – vagy számkódos lakat segítségével. Végül a felnőtt társadalom anyagi kényszereinek áldozatává válnak: a grundon bérházat építenek, a fűrésztelepen őrzött Fontos Dolgok Halmát pedig először a média kapja fel, majd egy amerikai múzeum vásárolná meg, ha a tűz nem emésztene fel. Ekkor derül ki, hogy nem a vörösingesek vagy a nihilt árasztó Pierre Anthon a valódi ellenség, hanem az elkerülhetetlen felnőtté válás és a felnőttek világától való félelem.<sup>9</sup>

A gyerekek tevékenységét mindkét regényben a kamaszokra jellemző kettősség jellemzi. Egyre nagyobb fokú önállóságra törekszenek, aminek háttérben koronként eltérő társadalmi folyamatok állnak. Molnár Ferenc 1907-ben írt és az 1880-as években játszódó történetében a társadalom jövődjét alkotó gimnazista fiúk azonosulnak a felnőttek szabályrendszerével. A polgári önszerveződést gyakorolják egyrészt groteszk-komikus módon az értelmetlen célú gittegylettel, másrészt hősiessen-magasztosan a grund megvédésére alakított katonai jellegű szerveződéssel. A felnőtteket képviselő Rácz tanár úr egyértelműen tiltja a felügyelet nélküli egyesületet, míg Geréb apja annyira kényes fia jó hírére, hogy még a grundra is elmegy tisztázni azt.<sup>10</sup> Az árulás motívuma a *Semmiben* egy személyben kötődik tanárhoz és szülőhöz. Miután Henrik ellopja a kígyót, apja – a biológiai tanár – bent tartja az egész osztályt, kivéve Henriket, mert „biztosra vette, hogy a fiacskája ártatlan”.<sup>11</sup> Érdekes párhuzam még Csele, a gigerli és a piperkőc Werner személyisége. Közösségi jelképként mindkét helyen kiemelt szerepet kap a zászló: a grund saját zászlaját Áts Feri rabolja el; a *Dannebrogot*, melyet önálló legenda emel a szakrális tárgyak sorába, a tulajdonosa szolgáltatja be a Fontos Dolgok Halmára.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> OZSVÁTH Sándor, *Helyzetjelentés az ifjúsági irodalomról*, Alföld, 1988/12, 90.

<sup>9</sup> Galuska László Pál elemzésében három műfaji megközelítésben – nevelődési regény, bandaregény és eposzi méretű kalandok kontextusában – hasonlítja össze *A Pál utcai fiúk* jellemzőit két-két ifjúsági klasszszikkussal. Az ő a szempontjai megfeleltethetőek a *Semmi* és *A Pál utcai fiúk* párhuzamában és eltéréseiben is. (A szempontjai alapján készült táblázat mellékletként olvasható.) GALUSKA László Pál, *A Pál utcai fiúk elemzésének kérdései a magyar gyermekirodalmi kutatásban*, Elektronikus Könyv és Nevelés, [http://www.tanszertar.hu/eken/2008\\_03/glp\\_0803.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2008_03/glp_0803.htm) (Letöltés ideje: 2018. szeptember 16.)

<sup>10</sup> MOLNÁR Ferenc, *A Pál utcai fiúk*, Bp., Ikon, 1994, 108.

<sup>11</sup> TELLER, *i. m.*, 33.

<sup>12</sup> *Uo.*, 45.

A 2000-ben írt dán regényben egy szabad társadalomban útjukat kereső tizenévesek gyenge felnőtt ellenőrzés mellett zajló kalandjait látjuk. Az ellopott kígyó miatt számomra kéri, majd a tetteik napfényre kerülése után szobafogságra ítélik őket, de a Fontos Dolgok Halmát hírértékkel bíró jelenségként kezelő média ítélete enyhíti a szigort. Ennél szigorúbb büntetés csak vallási okokból jár Hussainnak (komoly verés) és ájtatos Kajnak (hosszabb szobafogság). Mindkét műben halálos áldozattal jár a harc. Sem Nemecek, sem Pierre Anthon halála nem köthető egyetlen elkövetőhöz, ám egyértelmű a többiek felelőssége: Nemeceket hideg vízben fürdették meg, Pierre Anthont meglincselték. Mindketten hosszabb időt töltöttek egy fa ágain, egyfajta erkölcsi, illetve szellemi fölényt jelképezve. Mindkét haláleset hozzájárul a többi tizenéves gyermekkorának lezárásához.

A két regény hasonló szintéren játszódik. A kamaszok a civilizáció rendjét képviselő iskolán kívül találják meg saját helyüket. A pesti iskola ablakából már a regény első bekezdésében beszűrődnek a külvilág harsány hangjai – verkli, lóvasút –, odabent viszont a tanár megszólalását háromszor is „halálos csend” kíséri.<sup>13</sup> A dán kisváros iskolájában éppen fordítva: Sophie-t az igazgató „úgy leszidta, hogy még az udvarra is lehallatszott”.<sup>14</sup> A szabadabb légkörben gyengébb a tanári tekintély: „Eskildsen tanár úr [...] begurult, és csöndre intett bennünket. Egy pillanatra elcsitultunk, aztán rövid idő múltán megint kezdődött a sutyorlás.”<sup>15</sup> A felsőbbsséggel való összeütközés leírása nemcsak részletezésében tér el a két regényben, hanem az eset súlyához méltó tanári hozzáállásban is. „Rácz tanár úr elfojtotta a mosolygását”<sup>16</sup> a gittegylet kicsinyes ügyében feltett szigorú kérdései közben, míg „Eskildsen tanár úr harmincnyolc perces erkölcsi szónoklata után a katedrára csapva azt üvöltötte, hogy hát *mi a fenét akartatok ezzel*”. Sophie ekkor mondja ki a regény egyik kulcsmondatát, kiegészítve egy közhellyel: „Az élet értelmét kerestük. [...] Az iskolában semmi ilyesmit nem tanítottak. Így magunknak kellett utánajárni.”<sup>17</sup> Rácz tanár úr könnyen mosolygott, hiszen láthatta, hogy fiai elsajátították a dualizmus korának polgári értékrendjét és mintáit, sőt a grundon a hazaszeretet iskolában is hirdetett ideológiáját gyakorolták. A dán iskolások azonban nemcsak az iskolában tanított anyagot nem tudják alkalmazni, hanem minden egyéb értéket megkérdőjeleznek. Ha elfogadjuk azt a sokak által személyesen megélt és kutatások által is alátámasztott felvetést, hogy „az iskola a fiatalok elidegenedésének egyik legerőteljesebb forrása”, nem csodálkozunk azon, hogy a regénybeli diákok az iskolát entropikus élményként élik át.<sup>18</sup>

Csíkszentmihályi Mihály több tanulmányában alkalmazza a pszichikus entrópia természettudományokból kölcsönzött fogalmát a „rossz hangulatok, a passzivitás, a

<sup>13</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 4, 56, 109.

<sup>14</sup> TELLER, *i. m.*, 121.

<sup>15</sup> *Uo.*, 78.

<sup>16</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 62.

<sup>17</sup> TELLER, *i. m.*, 121. (kiemelés az eredetiben)

<sup>18</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, LARSON, *i. m.*, 258.

motiválatlanság és a szétszórt figyelem” négy dimenziójának együttes megnevezésére a lelki energiavesztés metaforájaként. Az információelméletben is használt fogalom „az információt szállító vagy fogadó mintázat zavarára vonatkozik, ami pedig információvesztéshez vezet. Pszichikus entrópia alatt a tudat egymással konfliktusban álló információtartalmait értjük, amelyek csökkentik a személy munkaképességét és kellemetlen élményekkel járnak”.<sup>19</sup> Ezzel szemben a pszichikus negentrópia az az állapot, melyben „az adott személy egésznek érzi magát, és cselekvéseit világos tudat, elkötelezettség és lelkesedés jellemzi”.<sup>20</sup> Érdeemes megvizsgálni, milyen cselekedetekkel igyekeznek a gyerekek elérni a negentrópiát, azaz a tudat optimális állapotát.

Mindkét mű idézi az iskolaregények hagyományát, ám a cselekményben az entrópiát erősítő iskola csupán viszonyítási pontként, a felnőtt világ szabályait közvetítő terepként jelenik meg, míg az egyéb terek izgalmassá teszik a tizenévesek hétköznapijait, együttműködésre motiválva őket, így erőteljesebben hozzájárulva a személyiségfejlődésükhöz. A tizenévesek gyermekkorból a felnőttkorba vezető útja ellentmondásos szélsőségek között feszül. A bezárkózás és a nyitás, az elkülönülés és a közösség iránti vágy olyan helyeken teljesebben ki, amelyek mentesek a felnőtt ellenőrzésétől, ám a csoport szabályaitól, elvárásaitól nem.

A grund és a fűrésztelep zárható és bezárando helyek, a zártság ellenére a szabadság érzetét keltik, önálló szabályok érvényesek a területükön. Akárcsak a tizenévesek életkori sajátosságai, átmenetiek, éppen azért elhanyagoltak: építkezést terveznek a helyükön. Már az első leírások előrevetítik végességüket: „[m]ost már a grundon is nagy, négyemeletes ház szomorkodik, tele lakóval [...]”;<sup>21</sup> „A fűrésztelep üresen állt, s azt tervezték, hogy lebontják, és sportcsarnok épül a helyére.”<sup>22</sup> A pusztaromantikát idéző leírásban a „pesti gyerekek ez az alföldje, a rónája, a síksága. Ez jelenti számára a végtelenséget és a szabadságot. Egy darabka föld, melyet egyik oldaláról dűledező palánk határol [...]”.<sup>23</sup> A fiúk bevonják játékaikba a farakásokat, építik, alakítják azokat. Gondjukba veszik és céljaiknak megfelelően átrendezik a teret, belakják azt. A még elhagyatottabb régi taeringi fűrésztelep a gyermekek által megélt entrópia jelképeként is értelmezhető. „Betört ablakok és lyukak a mennyezeten, de azért még egyben volt, nekünk meg éppen ilyen hely kellett.”<sup>24</sup> Négy hónappal később pedig a rendtelenség sajátos rendezettségé alakul át, a fűrésztelep a használat közben önálló univerzummá válik. „A fatuskók között [...] valódi fűrészpordombok és -hegygerincek keletkeztek. A pókok sem gondolták szükségesnek visszafogni magukat [...]. Sőt, mintha mi csak növeltük volna a zsákmányszerzés esélyeit [...]”.<sup>25</sup> Ezzel szemben a

<sup>19</sup> *Uo.*, 39.

<sup>20</sup> *Uo.*, 43.

<sup>21</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 16.

<sup>22</sup> TELLER, *i. m.*, 30.

<sup>23</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 16.

<sup>24</sup> TELLER, *i. m.*, 30.

<sup>25</sup> *Uo.*, 109.

grund látszatra alig változik, csak a gyermeki fantázia kelti életre – „az erdő, a sziklás hegyvidék, szóval mindennap az volt, amivé éppen aznap kinevezték”.<sup>26</sup>

A Michel Foucault által heterotópiaként meghatározott, a külső tértől elhatárolt, sajátos funkciót betöltő „válságheterotópiák” ezek, melyek „privilegizált vagy szent helyek azok számára fenntartva, akik a társadalom viszonylatában és az életüket övező emberi közegben valamilyen válsághelyzetbe kerültek. Serdülőkorúak [...]”<sup>27</sup> – kezdi a listát Foucault. Az elszigetelt fizikai környezetben valóban önálló szabályrendszer irányítja a gyerekek külső ellenséggel vagy belső bizonytalanságukkal vívott harcát.

Mindkét regény legfontosabb kérdése az, hogyan tudják a tizenévesek magukévá tenni a felnőtt világ értékrendjét. A 19. században a heroikus eszmények követése mellett a polgári önszerveződés paródiáját játsszák el a fiúk, felkészülve felnőtt életükre. Ők az imitáció segítségével tanulnak, az ő világukban csekély a lázadás lehetősége és igénye. Talán csak az agresszív vörösingések és vezetőjük, Áts Feri lázadnak a rend ellen, akiről „híre járt, hogy kicsapták a reáliskolából”.<sup>28</sup> Még a vörösingések támadását is gyermeki cél határozza meg: „Nekünk labdaterület kell és punktum!”<sup>29</sup> Főhadiszállásuk, az éjjel használt Fűvészkert jellemzői eltérnek a grund pusztaságától, inkább a dzsungelt, a vadont idézik, összetettebb, bonyolultabb jelentéseket sugallnak. Foucault is kiemeli, hogy a kert „a nyugati kultúrában nagyon mély, egymásra rétegződő jelentéseket hordoz”.<sup>30</sup> A fűvészkerti kalandok is éjjel zajlanak, amely időszak az álmok, a tudattalan felszabadulásának ideje. A taeringi éjszakai bűncselekmények – Elise kisöccse koporsója és a feszület ellopása – helyszínei is szoros kapcsolatban állnak a tapasztalati valóságon túli, transzcendens világgal. Foucault ezeket a tereket is kiemeli: a modern településszerkezet határára került temetőket és a pszichiátriai klinikákat,<sup>31</sup> ahová végül Sophie kerül, és „ahol a hozzá hasonlókat megvédik önmaguktól”.<sup>32</sup>

A *Semmi* világának alaposabb megértéséhez komoly segítséget nyújt a már idézett 1984-es tanulmány, mely 75 chicagói középiskolás mindennapos élményeit vizsgálta, elsősorban a kamaszok által átélt élmények intenzitásának mérésével. A *Kamaszoknak lenni* című kötetben Csíkszentmihályi Mihály és Reed Larson a tizenévesek életének számtalan aspektusára kitért. Bár a vizsgált környezet a maitól már jelentősen eltér, a *Semmi* környezetéhez hasonlít. Egy évtized választja el őket, az amerikai és dán jóléti társadalom között is sok a hasonlóság. A *Semmi* cselekménye 1992-ben játszódik, az internet és az okostelefonok előtti korszakban, így a regényben a gyerekek

<sup>26</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 17–18.

<sup>27</sup> Michel FOUCAULT, *Eltérő terek*, ford. SUTYÁK Tibor = M. F., *Nyelv a végtelenhez: Tanulmányok, előadások, beszélgetések*, Debrecen, Latin Betűk, 1999, 150–156.

<sup>28</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 33.

<sup>29</sup> *Uo.*, 45.

<sup>30</sup> FOUCAULT, *i. m.*, 152.

<sup>31</sup> *Uo.*, 151–152.

<sup>32</sup> TELLER, *i. m.*, 170.

kommunikációjára kizárólag a személyes interakció jellemző. Taeringben szinte nincs bűnözés. A gyerekek szabadon mozoghatnak éjjel is, nem fordul elő utalás alkoholizmusra, bulizásra, kábítószer-használatra, a bűncselekményeket éppen a gyerekek követik vagy szenvedik el: kegyeletsértést, lopást, rongálást, családon belüli erőszakot (Hussain esetében). Ezek következményei sem büntetőjogi jellegűek. Nem használnak autót, nem fogyasztanak alkoholt, alig látunk családi interakciót – csak hallunk a szülőkről. Az osztálytársak zárt közösségének nincs kapcsolata külső barátokkal, még az évfolyam másik osztálya is ellenségesen jelenik meg.

Egy helyen azt sugallja az elbeszélő a gyermeki énközpontú világfelfogást idézve, hogy még a természet változása is nekik kedvez: „Úgy tűnt, mintha direkt a mi kedvünkért késlekedett volna a tavasz [...]. Mi a 8/a-ban nem igazán tudtuk értékelni ezt.”<sup>33</sup> A regény világa a média beavatkozásával együtt is laboratóriumi kísérleti körülményeket idéző, zárt közeg, a cselekmény példázatosságát hangsúlyozva. Nehezen hihető, hogy a valóságban tanári vagy szülői beavatkozás nélkül zajlana egy hasonló eseménysor. Az elbeszélő is a zárt csoport tagja, és csak az utolsó fejezetből derül ki, hogy nyolc évvel a történetek után reflektál az eseményekre.<sup>34</sup> Az ifjúsági regényekre jellemző zárt-ság eredményeként a 8/a társadalmá egyfajta kicsinyítő tükörként mutatja meg a felnőtt-ekben – a nyolc évvel idősebb elbeszélőben is – meglévő ontológiai bizonytalanságot.

A tágabb társadalmi perspektívát biztosítja a háttérben az iskola távoli kontrollja, melynek intézménye – *A Pál utcai fiúk*hoz hasonlóan – a szülők háttérbe szorulása miatt a családnál erősebben képviseli a valóságot. A Pierre Anthon által elutasított világot éppen ez az intézmény testesíti meg legjobban a gyerekek számára. „Az iskolától elvárják, hogy mérsékeljék a diákok elhajlásait, gondolataikat, a viselkedésüket pedig szűk és merev korlátok közé szorítsák be.”<sup>35</sup> Ennek érdekében a diákok folyamatosan negatív visszajelzéseket kapnak. A szakirodalom szerint a kortársakkal, barátokkal kialakított interakciók célja ellentétes a tantermi helyzetekkel. „A baráti körben a serdülők legfontosabb feladata annak elsajátítása, hogyan húzzák meg saját viselkedésük korlátait, és hogyan adjanak negatív visszajelzést úgy, hogy közben továbbra is jól érezzék magukat.”<sup>36</sup> A kamaszok kommunikációjában a kötekedés a hasonló problémákkal küzdő kortársakkal, a beszélgetés, a viccelődés sajátos funkciója önmaguk alaposabb megismerése, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez és kiegészítve az iskolai és a családi elvárásokat.

Nem csak közhely, hogy a baráti társaság rossz hatással lehet a serdülőkre. A felnőtt szerepbe még nem szocializálódott kortársak nem ítélik el, ha valaki nem a felnőtt rendszer követelményeinek megfelelően viselkedik, így „a tizenévesek csoportjai gyorsan felvehetnek deviáns viselkedési formákat”.<sup>37</sup> Ilyenkor a kamaszok társadalmi

<sup>33</sup> *Uo.*, 147–148.

<sup>34</sup> *Uo.*, 170.

<sup>35</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, LARSON, *i. m.*, 256.

<sup>36</sup> *Uo.*, 279.

<sup>37</sup> *Uo.*, 225.

kontroll híján szabadnak érzik magukat, ám a teljes szabadság csak látszólagos. Valójában ösztönös késztetések vagy a kortárs csoport normái határozzák meg a viselkedésüket. Gyakran a társadalom karneváli rítusokban teremti meg a lehetőséget a határélmények megélésére, mert akár hasznos is lehet a szabályok átmeneti felfüggesztése, és „a kollektív izgalmi állapot elszemélytelenítő hatása meg tudja újítani az egyén elkötelezettségét a társadalom egészével szemben”.<sup>38</sup> A dán iskolások későbbi életéről semmit sem tudunk, csak Sophie esetében utal rá az elbeszélő, hogy neki gondot okozott a beilleszkedés a társadalomba.

A Pál utcaiak győzelme az önkívületből erőt merítő Nemecek Ernőn múlik, aki Áts Ferit „annak rendje és módja szerint földhöz teremtette”.<sup>39</sup> A taeringi gyerekek utolsó, elkeseredett tette az, hogy a fűrésztelepre belépő Pierre Anthon verik agyon. Az addigra már lelkiileg összeomlott – vagyis a leggyengébb – „Sophie esett neki elsőként”, majd sorra mindenki, „nagy felfordulás volt”.<sup>40</sup> A grundon „ebben a pillanatban minden rend felbomlott a vörösingesek között. Mintha a fejüket vágták volna le”.<sup>41</sup> A káosz ezekben a pillanatnyi krízishelyzetekben éri el a tetőpontját, és Molnár Ferenc szövege az összevetésben rávilágít a *Semmi* legnagyobb ellentmondására: a taeringi kamaszok minden addigi tettét Pierre Anthon irányította, és amikor az ő meggyőzése érdekében tett összes fáradozásuk értelmetlenné válik, őt áldozzák fel bűnbakként. Miatta keresték az élet értelmét, ő pedig a már az elkeseredett verekedést félbeszakító csapatnak mind szavaival, mind teátrális gesztusaival a keresés és az élet értelmetlenségét üzeni: „csóválta a fejét”, a „fűrészporba köpött”, „gúnyosan felkacagott”,<sup>42</sup> miközben az összehordott dolgok pénzre váltott értékén gúnyolódott.

Molnár Ferenc gyerek szereplői egységesen, kétely nélkül ugyanazt az erkölcsi értékrendet vallják. Még Áts Feri is elismeri a leggyengébbnek tartott Nemecek bátorságát, amikor az határozottan lép fel velük szemben, „mintha olyan erős volna, hogy el tudná páholni ezt az egész társaságot”.<sup>43</sup> A kétféle áldozat közötti különbség ebben az elismerésben rejlik. A közös eszmények egy megingathatatlan és megkérdőjelezhetetlen (vagy annak tűnő) erkölcsi rendre épülnek, amelyet a felnőtt társadalom és az iskola is képvisel. Nemecek Ernő hősként hal meg, mert halála az értékrend cselekvő vállalásából következik. Pierre Anthon passzivitása a szabadságra és a tevékenységre, munkára – a protestáns etikára – épülő nyugati jóléti, fogyasztói társadalom értékrendjének tagadásából következik – „semmit sem érdemes csinálni” –, amit a többiek nem tudnak hatékonyan cáfolni, hiszen nem a megfelelő módszert választják. Nem a cselekedeteikkel bizonyítanak, hanem az életmódjukhoz kapcsolódó jelképeket adják fel, megszüntetve velük az addigi aktív kapcsolatot.

<sup>38</sup> *Uo.*, 223.

<sup>39</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 144.

<sup>40</sup> TELLER, *i. m.*, 162.

<sup>41</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 145.

<sup>42</sup> TELLER, *i. m.*, 158.

<sup>43</sup> MOLNÁR, *i. m.*, 81.

*Tárgyaink tükrében: A Fontos Dolgok Halma*

„A semmi ágán ül szívem...”  
(József Attila: *Reménytelenül*)

Csíkszentmihályi Mihály és Eugene Rochberg Halton amerikai családok és az általuk birtokolt és használt tárgyak pszichikus kapcsolatát kutatta. Arra igyekeztek rájönni, milyen tárgyak szereznek örömet gazdáiknak, azaz mely dolgok váltanak ki bennük negentropikus élményeket. A *Semmi* szereplőinek gyűjtőmunkája is erre irányul. A kutatók a személyiség – a szelf – megismerésének folyamatát a szelf művelése, vagyis „célirányos önkontrolljának és önértelmezési folyamatainak” nézőpontjából vizsgálták.<sup>44</sup> „A művelés pszichikus tevékenység, ami kizárólag azért lehetséges, mert az ember képes figyelmének szelektív összpontosítására bizonyos célok érdekében.”<sup>45</sup> A figyelem egyfajta pszichikus energia, mely a társas rendszerek alapját is biztosítja, melyek „céljaik szervezetét a figyelemnek köszönhetik, a célok pedig strukturálják a tagok figyelmét, formálják a rendszer tagjainak szelfjét”. A szocializáció során pedig ez a strukturált figyelem „biztosítja a társas rendszerek fennmaradását”.<sup>46</sup> Ahogyan a felnőtt elidegenedik a munkájától, mert nem látja az eredményét, és ezért elveszíti a pszichikus energiája feletti ellenőrzést, ugyanúgy a diákok is elveszítik kontrollt az osztályteremben, így a pszichikus entrópia növekszik. Társadalmi szinten pedig „akkor áll fenn az entrópia, ha az emberek szándékai ütköznek egymással, [...] ha ugyanazt az információt egyesek pozitív, mások negatív visszajelzésként értékelik; és ha egyesek pszichikusenergia-befektetése mások számára megnehezíti egy rendezett állapot elérését”.<sup>47</sup> Ez a konfliktus Pierre Anthon és az osztály között zajlik. Az összegyűjtött „fontos dolgok” Pierre Anthon szemében nemcsak azért nem képviselnek értéket, mert ő következetesen tagad minden értéket, vagy mert nem veszi észre jelképes értelmüket, hanem mert azazal, hogy tulajdonosuk odaadta, megszűnt a szelf és a tárgy közötti intim kapcsolat. A csoport elfecsérelte a gyűjtésre fordított időt és fáradságot, feleslegesen kockáztattak, vagyis a pszichikus energia elveszett, és bekövetkezett az entrópia.

Az entrópia hátterében meghúzódó értékrendi válságra is kínál magyarázatot Csíkszentmihályiéék tanulmánya. A hagyományos emberi közösségek által egységesen elfogadott kozmosz a „modern tudat gyakorlati hatásaként elszemélytelenedett”, „az objektív világ elszakad az egyéntől, és az élet mint a művelés folyamata helyére az élet olyan felfogása tolakszik, amely azt pusztán technikaként érti”, így elveszítjük a tárgyak fölötti pszichikus uralmat, és azok fölübénk kerekednek.<sup>48</sup> Pedig alapvetően kézzel

<sup>44</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, Eugene R. HALTON, *Tárgyaink tükrében: Az vagy, amit birtokolsz*, ford. BOZAI Ágota, Bp., Libri, 2011, 26.

<sup>45</sup> *Uo.*, 27.

<sup>46</sup> *Uo.*, 31.

<sup>47</sup> *Uo.*, 35.

<sup>48</sup> *Uo.*, 37.



fogható, de önmaguknál – használati vagy eszmei értéküknél – jóval összetettebb tartalmakat, vagyis szimbolikus jelentést hordozó objektumok vesznek minket körül.

A *Semmi* szereplői a Fontos Dolgok összegyűjtését alacsony vagy semmilyen formai értékkel nem bíró, ám kiemelkedő jelképi értelemmel rendelkező tárgyakkal kezdik, melyek mind a múltat idézik. Elise hat éves korából való, leharapott fejű babája a maga mögött hagyott kisgyermekkorra utal, Kaj szakadt, hiányos zsoldároskönyve az egyházi hagyományokra. Rikke-Ursula rózsaszín gyöngyházfésűje az öt egyedivé tévő hat kék copf miatt lett a múlté, Jan-Johan használhatatlan Beatles-kazettája is visszafelé mutat az időben, viszont előremutat a cselekményben. Másfelől mind a négy tárgy előrevetíti a későbbi áldozatokat. A városban folytatott gyűjtésben is „az öregek voltak a legjobb fejek”.<sup>49</sup> Nosztalgikus adományaik – csorbult porcelánkutyák, rég halott szülei fényképe, rég felnőtt gyerekek játékaik, szeretett és agyonhordott ruhadarabok, rózsza egy esküvői csokorból – szintén a múltjuk boldog időszakait idézik fel, a jelzők pedig a boldog időszak elmúltát. Még a rózsza is a válást idézi fel, miközben egy asszociációval a gyerekek jelen helyzetére irányítja a figyelmet: „sokunk szülei elváltak, ha ugyan valaha összeházasodtak”.<sup>50</sup> Az adományok jellege tükrözi az életkori preferenciákat. Csíkszentmihályiékat kutatásában is erősebben kötődtek a fényképekhez az idős emberek, akik gyakran helyeztek a fontossági sorrend első helyére egy-egy családi fényképet, pótolhatatlannak nevezve azokat, mivel „szinte misztikus” azonosítás alakulhat ki „a kép és a néhai személy között”, így a fényképek az ősök tiszteletének modern kori képviselőivé váltak.<sup>51</sup> A többi emlékként kezelt tárgy is a tulajdonosa hajdani és jelenbeli éne közötti kapcsolat miatt fontos. Természetesen mindegyik családi kapcsolatokra utal.

A családi körből éppen kiszakadni készülő kamaszok számára nem elég bizonyító erejűek a múltbeli személyiségekre és az azokkal való kapcsolatra visszamutató „filléres emlékek”, melyekből akár iskolai tablót is készíthetnének. Hamar rájönnek, hogy a „csak úgy kell csinálnunk, »mintha«”<sup>52</sup> sem meggyőző, és elkezdődik a kihívásjellegű, a jelentős tárgyakat egymástól követelő játék első köre, melynek egy szabályát mondják csak ki: „az kerüljön a halomra, ami a legeslegtöbbet jelent a számunkra”.<sup>53</sup> Az első négy dolog elsősorban játékszer. Dennis szerepjátékos könyvsorozata, Sebastian horgásbotja, Richard fekete focilabdája, Laura afrikai papagájos fülbevalója többirányú, de a későbbiekhez képest egynemű szimbolikus jelentéseket hordozva válhattak fontossá. A labda az egyik legegyszerűbb és legsokoldalúbb játék. „Ha a labda a gyerek szándéka szerint mozog, a gyerek szelfje megerősítést kap és erősödik.” Még felnőtt férfiak is „a köré a képességük köré építik a szelfjüket, hogy képesek kontrollálni a

<sup>49</sup> TELLER, *i. m.*, 32.

<sup>50</sup> *Uo.*

<sup>51</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, HALTON, *i. m.*, 110–113.

<sup>52</sup> TELLER, *i. m.*, 31.

<sup>53</sup> *Uo.*, 34.

labda röppályáját”.<sup>54</sup> A tárgyak ugyanis az objektív világnak olyan elemei, amelyeket az ember befolyása alá tud vonni, ezzel kialakítva vagy erősítve személyiségjegyeit. A játékbaba például a gondoskodás szerepét erősíti a kislányokban. A szerepjáték a fantázia aktivitását, a horgászbót a természeti környezet feletti uralmat, az afrikai papagájos fülbevaló a földrajzi távolságot is jelképezi. Emellett a játékszerek „az élet későbbi szakaszaiban más »szabadidős« tevékenységek szimbólumává válhatnak”.<sup>55</sup> Az ezután gyűjtött dolgok egyre távolodnak a gyermeki igényektől, és egyre összetettebb szimbolikával bírnak, tulajdonképpen a felnőtté válás lehetséges lépéseit is láthatjuk bennük. (S ekképp a *Semmi* a nevelődési regény emlékezetét is felidézi.)

Az eredménytelennek ítélt gyűjtés addigi irányát Gerda változtatja meg, kijelölve Agnes sokáig áhított zöld szandálját, visszafordíthatatlanná téve a folyamatot. „Már azelőtt meg kellett volna állnunk [...]. Mostanra valahogy túl késő lett.”<sup>56</sup> Agnes a kamaszlányok közötti rivalizálás és a bosszú motívumaival teszi személyesebbé a gyűjtést. Ő az egyetlen, aki ugyanattól a személytől követeli a tárgyat, aki tőle kérte. Három napjába telik megismernie Gerdát és gyenge pontját, mire rájön, hogy az elvált apánál tartott hörcsög elvesztése fog neki legjobban fájni. Ettől kezdve a fontos dolog értékét az annak elvesztése miatt érzett fájdalom határozza meg. A kamaszok itt igényelnék egy tapasztaltabb személy irányítását, aki felhívna a figyelmüket arra, hogy a bizonyításhoz nem szükséges a számukra biztonságot, függetlenséget, örömet – negentropikus élményt – nyújtó dologtól megválniuk.

Maiken a csillagvizsgáló felszerelést szolgáltatja be, jelképes kapcsolatát az univerzummal. Frederik a kertjükben ünnepélyesen lobogó dán zászlót, a hazaszeretet egyezményes jelképét. A piperkőc Werner a legszemélyesebb érzéseit tartalmazó naplóját. A koreai származású Anna-Li az örökbefogadási igazolványát, vagyis jelképesen az őt befogadó családot. A kis Ingrid az új mankóját, amely testi fogyatékoságában jelent neki némileg könnyebb mozgást. Dagadt Henrik a formalinban tárolt kígyót, a biológiaszertár rémét, mellyel egyrészt a zsigeri rettenést kell legyőznie, másrészt saját apját is, aki ezért rajta kívül mindenki mást megbüntet. Ole bokszesztyűje a férfias sport, a szabályozott agresszió kelléke.

A reakciók eltérőek, mindenki személyiségéből eredően másképp fejezi ki a veszteség fölötti fájdalmát. „Dennis kiabált [...]. Nagyon felhúzta magát.”<sup>57</sup> Agnes otthon a sufniiban elhatározta, hogy „Gerda még megfizet ezért”.<sup>58</sup> „Gerda sírt [...], és azt vágta a fejemhez, hogy én vagyok a legundorítóbb alak, akit valaha ismert.”<sup>59</sup> „Frederik mintha összezsugorodott volna, miközben egyre vörösebb lett a feje, melyet közben

<sup>54</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, HALTON, *i. m.*, 142.

<sup>55</sup> *Uo.*

<sup>56</sup> TELLER, *i. m.*, 34.

<sup>57</sup> *Uo.*, 33.

<sup>58</sup> *Uo.*, 36.

<sup>59</sup> *Uo.*, 39.

energikusan rázott.”<sup>60</sup> „Piperkőc Werner tiltakozott, hogy *jaj ne, ugyan már, és ez lehetetlen* [...], orrhagon és kissé leereszkedően kijelentette, hogy a naplójával a Fontos Dolgok Halma új *niveau*-t ért el.”<sup>61</sup> Anna-Li, aki „sosem szolt egy szót sem, csak pislogott [...]. Most sem választott.”<sup>62</sup>

Az utolsó személyes tulajdonú és a többi eszközhöz képest későn sorra kerülő tárgy nagy Hans neonsárga biciklije, mely szintén a testi erő kiterjesztése, és fontossá válik az összeomlás felé vezető úton. „Ha tudtuk volna...”<sup>63</sup> – előlegezi meg az elbeszélő a nem különösebben nagy ötletből következő, már nem tárgyi jellegű értéket: Sophie szüzességét. A követelések utolsó szakaszában ugyanis sorra kerülnek azok, akik haszontalan apróságokkal indították a gyűjtést. Elise halott kisöccse nemcsak a halállal való szembenézés, hanem a családi kötelek feszültségét is idézi, az ájtatos Kajhoz kapcsolódó feszület – Hussain imaszönyegével együtt – a vallásgyakorlás eszköze, Rikke-Ursula hat kék hajfonata az önálló útját kereső nőiesség, a gitárosként vezetővé vált Jan-Johan – legutoljára sorra kerülő – mutatójára a tekintélyt is szerző szereplés és a férfiasság jelképe is. Ebben a sorban az irányítást észrevétlenül átvevő Sophie áldozata túl korai és méltatlan volta miatt vezet a beszélő nevet viselő lány mentális integritásának elvesztéséhez. A láncreakcióyszerű folyamaton belül is látunk motivikus ismétlődést. Hussain imaszönye vezet Sophie szüzességéig, ahogyan a Krisztus-szobor miatt követeli Kaj – az evangéliumi Salomé idéző elszántsággal – a temetőből melléjük szegődött kutya fejét, melyet szép Rosa vág le.

Az elbeszélés ritmusa a szerint változik, mekkora erőfeszítéssel jár a közösségnek, hogy a soron következő dolgot megszerezzék. Elise kisöccse koporsójának és a templomi feszületnek a megszerzését komoly előkészület előzi meg, és még komolyabb félelem kíséri. Agnes előre megjelölt kártyáival, melyekkel kisorsolják a temetői csapatot, felvetődik az a narratológiai lehetőség, hogy az elbeszélő befolyásolhatja a cselekmény alakulását, ám ő sem tud változtatni a sorson, hűséges krónikásként számol be mindenről. Még az elbeszélő temetői jelenléte sem lenne elengedhetetlen az ott zajló események leírásához, hiszen a feszület ellopását Rikke-Ursula meséli el neki másnap. Mindkét alkalommal közösen győzik le félelmüket, emellett mindkettőhöz szorosan kapcsolódik a temetőben elhunyt gazdáját hűségesen váró öreg kutya, Hamupipőke, aki követi a koporsót a fűrésztelepre, majd megugatja Krisztust – „azt hiszi, hogy Jézus vette el tőle a gazdáját”<sup>64</sup>

<sup>60</sup> *Uo.*, 44.

<sup>61</sup> *Uo.*, 47. (kiemelés az eredetiben)

<sup>62</sup> *Uo.*

<sup>63</sup> *Uo.*, 85.

<sup>64</sup> *Uo.*, 97.

„*Ki a tagadás ősi szelleme*”: Pierre Anthon, a cinikus kísértő

„Mindnyájan a semmiből jövünk,  
és visszamegyünk a nagy büdös semmibe.”

(Örkény István: *Információ*)

Csíkszentmihályi Mihály a „flow-nak” – magyarul „áramlatnak” – nevezett jelenség eléréséhez a személy által végzett tevékenységben való teljes elmerülést, feloldódást találja alkalmasnak. Főművében először az én és a világ között zajló konfliktust mutatja be érzékletesen, de erősen sarkítva. Csíkszentmihályi kijelentései Pierre Anthon szilvafáról kinyilatkoztatott mondataival vethetőek össze: „A múltban működő pajzsok – a rend, melyet a vallásosság, a hazaszeretet, az etnikai hagyományok és a társadalmi hovatartozás alkottak – nem hatásosak többé [...], sodródó faágak vagyunk a folyóban, amely ki tudja, hová rohan velünk. A tömegekben évről évre erősödik a világegyetem káoszának gondolata.”<sup>65</sup>

A *Semmi* szereplői részben az itt felsorolt múltbéli pajzsokat veszik elő Pierre Anthonnal vívott harcukban. Ezek hatástalanok, mert a felidézett káosz erősebb Pierre Anthonnál. Miből nyeri erejét ez a kiábrándult tizenéves? Honnan veszi a többiek felé hangoztatott gondolatait? A létezéssel és a léttel kapcsolatos félelmeinkkel, szorongásainkkal foglalkoztak elsősorban az egzisztencialista filozófusok. Az egzisztencialisták első nagy alakja és példaképe a szintén dán Søren Kierkegaard, aki egy rövid írásában, a *Váltógazdálkodás*ban arról ír erős iróniával, hogy „milyen veszélyes az unalom a gyerekekre nézve. Amíg szórakoznak, addig illedelmesek, és azt a legszigorúbb értelemben elmondhatjuk, hiszen ha néha mégis féktelenek lesznek a játékban, akkor ez tulajdonképpen azért van, mert kezdenek unatkozni.”<sup>66</sup> Ha ez a bevezetőként felvetett mondat a féktelenné váló gyűjtést juttatja eszünkbe, a későbbi érvelés inkább Pierre Anthon ördögi oldalára világít rá. „Teljesen igaz a latin közmondás: »otium est pulvinar diaboli«, vagyis »a semmittevés az ördög vánkosa«. De az ördögnek nincs ideje erre a vánkosra hajtani a fejét, ha az ember nem unatkozik. Ha egyesek mégis azt hiszik, hogy az ember meghatározása a munka, akkor a semmittevés és a munka szembeállítása helyes. Én azt tételezem fel, hogy az ember meghatározása a szórakozás; ezért szembeállításom nem kevésbé helyes.”<sup>67</sup> A protestáns etika által elítélt semmittevés lett Pierre Anthon fő tevékenysége: „Az eget szemlélem, és gyakorlom a semmittevést.”<sup>68</sup> Kierkegaard szerint „óvakodjunk a barátságtól”, „soha ne menjünk bele házasságba. A házások örök szerelmet ígérnek egymásnak. [...] Rövid idő múlva először az egyik fél veszi észre, hogy valami nincs rendben; erre a másik fél

<sup>65</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*, ford. LEGÉNDYNYÉ SZABÓ Edit, Bp., Akadémiai, 2010, 32.

<sup>66</sup> SØREN KIERKEGAARD, *Váltógazdálkodás: Egy társadalmi okosságtan kísérlete* = S. K., *Vagy-vagy*, ford. DANI Tivadar, Bp., Osiris–Századvég, 1994, 223.

<sup>67</sup> *Uo.*, 226–227.

<sup>68</sup> TELLER, *i. m.*, 13.

panaszkodni kezd.<sup>69</sup> „Hát a szerelmesdinek mi értelme van, csajok?” – kiabálja Pierre Anthon – „Először szerelmesek leszünk, aztán járunk, aztán már nem vagyunk szerelmesek és szakítunk.”<sup>70</sup> Kierkegaard szövegének fényében Pierre Anthon unalomúzésből provokálja, kísérti a többieket, hiszen akár élvezhetné is a semmittevést, mégis folyton megszólítja a többieket. A regény második felében kifogy az érveiből, csak a halom értékét tagadja. Hiába mondja, hogy ha bevalljuk, hogy „nincs semmi, aminek lenne értelme [...], akkor legalább élvezhetjük azt a semmit, ami van.”<sup>71</sup> Mégsem valamiféle buddhista belenyugvást vagy sztoikus apatheiat sugall, hanem a keserűségét hirdeti úton-útfélen.

Ha pedig a többiek jelképes tárgyai mögött álló, összeilleszt' jelentésű *szün-ballein* görög szóból indulunk ki, a szimbólum kifejezés etimológiája a regény világában is jelentéssé válik. Eredeti értelme szerint egy kettétört tárgy két felét illesztette egybe két régi barát vagy hozzátartozó, jelezve összetartozásukat. A Fontos Dolgok Halma csupa összetett jelkép összeállításából született meg, melyek egységükben is jelképpé váltak, még az utána megmaradt hamut is összegyűjtötték, mindenki vitt belőle, és ugyan már nem illeszthették össze, mégis összetartozásuk jelképe lett. Amikor végre megtekinti a kollázt, Pierre Anthon minden értéket megkérdőjelez, miközben szemlét tart fölötte mint egy utolsó leltárt, és, ellentmondva saját magának, heves érzelmekkel reagál: kiabál, dühösen ordít. „Pierre Anthon egyre csak folytatta, nevéen nevezett minden egyes tárgyat, mi meg egyre kisebbek lettünk.”<sup>72</sup> Általa válnak végleg értéktelenné a fontos dolgok. A verekedést ezzel indokolja Agnes: „Hiszen ő vette el tőlünk a Fontos Dolgok Halmát, ahogy ő fosztott meg minket annak idején a dolgok értelmétől is. Mindenről ő tehetett.”<sup>73</sup> Valójában csupán arról tehetett, hogy a gyerekeket túl korán ábrándította ki, mielőtt ideáljaikat érett célokkal tudták volna helyettesíteni.

A *szün-ballein* ellentéte a *dia-ballein* (azaz szétszór, szétdobál), ebből a szóból ered az ördög görög neve, a diabolosz. Pierre Anthon cinikus stílusa, módszere és értékrendje az ördögére emlékeztet. Egy gyümölcsfát választ törzshelyül, ahonnan a többieket kísérti. Nevének egyik tagja Szent Antalt idézi, aki az ördög kísértéséről nevezetes, míg a másik a követ, mellyel meg is dobálják. Legfőbb tevékenysége a tagadás, akárcsak Madách Luciferének, akinek elég két fa egy talpalatnyi földön, „hol a tagadás lábát megveti”<sup>74</sup> Ő is materialista, többször az ember anyagi mivoltára hivatkozik: „A csimpánz agya és DNS-e majdnem ugyanolyan, mint a miénk [...]. Embernek lenni tényleg nem nagy szám.”<sup>75</sup>

Mindenek hátterében azonban a depresszió áll, amiről a társadalomból való kivonulás és a nihilizmus hirdetése mellett a fiú szókingse is árulkodik. Egy friss

<sup>69</sup> KIERKEGAARD, *i. m.*, 232.

<sup>70</sup> TELLER, *i. m.*, 51.

<sup>71</sup> *Uo.*, 28.

<sup>72</sup> *Uo.*, 160.

<sup>73</sup> *Uo.*, 163.

<sup>74</sup> MADÁCH Imre, *Az ember tragédiája = Madách Imre válogatott drámái*, Bp., Unikornis, 196.

<sup>75</sup> TELLER, *i. m.*, 88.

pszichológiai tanulmány különböző lelki és testi betegségekkel foglalkozó internetes fórumok hozzászólásainak szókinccsét vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a depresszióval küzdő hozzászólók gyakrabban használnak abszolút jelentéstartalmú szavakat, mint például „teljesen”, „mind”, „mindig”, „mindenki”, „soha” és „semmi”.<sup>76</sup> Ezek Pierre Anthon kinyilatkoztatásaiban is rendre jelen vannak: „Semminek sincs értelme.” „Minden mindegy.” „Pár év múlva mindannyian halottak vagytok.” „Csak nem ijedtetek meg a semmitől?” „Miért tesz mindenki úgy, mintha minden, ami nem fontos, nagyon fontos lenne [...]?”<sup>77</sup>

Az egyik boldogságkutatással foglalkozó szakértő nyilatkozata szerint a boldogság országában a boldogtalanságot stigmatizálja a többségi társadalom.<sup>78</sup> Ezért tilthatták be a *Semmit* először, hogy aztán Dánia után több ország iskoláiban is megismertessék a diákokkal. Bár a regény nem ajánl fel semmilyen megoldást a céltalan, kiúttalan nihillel szemben, a megértést segítő közös iskolai feldolgozás elvezetheti a hasonló gondokkal és gondolatokkal foglalkozó diákokat saját válaszaik megfogalmazásához. A regény példázata alkalmas arra, hogy ifjú olvasói feltegyék maguknak is a kérdést, mi fontos nekik, milyen az értékrendjük, és főként hogy mi az élet értelme. A keresés, a célirányos kutatás akkor is értelmes, ha nem tudjuk, mit is keresünk, esetleg a „semmi” vár az út végén, hiszen a megismerés folyamata vezet el a boldogság másik alapfeltételéhez, a helyes önismerethez. A regénybeli gyerekek ezt az utat járták be, az olvasók pedig az ő tapasztalataik segítségével kerülhetik el a hasonló zsákutcákat.

---

KOVÁCS GERGELY  
középiskolai tanár,  
Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma  
koge@drkg.hu

*“Something is rotten in the state of Denmark”*  
Nothing by Janne Teller

**Abstract:** Even though Denmark is considered to be one of the happiest countries, one of the unhappiest teenage stories originates from there. In Janne Teller’s first scandalous then successful youth novel a fourteen-year-old boy claims that it is not worth doing anything as

<sup>76</sup> Mohammed AL-MOSAIWI, Tom JOHNSTONE, *In an Absolute State: Elevated Use of Absolutist Words Is a Marker Specific to Anxiety, Depression, and Suicidal Ideation*, *Clinical Psychological Science*, 2018/4, 529–542.

<sup>77</sup> TELLER, *i. m.*, 9, 12, 14, 22, 25.

<sup>78</sup> Sarah BOSELEY, *Nordic countries’ ‘happy’ reputation masks sadness of young, says report*, *The Guardian*, 2018. 05. 08. <http://www.msn.com/en-xl/europe/top-stories/nordic-countries-happy-reputation-masks-sadness-of-young-says-report/ar-BBMprWQ?ocid=UE07DHP> (Letöltés ideje: 2018. szeptember 3.)

nothing matters, so his classmates started a collecting game to prove him the opposite, ending up in tragic sacrifices. This essay examines the novel from the perspective of meaningful activities, based on Mihály Csikszentmihályi's studies titled *The Meaning of Things*, *Being Adolescent*, and *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. The study also compares the novel to the well-known youth story *The Boys of Paul Street* by Ferenc Molnár, as both works depict the teenagers' struggles to adapt to the adults' controversial expectations.

**Keywords:** *Nothing*, flow, entropy, self, comparative, *The Boys of Paul Street*

HERÉDI KÁROLY

## Az ifjúsági regény (arany)kora

Az újvidéki Forum könyvkiadó 1969. évi ifjúsági regénypályázata,  
körülményei és hatása

„– Hogyan nem szabad ifjúsági regényt írni?  
– Rosszul.”

(Gion Nándor válasza Kakas József kérdésére)<sup>1</sup>

A vajdasági magyar gyerek- és ifjúsági irodalom történetének feldolgozása, értékeinek számbavétele és összegyűjtése még várat magára. Bori Imre, Bence Erika és Fekete J. József korábban vázlatosan áttekintették az ide sorolható műveket, továbbá Csáky S. Piroska bibliográfiai munkái is kitérnek e területre.<sup>2</sup> Jelen tanulmány a vajdasági magyar regényirodalom alakulástörténetéhez közöl adalékokat, egy olyan időszak és regénypályázat tükrében, amely paradigmaváltást idézett elő. Az ifjúsági irodalom műfajdefinícióját kutatva arra is választ keresek, milyen műfaji jegyek alapján születnek ezek a szövegek, milyen olvasásmódokat, olvasói attitűdöket érvényesített a recepció, továbbá milyen módon álltak párbeszédbe egymással a regényszövegek. Tanulmányom egy hosszabb lélegzetvételű munka első részét képezi, a regénypályázat körülményei mellett a két legjobbnak ítélt regény befogadástörténetéről ad számot, továbbá igyekszik az értelmezés újabb irányait megnyitni. A pályázat, a korabeli olvasatok, értelmezési stratégiák és keretek, nem utolsó sorban pedig maguk a művek a magyar irodalom egy olyan fontosnak tűnő fordulópontjáról vallanak, amely az ifjúsági irodalomként olvasható szövegkorpusz szerzői közé invitálta többek között Domonkos Istvánt, Gion Nándort és Tolnai Ottót.

A pályázatot az előző évi regénypályázat sikerén felbuzdulva hirdették meg 1969-ben. Az eredményről így tájékoztat a Magyar Szó napilap 1970. január 17-én: „[A] Fórum Könyvkiadó által kinevezett bíráló bizottság (Bányai János, Bodrits István, Bori Imre elnök, Saffer Pál és Sárosi Károly) 1970. január 16-án ülést tartott és a következő egybehangzó határozatot hozta az ifjúsági regénypályázat díjainak odaítéléséről. Az

<sup>1</sup> KAKAS József, *Az ifjúsági regény nem lehet unalmas: Beszélgetés a Neven-díjas Gion Nándorral*, Magyar Szó, 1978. június 29., 8.

<sup>2</sup> BORI Imre, *A jugoszláviai magyar irodalom története*, Újvidék, Forum, 2007, 325–327. (Bori Imre nem választja külön az ifjúsági és gyerekirodalmat, hanem egy egységben, ifjúsági irodalom címszó alatt tárgyalja.); BENCE Erika, *Szakaszok és törekvések*, Híd, 2001/1–2, 29–39; FEKETE J. József, *Előlegezett bizalom a gyerekirodalomnak*, zEtna webmagazin. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/85/fekete.html> (Letöltés ideje: 2018. november 1.); CSÁKY S. Piroska, *Vajdasági magyar könyvek 1918–1941*, Újvidék, Forum, 1988.



első 8000 dináros díjat az ENGEM NEM ÚGY HÍVNAK című, ALBION jeligéjű regénynek; a második 6000 dináros díjat a VIA ITÁLIA című, KEZESLÁBAS GÉPIRÓ jeligéjű alkotásnak; a harmadik, 4000 dináros díjat pedig a ZSIVÁNY című, ESSEN jeligéjű műnek ítélte oda.”<sup>3</sup> A feloldott jeligékből kiderült, hogy Gion Nándor végzett az első helyen.<sup>4</sup> A második díjat Domonkos István, a harmadikat Deák Ferenc kapta meg. A bírálóbizottság a következő kéziratokat is „megvétellel” javasolja: *Vadalma* (Karacs – Németh István), *Összjáték* (Lagnes – Fehér Kálmán). A *Fecskelány* (Dér Zoltán későbbiekben megjelent, Kosztolányi Dezső levelei és Lányi Hedvig lánykori naplója nyomán készült dokumentumregénye) és a *Tételes játék* címűeket a kiadó figyelmébe ajánlotta, de nem minősítette őket ifjúsági regénynek. Hogy milyen ismervek szerint válogattak a beérkezett 29 pályamű közül, illetve mit tekintettek ifjúsági irodalomnak, arról Bori Imre nyilatkozata tájékoztat.<sup>5</sup> A „modern ifjúsági regény” definiálatlansága miatti nehézségeket csoportosítással hidalta át a zsűri. Az első csoportba a három kiemelkedő mű került, ezt követően azokat rostálták ki, amelyeket „erkölcsi világképük” okán nem tartottak ifjúsági szövegnek. Legnépesebbnek a „szokványos” művek kategóriája bizonyult. Ezen regények a zsűri véleménye szerint csupán utánozzák a magyar és nemzetközi ifjúsági irodalmat. Mindezek ellenére utóbbiak között is felfigyeltek kiadásra érdemes kéziratokra „a mi ifjúsági regényben szegény parlagonkon”.

A pályázat lezárása előtt is többször előtérbe került az ifjúsági irodalom problémaköre. A Magyar Szó hasábjain többek között éppen Bori Imre szentel egy cikksorozatot a témának 1969-ben, amelyben az irodalomtudományos érdeklődés hiányáról beszél.<sup>6</sup> Véleménye, gondolatai azért sem mellékesek, mert a későbbiekben ő maga tölti be a bírálóbizottság elnöki tisztét. Úgy véli, hogy a jó írók (a ritka kivételeket nem nevesíti) valójában a tabuk, az írói fegyvertár redukálása, valamint a korosztályi korlátok miatt nem írnak ifjúsági könyveket. Cikkeiben megállapítja, hogy a valódi ifjúsági olvasmányok az idővel olvasódnak ifjúsági irodalommá, és kanonizálódnak akként (is). Leginkább székszezsisének ad hangot, hogy lehetséges-e célzottan ifjúsági irodalmat tervszerűen megalkotni. A kortárs irodalmi eszköztárból kikapott „erények”, amelyek ezeknek a műveknek a sajátjai, szintén problematikusnak ítéltetnek a részéről: „a kaland, a »történet«, az érzelmesség tiszta képletei, az ártatlanság naiv világképi vonásai, a képzelet szivárványszínei – hogy egy csokorra való ilyen vonatkozás felvillantásával jelezzük a problémát, amelyet az ifjúsági irodalom pusztaságával is felvet.”<sup>7</sup>

<sup>3</sup> *Jegyzőkönyv*, Magyar Szó, 1970. január 17., 17. (kiemelés az eredetiben)

<sup>4</sup> Egymás után három pályázaton ítelték munkáját a legjobbknak.

<sup>5</sup> BORI Imre, *A pályázat sikeresnek mondható*, Magyar Szó, 1970. január 17., 17.

<sup>6</sup> BORI Imre, *Ifjúsági irodalom?*, Magyar Szó, 1969. augusztus 17., 13. A szerző rámutat arra is, hogy ezek a könyvekkel külön szakmai szerkesztő foglalkozik, és a piac kánonalakító ereje formálja a kortárs viszonyokat.

<sup>7</sup> *Uo.*

Egy későbbi írásában igyekszik félretenni, revideálni szkepszisét és az ifjúsági irodalom „pozitív aspektusait” vizsgálja.<sup>8</sup> Első érve szerint még ennél a műfajnál is létezik rosszabb olvasmány egy fiatal számára, mégpedig a képregény. Arra figyelmeztet, hogy amennyiben a rendelkezésre álló olvasmányok nem elégítik ki a tizenévesek kaland és vadromantika iránti vágyát, akkor azok „a képregények pocsolyavízéhez” nyúlnak.<sup>9</sup> A tudományos fantasztikumban, az egzotikumban és a képzeletbeli szigetek, vadonok képében fedezi fel az ifjúság megszólaltathatóságának kulcsát. Itt közölt modern ifjúságiregény-definícióját érdemes idézni: „a romantikus valóság könyveit kell írniuk, a leleményt kell angazsálniuk, s valóban felfedezőként kell mozogniuk a világban. Úgy is mondhatnánk, hogy mai világunk szürrealitásába kell behatolniuk, ha olyan könyveket akarnak megjelentetni, amelyek a modern ifjúsági regény ismérveit kielégítik.”<sup>10</sup> Bori Imrének és másoknak a nyilvánosság számára megosztott teoretikus belátásai, kételeyi bizonyára eljutottak az írókhoz is. Gion Nándor is reflektál interjújában az egyik nem nevesített zsűritag egyik cikkére, amelyben az illető kétkedésének ad hangot, hogy vajon létezik-e olyan sok író, aki tisztában van azzal, mi is az ifjúsági regény.<sup>11</sup> A probléma a kritikusokon és néhány irodalomtudóson túl természetesen az írókat magukat is foglalkoztatta, igyekeztek formát találni belátásaik, reflexióik rögzítéséhez. Ennek legkézenfekvőbb formája az interjú volt. Gion Nándor arról is vall, mennyire késvé és milyen magabiztossággal, gyorsan írta meg regényét.<sup>12</sup> A mű forrását saját felnötté válásának keserű tapasztalataiban jelöli ki. Megjegyzi: a pályázat nélkül sohasem próbálkozott volna ifjúsági regénnyel, amelyről maga sem tudja, mi is pontosan, de az ezen való elmélkedés helyett – ahogy írja – „megpróbáltam saját elképzeléseimnek megfelelően írni mai ifjúsági regényt”.<sup>13</sup>

A „mai” és „modern” szembeállítás a „szokványos” művekkel leginkább az újdonság, az újítás lehetőségeinek kutatása és a hagyománytörés jegyében értelmezhető. Bence Erika mindezt abban látja megragadhatónak, hogy „[a]z ifjúság haladó törekvéseit a háborús-harci cselekményekben való részvétellel, egyfajta maszkulin-militáns hős-kultusszal azonosító, s e világképet kifejező prózai alkotásokkal szemben, egy másfajta gyermeki világtérítés tapasztalatait jelenítik meg azok a regények, amelyek a Forum ifjúsági regénypályázatára érkeztek”.<sup>14</sup> A későbbiekben, a művek értelmezése során a világképi, világtérítési megfeleltethetőségen túl szorosabb kapcsolódási pontokra is rámutatunk majd.

Visszatérve azonban a pályázat lebonyolítására és visszhangjára, egy kisebb polémiát is felfedezhetünk. Kolozsi Tibor aggályainak adott hangot amiatt, hogy a döntés

<sup>8</sup> BORI Imre, *A lelemény könyvei*, Magyar Szó, 1969. szeptember 7., 14.

<sup>9</sup> *Uo.*

<sup>10</sup> *Uo.*

<sup>11</sup> *Az ifjúsági regénypályázat eredménye: Gion Nándor nyerte az első díjat*, Magyar Szó, 1970. január 17., 17.

<sup>12</sup> *Uo.*

<sup>13</sup> *Uo.* (kiemelés az eredetiben)

<sup>14</sup> BENCE, *i. m.*, 33.

és a díjkiosztó egyazon napon zajlott. Gondolatkísérletében többféle forgatókönyvet is felvázolt, átláthatatlannak ítélve a döntési és a díjkiosztási mechanizmust. Vajon előre tudták-e, hogy minden díjazott újvidéki illetőségű? Esetleg minden pályázót meghívtak? – vetette fel többek között. Mindezek ellenére kifejezte a pályázat meghirdetése felett érzett örömét, hiszen a gyerek- és ifjúsági irodalom szövegei alsóbbrendű műfajként<sup>15</sup> csupán a szórakoztatás célját szolgáló könyvekként tételeződtek.

Fontos információkkal szolgál a pályázat utóéletéhez az az interjú, amelyet a Forum Kiadó akkori igazgatójával, Juhász Gézával készítették. „A díjazott és a kiadásra javasolt öt könyv kéziratát elküldtük a budapesti Móra Könyvkiadónak, és szeretnénk megvárni az eredményt, mert ha valamelyik regényre igényt tart, akkor ez tízezres példányszámot jelent.”<sup>16</sup> A korban nem volt ritkaság az effajta kooperáció, a Deák-regény is egy ilyen együttműködés keretében jelent meg. Juhász Géza említést tesz arról is, hogy a Jó Pajtás gyereklap szerkesztőségével is tárgyal, hiszen az egy újabb tízezres példányszámú kiadványt eredményezhetne, a sztenderd 800 példány helyett. A magazin egy országos vetélkedőhöz használható könyvet keresett, nem ragaszkodva díjnyertes kézirathoz. Önkritikát is gyakorol, ugyanis a Romániában nyomtatott regények „nem egészen kielégítőek”.<sup>17</sup> A kiadó kötelezettséget vállalt arra, hogy közbenjár a szerbhorvát nyelvű fordítások ügyében, mert maga a fordítás – Juhász Géza elmondása alapján – könnyen kivitelezhető, ehhez kiadót találni nehezebb feladat.

A pályázat eredményeként végül a rendelkezésemre álló adatok alapján a következő könyvek jelentek meg: Gion Nándor: *Engem nem úgy hívnak*;<sup>18</sup> Domonkos István: *Via Italia*;<sup>19</sup> Deák Ferenc: *Zsivány*;<sup>20</sup> Dér Zoltán: *Fecskelány*;<sup>21</sup> Mirnics Zsuzsa: *Égig érő fák*;<sup>22</sup> Németh István: *Vadalma*;<sup>23</sup> Fehér Kálmán: *Összjáték*;<sup>24</sup> Bogdánfi Sándor:

<sup>15</sup> Vö. „[G]yakorlatilag alkalmazott nézet – írói és szerkesztőségi körökben is –, hogy a gyermekeknek és a fiataloknak szánt művek esetében talán nem is lényeges egyáltalán a művészi színvonal, elvégre a gyermekeknek, tapasztalatlan fiataloknak úgy sincs érzékük az effajta igények iránt.” KOLOZSI Tibor, *Regénypályázat – némi kétellyel*, Hét Nap, 1970/5, január 23., 10.

<sup>16</sup> LÁDI István, *Őszre jelennek meg a díjnyertes ifjúsági regények*, Magyar Szó, 1970. február 11., 9.

<sup>17</sup> A kérdező attitűdje is figyelemre méltó. Kérdése ugyanis úgy szólt: „Van alapjuk az ilyen megjegyzéseknek, vagy csupán túlzott igényességről van szó?” Uo.

<sup>18</sup> GION Nándor, *Engem nem úgy hívnak*, Újvidék, Forum, 1970; újabb kiadás: Noran Libro, Bp., 2010; szerbül: *Nije to moje ime*, ford. Seja BABIĆ, Szarajevó, Veselin Masleša, 1979.

<sup>19</sup> DOMONKOS István, *Via Italia*, Újvidék, Forum, 1970; újabb kiadás: Újvidék, Forum, 1984; szerbül *Via Italia*, ford. Seja BABIĆ, Újvidék, Dnevnik, 1986.

<sup>20</sup> DEÁK Ferenc, *Zsivány*, Budapest – Újvidék, Móra – Forum, 1970; újabb kiadás: Újvidék, Forum, 1984; szlovákul: *Ten zbojnik*, ford. Marta LESNÁ, Újvidék, Obzor, 1971; horvátul: *Razbojnik*, ford. Ivan BAUMAN, Zágráb, Mladost, 1978.

<sup>21</sup> DÉR Zoltán, *Fecskelány: dokumentumregény*, Újvidék, Forum, 1970; újabb kiadás: Újvidék, Forum, 1985.

<sup>22</sup> MIRNICS Zsuzsa, *Égig érő fák*, Újvidék, Forum, 1971.

<sup>23</sup> NÉMETH István, *Vadalma*, Budapest – Újvidék, Móra – Forum, 1970; újabb kiadás: Újvidék, Forum, 1984.

<sup>24</sup> FEHÉR Kálmán, *Összjáték*, Újvidék, Forum, 1970; újabb kiadás: Újvidék, Forum, 1984.

*Óriások*;<sup>25</sup> Tolnai Ottó: *Ördögfej*.<sup>26</sup> A kötetek többsége manapság alig vagy egyáltalán nem olvasott. A Gion-regény a monográfiák szerint is az egyik legkevésbé elemzett mű, Domonkos István és Tolnai Ottó regényei azonban a 8. osztályban kötelező (bár nehezen hozzáférhető) olvasmányok. A fordítási gyakorlat és kultúra elevenségéről (is) tanúskodik a fenti lista, de az is a könyvek utóéletéhez tartozik, hogy 1984-ben *Ifjúsági Regénytár* címen a fentiek közül többet újra megjelentettek.

Az 1969-es pályázat szövegei alapján kitapintható egy markánsan új paradigma felbukkanása, amelyet Bence Erika így körvonalaz: „A gyermekkor léttartalmait és kifejezésformáit érvényesítő, s természetszerűleg e befogadói szintekre alapozó nagyepika, azaz a jugoszláviai magyar ifjúsági regény is a hatvanas-hetvenes évek fordulópontján élte meg megújulásának folyamatát.”<sup>27</sup> Elek Tibor nem végzi el a komparatív elemzést, de megjegyzi a pályázat anyagának összevetésében rejlő potenciált: „[B]izonyára feltűnének a közös nemzedéki életérzésből és törekvésekből következő rokonítható jellemzők, a gyermekkép felszabadítása, korábbiakhoz képesti mássága, az, hogy a többségnél hangsúlyosan szerepel a felnőtté válás problematikája, hogy a felnőttek világa általában sötét tónusokat kap, ennek következtében gyakori a szökés, kivonulás motívuma stb.”<sup>28</sup>

Dolgozatom az ifjúsági regényt megképző poétikai eljárások feltérképezésén túl az Elek Tibor által felvetett összeolvasással is megpróbálkozik. Bence Erika ilyen irányú vizsgálódásai során rokonságot talál a robinzonádokkal is, és egy több évszázados hagyományvonalba látja beilleszthetőnek ezeket a regényeket: „Központi metaforáit e világgépnek az *utazás*, a *kivonulás*, a *szigetlét-teremtés* képzete alkotja.”<sup>29</sup> A '60-as évek végének eseményei és a korszellem változásának fényében szükségessé vált újradefiniálni azokat a stratégiákat, amelyekkel az ifjúsági kategóriák felé közelítettek, így vélhetően az ifjúsági regénypályázat kiírásában nem kizárólagosan az ezt megelőző felhívás sikere, hanem az újfajta fókusz is segíthetett. A közeg orientálódásában szerepet játszott az amerikai farmernadrágos próza,<sup>30</sup> különösen Salinger írásai,<sup>31</sup> a beat-irodalom és több

<sup>25</sup> BOGDÁNYFI Sándor, *Óriások*, Budapest – Újvidék, Móra – Forum, 1971; románul: *Giganti*, ford. Gelu PĂTEANU, Belgrád, 1973.

<sup>26</sup> TOLNAI Ottó, *Ördögfej*, Újvidék, Forum, 1970; szerbül: *Đavolja glavica*, ford. Seja BABIĆ, Belgrád, BIGZ, 1975; illetve *Đavolja glava*, ford. Judit ŠALGO, Újvidék, 1975. – Ez utóbbi szerb fordításról adatokat csak Gerold László által írt irodalmi lexikonban találhatunk: GEROLD László, *Vajdasági magyar irodalmi lexikon (1918–2014)*, Újvidék, Forum, 2016.

<sup>27</sup> BENCE, *i. m.*, 33.

<sup>28</sup> ELEK Tibor, „A szép dolgokat falba kell vénsi, hogy megmaradjanak”: *Gion Nándor ifjúsági regényeiről*, Forrás, 2006/7–8, 146.

<sup>29</sup> BENCE, *i. m.*, 33. (kiemelés az eredetiben)

<sup>30</sup> A kifejezés Aleksandar Flaker horvát teoretikustól származik. A vajdasági magyar irodalom kontextusában Csányi Erzsébet elméleti munkásságához kötődik legerősebben a terminus. Csányi e sorba illeszkedőnek tartja Domonkos István *A kitömött madár*, Tolnai Ottó *Rovarház*, Gion Nándor *Testvérem*, Joáb és Végel László *Egy makró emlékiratai* című műveit. A felsoroltak, a Végel-regényt leszámítva, mind az 1968-as regénypályázatra íródtak.

<sup>31</sup> Varga Zoltán Mirnics Zsuzsa *Égig érő fák* című művében „egy kis női és szocialista Holden Caulfield megteremtésének lehetőségét” látja: VARGA Zoltán, *Könyveinkről némi vitával* = V. Z., *Periszkóp*, Újvidék, Forum, 1975, 167.

ellenkulturális mozgalom, irányzat, valamint mindezekkel összefüggésben az Új Symposion körének tevékenysége is. Az ifjúsági regények szembehelyezkedtek a militáns, háborús (partizán)irodalommal, sőt, nem riadtak vissza a Jugoszlávia-illúzió kritikájától sem. Az ekkor születő ifjúsági művek ugyanakkor formanyelvükben, prózapoétikai eljárásaik tekintetében nem kísérletezőbbek a '68-as pályázatra készült regényeknél, a metonimikusság továbbra is jellemző a történetmondásban,<sup>32</sup> viszont új eljárásaikat beépítik az ifjúsági regényekbe, létrehozva és meghonosítva az *all-age* formát.<sup>33</sup>

### Gion Nándor: Engem nem úgy hívnak

„Mert a gyerekek, akármilyen szomorúan is hangzik ez, felnőttekké válnak: a szemük megromlik, és többé már nem vesznek észre bizonyos egészen fontos dolgokat.”

(Gion Nándor)

Gerold László kiemeli, hogy milyen kevés figyelem irányult Gion *Engem nem úgy hívnak* című regényére, holott véleménye szerint „ez az egy nagyobb elbeszélésnél alig valamivel terjedelmesebb mű mind írói eszközök, mind pedig világszemlélet tekintetében igen jelentős alkotás”.<sup>34</sup> A fülszöveg alapján Gion Nándor, és ahogyan azt később látni fogjuk, Domonkos István is meglehetősen reflexíven viszonyulnak műveikhez. Gion a szövegszervező motívumok egyikének megidézésén túl az olvasóközönséget is kijelöli: „Igen, a felnőtté válásról írtam, azoknak, akiknek még jó szemük van, és egy kicsit azoknak is, akiknek már megromlott a látásuk.” A pályázat első és második díjas regényét összevetve Varga Zoltán felfedezi bennük a szökés és menekülés közös motívumát, amely véleménye szerint „szinte már tünetszerű jelenségnek is hat”.<sup>35</sup> Megjegyzi továbbá, hogy sem Gion, sem Domonkos esetében nem beszélhetünk „a szó megszokott értelmében vett ifjúsági regényről, hanem sokkal inkább ifjúsági tárgyú regényekről, olyan művekről, amelyek mindenekelőtt az ifjúság mai problémáiról, életérzéséről vallanak”.<sup>36</sup>

A Gion-regény tizenéves hősei Orbán Lajos (álnevén Péter), H. Sz. Dollár (Húsz Szerelmes Dollár) és Pollák sajtóságos életmódot alakítottak ki. Bár mindhárman

<sup>32</sup> „[A] cselekmény szinte elengedhetetlen. Igaz, hogy ez kissé megmervítheti a műfajt, de néha nem árt tiszteletben tartani a jó öreg szabályokat” – húzza alá Gion: KAKAS, *i. m.*

<sup>33</sup> HERMANN Zoltán, *Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 26.

<sup>34</sup> GEROLD László, *Péter, aki Lajos*, Forrás, 2016/2, 44.

<sup>35</sup> VARGA Zoltán, *Vajdasági könyvekről – visszapillantó tükörben = V. Z., Periszkóp, i. m.*, 141.

<sup>36</sup> *Uo.*, 140.

dolgoznak (H. Sz. Dollár címfestőként, Pollák és Orbán Lajos egy autójavító műhelyben), mégis inkább félkész lakótelepeken húzzák meg magukat, egy-egy üveg pálinkával lefizetve az építész. Ez a félig-meddig outsider státusz abból fakad, hogy még nem állnak teljesen készen a felnőtt társadalomba történő beilleszkedésre. Saját „félkészységük” a befejezetlen házakban is tükröződik. A két idősebb fiú, Pollák és Dolli szabadságvágyának és a felnőtté válás iránti igényének (ezzel párhuzamosan álmodásaiknak) metszéspontjában teremődik meg ez az életforma. Mivel ezek az épületek leginkább csak alvásra használhatóak, így a fiúk munka után főleg a csatornában fürdenek, a vidámparkban lófrálnak, vagy a városi tereket lakják be. A Luxemburg Rádió legfrissebb beatzenéit hallgató hősök ugyan még nem teljesen felnőttek, de felnőtté válásukhoz kapcsolódó céljaik vannak. Az elbeszélő fiú, Orbán Lajos/Péter családi hátterének fokozatos feltárulása felszínre juttatja a fiú elhagyatottságát. Mindebből az R. B. 2286. jelzetű hajó és a rajta utazó szőke kislány (akinek a főhős Péterként mutatkozik be) mozdítja ki. Ez a kimozdítás olyan radikális változást idéz elő, amely a fiú boldogtalan, otthontalan kvázi helyhez kötöttsége helyébe az úton levést állítja boldogságkeresési stratégiaként, a felnőtté válás előli menekülési útvonalaként. A „isteni fejeseket” biztosító hajón megismert Andreával/Reával tervezett szökési kísérlet eleve kudarcra ítélt vállalkozás. Tudja ezt H. Sz. Dollár is, aki ennek ellenére segíti Lajost, míg a zsugori, kuporgató Pollák már kevésbé megértő. Mindketten köztes állapotot képviselnek, de míg H. Sz. Dollár inkább tapasztalati úton vezeti rá Pétert a felnőtté válás elkerülhetetlenségének felismerésére, addig Pollák pozíciója mint a felnőtté válás legközelebbi figuráé fölényesebb, kioktató és szűklátókörű.

Ezen beavatódástörténet Varga Zoltán értelmezésében „belső megromlási folyamat”,<sup>37</sup> amely közös vonás a *Testvérem, Joáb* című Gion-regénnyel, hiszen mindkettő a „bemocskolódás szimbólumával zárul”, és emiatt lesz az *Engem nem úgy hívnak a „vesztett illúziók regénye”*.<sup>38</sup> Varga pazarlasként ítéli meg, hogy Gion nem „nagykorú” regény megírására használta fel a történetet. Számomra úgy tűnik, hogy a „bemocskolódás” ugyan valóban a regény egyik mestertrópusa, amely a felnőtté válás egyik fontos attribútuma Péter szemében is: ugyanakkor az esetében mégsem beszélhetünk valódi romlásról, sokkal inkább a megváltoztathatatlanba való beletörődésről, miután naivitása és (Varga által feltételezett) ártatlansága is felszámolódik.<sup>39</sup> Mindezt ráadásul a keserű zárlat is nyitottan hagyja. Gion regényének ereje természetesen nem csupán a gondolati tartalom közvetítésében lakozik, hanem abban a technikában is, amellyel a szöveg metaforikus hálózata ezeket a szorongásos szituációkat, a felnőtté válás regény főhőse által nyelvileg nehezen artikulálható negatív tartalmait mozgatja. Az ifjúsági regény a „nagykorú” regény oppozíciójaként jelenik meg Varga kritikájában,

<sup>37</sup> *Uo.*, 141.

<sup>38</sup> *Uo.*, 142.

<sup>39</sup> Varga a megromlás végső bizonyítékát a kölyökkutya farkára kötött konzervdobozban látja. Holott a fiúk korábban sem talpig becsületesek. Dolli pénzt csal ki egy tanárnőtől, Lajos őt utánozva mutatkozik be Péterként (maga sem tudja, miért).

a történetmondás, a tropikus rendszer szükségszerű egyszerűsítését feltételezi, végül kissé önmagának is ellentmondva nyilvánítja mégis ifjúsági szövegnek a Gion-regényt. A könyv terjedelme, epizódszerűsége tűnik a bíráló szemében a legnagyobb fogyatékoságnak. Hogy mennyire „nagykorúan” formált szöveg az *Engem nem úgy hívnak*, arról, úgy gondolom, a szövegben felbukkanó gazdag motívumkészlet és a feltáruló kompozíció árulkodik.

Péter viszolygása a felnőtté válástól összetett jelenség. A „pocsék alakoktól” és mocskoktól való irtózás (például a szerelóműhely olaja) ennek egyik aspektusa. A H. Sz. Dollár által rajzolt képregény zárlatát sem akarja elfogadni, ugyanis abban a főhősök, feladva eddigi életüket, egy farmon telepednek le. Dollival meg is rajzoltatja a képregény alternatív befejezését (a fikción belüli fikció fikciós variánsát), amelyben a főhősök ellovagolnak a naplementébe. A megállapodás, letelepedés boldogtalansága összekapcsolható Péter családjától szerzett sebeivel, a megnyert, de aztán elveszített otthonon, majd a kényszerű inasléten keresztül. Az olaj mindannak a romlottságnak, ügyeskedésnek, durvaságnak, korrumpálódott létmódnak a hordozóját jelenti, ami a felnőttiséget oly taszítóvá teszi számára.

Gion a második fejezetet egy szinte idilli képpel zárja, a szökési terv kidolgozása után fürdőző Reával és Péterrel. A harmadik fejezet első szavai („Így végződik”<sup>40</sup>) ironikusan utalnak erre a helyzetre is, miközben a képregény végét ismerteti Dollár Péternek. De míg a képregény valóban (mindkét verziójában boldog) véget ér, a regény tovább íródik, és figyelmeztet arra, hogy az ilyen feltétel nélküli boldogság csak egy képregényben, vagyis fikcióban rögzülhet, így a regényt az olvasói valóság lehetséges tapasztalatai felé irányítja.<sup>41</sup> Reát a vidámparkból, ahol Péterrel tölti az időt, egy matróz viszi vissza a hajóra. Az eközben a lány kezéből kihulló képregényrészlet közös „happy end” képüket, a naplementés boldog úton levés lehetőségét számolja fel.

Péter terve a következő: „Az a lényeg, hogy állandóan menjek valahova. Aztán, ha megérkeztem, megint továbbmegyek.”<sup>42</sup> Gerold László felhívja a figyelmet arra, hogy ez a terv összekapcsolható a Végel László-regénnyel, az *Egy makró emlékirataival*: „nem az a lényeges, hogy az ember hová megy, hanem az, hogy menjen, menjen az utolsó leheletéig.”<sup>43</sup> Az úton levés egzisztenciális stratégiája, létfilozófiája, a felnőtt világ iránti gyanakvó elutasítás egyértelműen salingeri hatást mutat. A felnőttiséget riasztóvá tevő, először a meglesett kéményseprő arcán felfedezett félelem, szomorúság, szorongás feltűnik Péternek a vidámpark körül oldalgó alakok, a műhely „pocsék alakjai” mindegyikén, sőt olykor H. Sz. Dollár arcán is. Gerold László ebben jelöli ki a regény kulcsmotívumát: „Hiába, te még mindig taknyos vagy, és észreveszed az ilyesmit. Néhány év múlva már nem fogod észrevenni. Akkor már füttyülsz rá, hogy

<sup>40</sup> GION Nándor, *Engem nem úgy hívnak* = G. N., *Az anyagi vigasság. 6 regény*, Noran Libro, 2010, 68.

<sup>41</sup> Dollár tapasztalatai és életkora miatt is másfajta, illúziómentesebb befejezést gondol ki.

<sup>42</sup> GION, *Engem nem úgy hívnak*, 59.

<sup>43</sup> Idézi SZAJBÉLY Mihály, *Újvidék, hatvanas évek (A farmernadrágos magyar próza klasszikusa, Végel László)*, Jelenkor, 1992/7–8, 637.

egyformán szomorúak-e az emberek vagy sem, és hogy mennyire félnek. Akkor majd okosabb dolgokkal foglalkozol.”<sup>44</sup>

A felnőttég fokát lépcsőugrásokkal teszi képszerűvé Gion: Pollák már a nyolcadik lépcsőt ostromolja, Dolli néha a hetedikre is felugrik, Péternek viszont még nem sikerült az ötödiket sem elérnie. Csak a regény végére érik el mindannyian ugyanazt a lépcsőfokot, Lajos/Péter is ekkor szerzi vissza nevét, ily módon a zárlat ennek az önmegtalálásnak, önazonosságnak, az elfogadásnak a momentuma is, és annak elismerése, hogy az elkerülhetlentől sem Péterség-alteregója, sem más fikcionált világ nem mentheti meg az elbeszélőt. A világ változására az én-elbeszélő ritkán reflektál, a kéményseprő kivilágítatlan utcája és az épülő lakótelepek, a csupán néhány idős által látogatott templom körbeépítése, a csatorna betonlapokkal lefedett partjának leírása és atmoszférája mégis összefüggésbe hozható az általa tapasztalt és elkerülő szorongatottsággal.<sup>45</sup>

Rea titokzatosabb, fiatalabb és gyermekibb. A hajó elszigetelődést jelent számára, annak némasága, halszerűsége („lusta és ügyetlen és hideg”<sup>46</sup>) apjától is elválasztja. Gionnál ez a „szőke, tiszta lány” archetipikus, tűnékeny jelenség. Típus abban az értelemben is, ahogyan a narrátor folytonosan az „ezek a fiatal lányok” formulát alkalmazza. Szerepe, hogy elhozza és megmutassa azt, ami nem birtokolható örökké. Alakját és a hajót is egyfajta mitikus lengi körül.<sup>47</sup> Reában egy biblikus ellen-Évára is ráismerhetünk, hiszen a szökés, kivonulás ötlete is tőle származik. A néma, homokszállító teherhajó beúszása Péter életébe nem kizárólag egy visszszámálást indít el, de az addig bizonyosságot jelentő számok („a számokat jobban értem”<sup>48</sup>) is elveszítik lassacskán hitelességüket, párhuzamosan a homokórában lepergő homokkal, vagyis a szállítmány kirakodásával. Dér Zoltán azon a véleményen van, hogy „Gion érének ez a befejezés talán a legbeszédesebb bizonyítéka”,<sup>49</sup> amelyben a Pétert kijózanító pofon és veresége „szomorúságot sugall, de nem jelenti egyszersmind küzdelmének végét, csupán a valóság kegyetlenebb közegében való férfias helytállás kezdetét”.<sup>50</sup> Szűcs Imre bírálata „a korszerűség jegyeit megcsillantó, derűs és fanyar színekkel átszőtt mesélőkedvet” és az „ismétlésekkel megtűzdelt ritmikus próza mesteri vonalvezetését”<sup>51</sup> emeli ki.

A Jelenkorban 1972-ben Benkő Ákos hosszabb tanulmányt jelentett meg a jugoszláviai magyar ifjúsági irodalomról, amelyben kiemeli, hogy Gion hogyan túllép a

<sup>44</sup> GION, *Engem nem úgy hívnak*, 51.

<sup>45</sup> A kötet egyik kritikusa, Dér Zoltán a figurák „durva beszédét” emeli ki, valamint azt, hogy az nem elég változatos. Ennek a szűrkeségnek a funkcióját a közeg sivárságának hangsúlyozásában találja meg. DÉR Zoltán, *Költészet Darócbán* = D. Z., *Szembesülések*, Szabadka, Munkásegyletem, 1979, 202–205.

<sup>46</sup> GION, *Engem nem úgy hívnak*, 37.

<sup>47</sup> A folyami hajó motívuma, annak halott némasága, valamint a lány visszarablása is ókori görög mitikus allúziókként értelmezhetőek.

<sup>48</sup> GION, *Engem nem úgy hívnak*, 22.

<sup>49</sup> DÉR, *i. m.*, 204.

<sup>50</sup> *Uo.*

<sup>51</sup> SZÜCS Imre, *Az a hajó, az a kislány*, Magyar Szó, 1971. január 30., 9.



„hagyományos kamasztörténet keretein”, ami nála leginkább azt jelenti, hogy a hősök és olvasók a „mai élet valódi mondanivalóival találják szembe magukat”.<sup>52</sup>

### *Domonkos István: Via Italia*

„Deda szabad ember. A falumban, ha róla beszélnek, azt mondják, hogy kelekótya, csavargó. Tiltakozom. Ez ellen tiltakozom ebben a könyvben, és a korlátok ellen, melyek nálunk annyira elszigetelik a gyereket a felnőttől. Miért van az, hogy ezek a korlátok csak a legnagyobb ínségben vagy háborúban dőlnek le?”

(Domonkos István)

Domonkos István regénye Gionéhoz hasonlóan szerzői interpretációt közöl fülszövegként, s közös vonásuk a személyes, vallomások hangneme. Önéletrajziságuk álcája alatt ezek a szövegek általános egzisztenciális keretezésről tanúskodnak. A világ korlátai vagy a meglévő társadalmi viszonyokkal való elégedetlenség Domonkos regényében aztán radikálisabban, nagyobb intenzitással nyer hangot. A regények a szembehelyezkedés lehetséges stratégiáiként a szökést és kívülállást láttatják, végül azonban le is zárják ezeket a menekülőutakat. Ugyanazt az elkerülhetetlen belenyugvást, a megváltoztathatatlan elfogadását tudják nyújtani, ettől válnak ténylegesen őszintévé és időtállóvá, hiszen arról beszélnek, ami általános emberi: a szabadság, gyerekség és felnőttiség.<sup>53</sup> A *Via Italiának* viszonylag gazdag kritikai recepciója van, amelyet az ifjúsági irodalom világképe és az olvasói valóságra vonatkozatható referencialitás is foglalkoztat. Domonkos műve úgy ifjúsági regény, hogy nem kizárólag az ifjúságnak szól. Ez a kettősség nyitja meg a lehetőségeket a befogadásra, kanonizálásra és a jelen érvényű rákérdezésre is, ezáltal pedig elfogadhatjuk azt is, hogy egy komplex Jugoszlávia-kritika is kiolvasható<sup>54</sup> a regényből.

A kisregény első, *A galambokat tojásporral etetni szigorúan tilos!* című fejezete azonnal egy túlszabályozott, korlátozott világot nyit meg. Minden gyanús, mindenki ellenőrzés alatt áll. Ez a markáns regénykezdet Dedának, a főhős nagyapjának rendszeren kívüliségével alkot kontrasztot, miközben a két végletet a szürrealitás kapcsolja egybe. A szabadságdeficit világ túlzásokra épül: tilos a földön ülni, tiltott úgy az orgonafák alatt tartózkodni, mint az udvaron énekelni. A tiltó feliratokat, amelyek az igazgatói jelenlétet valószínűsítik meg, a gyerekek rajzórán készítették, és „minden

<sup>52</sup> BENKŐ Ákos, *A jugoszláviai magyar ifjúsági irodalomról*, Jelenkor, 1972/12, 1131.

<sup>53</sup> „Az örökkévalóság dalai a szabadságról szólnak. A megnyugvás egyenlő a rabsággal, a belenyugvás a halál.” – írja a fülszöveg első felében Domonkos.

<sup>54</sup> Erre először Virág Zoltán hívta fel a figyelmemet.

cselekedetüket pillanatról pillanatra azokkal egyeztették össze”.<sup>55</sup> Ezt a rendszert teszi neveltségessé és oldja akaratlanul is az iskolaszolga olyan szabályaival, mint „a zebet pujgatni tilos!”.<sup>56</sup>

A második, *A büntetés* című fejezetben a főhős Balázs Ferinek – bár bűne nem ismert maga előtt sem – fegyelmezés céljából az udvaron álló eperfát kell ölelnie. A hatalmi önkény, a túlszabályozottság, a megfigyeltség, a vád nélküli büntetések leplezetlen megmutatása erőteljesen tereli az olvasatokat. Időközben előkerül a banda is: Kapa, Minyó és Viki-Radiátor. A *Via Italia* azonban közel sem banda- vagy bandázóregény. Nincs ezek között a fiúk között valódi kohézió, és a közös célok, a templomba való betörés is a háttérbe kerül, amikor Balázs Feri nagyapjával kezdi olaszországi szökését tervezni, míg Viki-Radiátor robbantó tehetségével szeretné Heli szívét meghódítani. Azért sem létezhet ilyen banda, mert Domonkos regényében a szereplők mindegyike kicsit boldogtalan és magányos, elszigetelten létezik. A kapcsolatfelvételek úgy hiúsulnak meg, mint ahogyan a rendőrfőnök, Momčiló rossz, már elavult címekre küldött levelei sem érhetik el címzettjüket. Egy háború utáni világban, ahol a régi rend érvényét veszítette, a tej- és tojáspor, az amerikai segélyek konzervjei jelentik a valóságot és a rendet is: „Balázs Feri is, mint sokan abban az időben, sűrűn éhezett.”<sup>57</sup> A gyerekek magányossága, kallódása a szülők egzisztenciális és az új világrend belakására irányuló igyekezetének eredménye. Heli úgy gondolja, hogy édesanyja csak azért küldte egy évre kórházba, hogy megszabaduljon tőle. Varga Lajos Márton elemzésében aláhúzza, hogy a gyerekeket az író szüntelenül konfliktushelyzetben tartja, megfosztva őket „a boldog határtalanságtól”: a szereplők „kietlenebbek, mint az irodalom ismert gyerekfigurái. Túl vannak már nemcsak az ütközés, de a küzdés stádiumán is. Maradék emberségüket mentve hátrálnak a világ elől”.<sup>58</sup> A regény egyik kulcsszereplőjének, Viki-Radiátornak hobbija a ministrálás, szenvedélye pedig a robbantás és a fagylalt volt. „A legtöbb gyerek csodagyerek. Viki-Radiátor is az volt. A csodagyerekben azonban nem olyan könnyű meglátni a csodagyereket. Ehhez szakértelem kell.”<sup>59</sup> Miután utolsó robbantásával akaratlanul megöli Helit, elszökik a városból. Édesanyja a már felnőtt Balázs Ferit keresi fel, párbeszédükkel Domonkos megalkotja a regény egyik legkijózanítóbb epizódját.

A harmadik fejezet Heli és édesanyja ambivalens viszonyára helyezi a fókuszot. Ennek az eltávolodásnak egyik oka az, hogy özvegy Röszlerné Momčiló szeretője volt. „Heli emlékezett az apjára, aki német volt, és akit a partizánok lelőttek a község háza előtt. Heli anyja sokáig őrizte apja ingét a szekrényben egy dobozban, és Helinek szigorúan meg volt tiltva, hogy megnézzze. De ő mégis látta az inget, egy este

<sup>55</sup> DOMONKOS István, *Via Italia*, Újvidék, Forum, 1984, 6.

<sup>56</sup> *Uo.*, 7.

<sup>57</sup> *Uo.*, 10–11.

<sup>58</sup> VARGA Lajos Márton, *Domonkos István: Via Italia*, Forrás, 1975/5, 88.

<sup>59</sup> *Uo.*, 84.

a konyhaasztalra terítette, és négy lyukat számolt meg rajta.<sup>60</sup> A szöveg kihagyásaival, eltakarásaival, rejtélyességével, bűneseteivel és a nyomozással a detektívregény műfaját idézi meg, és ahogyan Orcsik Roland kiemeli, időkezelésével is: „[A] *Via Italia*ban is gyakran találkozunk a detektívregényekre jellemző idősíkváltásokra” (sic!).<sup>61</sup> A mindentudó narrátor belelát a titkokba. Lapjainak viszont csak egy részét teríti ki, így teremtve meg az elhallgatás-kimondásra, el- és kitakarásra épülő szövegritmust. Heli – bár kitűnő tanuló volt, tehát a nyelvi kifejezőeszközök a rendelkezésére álltak volna – nem volt képes édesanyjáról őszinte és egyedi fogalmazást készíteni, ezért a macskájáról készült szöveg mintájára írta meg a házi feladatot. Az anyjával való kapcsolata olyan gátat képezett, amely elnémította és eltávolította a lányt. Mindebből egy hosszabb iskolai emléktöredék bomlik ki, onnan térünk vissza az anya alakjához, ahol már a mesélő szavai erősítik tovább a metaforikus kapcsolatot: „S hogy a dolog még érdekesebb legyen, Helinek egyáltalán nem volt macskája. Heli ki nem állhatta a macskákat...”<sup>62</sup> A kritikák jogosan vetik fel a narrátor olykor túl erős jelenlétét is (főleg, ha a szerzői intenciót hordozó fülszöveget is mellé állítjuk). Fontos elem a regény első felének parodisztikus humora. Kakas „macskáját Horovicz Ildikótól szerezte be a szünetben”<sup>63</sup> – olvashatjuk, majd (sajnos) a humort kioltó magyarázatot is megkapjuk hozzá: „Átmásolta a lány dolgozatát.”<sup>64</sup>

A folyton dohányzó Deda a *Via Italia* legösszetettebb karaktere. Az el-eltünedező, különc, de a családja által nyugdíja miatt megtűrt figura szórakoztató is. Benkő Ákos Dedát az első világháborúban testileg és lelkileg traumatizált figuraként mutatja be, aki annak ellenére, hogy még nyugdíjától is megfosztják, szabad marad. Sokkal szigorúbban ítéli meg azonban a regény többi részét, mert bár értékeli a szerzői szándékot, úgy véli: „A *Vita Italia* tele van ellentmondásokkal, a külső és a belső valóságtól egyaránt elrugaszkodó, a fiatal olvasókat mindenképpen zavaró részletekkel, nem is szólva a kizárólag polgár- és pedagóguspukkasztás funkcióját betöltő, ellen-nevelést szolgáló epizódokról.”<sup>65</sup> Az igazságtalanul sötét tónussal lefestett felnőttvilágot az egész ifjúsági, főleg a pályázatra született korpusz esetében tünetnek, ezáltal problematikusnak tartja (főleg a pedagógusfigurák ábrázolását). A felnőttek világának elítéléséből számára egyenesen következik a menekülés motívuma. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a szökés a legtöbb esetben illúzió, nem valódi, reális opció, csupán ideiglenes állapot. Mindezt a Domonkos-regény szereplői is előbb-utóbb felismerik, és az olvasó is rájön, ha máshonnan nem, akkor a felnőtt Balázs Feri szerepeltetéséből. Így a *Via Italia* nem kizárólag leszámol a romantikus szökésképzettel, de valójában már építése közben lerombolja azt.

<sup>60</sup> DOMONKOS, *Via Italia*, 29.

<sup>61</sup> ORCSIK Roland, *A gyermekkor törekeny utópiája*, Bárka, 2004/1, 104.

<sup>62</sup> DOMONKOS, *Via Italia*, 29.

<sup>63</sup> *Uo.*, 30.

<sup>64</sup> *Uo.*

<sup>65</sup> BENKŐ, *i. m.*, 1132.

Deda kórházba kerül, ahonnan Balázs Feri segítségével szökik meg, majd a fiút hátrahagyva egyedül vág neki az útnak. Dér Zoltán értelmezésében Deda nem árulja el a fiút, akinek a szemében összegyűlő könnyek arról a revelációról árulkodnak, hogy nagypja a halálba tart, ahol már nem lesz szüksége a fiú társaságára és segítségére.<sup>66</sup> Deda nem csupán meggátolta Balázs Ferit abban, hogy társaival betörjön a templomba, hanem outsidersége dacára azt a társadalmilag fontos, hasznos funkciót tölti be, amelyet a tanárok és a szülők, az erre predestinált karakterek különféle okok folytán nem képesek betölteni, vagy nincs rá akaratum. Deda normaszegése és egyben szabadsága paradox módon szavatolja számára a hitelességet. Ő tanítja, ruházza fel hasznos készségekkel Balázs Ferit, és mutat példát önnön szabadságeszményén keresztül. A megvetettség a sors megválasztásának szabadságába és méltóságába fordul át szemünkben. Az „anarchikus hős”<sup>67</sup> felismeri a múlt érvénytelenedését, moráljában éppen ezért nem tételeződik bűnként a sírablás, amennyiben folytathatatlan, megszakított világrendhez tartoznak. Dér Zoltán számos kifogást emel a regénnyel szemben, ugyanakkor leszögezi, hogy „a regény nem erkölcsstan”,<sup>68</sup> a gátlástalanságában is pozitív üzenetet fedez fel, még ha Deda konkrét konfrontálódását a társadalommal hiányolja is. Úgy véli, emberi fölénye így nem jut felszínre.

Vajda Gábor Dedát bűnözőként határozza meg, és felrója a szerzőnek, hogy „miért nem egyértelműen és következetesen bűnözőnek ábrázolta Dedát, utólagos nyilatkozatában pedig miért eszményíti közvetlenül is”.<sup>69</sup> A „rögeszmés csavargó” olvasatában a gyerekeken átgázolva jut anyagi haszonhoz a sírok kifosztásával. „Nem értem: miért tiltakozik az író a legális manipuláció ellen, ha az illegálisat eszményíti.” Úgy vélem, Deda ontológiájának megítélése egyéni morálján keresztül lehet termékeny. Mivel ez egy rendkívüli, a fülszövegben és a regényben is jelzett háborús idő (igaz, a gránátokat már „nem árulják manapság a piacon, mint a sárgadinnyét”<sup>70</sup>), így az érvénytelenedő világ etikai rendje, a felfordulás, a pusztulás, a csak látszólag gyógyuló sebek és emberi tragédiák segítségével kínálja fel a regény saját történelmi tapasztalatait. Vajda Gábort műfaji-tematikus kérdések is foglalkoztatják az ifjúsági irodalom kontextusában. Megállapítja, hogy „a nagy háborús tettek irodalmi konjunktúrájának ideje letűnt”.<sup>71</sup> Elveti a direkten erőszakolt nevelői szándékot, a radikális új keresését tartja fontosnak a „modern léhaság”, a „cinikus nihilizmus”<sup>72</sup> mellőzésével egyetemben. Domonkos regényét olyan műnek tekinti, amely „nem állítja szembe, nem is azonosítja a gyerekkor és a felnőttek világát. Kis hősoszai két dologban – céltudatosságban és gyakori döntéshelyzeteikben – állnak közel a nagyokhoz”.<sup>73</sup>

<sup>66</sup> DÉR Zoltán, *A csavargó megdicsőülése* = D. Z., i. m., 184.

<sup>67</sup> Uo., 185.

<sup>68</sup> Uo.

<sup>69</sup> VAJDA Gábor, *Jeles regény – gyerekeknek és felnőtteknek*, Magyar Szó, 1972. október 21., 12.

<sup>70</sup> DOMONKOS, *Via Italia*, 43.

<sup>71</sup> VAJDA, i. m.

<sup>72</sup> Uo.

<sup>73</sup> Uo.

Varga Zoltán referenciális befogadói stratégia alapján fogalmazza meg fenntartásait. A háború utáni kisvárosi, falusi élet „hiteltelen” és „önkényes”<sup>74</sup> képét fedezi fel. Retorikájának részeként saját tapasztalataira („ezekre az évekre pedig magam is jól emlékszem”<sup>75</sup>) hivatkozva kéri számon „háború utáni valóságunkat”<sup>76</sup>. Leginkább az általa is mellékesnek titulált epizódokkal kapcsolatban emel kifogást. Kritikával illeti Domonkos olykor töredékesnek ható, kihagyásokkal és elhallgatásokkal operáló elbeszéléstechnikáját is. Megérezésem szerint viszont az elhallgatások–kimondások sajátos ritmusával a szöveg inkább leképezi azt a fentebb már megfogalmazott történelmi tapasztalatot, amelyben a kibeszéletlenség feszültsége mellett az elfedés stratégiájának kudarc (is) artikulálódik. Egy új világ mindaddig nem születhet meg, amíg a régi világ emberei, rekvizitumai jelen vannak. A felszámoló heterotopikus terek – a temető kifosztása, gondozatlansága, a templomba tervezett betörés, a könyvtár elpusztítása – is ezekhez kapcsolhatók. Balázs Feriék is a temető mellett laktak, ahol nem mások voltak a szomszédjaik, mint „jó magaviseletű, háború előtti halottak, gabonakereskedők, sváb nagygazdák, bőr- és vaskereskedők, bárók és grófok családostól”<sup>77</sup>. A háború után a család azért került nehéz anyagi helyzetbe, mert „a zsidókat és németeket, a legjobb vevőket kitelepítették”<sup>78</sup>, az emberek már nem törődtek a halottakkal, a telepések pedig a kőfaragó létezéséről sem tudtak. A látszólagos rend mögötti robbanóerő akkor tör felszínre, amikor Heli halálának helyszínén rátalálnak Momčilóra, majd meglincselik őt. A férfi csak szeretőjét, a lány anyját ismeri fel a fekete ruhás tömegben. A nőtől származó „Gyilkos!” felkiáltás vélhetően nem kizárólag a lány, hanem a kivégzett férj miatti bosszút is hordozza. Mindezek alapján konstruálható meg tehát a *Via Italia* Jugoszlávia-kritikaként való olvashatósága is. Varga Zoltán kissé indulatos bírálata kifejezetten ezeket, a valóságra vonatkoztatható részleteket és a regény világgképét kifogásolja. Domonkos prózája szerinte nem kizárólag erőszakot tesz a valóságon, de „kamaszok pimaszkodó hajlamát táplálja”<sup>79</sup>. Felteszi a kérdést: „feltétlenül előlegezni kell a sivárságot, a távollatanságot, az eszmények hiányát?” Véleménye szerint olyan könyvekre van szükség, amelyek a „kamaszok, félgyerek” ideál- és hősiségét is kielégítik.<sup>80</sup>

Azt remélem, hogy a regények értelmezésére tett kísérletem rámutatott néhány lehetséges kapcsolódási pontra, valamint a szembetűnő különbségekre is. A felsoroltakon kívül az is érdekes, ahogyan Domonkos szövege és a gioni univerzum egymásba érnek textuálisan, annak köszönhetően, hogy Balázs Feri egy alkalommal Burai József/Jóskaként mutatkozik be álnéven, hiszen Burai Jóska Gion Nándor egyik fontos figurája,

<sup>74</sup> VARGA, *i. m.*, 143.

<sup>75</sup> *Uo.*

<sup>76</sup> *Uo.*, 145.

<sup>77</sup> DOMONKOS, *Via Italia*, 34.

<sup>78</sup> *Uo.*

<sup>79</sup> VARGA, *i. m.*, 145.

<sup>80</sup> *Uo.*, 146.

többek között feltűnik *A kárókatónák még nem jöttek vissza* (1977) című regényben is. Domonkos István és Gion Nándor könyve a gyermekeket középpontba állító korszellem terméke, s a felnőttek által magukra hagyott gyermek-szubjektumok kitérésí/kiútkeresési manőverei a keletkezés körülményein túl is erős kapcsolatot jelentenek.

---

HERÉDI KÁROLY  
PhD-hallgató,  
SZTE, Irodalomtudományi Doktori Iskola  
karezxp@hotmail.com

*The (Golden) Age of Young Adult Fiction:  
the Circumstances and Impacts of the Forum Publishing House's Novel Writing Competition in  
1969, in Novi Sad*

**Abstract:** The purpose of my paper is to explore the circumstances of the 1969 Vojvodina Hungarian novel writing competition, which served as a stage in the paradigm shift in (children's) literature. I explore those intellectual movements, insights, forming poetical and thematic ways through which the (young adult) novel corpus in Vojvodina came into existence, and which corpus is defined by the novels of Nándor Gion, Ottó Tolnai and István Domonkos, among others.

**Keywords:** novel, Vojvodina, young adult literature

FENYŐ D. GYÖRGY

## Kortárs és ifjúsági

Mark Haddon: *A kutya különös esete az éjszakában*

### I.

Mindig ugyanabba a dilemmába ütközünk, amikor a kortárs ifjúsági irodalom tanításáról gondolkodunk: ki mondja meg, mit érdemes tanítani, és ha érdemes, milyen segítséget kapnak a tanárok a tanítás során? Mert mire egy-egy ifjúsági regény körül kialakul az a konszenzus, hogy olyan kiváló, hogy érdemes tanítani, és ennek nyomán megszületnek az első elemzések, tanári segédletek, bekerül a tankönyvek valamelyikébe, addigra általában megszűnik kortársnak lenni. A *Harry Potter*-sorozatot máig úgy tartjuk számon, mint a kortárs ifjúsági irodalom legnépszerűbb alkotását, és méltán. Nyilván minden pályán lévő magyartanárnak megvan a maga élménye arról, milyen jó volt, amikor a gyereke vagy ő maga, esetleg az unokája évről évre várta a következő kötet megjelenését, amikor a gyerekek együtt nőttek fel Harryvel, vagyis amikor a kortársiasság levegője, zamata, frissessége érződött a regényen. Ám a *Harry Potter* első kötete 1997-ben jelent meg angolul, 2000-ben magyarul, vagyis ma, amikor ezeket a sorokat 2018 novemberének elején írom, már egy több mint húsz éves, inkább a fél-múlt irodalmába tartozó regényről van szó. Igaz, a regényciklust lezáró hetedik kötet csak 2007-ben, illetve 2008-ban jelent meg, ez a tény pedig kortársibbá tette a korábbi köteteket is. De még így is: jó tíz éve lezárt könyvsorozatról beszélünk. Mondhatjuk, hogy kortársról, ám már bőven elég idő eltelt ahhoz, hogy a regényfolyam kanonizálására sor kerüljön. E folyamat keretében tanulmányok, monográfiák, oktatási anyagok, tankönyvi fejezetek sora született mára a *Harry Potter*ről: ma már könnyű tanítani. Ám időközben egyre távolodik a könyv attól, hogy kortársunknak érezzük, és egyre inkább átkerül a klasszikus gyerekirodalomba. Ma még talán elmondhatjuk, hogy a gyerekek, a tizenéves nemzedék saját kultúrájának része, de elképzelhető, hogy újabb tíz év múlva már nem az lesz. És ha különböző példákat sorakoztatunk fel, ugyanezt tapasztaljuk: mire konszenzus alakul ki egy könyv helye, értéke, taníthatósága, tanítani érdemes mi-volta kérdésében, addigra már régen elveszíti aktuális és kortársi jellegét. Az *emlékek őre* (Lois Lowry) 1993-as, a *Bradley, az osztály réme* (Louis Sachar) 1987-es, a *cseregyerek* (Christine Nöstlinger) 1970-es. És a kortárs magyar ifjúsági irodalomban a *Túl a Maszat-hegyen* (Varró Dániel) 2003-as, a *kétkelkezes varázsló* (Békés Pál) 1983-as, a *Szegény Dzsoni és Árnika* (Lázár Ervin) 1981-es.

Akkor tehát elő a kortárs ifjúsági irodalommal, mondhatnánk. Csakhogy azonnal újabb problémákba ütközünk. Ki ismeri eléggé ezt a korpuszt, hogy választani tudjon? Még ha ismeri is egy tanár a kortárs műveket, hogyan essen neki a tanításának, amikor mindent neki kell kitalálnia? Hogyan tudja legitimálni az adott regény

tanítását, amikor az sem a tankönyvben, sem a kerettantervben, sem más segédletekben nem szerepel? Ez a legitimációs kérdés fel sem merül azokban az esetekben, amikor egy-egy könyv tanítását valamilyen dokumentum vagy tanítási hagyomány legitimálja – hiszen „le van írva”, hiszen „benne van a tankönyvben”, hiszen a szülő is úgy érzi, hogy „már én is tanultam”. Ezeknél a műveknél sokkal nagyobb erőfeszítés, több munka, nagyobb szellemi feladat azt alátámasztani, hogy valaki valamit nem tanít, mint azt, hogy miért tanítja.

Hogyan oldható fel ez a dilemma? Véleményem szerint sehogy, illetve csak úgy, ha az válik természetessé az iskolákban, hogy kortárs ifjúsági irodalmat kell, szokás, érdekes tanítani. Ennek előfeltétele, hogy egyfelől az oktatási dokumentumok biztosítsák azt az időkeretet, amikor ilyen műveket elő lehet – sőt, amikor elő kell – venni, másfelől pedig a tanárok számára evidens legyen, hogy folyamatosan kell olvasniuk ifjúsági irodalmat. Még ha nem is mindent és állandóan, de úgy, hogy az benne legyen a szemhatárunkban. Harmadik feltételnek mondhatjuk, hogy időről időre szülessenek elemzések, olvasási feladatsorok, a tanításban felhasználható segédanyagok, amelyekhez a tanárok nyúlhatnak.

Vélhetően egy-egy ilyen kortárs mű tanítási élettartama nem lesz hosszú: húsz év múlva, de talán már tíz vagy öt év múlva is egészen más lesz a friss, az aktuális, a diákoknak szóló, a divatos, a trendi. De ez természetes: a művek egy része – kicsiny része – bekerül az ifjúsági irodalom klasszikusai közé, és kanonizálódik tananyagként is. Ezeknek kialakul az az oktatási infrastruktúrája, amiről korábban beszéltünk. Más része él még néhány évtizedig, újra és újra előkerül, aztán lassanként elfelejtődik, a legnagyobb része pedig az idő múlásával eltűnik. Nyilván jó, ha olyan kortárs ifjúsági irodalomra sikerül bukkanni, ami – irodalmi értékeinél fogva – remekműként megőrződik. Ám ha sikerül minden osztály számára olyan könyveket találnunk, amelyek nekik szólnak, az ő problémáikat fogalmazzák meg, és jó olvasmányélményt jelentenek nekik, akkor már érdemes kortárs ifjúsági regényeket választani.

Szemponctunk lehet, hogy tárgyal-e a mű olyan problémát, amelyet az adott életkorú diákokkal, az adott osztállyal érdemes vagy fontos lenne megbeszélni. A kiválasztást motiválhatja, hogy megmutathatóak-e rajta olyan szövegformálási eljárások, poétikai megoldások, narrációs technikák, amelyeket jó lenne az adott korcsoportban megtanítani. Választhatunk az alapján, hogy átadható-e rajta keresztül olyan műveltségbeli tudás, műveltséganyag, amely érdekessé teszi a tanítását. Lehetséges aszerint is döntenünk, hogy mi az, ami divat a gyerekek között, amit nagyon sokan elolvastak, és vélhetően sok kérdésük, problémájuk van a szöveggel kapcsolatban. Valószínűleg kevés mű felel meg majd egyszerre minden fontos kritériumunknak. Arra lehet talán törekedni, hogy ha egy könyvre csak egyetlen markáns tulajdonsága miatt esik a választás, akkor más szempontból se legyen rossz az, amit olvastatunk.

Mark Haddon *A kutya különös esete az éjszakában*<sup>1</sup> című regényének iskolai

<sup>1</sup> Mark HADDON, *A kutya különös esete az éjszakában*, ford. SÓVÁGÓ Katalin, Bp., Európa, 2004.



feldolgozásán keresztül szeretném megmutatni egyrészt azt, milyen jellegű tanítási segéd- és háttéranyagok egész sorára, ha tetszik, százára lenne szükség ahhoz, hogy a tanárok úgy érezzék: bátran választhatnak, sok műből választhatnak, és ha választanak, akkor nincsenek magukra hagyva. Másrészt azt is szeretném megmutatni az alábbi kérdés-, feladat- és szempontsorral, mennyi mindent, hányféle szempontot lehet egy-egy regény feldolgozása során megmozgatni, mennyi mindenre alkalmas egy jó ifjúsági regény. A könyv angolul 2003-ban jelent meg, magyarul 2004-ben Sóvágó Katalin fordításában.

## II.

A könyv valószínűleg azért vált népszerűvé a 2010-es évtizedben, mert a benne bemutatott problémakör, az autizmus is a figyelem középpontjába került. Hogy ez mi nek a következménye, az még viták és vizsgálatok tárgya: több lett-e az autizmussal élő gyerek, vagy csak pontosabban meg tudjuk határozni az autizmus spektrumzavar jellemzőit? Ha több lett, akkor annak elsősorban életmódbeli okai vannak-e? Milyen civilizatórikus tendenciákkal függ össze a jelenség: az információrobbanással, az urbanizálódással, az étkezéssel, az internettel, az életritmus további gyorsulásával? Az mindenesetre bizonyos, hogy egyre gyakrabban hallani az Asperger-szindrómáról, a különlegesen tehetséges autista diákokról, az autizmus spektrumzavaráról, egyes autisztikus magatartásjegyekről. Ez azt is jelenti, hogy a különböző emberek harmonikus társadalmi együttélését értéknek tartva elengedhetetlenül fontos, hogy a gyerekek tudjanak az autizmussal élők életéről, felkészültek és empátikusak legyenek azokkal a diáktársaikkal és embertársaikkal, akiknek a magatartásában autisztikus vonásokat tapasztalnak.

A könyv könnyen olvasható, de egy idő után monotonná, idegesítővé válik, mivel egy autista fiú a narrátora. Az elbeszélő ugyanis – hiteles módon – úgy gondolkodik, és olyan nyelvet használ, ami a spektrumzavarral élőkre jellemző. A könyvnek erre a tulajdonságára érdemes felhívni előre a diákok figyelmét, majd később a megbeszélést is érdemes ezzel a szemponttal kezdeni, illetve érvényesíteni azt a megbeszélések során. Hetedikes diákoknak ajánljuk elsősorban, mert addigra kialakul az a képességük – és így kiépíthető szemponttá válik –, hogy az elbeszélőt nem akarják azonosnak tekinteni az íróval, vagyis lehet a szövegben megszólaló énről, az elbeszélőről, jelen esetben Christopherről mint egy a nyelvhasználat és gondolkodásmódja által konstituált szereplőről beszélni. Ha úgy érzi egy tanár, hogy diákjai nem elég érettek a könyv narrációjának elfogadásához vagy az autizmus problémájáról való beszélgetéshez, bátran hagyhatja későbbre, 8-9-10. évfolyamra is a könyvet.

*Ráhangelődés: a regény mint olvasmányélmény*

Közös beszélgetéssel érdemes elkezdni a regényről szóló órák sorát: Mi volt érdekes a könyvben? Mi volt zavaró benne? Mi volt idegesítő benne? Milyen kérdések merültek föl bennük? Miről lenne jó hallani, többet megtudni vagy beszélgetni?

A felmerülő kérdések és válaszok között valószínűleg ilyenek szerepelnek majd: idegesítő volt a gyerek; zavaró volt a nyelvhasználata; zavaró volt a rossz helyesírása (nemcsak ő, hanem az anyja is hibázik); nem értettük azt, mit miért csinál; miért hagyta el az anya a családot?; milyen iskolába jár Christopher?; miért ilyenek a szülei?; hogyhogy megütött egy rendőrt? – és így tovább. A kérdések egyúttal a következő órák tárgymegjelöléseként is működnek, össze lehet ugyanis azok alapján állítani egy kérdéssort, amire választ kell adniuk a könyvről szóló óráknak.

*Jelentésteremtés**1. Christopher furcsaságai*

Adjuk a diákoknak feladatul, hogy gyűjtsék össze az összes olyan cselekvést és érzést, ami a főhőst jellemezte, és ami meglepő, meghökkentő vagy legalábbis nem szokványos. Készítsenek erről listát, gyűjtsenek össze minden furcsaságot. Ezt a feladatot érdemes 2-3-4 fős kiscsoportoknak elvégezniük, mert akkor sokkal több mindenre felfigyelnek, egyúttal át is nézik alaposan a könyvet.

Ezt követően adjunk egy listát a magatartás komponenseiről, hogy ezáltal válasszák szét az általuk összegyűjtött tulajdonságokat az alábbi kategóriákba:

Mi jellemezte Christophert

- a társas kapcsolatokban;
- a kommunikációban (beszéd, gesztus, mimika);
- az érdeklődés, aktivitás és játék területén;
- a gondolkodásban és a tanulásban;
- a mindennapi alkalmazkodásban;
- a mozgás területén;
- az érzékelés-észlelés területén.

A kategóriák megadása után, de még a szétválogatás előtt beszéljük meg egy-egy példa segítségével, melyik kategóriába nagyjából mi tartozik. Utána dolgozzanak a diákok ismét az előző csoportokban. A legvégén kérdezzünk rá arra, mit nem tudtak elhelyezni (vagy mi okozott nagy gondot, miről volt nagy vita), és ezeket, de csak ezeket, beszéljük meg együtt.

## 2. *Egy autista ember, érzélemvilág és gondolkodásmód*

Az előző analitikus munkára építve gyűjtsük össze – immáron tanári irányítással, irányított megbeszéléssel –, mi jellemzi ezt a fiút.

- Mitől fél?
- Miben nem igazodik ki?
- Mihez ragaszkodik, mi ad biztonságot számára?

Az egyes kérdések kaphatnak önálló alkérdéseket is, amelyek megindítják a diákok emlékezetét, vagy amelyek ráirányítják a figyelmüket egy-egy elemre. Így például az első két kérdést így is szétszálazhatjuk:

- Mit talál fenyegetőnek Christopher otthon / az iskolában / a lakóhelyükön/ utazás közben / Londonban?
- Hogyan reagál arra, amit fenyegetőnek talál?
- Kikben bízik, kikben nem?
- Hogyan nyugszik le, amikor valamit ijesztőnek vagy fenyegetőnek talál?
- Hogyan jut el gondolatban ahhoz, hogy mit kell cselekednie?

Ezúttal fontos a kérdések sorrendje is, mert meg lehet általuk mutatni, hogy a mindannyiunkat jellemző törekvés arra, hogy a világunkat értsük, hogyan fordítja el az autisztikus személyiséget a számára érthetlentől, és hogyan fordítja afelé, amiben kényelmesen, otthonosan mozog. Christopher esetében az érzelmektől és a testi érintkezéstől való idegenkedés, az emberi tulajdonságok, érzelmek detektálásának hiánya, az átvitt értelem felfoghatatlansága, a változásoktól való félelem hogyan teszi logikussá a kézzel fogható dolgok világához fordulást: a ragaszkodást a racionális, a rendezett, az állandó és a kiszámítható dolgokhoz, tényekhez, tudományokhoz és kommunikációhoz.

## 3. *Tudásunk az autizmusról*

Javasoljuk, hogy egy rövid előadásban foglaljuk össze, amit az autizmusról egy gyereknek, serdülőnek, leendő felnőttnek tudnia érdemes. Itt kifejezetten pszichológiai, biológiai és magatartásbeli kérdésekről kell beszélni, nem közvetlenül irodalomról, de mégiscsak fontos, hogy ilyen tudásra és érzékenységre is szert tegyenek a gyerekek. Egészen hatásos lehet, ha ezt az órát vagy órárszletet nem a magyartanár tartja, hanem behív egy szakembert: iskolapszichológust, fejlesztőpedagógust vagy gyógypedagógust, vagy olyan kollégáját, aki mélyebben érti az autizmust (például egy biológianárt vagy egy SNI-s diákokkal való foglalkozást külön tanfolyamon is tanult más szakos kollégát). Ebből a diákok nemcsak azt tanulhatják meg, hogy mi az autizmus, hanem azt is, hogy nemcsak nekik kell sokszor csoportban, párban együttműködve dolgozniuk, hanem a tanárok is szeretnek és tudnak együttműködni. Emellett megtanulhatják, hogy az irodalomban felvetett kérdések nemcsak a magyartanára

tartoznak, hanem ugyanúgy kompetens lehet benne bármilyen más szakos tanár is.

Az előadásnak minden bizonnyal arra kell elsősorban hangsúlyt fektetni, hogy a diákok egyrészt megértsék az autizmussal élő emberek működését, másrészt ne tartásák ezt betegségnek, hanem mutassunk rá azokra a személyiségvonásokra, amelyek alapján valaki közelebb, valaki más pedig távolabb áll az autizmus személyiségképéhez. Van, aki szintén ragaszkodik a szó szerinti jelentéshez, van, aki nem szereti, ha átrendezik körülötte a szobáját, van, aki irtózik a testi érintéstől, és így tovább. Jó tehát, ha megmutatjuk: egyfelől ezek olyan személyiségvonások, amelyek meglehetnek bárkiben, másfelől pedig az sem teljesen idegen a többi embertől, ami az autizmussal élőkben megvan.

#### 4. A regény nyelve

Érdekes összegyűjteni Christopher nyelvhasználatának tulajdonságait. Ezt jó, ha megelőzi egy vagy több részlet közös, hangos felolvasása. A diákok önmagukban kevésbé szoktak a nyelvhasználatra fókuszálni, a cselekményhez képest ez mindig háttérbe szorul. Igaz, ebben a regényben annyira előtérben áll a használt nyelv milyensége, hogy valószínűleg mindannyian felfigyelnek rá. A regénynek ezt a tulajdonságát érdemes kihasználni, és a diákok figyelmét úgy ráirányítani a nyelvhasználat sajátosságára, hogy az szempontként később más regények elemzése során is automatikusan az eszükbe jusson.

Az autisztikus nyelv jellemzőinek a megbeszélését érdemes külön előkészíteni: például azt a feladatot kapják a diákok (ismét 2-3-4 fős kiscsoportokban), hogy gyűjtsenek fura, idegenül hangzó, idegesítő mondatokat, vagy olyanokat, amelyek nagyon jellemzőek a főszereplő-elbeszélőre. Ezt követően vélhetően a nyelvhasználatnak a következő elemeit fogják majd összegyűjteni:

- tárgyszerű,
- törekszik a pontosságra,
- érzelemmentes,
- magyarázó,
- röviden beszél,
- rövid mondatokban fogalmaz,
- jelzői nem díszítőek, hanem pontosítóak,
- döntő többségben vannak a kijelentő mondatok,
- szó szerint idéz a beszédpartnereitől, még olyan esetben is, amikor nem jellegzetes a másik mondata, kifejezésmódja,
- nem hagyja el soha az idéző mondatokat sem.

Mindezzel eljuthatunk ahhoz az általánosító felismeréshez, hogy mindannyiunkat alapvetően jellemez a nyelvhasználatunk, sőt, hogy nagyon gyakran ebből szoktunk következtetni a másik ember jellemére, személyiségére, érzelmvilágára. „A stílus

maga az ember” – idézhetjük Buffont, és bízhatunk benne, hogy az elcsépeltnek ható szállóige így konkrét tapasztalatot, pontos jelentést és szövegvizsgálati szempontot jelent majd a diákoknak.

### 5. Matematika

A regény – mivel fikciója szerint Christopher regénye – sok matematikai problémát tárgyal, sőt, függelékében egy matematikai levezetést találunk. Hosszan és visszatérően esik szó a prímszámokról, szól a Monty Hall-paradoxonról, a másodfokú egyenlet megoldóképletéről, a Conway katonái elnevezésű problémáról, szerepel benne több négyzetre és köbre emelési feladat, egyenletmegoldási feladat; Christopher beszél a matematika fizikai és biológiai összefüggéseiről, olvashatunk tőle eszmefuttatást a világegyetem tágulásáról, a békák populációjáról (illetve egy populáció elszaporodásának vagy kihalásának matematikai levezetéséről), az idő és a tér összefüggésének problémájáról. Okkal kérdezheti bármelyik diák, hogy mi keresnivalójuk van ezeknek egy regényben. Egy másik diák meg azt kérdezheti meg, hogy nem kell-e mindezeket érteniük is ahhoz, hogy a regényt teljesen értsék, hogy a regény jelentéséhez – és benne a főhős személyiségének megértéséhez – eljussanak.

A felsorolt problémák miatt azt gondolom, hogy érdemes ezekkel a kérdésekkel külön is foglalkozni. Ha van arra mód, hogy egy matematikatanár bejöjjön a magyarórára, és vele beszéljék meg azokat a matematikai problémákat, amelyeket már meg tudnak érteni a gyerekek, akkor – a fentebb leírtak értelmében – ezt érdemes megtenni. Ha erre nincs mód, akkor is érdemes összegyűjteni a kérdéseket, megkeresni, miért gondolkodik ezeken Christopher, s így megmutatni, hogy intellektuális érdeklődésünk nem független személyiségunktől. Így például az autisztikusan gondolkodó főhőst az elvont, érzelmektől és kétértelműségektől mentes, mindenhol és mindenki számára ugyanazt jelentő számok világa tölti el nyugalommal, biztonsággal, és ebben a világban képes alkotó módon gondolkodni.

### 6. Két nyomozás története

Közös beszélgetés keretében az osztályt rávezetjük arra, hogy a regény nem is egyetlen rejtély (a kutya halála), hanem két rejtély vagy bűnügy kibontásáról szól (a másik az anya eltűnése), és Christopher az első megoldása során találja meg a második ki-nyomozni való titkot. Ezt követően szintén irányított beszélgetéssel összegyűjtjük a krimi (egy nyomozás) kellékeit. Ha ezt megtettük, akkor a diákoknak – ismét 2-3-4 fős kiscsoportokban – össze kell gyűjteniük a két nyomozás elemeit. A krimielemelek felsorolását feladatlapon is odaadhatjuk, vagy felírhatjuk a táblára, hogy logikus vázlatot írjanak a diákok a füzetükbe.

A kutya (Wellington) halála

Az édesanya halála / eltűnése

– Ki a nyomozó?

- Mi a bűntény?
- Mit tudunk akkor, amikor a bűntény kiderül?
- Kik a tanúk és mit mondanak?
- Egyéb nyomok
- Logikai következtetések
- Ki a tettes?
- Hogyan rekonstruálható a (múltbeli) történet?
- Mi volt az indíték?

Az elemek összegyűjtése után a legfontosabb különbségeket beszéljük meg: az édesanya eltűnése során nem történt bűncselekmény, mégis ugyanolyan nyomozómunkát igényel az igazság felderítése, mint az első esetben. Ugyancsak lényeges különbség, hogy Wellington megölésénél egy aktuális esemény után nyomoz a főhős, az utóbbi esetben egy két évvel korábbi eseményt igyekszik rekonstruálni és megérteni, sőt, eleinte még az sem világos, hogy mi történt: maga a múltbeli esemény is átértelmeződik a nyomozás során (betegség és halál helyett szétválás).

A krimielemelek megbeszélése után tegyük világossá a diákok számára, hogy maga a regény kellő tudatossággal alkalmazza a krimipárhuzamot: Mi volt Christopher kedvenc könyve? Keressük ki a 7. és a 107. fejezetet, olvassuk föl hangosan. Ebből ugyanis kiderül, hogy a krimiparadigma a regény (egyik) önértelmezése, nemcsak utólagos elemzői konstrukció. Ha nem is ilyen nyíltsággal, ennyire explicit módon, de fölhívhatjuk a diákok figyelmét arra, hogy az irodalmi művek nagyon gyakran megadják a kulcsokat az értelmezésükhöz. Egyszerűbben fogalmazva: nem véletlenül szerepel *A Sátán kutyája* a regényben többször is, egyszer egészen részletesen mesél róla az elbeszélő. S ha nem véletlenül szerepel, akkor bizony meg kell keresni a regényben azt az okot, amiért ilyen hangsúlyos benne.

### 7. *Kutya, patkány, kutya*

Érdeemes megvizsgálni és összehasonlítani Wellington és a regény végén kapott kutya, Sandy szerepét a történetben és Christopher lelki életében, illetve azt is, hogy mit jelent a patkány a fiú számára, továbbá hogy mit jelent számára az, hogy Toby halála után kap egy kutyát. A diákok a következő sémát írják föl a füzetükbe: Wellington – Sandy // Toby – Sandy. Ezt követően az a feladatuk, hogy gyűjtsék össze, mi a szerepük a regényben és a főhős életében. Végeredményben oda juthatunk, hogy a regény keretét a két kutya jelenti, az egyik halála jelzi azt a felfordulást, amibe a főhős élete került, a másik befogadása pedig a kilábalást ebből a válságból, egymás megtalálásának ígéretét. Érdeemes ennek kapcsán még arról is beszélgetni – a diákok vélhetően maguk is felvetik –, hogy mi egy állat szerepe egy gyerek életében, illetve mi lehet a szerepe specifikusan egy autista gyerek életében. Így eljuthatunk az érzelmek tanításának kérdéséhez, vagyis ahhoz, hogy bizonyos fajta érzelmek bizonyos fokig megtaníthatóak. Innen pedig érdemes ismét általánosítani, vagyis eljutni oda, hogy

nemcsak egy autista gyereknek kell megtanítani az érzelmek felismerésének, kimutatásának, megélésének és megértésének képességét, hanem mindenkinek.

### 8. A szülők története

Érdeemes a diákok figyelmét felhívni a szempontváltásra, mert azzal nagymértékben szolgáljuk azt, hogy maguk is átlássák, mikor miről van szó, értsék az órák és az elemzés logikáját, kövessék magukban a saját gondolkodásukat, és ezzel mintát kapjanak arra is, hogy mindig érdemes tudatosítani azt, mikor milyen szempontot érvényesítünk az elemzés során, illetve mikor váltunk szempontot. A szülőkre vonatkozó kérdéssor a következő lehet:

- Rekonstruáljátok, mit tudunk az édesapáról (munkája, élete, kapcsolatai, érdeklődése stb.)!
- Rekonstruáljátok, mit tudunk az édesanyjáról (munkája, élete, kapcsolatai, érdeklődése stb.)!

Ezzel igyekezzünk összegyűjteni velük mindazt, amit tényszerűen lehet tudni róluk. Ez azért fontos, mert a következő, morális kérdés feltétele igényli, hogy minél pontosabban lássuk a két szereplőt, az anyát és az apát. Ezt követően tegyük föl a kissé provokatív kérdést: Kinek volt igaza? A szülők közül ki viselkedett helyesen, ki nem ebben a történetben?

A kérdés megvitatásához először párokban gyűjtsék össze a diákok, hogy mit tartanak egyik vagy másik szülő értékének és hibájának:

	Apa	
hibák, amelyeket elkövet		értékek, amelyekért szerethető
	Anya	
hibák, amelyeket elkövet		értékek, amelyekért szerethető

Ezt követően négy-öt-hat fős csoportokban vitassa meg az osztály, miként vélekednek a szülők magatartásáról.

Ám nem lenne helyes, ha a vita itt véget érne. Ezt követően, már a csoportos viták után mindenképpen fel kell tenni még egy kérdéssort: Miért volt nehéz a szülőknek? Mi lesz a regény végén a szülőkkel? Együtt fognak-e élni újra? Szeretik-e egymást? Szeretik-e a fiukat?

Azért érzem ezt különösen fontosnak, mert a gyerekek hajlamosak arra (és vélhetően mindannyian hajlamosak vagyunk arra), hogy azonosulva a főhőssel csak az ő szempontjait érvényesítsék, érvényesítsük. Különösen akkor, amikor a főhős egy gyerek, mégpedig segísre szoruló, különleges gyerek. Ezért aztán a szülőktől túlságosan sokat várunk el, az olvasás, de különösen az értékelés során könnyen zárójelbe

teszik (tesszük) azt, hogy ők is emberek, hogy Christopher autizmusa számukra egy életre szóló kihívás, s egyben tizenöt-tizenhat éve mindennapos feladat. Talán ez a szempontváltás és a két szülő értékeinek felsorakoztatása arra is meg tudja tanítani a diákokat, hogy egy történetben soha ne csak az egyik szereplő helyzetébe igyekezzünk beleélni magunkat. Sőt, hogy az olyan történetekben, amelyekben valaki komolyan segítségre szorul, azért érdemes a segítséget megadó vagy meg nem adó ember helyzetébe, sorsába, belső világába is beleképzelnünk magunkat, és mérlegelni az ő életét és szempontjait is.

### 9. A kézirat története

A könyv úgy definiálja önmagát, hogy az Christopher regénye, és meglehetősen sok szó esik arról, miért tartja fontosnak Christopher, hogy a könyvet megírja. Éppen ezért érdemes magának a regénynek a történetét is rekonstruálni.

- Miért írja a könyvét Christopher? Mi a célja vele?
- Mi történik a kézirattal?
- Hányszor írja meg?
- Miért lesz az apa ellensége a könyvnek?
- Sikerül-e befejeznie?

### 10. Színház vagy trailer

A könyvnek az előző években két színházi adaptációját lehetett látni: a Centrál Színház 2014-ben mutatta be Puskás Tamás rendezésében, a Miskolci Nemzeti Színház pedig 2016-ban Lukáts Andoréban. Ha egy tanárnak és osztálynak szerencséje van, akkor találhat a regényből más, éppen megnézhető adaptációt. Ha azonban nem, akkor meg lehet nézni a fenti két előadás trailerét; mindkettő megtalálható a YouTube-on. Érdemes megnézni őket, és összehasonlítani a regénnyel, illetve összehasonlítani a két videót is. Mivel nem a teljes darabokat látjuk, csupán másfél-két perces összefoglalót belőlük, ezért csak a benyomásainkra támaszkodhatunk.<sup>2</sup>

- Mit képzeltek el egészen másképp a regény alapján?
- Milyen a két főhős? Milyenek a regény alapján elképzeltékhez képest, milyenek egymáshoz képest?
- Mely jeleneteket tudják azonosítani a két összefoglalóban? (Ehhez vélhetően sokszor meg kell állítani a felvételeket, és alaposan megnézni a színpadon látható jelenetet.)

<sup>2</sup>A két trailer elérhetősége: Centrál Színház, Budapest: <https://www.youtube.com/watch?v=FhVBHLNPBjM>; Nemzeti Színház, Miskolc: [https://www.youtube.com/watch?v=VNLx\\_9o\\_a0Q](https://www.youtube.com/watch?v=VNLx_9o_a0Q) (Letöltés ideje: 2019. március 1.)



- Milyen lehet az atmoszférája a két előadásnak? Vélhetően mire törekszenek, milyen hangulatot szeretnének átadni?
- Milyen más megfigyelésük van még a látottak alapján?

### 11. Különleges gyerekek az iskolában

Fontos és sokak számára érthetetlen lehet, hogy milyen iskolába járt Christopher. Ezért először érdemes összegyűjteni a jellemzőit.

- Kik járnak abba az iskolába?
- Milyen volt a többi gyerek? Kiket ismerünk meg legalább egy kicsit?
- Vannak-e osztályok abban az iskolában, ha igen, hány fősek?
- Hogyhogy egyedül vele foglalkozik egy tanár?
- Mit tudunk meg Siobhanról?
- Miért fontos Christophernek a matematika érettségi? Milyen nehézségeket kell az iskolának megoldani? Hogyan viszonyul az érettségéhez az iskola?
- Milyenek a kapcsolatok a gyerekek között? Vannak-e Christophernek barátai? Szokták-e bántani? Miért?

Ezzel a megbeszéléssel először eljuthatunk a regénybeli iskola felvázolásához: egy különleges gyerekek részére fenntartott, az egyéni bánásmódot középpontba állító, sok különböző magatartási zavarral, beilleszkedési nehézséggel, részképesség-zavarral, pszichiátriai betegséggel és sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyerekek számára létesített iskola képéhez. Ezt követően érdemes a kérdést kitágítani, és olyan kutatómunkát adni a diákoknak, hogy nézzenek utána annak, hogyan szokás és lehet a speciális nevelési igényű gyerekeket nevelni. Ehhez a következő fogalmaknak, iskolatípusoknak kell utánanézniük: szegregáció az iskolában; integráció az iskolában; inkluzív iskola; alternatív iskolák; gyógypedagógiai iskolák; speciális nevelési igényű diákok; hol tanulnak és hogyan a testi fogyatékkal élő diákok; hol tanulnak és hogyan a szellemi fogyatékkal élő diákok.

A feladatot adhatjuk házi feladatnak, ebben az esetben egyénileg, esetleg párosával kell a tanulóknak utánanézniük a fentiek közül egy témának, majd egy következő órán egy-egy diák (vagy egy-egy páros) beszámol egy témáról. De elvégeztethetjük ezt az utánajárást igénylő feladatot magyarul is, ha van megfelelő mennyiségű, az internetre csatlakozni tudó tablet, számítógép vagy okostelefon az osztályban, illetve ha a könyvtárban van megfelelő mennyiségű és megfelelően korszerű szakirodalom erről. Ebben az esetben a csoportok más-más témát kapnak, annak kell utánanézniük, majd beszámolniuk az egész osztály előtt.

Ezt követően vitassuk meg a gyerekekkel: véleményük szerint hogyan jobb az iskola: ha nagyon különböző gyerekek tanulnak együtt, vagy ha arra törekszik az iskolarendszer, hogy a különböző gyerekek külön tanuljanak. A vita során adjunk szempontokat:

- Ők mit szeretnének jobban: ha lenne néhány olyan gyerek, aki nagyon eltér az átlagtól?
- Ha ők nagyon eltérnének az átlagtól, mit szeretnének: külön vagy közös iskolát?
- Használják fel, amit a gyűjtőmunka során megtudtak, elolvastak!

## 12. Alkotás

A könyvhöz hat fogalmazáscímet sorolok fel. Mind a hat kreatív írásos feladat, közülük az első három szorosan kapcsolódik a regényhez, kiindulópontja tehát az, hogy ami a regényben le van írva, az igaz, azt adottnak kell tekinteni (természetesen annak figyelembevételével, hogy az elbeszélője Christopher). A második három tárgyilag nem kötődik a regényhez, hanem mindhárom annak megfogalmazása, hogyan érezheti magát egy nagyon más ember egy olyan környezetben, amelyben szükségképpen idegen marad. Vagyis azt a szituációt, amit egy autista gyerek átélhet nem-autista osztálytársak között, a feladat átteszi egészen más élethelyzetekbe, de megmarad az a probléma benne, hogy egy többségi környezetben a tőle nagyon elütő ember miként érezheti magát.

A műfaj minden címnél azonos: elbeszélés. Az első hármat tekinthetjük a regényhez kapcsolt fantomfejezetnek, ami azzal a következménnyel is jár, hogy megfogalmazásmódjában, stílusában alkalmazkodnia kell a műhöz, át kell vennie annak a szereplőnek a nyelvhasználatát, aki beszél bennük. A második három önálló szöveg lehet, novella, mindhárom ugyancsak én-elbeszélés, vagyis ahogyan a regényben a főhős szemével látjuk az eseményeket, ugyanúgy ezekben is a főhős nézőpontjának kell érvényesülnie.

A fogalmazásokat otthon kell megírni, házi feladatként, és javasoljuk, hogy körülbelül egy hét álljon a diákok rendelkezésére.

- 1, „... és tudós leszek!” – Christopher élete 20 évvel később
- 2, Megtaláltam a fiamat – Hogyan látta az édesanya a történeteket?
- 3, Távolról olyan rokonszenvesek voltak... – Hogyan látta Mrs. Alexander a történeteket?
- 4, Nem értem őket! – Egy idegen nyelvű gyerek beszámolója egy új, más nyelvű iskolából
- 5, Csupa fehér között – Egy fekete bőrű ember beszámolója Európáról (Javasoljuk, hogy ne ma játszódjon a történet, amikor elsősorban az internetnek köszönhetően legalább virtuálisan ismerős lehet már egy távolról érkezett ember számára is Európa. Tehetjük a cselekményt a 18. század közepére vagy végére, amikor megjelentek Európában a fekete emberek, vagy bármikor a 19. században, esetleg a 20. század elejére.)
- 6, Minden olyan távoli... – Egy európai utazó beszámolója egy távoli, Európán kívüli országról

(Itt is javasoljuk, hogy ne ma játszódjon a történet. Vessük föl, hogy legyen a távoli világ India, és tegyük a történetet a nagy utazások idejére vagy a 19. századba. E két utolsó választási lehetőségénél javasoljuk azt is, hogy a tanulók nézzenek utána annak a világnak, amelyről írnak. Viszont várható, hogy mivel távoli kultúrák nagyon érdeklik a diákokat, többen utána fognak nézni, milyen lehetett India, Egyiptom, Madagaszkár vagy Malajzia.)

## Reflektálás

### 1. Kérdések, amelyek megválaszolatlanul maradtak

Végül tegyük föl az alábbi kérdéseket: Mi maradt megválaszolatlanul a kezdeti kérdések közül? Mi nem érthető még a regényben? Miről szeretnének még beszélni a regényből vagy a regény alapján?

Nagyjából ezt a kérdéssort érdemes nemcsak ennél a könyvnél, hanem nagyon gyakran megkérdezni. Ez biztosíthatja, hogy a diákok úgy érezzék: a megbeszélések – az órák – során az olvasás közben nem érthető dolgokra kapnak választ, hogy a fontos problémákról beszélgettek, és hogy ténylegesen választ remélhetnek mindarra, amiről még beszélni szeretnének, vagy amit nem értenek.

*A kutya különös esete...* megbeszélése után ilyen kérdésekre számíthatunk még: mi a rajzok szerepe a könyvben? Milyen más ábrák szerepelnek a könyvben? Miért így rajzol Christopher? Miért rajzol bele ennyi emotikont? Miért ennyire fontosak a színek a fiú számára? Miért ilyen hangsúlyos az ételek és az étkezés jelentősége? Hogyan lehet vele barátkozni? Honnan vette a tudását az író: maga is autista volt, vagy tanulmányozta az autista gyerekeket? Ha a kérdések elhangzottak, néhányról vagy egy csoportjukról még beszéljünk. Vélhetően kirajzolódnak majd csomópontok, és azok közül érdemes a legfontosabbat vagy a legtöbbeket izgatót kiválasztani. Ám azt is fogadjuk el mi magunk, tanárok természetesnek – és fogadtassuk el diákjainkkal is annak –, hogy nem lehet minden kérdésre válaszolni, hogy mindig marad még olyan probléma, szövegrészlet vagy érdekesség, amit nem tudunk együtt megbeszélni.

### 2. Mit tanultam, mit értettem meg?

Mindenki írjon körülbelül 5-6 mondatot arról, mit értett meg a regényből és a regényről szóló órákból. Szólhat ez az autizmusról, a könyvről, a szülőkről, a gyerekről, a szövegről, a diák saját vakfoltjairól, bármiről. Az egyetlen fontos instrukció, hogy önmagának írjon, és vegye komolyan, gondolja végig, hogy az eltelt órák alatt volt-e olyan dolog, amit megértett, amit másképp gondol most, mint körülbelül két hete, amikor elkezdett a regénnyel foglalkozni. Ezeket a szövegeket természetesen nem értékeljük és nem osztályozzuk.

## III.

A fenti feldolgozás bizony nagyon időigényes: körülbelül 6-9 óra mindenképpen kell hozzá, vagyis 2-3 tanítási hét. Van erre ennyi időnk? Ha az oktatási dokumentumokban megjelölt tartalmak felől tekintünk a kérdésre, akkor nincs: olyan rohanást, annyi művet (és szerzőt és ismeretet) ír elő a kerettanterv, hogy azt szó szerint véve mindez elképzelhetetlen. Ha azonban már az oktatási dokumentumokban megjelölt célok és funkciók felől nézzük, akkor van ennyi idő. Mert azt minden dokumentum hangsúlyozza, hogy az irodalomtanítás célja az alapos és értő szövegolvasás, az irodalom és a kultúra szeretete, hogy olyan értékeket kell közvetíteni az irodalom által, mint a másik ember tisztelete, az empátia, a szolidaritás. Hogy az irodalom által az élet ismeretére kell nevelni, és fogódzókat kell adni a diákoknak az életben való eligazodáshoz.

Talán még egy kérdést kell mindenképpen megválaszolnunk. Mit tegyünk, ha van az osztályban autizmussal élő vagy abban érintett diák? Akkor is elemezzük-e a könyvet, vagy akkor – tapintatból – hagyjuk ki? Úgy vélem, az elvi válasz az, hogy minél inkább érintett egy osztály a problémában, annál inkább érdemes a könyvet elővenni. Segít ugyanis abban, hogy minden személyeskedéstől mentesen lehessen az autista diákok működéséről, érzelmeiről, kommunikációjáról beszélni. Ha tehát az osztály légköre lehetővé teszi, akkor feltétlen érdemes. Persze ha a kapcsolat már megromlott az osztály és az autista vonásokat mutató osztálytárs között, ha erősebb a cikizés, a bántás, az értetlenség hangja az osztályban, akkor mindenképpen meggondolandó. Mert a könyv alkalmas lehet rá, hogy ezt a kapcsolatot valahogy rendezze, vagy a feleket legalábbis empatikusabbakká tegye, de azért nincsen erre garancia. Viszont esély igen, már csak azért is, mert nem egyik diáktársukról kell gondolkodni, hanem Christopherről, egy 15 éves angol gyerekről – egy kortárs ifjúsági regényben.

---

FENYŐ D. GYÖRGY

gyakorlóiskolai vezetőtanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola  
alelnök, Magyar tanárok Egyesülete  
fenyogyorgy@t-online.hu

*Contemporary and Young*

(Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*)

**Abstract:** It is pivotal for contemporary youth literature to be made part of the curriculum, however, it is unnecessary for the education politics to canonise any of them. Contemporary novels give opportunity to discuss important psychological, social, ideological and artistic issues. Within the framework of problem-centred education they prioritise the processed issue besides the aesthetic quality and linguistic accessibility. Mark Haddon's *The Curious*

*Incident of the Dog in the Night-Time* provides excellent opportunity to discuss the problems of people with autism and it is also suitable to improve empathy towards them, their families and parents. The study includes a detailed plan for discussion, the questions and exercises are ordered to follow the process of constructive pedagogy: tuning up – creation of meaning – reflection.

**Keywords:** contemporary youth novel, Mark Haddon, problem-centred literature teaching, autism, constructive pedagogy

## Kortárs szövegek tanítása felső tagozaton

Az irodalomtanítás megújításának szükségességét, ezzel együtt a kortárs irodalom nagyobb arányú jelenlétének hiányát alátámasztandó három közelmúltbeli felmérés eredményeiből idézek először, amely kutatások önmagukban is fontos adalékot jelentenek a témával kapcsolatban.

A Magyar Olvasástársaság kutatásában 2012–2013-ban középiskolásokat kérdeztünk meg az olvasáshoz és az irodalomhoz fűződő viszonyukról. A kutatás érdekes képet adott a nagykamások irodalomképéről – ugyanakkor sajnos nem meglepőt. A teszt egyik kérdése így hangzott: „Hogyan fejeznéd be a mondatot? Szerintem az irodalmi szövegek...” A válaszok közül négy olyan volt, amelyet a megkérdezettek több mint 30%-a jelölt meg (csökkenő sorrendben): „általában nehezen érthetők”, „általában fontos dologról szólnak”, „általában tanulságosak”, „általában régiek”.<sup>1</sup> Nem ennek a tanulmánynak a tárgya, hogy a feleletekből kirajzolódó attitűdöt hosszan elemezzem, de nehéz lenne vitatni, hogy a válaszok mögött egy meglehetősen elavult irodalomszemlélet áll.<sup>2</sup> Egy még újabb vizsgálat, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár projektuma keretében tavaly év végén elvégzett hazai reprezentatív olvasásfelmérés hosszú adatsorából ezúttal egyetlen részt emelnék ki. Ebből azt tudhattuk meg, mely műfajokat kedvelik leginkább a megkérdezettek.

A 10–13 évesek között nem meglepő módon a szórakoztató regényeket és a kalandregényeket jelölték meg legtöbben (38%, illetve 41%), ugyanakkor különösen magas arányban volt ott a válaszok között a fantasy és a képregény (24–24%).<sup>3</sup> Vagyis olyan műfajok jelentek meg a kiskamások olvasói palettáján, amelyek korábban marginálisnak számítottak. (Jellemző, hogy a korábbi hasonló mérések során még választható lehetőségként sem adták meg ezeket.) Még a kétezres évek elején is a fantasztikus irodalom népszerűségvesztéséről olvashattunk.<sup>4</sup> Ehhez képest a felsős irodalomtanításból látványosan kimaradnak mind a fantasyk, mind pedig a képregények. Nem csupán a kortárs darabok, de a műfaj klasszikusai sincsenek ott az iskolákban. Vagyis a korosztály

<sup>1</sup> GOMBOS Péter, HEVÉRNÉ Kanyó Andrea, KISS Gábor, *A netgeneráció olvasási attitűdje: 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*, Új Pedagógiai Szemle, 2015/1–2, 63.

<sup>2</sup> Érdekességképpen megjegyezném, hogy egy friss – egyelőre még nem publikált – kutatásunkban ugyanezt a kérdést nyugdíjasoknak is feltettük. Náluk a leggyakoribb válaszok között nem volt ott sem a „régii”, sem a „nehezen érthető”.

<sup>3</sup> GOMBOS Péter, *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Gombos+P%C3%A9ter.pdf/7a52f970-2055-487f-85fd-b358c36cec45> (Letöltés ideje: 2018. október 12.)

<sup>4</sup> RINYU Zsolt, *A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon*, Könyv és Nevelés, 2002/4, 76–83.

olvasói ízlése, érdeklődése és az irodalomórák anyaga között nem feltétlenül van találkozási pont. Figyelemre méltó az irodalomolvasás, olvasási motiváció témájában Józsa Krisztián, Fiala Szilvia és Józsa Gabriella kutatása. Vizsgálatukban hetedik osztályos diákokkal foglalkoztak, akiket három csoportra osztottak. Az egyik csak klasszikus, a másik csak kortárs, a harmadik pedig „vegyes” szövegekkel találkozott. A tanítási program tapasztalata az lett, hogy a kortársakkal foglalkozók esetében (és csak ott) szignifikánsan pozitív változás történt az olvasás affektív tényezőit nézve.<sup>5</sup>

Mindhárom kutatás komoly problémákra mutat rá. Arra, hogy a kamaszok irodalomképe „torz”, s közben szövegigényük kielégítetlen marad. Mindezt tovább nehezítik egyéb tényezők. Alighanem az egyik legproblematisabb sajátosság, hogy „a magyartanítás »elfelejtett« élményközpontú lenni”.<sup>6</sup> A műveltségtartalom átadásának elsőbbsége, az irodalomtörténet és -elmélet aránytalan (szinte kizárólagos) jelenléte az órákon nem ad lehetőséget műélvezetre, igazi elmélyülésre. „A magyar iskolák 95%-ában ma is az irodalomtörténet az úr, a lineáris és életrajzalapú magyartanítás uralja a hétköznapiakat.”<sup>7</sup>

Ugyancsak gond – Stiblar Erika terminusával élve – az „irodalmi pedofília”<sup>8</sup> jelenléte az általános iskolában, vagyis, hogy bizonyos művek az indokoltnál korábban kerülnek elő, olyankor, amikor a befogadó számára – általában az élettapasztalat hiánya miatt – még nem adhatnak élményt. (Ilyen *A kis herceg* vagy épp a *Légy jó mindhalálig* olvastatása felső – horribile dictu: alsó – tagozaton.) Ezek a könyvek aztán – hasonlóan azokhoz, amelyek (bármilyen okból) nem tudják megérinteni, megfogni a diákokat – sokszor nem csupán az adott műtől, esetleg a szerzőtől veszik el a kedvet, s csökkentik az érdeklődést, de magával az irodalomolvasással kapcsolatban is demotiválttá tesznek. A tanulók nem kis része gondolhatja azt, hogy az irodalom nem is lehet a *szórakozás médiuma*. Hiszen – lásd fentebb – régi és nehezen érthető. A megoldás persze nem egyszerűen az, hogy újabb, kortárs művekre kell lecserélni a klasszikusokat. A szemlélet alapvetően hibás voltának a rossz szövegválasztások csupán tünetei, így ezek megszüntetése is alig több tüneti kezelésnél.

E tanulmányban nem általános megoldást kínálok, még csak pontos diagnózist sem szeretnék fölállítani. Gyakorlati tapasztalataim segítségével azt szeretném megmutatni, hogy bizonyos kortárs szövegek hogyan dolgozhatók föl élményszerűen irodalomórán, hogyan válhatnak ezek örömforrássá a tanár és a diák számára is. A következőkben bemutatott feldolgozásokat több osztályban, csoportban volt szerencsém kipróbálni, így meggyőződhettem arról, hogy alkalmasak az említett cél elérésére.

<sup>5</sup> JÓZSA Krisztián, FIALA Szilvia, JÓZSA Gabriella, *A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire*, Anyanyelv-pedagógia, 2017/1, 19–27.

<sup>6</sup> ARATÓ László, *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. SIPOS Lajos, Bp., Krónika Nova, 2006, 144–160.

<sup>7</sup> FÜZFA Balázs, *Előszó = Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 7.

<sup>8</sup> Idézi GOMBOS, *A digitális, i. m.*

### A szerelem szövegei

Az az óra, amelyen az alábbi három lírai szöveggel foglalkozom, két vezérszálra fűzhető föl. A közös pont, amelyet rögtön az elején meg is szoktam jelölni, a művek témája. Mindhárom „szerelmes szöveg”, ráadásul az is közös bennük, hogy valamilyen szempontból rendkívüli, vagyis nem tipikus szerelem megélésének a tanúságai. Amit az óra elején még nem szoktam elárulni, az az, hogy mindegyik vershez „tartozik” zene is, s ezek meghallgatása közelebb vihet bennünket a megértéshez és a megéléshez.

(Kányádi Sándor: *Románc*)

Az elsőként sorra kerülő alkotás Kányádi Sándor *Románca*. A szöveget önállóan olvassák el a gyerekek, a megfigyelési szempont pedig az, hogy miben „nem szokványos” az a szerelem, amelyet a költő megénekel. (Nem nehéz rájönni, hogy az imádat tárgya ezúttal nem egy nő, hanem egy város, Cartagena.) A részletes elemzés előtt érdemes szót ejteni a címről és műfajról. Ezúttal kifejezetten célravezető versszakonként haladni az elmélyülésben, a *Románc* ugyanis egy szerelem négy fázisát mutatja meg: *meglátni és megszeretni – a beteljesülés – a búcsú – a vágyódás*. Beszélgetni szoktunk arról is, hogy milyen hatása van annak, hogy a költő nem használ írásjeleket. (A leggyakoribb – s nyilván helyes – válasz többnyire az szokott lenni, hogy afféle akadálytalan, szünet nélküli érzelmkitörés lesz így a vers.)

Egy-egy szakasszal másodszor már nem (fel)olvasás során ismerkedünk, hanem a Kaláka zenekar megzenésített változata segítségével. A zene dinamikus, s remekül illik a tartalomhoz. Megfigyelési szempontok ezúttal is vannak. Az első versszaknál az, milyen szóval, szókapcsolattal jellemeznénk a „kapcsolat” állapotát. Lehetséges megoldás magából a szövegből keresni erre példát („szerelemtől részegülten”, „elalélva”). Érdemes felhívni a gyerekek figyelmét két költői eljárásra, amelyekkel Kányádi folyamatosan él: a túlzás és a megszokottól eltérő szórend. Mindegyikre találunk példákat, különösen az utóbbi lehet érdekes („húzta a sok kis cölöpház maga alá az árnyékát”; „kék a zölddel borult össze”). Az előzetes tudás figyelembevételével beszélgethetünk a trópusokról, költői képekről is. Van például metonímia („keresgélt a repülőgép”), metafora („húzta a sok kis cölöpház”) és hasonlat is („rezegtek mint a bazári fölhúzható bádóg-békák”).

A második versszaknál már a meghallgatás előtt – és az elsővel azonos megfigyelési szempont megadása után – célszerű elmondani, hogy a „megrészegült” elbeszélő olyan érzelmi állapotba kerül, hogy első mondatával csak hebeg-habog, állítmány nélkül: „delet ilyet soha én még napot soha még így égni”. Noha egyértelmű, hogy mi hiányzik („nem láttam”), ettől a hiánytól izgalmasabb lesz a szöveg, miközben jól jellemzi a zavartságot, a túlfűtött érzelmeket. Ezúttal is érdemes felhívni a figyelmet a különös szórendre („kísértésbe szédítőbe estem véled szerelembe”) és a túlzásokra („még a beton is érzéki”). Utóbbi még érdekesebb, ha tudjuk, hogy az ’érzéki’ az ’erotikus’ egyik szinonimája. Szép az a hasonlat, amellyel az élet elejéről és végéről vett



képpel veti össze a szerző a „találkozás” időtartamát: „félórát ha voltam nálad / míg egy kised megszülethet / ameddig egy ismeretlent / elföldelnek elfelednek”.

A harmadik szakasznál a szokásos szempont mellett érdemes szóba hozni azt is, hogyan alakul a zene dinamikája (például a nagybőgő belépésével). A korábban megismert eszközök közül itt találkozhatunk talán a legerősebb túlzással („adtam volna üdvösségem”), de több érdekes példa van megint a megfordult szórendre (például: „sose látlak többé viszont”). Az utolsó versszak megbeszélése a korábbiakhoz hasonlóan történhet, ugyanazokra a jellemző eszközökre itt is találhatunk példákat.

(Beck Zoltán: *Olyan csak olyan*)

A következő szöveget úgy adom kézbe, hogy nincs odaírva a szerző neve, csak a cím: *Olyan csak olyan*. A megfigyelési szempont ugyanaz, mint a *Románcnál*: minek köszönhető, hogy nem „igazi” szerelemről szól a szöveg? A válaszokban többnyire azt mondják el a gyerekek, hogy ez talán nem is szerelem, csak az egyik fél vágyódása, illetve az is fel-felmerül, hogy ez a kapcsolat inkább már a vége felé jár.

Ezúttal is szakaszonként haladunk az elmélyülésben. Az első versszak könnyen „megfejthető”, érdekes módon a diákok nagy többsége arra szokott szavazni, hogy egy fiú az elbeszélő, aki nem vágyik komolyabb kapcsolatra – ellentétben a lánnyal. Aztán ez végül az aszimmetrikus kapcsolat befejeződéséhez vezet. A második versszak esetében két kérdésről beszélgetünk leginkább:

1, Mire keres érveket az elbeszélő? Arra, hogy miért nem akar többet? Hogy miért ért véget a kapcsolat? Vagy egészen másra?

2, Mit jelenthet ez a kép? „*A párnámra vannak | Hímezve virágok | Letépek egyet és elhervad nyomban.*”

Természetesen nincs egy jó válasz, ha a gyerekek fejében megszülető helyzetnek és történetnek megvan a belső logikája, el kell fogadnom a választ.

Itt kezdődik a szöveg igazán érdekes része. Egyrészt meglehetősen konkrétan hangzik, mégsem feltétlenül egyértelmű a következő rész: „Még válogatsz én nem | Szép számokat kértem.” Mit jelent a szám? Zenét? Egy elküldött dalt a kívánságműsorban? Egy szerelmes dalt a zenegépből? Ráadásul a tagolás sem mindegy (kitéve a lehetséges írásjeleket): „Még válogatsz, én nem...” Vagy: „Még válogatsz, én nem szép számokat kértem.” Ennél is érdekesebb kérdés, hogy itt (vagy éppen e szakasz előtt, vagy éppen utána) vajon megváltozott-e a beszélő személye? Eddig a fiú beszélt, innentől a lány? (Vagy fordítva?) A másik magyarázat arra, hogy az utolsó versszak egyfajta inverze az elsőnek, hogy a fiút (lányt) addig nem érdekelte a másik fél, amíg ez a másik túl komolyan vette a kapcsolatukat, ám mihelyst hasonlóan „félvállról veszik őt”, ahogy ő tette azt korábban, máris megváltozik a hozzáállása. E kérdésben általában megoszlanak a vélemények. Ezúttal sem kell igazságot tennünk, s természetesen a szerzői szándéknak sem szükséges befolyásolnia minket.

Nem eldöntve az elbeszélőváltás vs. attitűdváltás kérdését, e ponton megmutatom a „verset” a szerző előadásában. A gyerekek itt szembesülnek azzal, hogy ez valójában

(kortárs) dalszöveg, a szerző/előadó pedig a 30Y zenekar. Az első döbbenet után jellemzően egy ideig még megmarad az értetlenkedés. Mit keres irodalomórán egy dalszöveg? Miért elemzünk ugyanúgy egy dalszöveget, mint egy verset? Ezek a kérdések jól mutatják a hozzáállást a műfajhoz. Diákjaink túlnyomó többsége irodalomórakon nem találkozik, foglalkozik dalszövegekkel, azokat nem gondolja a líra műnemébe tartozónak, pedig Tóth M. Zsombor szerint például „[a] dalszövegek költemények, irodalmi, azon belül is lírai műfajként kezelhetjük őket, ha bizonyos költészettani normáknak korlátozottan felelnek is csak meg”.<sup>9</sup> Véleményem szerint a műfaj kiemelkedő darabjai egyrészt kiváló segítséget nyújthatnak bizonyos költői eljárások megtanítására, másrészt a kortárs, jó színvonalú alkotások az élményszerzés mellett arra is jók lehetnek, hogy tanítványainkban csökkentsék a versekkel szembeni idegenkedést. Nem csupán én tapasztaltam meg, hogy mindamelllett még a tanulói aktivitást is fokozzák.<sup>10</sup>

Meg kell jegyeznem azt is, hogy a szövegek irodalomórai feldolgozásra történő kiválasztásánál gondos mérlegelés szükséges. A poétikai erények mellett fontos, hogy az életkori sajátosságokat is tekintetbe vegyük, emellett pedig a zenére is érdemes figyelni. A sokak számára idegen vagy unszimpatikus zene a szöveggel kapcsolatban is ellenérzéseket szülhet. Az *Olyan csak olyan* – tapasztalataim szerint – érdekes a gyerekek számára, s bár van titokzatossága, nem megfejthetetlen.

(Lackfi János: *Billentyűk*)

A harmadik kézbe adott szöveg Lackfi János *Billentyűk* című verse. Mielőtt elmélyülnénk benne, érdemes megkérdezni, hogy egy szerelmes írásban mire utalhat a *Billentyűk* cím. (Ennek később lesz jelentősége. Miközben a szövegben *zongoráról* és *számítógépről* olvasunk, valójában leginkább arról szól, ami nincs megnevezve: a *szívről*.) Az immár megszokott megfigyelési szempont, kérdés itt sem nehéz, a gyerekek könnyen felismerik, hogy ezúttal nem egy fiatal, „heves” férfi szerelme a téma. Egy érett apa szemérmes vallomása a vers, szerelme valószínűleg sokadik megvallása hitvesének.

Érdekes módon a költemény egyik fő szervező erejét az ellentétek adják (oda-lenn–idefenn, zongora–számítógép, szoknya–ing, este–reggel), ilyen az egyik legszebb kép is: „kik öleléseinkből lettek / meghiúsítják ölelésünk.” Ezek mellett hasznos felhívni a figyelmet a fel-le mozgásra, illetve arra, milyen erő van a kimondatlan szavakban. Értve ezt a vers szereplőire, de a költőre is. Hiszen a szövegben nem találunk „nagy szavakat”, érzelemdús vallomást. Mégis áthatja a sorokat a szerelem, nem csupán a meghittség. Ezúttal is segítségünkre lehet a zenés változat, Heidl György

<sup>9</sup> TÓTH M. Zsombor, *Zene és szöveg: A dalszövegek helye „Az irodalom határterületei” érettségi tételtípusban*, Anyanyelv-pedagógia online. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=413> (Letöltés ideje: 2018. május 5.)

<sup>10</sup> MOLNÁR Cecília Sarolta, *Mire jók a dalszövegek?* Tani-tani online. [http://www.tani-tani.info/mire\\_jok\\_a\\_dalszovegek](http://www.tani-tani.info/mire_jok_a_dalszovegek) (Letöltés ideje: 2018. május 12.)

feldolgozását Lovasi András énekli. Miután mindhárom szöveggel foglalkoztunk, érdemes megkérdezni diákjainkat, kinek melyik tetszett legjobban, s miért. Általában megoszlanak a vélemények, életkortól, nemtől, de akár zenei ízléstől függően is.

### *Kortárs próza felső tagozaton*

Miközben a kortárs magyar próza továbbra is erősnek mondható, aki próbált már keresni felső tagozatosok – különösen 7–8. osztályosok – számára napjaink hazai szerzőitől feldolgozható novellát, tapasztalhatta, hogy nem könnyű találni. A „miért” egy külön tanulmány tárgya lehetne, de tény, hogy hol a nyelvezet erőssége, hol a téma nem tesz alkalmassá több elbeszélést a felső tagozatban történő feldolgozásra.

Üdítő kivétel a mágikus realizmus világában Lázár Ervin novellisztikája, de szerencsés lenne, ha más szerzők, stílusok is bekerülhetnének a szövegválasztékba. Kétségtelenül nagy segítséget jelent, hogy 2017-ben megjelent a *Jelen!* című antológia (alcíme: *Kortárs ifjúsági novellák*).<sup>11</sup> Egyrészt a tematika – jórészt iskolához kapcsolódnak a történetek –, másrészt a minőség is indokoltta teszi, hogy kamaszokkal dolgozzuk föl a szövegeket. Érdekes ugyanakkor, hogy ezúttal is inkább a nagykamaszokat, a középiskolásokat szólíthatja meg a kötet. Van azért kivétel, az alábbiakban egy olyan novella feldolgozásának tapasztalatait írom le, amelyet felsősökkel végeztem.

Béres Tamás *Apám illata* című novellája általában megmozgatja a hetedik-nyolcadik osztályosokat, nem utolsósorban azért, mert nyíltan beszél az iskola alá-fölé rendeltségi viszonyairól, érintse az a tanár–diák vagy a diák–diák kapcsolatokat. A szöveg feldolgozását pedagógusi bemutatás mellett szakaszos olvasással javaslom. Részben azért, mert elég nagy terjedelmű, másrészt a történet csattanója még hatásosabb lehet így.

Az első felolvasott szakasz a kezdő – meglehetősen hosszú – bekezdés lehet. Utána csoportonként készíthetünk rajzot *szerep a falon* drámajátékkal a két megismert szereplőről, Wanheisler tanárnőről és a fiúról. A rajz mellé kerüljön oda az is: kudarcok-bánatok, sikerek-örömök. Ide az elmúlt napok általunk elképzelt eseményei, történései kerüljenek oda a két szereplő életéből. Ezek nyilván befolyásolhatták érzelmi állapotukat, attitűdjüket – célunk a cselekedetek motivációinak felderítése. Különösen Wanheisler esetében fontos, hogy olyan motívumokat találjunk, amelyek alapján a pedagógus tetteinek meglesz a belső logikája. Ahogy az a *szerep a falonnál* megszokott, a szakaszos olvasás későbbi fázisaiban mindig lehetőséget adunk a rajz kiegészítésére, javítására.

Ha van időnk és mélyítenénk még a feldolgozást, kérhetünk a csoportoktól ilyen típusú feladatokat: hogyan fogalmazná meg egy, a barátjának írt chatüzenetben a

<sup>11</sup> *Jelen! Kortárs ifjúsági novellák*, szerk. DÁVID Ádám, GABORJÁK Ádám, Bp., Móra Könyvkiadó – JAK, 2017.

matematikához való viszonyát a fiú? Hogyan hangozna ugyanez egy, a nagybácsinak írt e-mailben? És egy felvételi elbeszélgetésen? Hogyan mesélné el ezt az esetet Wanheisler a húszéves érettségi találkozáson? És az osztályozóértekezleten? Otthon a szomszédjának?

A következő felolvasásnál érdemes megállni a „Cseszd meg!” elhangzása után. Jó-soltassuk meg a reakciót. (Nemcsak a tanárnőét.) A következő szakasz a kicsöngetésig tarthat. Milyen új információkat tudtunk meg a fiúról? Mivel egészítenénk ki a *szerep a falon* rajzát? Készítsük el a kapcsolati hálóját! (Használhatnak különböző színeket, jeleket a különböző típusú viszonyokra.) Jósoljuk meg a történet folytatását! Lesz büntetés? Eljutnak az igazgatóig? Ő mi alapján hoz majd döntést? Az utolsó előtti megállás az „Apám nevének hallatára...” kezdetű bekezdés előtt lehet. Itt megpróbálhatunk az igazgató bőrébe bújni. Mi meg mernénk kérdőjelezni régi kollégánónk állításait?

A végére az utolsó két bekezdést hagyhatjuk. Ezek felolvasása előtt beszéljünk arról, hogy az eddigi információink alapján mi a történetben a konfliktus valódi forrása. Hogyan lehetett volna ezt elkerülni? Vajon hogy éli meg mindezt a fiú? Jósoljuk meg, mi lesz a novella vége. A befejezés megismerése után pontosítsuk a *szerep a falon* rajzait. Jó lezárás lehet a „szakértői játék”, vagyis amikor a gyerekek egy csoportját szakértőként kérik föl az ügy felderítésére, majd intézkedési terv készítésére. Mit javasolnának végül? Kie a fő felelősség?

Tapasztalataim szerint a gyerekeket megéri a váratlan befejezés, az, hogy az iskolai konfliktus valójában egy belső vívódás kivetülése, s az igazi problémát nem az osztályban, a diáktársakkal vagy a tanárokkal való kapcsolatokban kell keresni. Érdekes megélni, megfigyelni azt, hogyan kerül át a hangsúly egy tanár–diák vitából a belső történésekre.

### Összegzés

Írásomban olyan kortárs szövegekre próbáltam felhívni a figyelmet, amelyeket saját tanári gyakorlatom során sikerrel használtam már, ugyanakkor jellemzően nincsenek ott az irodalomórákon. Szándékosan nem a regény műfaján belül válogattam, mert ez a kérdés a kötelező/közös olvasmányok vitájához vezetne, s én ezúttal nem ebben szerettem volna állást foglalni. (Miközben persze Robert Williams *Luke és Jonjától* Patrick Ness *Szólít a szörnyén* át Lois Lowry *Az emlékek öréjéig* sok jó példát hozhattam volna.)

Noha több módszertani ötletet is megosztottam, nem óravázlatokat szerettem volna közzétenni, inkább csak gondolatébresztő kérdéseket, feladatokat. Ugyanezeket a szövegeket számtalan más módon is fel lehet dolgozni. Összességében talán sikerült felhívnom a figyelmet arra, hogy értékeket, élményszerző szövegeket a kortárs kultúrában is találhatunk, s ezek éppúgy témák lehetnek irodalomórán, mint a Nyugat korszakának lírája vagy prózája. A döntés elsősorban a magyartanáré.

GOMBOS PÉTER

egyetemi docens

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi Intézet

gombos.peter@ke.hu

*Teaching of Contemporary Literature in High School*

**Abstract:** In the first part of my study I would like to prove that our way of teaching literature has moved in the wrong direction in the last few decades. As a result, our adolescents have a rather distorted picture about literature, and they lack reading experience, and the light-hearted debates, talks that would come from them. In my writing I attempted to draw attention to contemporary texts that I have already (successfully) used during my teaching practice, but are mainly absent from literature lessons. I intentionally avoid the genre of novel – evading the discussion about compulsory readings –, and I mainly focus on contemporary poems, short stories and lyrics. Although I offer several methodological ideas, I intended to share thought-provoking questions, tasks and games rather than lesson plans.

**Keywords:** literature teaching, poems, lyric, short story

SIMON KRISZTINA

## Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot\*

Napjainkban, amikor pedagógusként azt tapasztaljuk, hogy diákjainkat egyre nehezebb lekötni a hagyományos pedagógiai eszközökkel, hiszen ingerküszöbük a mindennapjaikban jelenlévő elektronikai cikkeknek köszönhetően egyre magasabban van, illetve amikor azt érzékeljük, hogy tanítványaink *multitasking* üzemmódban vannak, akkor jól jöhet a papírszínház mint az oktató-nevelő munkát segítő, támogató eszköz. Az új módszerrel egyszerre hatunk a diákok több érzékszervére, és nem passzív befogadóként kell végigülniük foglalkozásainkat. A történetek varázsára azok is számíthatnak, akiknél nincs meg a megfelelő infrastruktúra az IKT-eszközök használatához, de azok is, akik úgy gondolják, hogy a mai gyerekek ülnek annyit a „kütyüjeik” előtt, hogy legalább az iskolában, könyvtárban érdemes mellőzni azokat. Ezzel a módszerrel egész osztálynyi diákot tudunk egy időben lekötni, közösségi élményben részesítve őket. Szeretném azt a téveszmét is megcáfolni, miszerint csak az óvodásokat, alsósokat lehet lekötni a papírszínházi meséléssel. Amennyiben találunk az életkori sajátosságaiknak megfelelő történeteket, bármely korosztály számára érdekes foglalkozásokat állíthatunk össze. Komoly beszélgetések, viták indulhatnak el a különböző történetek megtekintése után. Nem volt ez másként a papírszínház/kamishibai régi időkbe nyúló története során sem. Mi több: mint annyi más dolog, ez is felnőtteknek készült először.

### *A kamishibai fogalma és használata*

A *kamishibai* japán eredetű szó, jelentése 'papírszínház' ('papír': kami, 'színház': shibai), amely nagyméretű lapokkal, egy kerettel és az „előadó” segítségével alakítja a mesekönyveket, történeteket színházzá. Messziről is jól láthatóan illusztrált lapjai a történetek egy-egy epizódját jelenítik meg. A sztori általában kevés leíró részt tartalmaz – hiszen annak szerepét a képek veszik át –, inkább a dialógusokra helyezi a hangsúlyt. Többnyire rövid, közelít a színházi szövegek struktúrájához. A közönség egyszerre élvezheti a történetet és a hozzá készített rajzokat, grafikákat, ábrákat.

A kamishibai képei egymásra csúsztatva, egymást kiegészítve fokozatosan jelennek meg. A történet dinamikájától és feldolgozásától függően egyes esetekben lassan,

---

\* A tanulmány elkészítése során építettem az általam és kollégáim által szerkesztett *Papírszínház – Módszertani kézikönyv*ben közreadott eredményeinkre, s az írás vége felé annak némely passzusát összefoglalt, módosított formában újra fölhasználtam. *Papírszínház: Módszertani kézikönyv*, szerk. CSÁNYI Dóra, SIMON Krisztina, TSÍK Sándor, Bp., Csímota, 2016.

folyamatosan, máskor szakaszosan, több részletben. Előfordulhat az is, hogy a lap ide-oda mozgatásával fejezünk ki bizonytalanságot, vagy keltjük életre a figurákat. Hirtelen mozgás esetén pedig a meglepetésre helyezhetjük a hangsúlyt. A hátoldalon, fekete-fehér apró képek segítségével a mesélő is láthatja a közönség előtt megjelenő illusztrációt, és itt olvasható a mese szövege is, az előadást segítő instrukciókkal.

### *A kamishibai rövid története*

A VIII. századi Japánban a bonzók nagyszabású térítő munkába kezdtek. Ezzel párhuzamosan jelent meg a nyomdászat is. A vallási tanokat a papok tanmeséken keresztül hirdették. Mivel a japán kultúra komoly ikonográfiai hagyománnyal rendelkezik, történeteiket illusztrációkkal is ellátták, hogy így érdekesebbé tegyék az írástudatlan parasztság számára. Ezeket a képeket eleinte vászontekercsekre festették, majd később papírlapokra, melyeket egy fakeretbe illesztettek. Ezzel megszületett a papírszínház őse.<sup>1</sup>

Jeffrey A. Dym kutatásai szerint<sup>2</sup> a modern kori kamishibai a 1920–30-as években jelent meg Tokió utcáin. Eleinte a történet szövege nem volt olvasható a lapok hátulján, majd a szöveg megjelenése támogatta a könnyebb előadást, így a szélesebb körű elterjedést. A harmincas évek gazdasági válsága is erősítette a kamishibai népszerűségének növekedését. Munkanélküli férfiak és nők próbáltak az előadásokból megélni. Általában *kashimotó*któl béreltek kerékpárokat és történeteket, ezekkel járták a parkokat, utakat, jellegzetes csöngetéssel jelezve felnőttnek és gyereknek, hogy megérkeztek, kezdődik a csoda.

A papírszínház történetének korai szakaszában a képek kézzel készített, egyedi festészeti technikákkal készült műalkotások voltak. Ahhoz, hogy a hallgatóságot napról napra le tudják kötni, folyamatos „gyártásra” volt szükség. Voltak művészek, akik egyedül, de olyanok is, akik csoportokban dolgoztak. Ilyenkor más rajzolta és más színezte a képeket. Azzal a lehetőséggel is éltek, hogy két képből – a keretből történő félig kihúzással – egy harmadik kép keletkezett. A tartalom kiválasztása tekintetében kétféle eljárás létezett: vagy meglévő történetekhez készítettek képeket, vagy maguk találtak ki egy-egy mesét az alkotók. Miután elkészültek a tervezettel, megfestettek egy-két lapot, és ezeket mutatták meg a megbízónak. Amennyiben annak elnyerte tetszését a bemutatott anyag, befejezték, és eladták neki a papírszínházi sztorikat. Egyes történetekből lenyűgöző, irodalmilag is értékes mű született, de készültek eseménydús képkockasorozatok is, melyek elsődleges célja az volt, hogy a gyerekek érdeklődését fenntartsa. Az utóbbi műveket a mai képregényekhez lehetne hasonlítani.

<sup>1</sup> *Uo.*, 12–13.

<sup>2</sup> Jeffrey A. DYM, *Kamishibai, what is it? Some preliminary findings*, Kamishibai for Kids. <http://www.kamishibai.com/resources/Docs/jeff%20paper.pdf> (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

Sajnos a II. világháború alatt a képek nagy része megsemmisült Japánban, csupán 10-12 ezer maradt meg. Ennek ellenére az 1950-es években a kamishibai a legnépszerűbb szórakozási forma volt, jóval meghaladta a mozifilmek és színházak nézettségét. Aztán az 1950 utáni időszak igazi pusztulást hozott. Ekkor jelent meg az „elektromos kamishibai” (denki kamishibai), vagyis a televízió. A legtöbb *kamisito* (művész) még meglévő gyűjteményét is kukába dobta. A kamishibai mégsem tűnt el nyomtalanul: sok szempontból a mai manga és anime előfutára. Több híres mangaművész kamishibaiművészként kezdte pályafutását.

### *A kamishibai megjelenési formái Japánban*

#### *1. Utcai kamishibai (gaitō kamishibai)*

Az utcai kamishibaik gyakran fogalmaztak meg társadalomkritikát, nyelvezetük nem egyszer vulgáris volt. Történeteik összefüggtek egymással. A mesélő gyakran megállt a legérdekesebb résznél, nyitva hagyva a folytatást, fokozva az érdeklődést. Így szinte biztos lehetett abban, hogy következő előadására is eljön a hallgatóság. Bevett gyakorlat volt, hogy az előadás kvízzjátékkal zárult, ahol apró ajándékokat, csemegéket lehetett nyerni. Az 1930-as években Imai Yone, egy keresztény misszionárius is meglátta az utcai kamishibaiban rejlő lehetőségeket. Olyan történeteket készített, melyek középpontjában bibliai szereplők álltak, és ezekkel járta Japán utcáit. Célja, akárcsak a régebbi időkben a buddhista szerzeteseknek, a „hittérítés” volt.

#### *2. Oktatási kamishibai (kyōiku kamishibai)*

Imai Yone ötletén felbuzdulva a japán oktatáspolitiká is rájött, hogy a kamishibait fel lehetne használni az osztályterekben is. Így válhatott az 1930–1960 közötti oktatás szerves részévé. Az iskolákban használt kamishibaikkal megpróbálták ellensúlyozni az „utcaiak” romboló hatását. Ezért is volt jellemző rájuk az „erkölcsösség” és a jó győzelme. Általában történelmi, tudományos, életrajzi eseményeket dolgoztak fel, többek között Charles Dickens, Jonathan Swift és Oscar Wilde műveit dolgozták át papírszínházas formában. A kamishibai napjainkban reneszánszát éli Japánban, valamint az USA-ban is. Időközben különböző szervezetek eljutatták Vietnámba, Kínába és Európába is. A továbbiakban arra mutatok néhány példát, hogyan használják ezt a mesélési módszert különböző külföldi országokban, s hogyan lehetne ezeket a jó gyakorlatokat hazai viszonylatban adaptálni.



## *Külföldi gyakorlatok*

### *1. Európa*

(*Svédország*<sup>3</sup>) A svéd példa egyedisége abban rejlik, hogy ötvözi a japán mesélést a japán tánccal. A keret mögé nemcsak elbújni lehet, hanem előlépni is mögüle. Miközben a mesélés megáll, és a nézők a bekeretezett képre fókuszálnak, a mesélő a keret mellé lép. Ezek az előadások központi elemei lettek a japán kulturális napoknak. A mese és tánc mellett hagyományos japán értékeket, szokásokat is bemutatnak, melyek témaindítói lehetnek az előadások utáni, gyakran teázással egybekötött beszélgetéseknek. Kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy a történetek összehozzák az időseket és fiatalokat. A felhasznált papírszínházi meséknek japán gyökereik vannak, azok fordításait élvezheti a hallgatóság.

(*Hogyan hasznosíthatnánk itthon?*) Úgy gondolom, hogy ha az adott japán tánctudással nem is rendelkezik az előadó, a japán kultúra napjának mintájára, például „Országok kultúrái a könyvtárban” sorozat keretén belül adaptálható a fenti jó gyakorlat, akár adott országok népmeséinek elkészítésével és előadásával, illetve természetesen mi is élhetünk a népek táncainak, viseletének bemutatásával.

(*Törökország*<sup>4</sup>) A török kamishibai gyakorlatban nagy szerepet kap a testbeszéd, az arckifejezés, mozgás, valamint különböző kellékek, maszkok. Már meglévő színházi előadásba építik bele a kamishibait, illetve a képeiből összeállított power pointos vetítéssel támogatják az előadás közönségre gyakorolt hatását. Ezzel a módszerrel lehetővé tették, hogy a papírszínház nagyszínpadon is bemutatható legyen, és több száz ember szórakoztatására is alkalmassá váljon. (Eredetileg kis terembe, maximum 20-30 ember lekötésére alkalmas.)

(*Hogyan hasznosíthatnánk itthon?*) Érdekes lehet a power pointos verzió kipróbálása a könyvtárban, oktatásban, bár elgondolkodtató, hogy nem a lényege vesz-e el a papírszínházi mesélésnek, ha a képeket kivetítjük.

### *2. Amerikai Egyesült Államok*

(*Felolvasás alsóbb évfolyamosoknak*<sup>5</sup>) Miután a diákok már több papírszínházi történetet elolvastak és begyakoroltak, a negyedikes diákok vállalkozhatnak arra, hogy az általuk kiválasztott mesét elolvassák első és második osztályosoknak. A kínáló lehetőség hatására a diákok egyre többet olvastak. A tanár a tanárban elhelyezett egy ütemtervet, ahová az alsós osztályok tanítói beírhatták magukat: ki, mikorra, melyik

<sup>3</sup> *Interview with Ami Skånberg Dahlstedt*, Kamishibai for Kids. <http://www.kamishibai.com/spotlight/dahlstedt.html> (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

<sup>4</sup> *The Henry Brothers, Introducing Kamishibai in Turkey*, Kamishibai for Kids. <http://www.kamishibai.com/spotlight/henrybrothers.html> (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

<sup>5</sup> Tara M. MCGOWAN, *Spotlight USA*, Kamishibai for Kids. <http://www.kamishibai.com/spotlight/index.html> (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

osztályba kér egy-egy negyedikes felolvasót. A hivatkozott cikkben bemutatott iskolában többeknek az elsődleges nyelve a spanyol. Ők általában tanulási nehézségekkel küzdenek. Nehézséget okoz nekik az irodalmi angol, de gyakran maga a folyékony olvasás is. Ezek a diákok szívesen használják a papírszínházat, hiszen a történetek olvasása közben fejlődik a folyékony, hangos olvasásuk, és sok új kifejezést is tanulnak. Képesé váltak önálló szövegalkotásra, amit azzal is bizonyítottak, hogy minden tanuló készített egy papírszínházi „kártyát”, melynek a hátuljára ráírták, hogy mit kívánnak a világ számára. Ezután felolvasták a karácsonyi ünnepségen.

(*Hogyan hasznosíthatnánk itthon?*) Hazánkban is megfigyelhető, hogy nem minden diák beszéli anyanyelvi szinten a magyart; például azok a diákok, akik otthon csak valamilyen roma nyelvet beszélnek, az iskolában szövegértési nehézségekbe ütközhetnek. Számukra jó lehetőség lehet a fenti példa. A cigány kultúrának egyébként is fontos eleme a mesélés és a kézműves tevékenységek, emellett a diákok gyakran ügyesek a képi megjelenítésben is.

(*Könyvtárprojekt*<sup>6</sup>) Hetente egyszer a diákok könyvtári órán vettek részt egy New York-i iskola könyvtárában, az alkalmak témája időszakonként változó volt. Az egyik ilyen foglalkozássorozat a *Fedezzük fel a Kamishibait: Hagyományos japán történetlapok* címet viselte. Négy héten át más-más tevékenységet végzett a könyvtáros és a diákok.

#### 1. foglalkozás (kettős foglalkozásvezetés):

A kísérő pedagógus röviden összefoglalja a japán mesemondás jellemzőit, majd a könyvtáros búvóhelyéről előugorva a diákokat japán édességgel kínálja meg, ezután elolvassa Allen Say *Kamishibai Man* című képeskönyvét.<sup>7</sup> A diákok, miközben hallgatják a történetet, finomságokat majszolgatnak. Az óra végén pedig leírják tapasztalataikat, gondolataikat, kérdéseiket a foglalkozáshoz kapcsolódóan. Ezek lesznek a következő óra kiindulópontjai.

#### 2. foglalkozás (a pedagógus vezetésével):

A diákok összefoglalják a papírszínház előző héten megismert jellegzetességeit, majd a pedagógus felolvas egy történetet, hogy gyakorlatban is lássák a papírszínházi mesélés módszerét. Ezután az osztályt 3-4 fős csoportokra osztja, és minden csoport kap egy mesét, amit a diákok gyakorolnak előadni. Amikor végeztek, a lapokat kicserélik. Így egy-egy csoport több történettel is megismerkedik.

#### 3-6. foglalkozás (a pedagógus irányító, segítő szerepben):

A diákok az előző héten megalakult csoportban dolgoznak. Japán meséskönyveket keresnek a könyvtárban, majd kiválasztanak egyet. A történet elolvasása után szakaszokra osztják, megírják a szakaszokhoz tartozó szöveget, és megrajzolják a képeket. Saját keretet is készítenek. A pedagógus ezeken az órákon segítőként van jelen.

<sup>6</sup> Uo.

<sup>7</sup> Sajnos hazánkban nyomtatásban nem jelent még meg, de az alábbi videóban megtekinthető: [https://www.youtube.com/watch?v=W9IaKC\\_miXc&t=153s](https://www.youtube.com/watch?v=W9IaKC_miXc&t=153s) (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

*Utolsó foglalkozás*

Minden csoport előadja saját történetét a többieknek.

(*Hogyan hasznosíthatnánk itthon?*) A fent leírtak sikeresen adaptálhatóak hazánk könyvtári gyakorlatába. A papírszínház akár az egész tanévet felölelő programsorozat is lehet. Japán népmesékből kiindulva készíthetünk egy *népek meséi- vagy magyar mondák* projektet, melynek első szakasza a japán mesék és a kamishibai megismerése lehet, majd körüljárhatjuk a témakört, egyre szűkítve saját népünk meséire.

(*Hanghatások mesélés közben*<sup>8</sup>) Ebben a mesélési gyakorlatban nagy hangsúlyt kap a hangokkal, dalokkal való játék. Több formában és szakaszban is színesebbé teheti az előadó a mesélés folyamatát:

a, a történethez, meséhez illeszkedő dalt keres, amelyet akár többször is elénekelnek a mesélés folyamán;

b, a mesék hatását megerősítő hangképzéseket használ, például állathangok, esz-  
közök („mennydörgés cső”; zenei csatornák);

c, a karaktereknek megfelelő hangszínt alkalmaz a párbeszédekben;

d, a gyerekeket bevonja a hangképzésbe, amely így közösségi élménnyé válik.

(*Hogyan hasznosíthatnánk itthon?*) A fenti gyakorlat szintén könnyen adaptálható a magyarországi gyakorlatba, mi több, már használható ötleteket olvashatunk a 2016-ban megjelent *Papírszínház módszertani kézikönyvben* is.

### 3. Dél-Amerika

(*Peru*<sup>9</sup>) A mesélők úgy szerelnék össze egy biciklit, hogy rátehessék a papírszínházat, és azzal járassák a kis településeket. A bemutatott papírszínházak általában saját készítésűek. Egy részük más szerzők meséinek adaptációja, másik részük a mesélő által írt történet. A témaválasztás több fontos oktatási-nevelési célt vesz figyelembe, mint például a műanyag újrahasznosítását.

A *Papírszínház – Módszertani kézikönyvben* részletes ismertető olvasható arról, hogyan épült be ez a különleges mesélési módszer a magyarországi pedagógiai gyakorlatba is. Ha a fentiek alapján kedvet kaptunk ahhoz, hogy magunk is kipróbáljuk a papírszínházat, álljon itt egy rövid leírás a papírszínház mesélés menetéről, illetve saját papírszínház készítéséről.

<sup>8</sup> MCGOWAN, i. m.

<sup>9</sup> *Interview with Pepe Cabana Kojachi „Mukashi Mukashi”, Kamishibai for Kids.* <http://www.kamishibai.com/spotlight/kojachi.html> (Letöltés ideje: 2018. november 26.)

## *Hogyan készülünk elő a mesélésre?*

### *1. A keret elhelyezése*

A keretnek fontos szerepe van a színházi élmény létrehozásában. Fókuszálja a nézők figyelmét.

Nagyon fontos, hogy úgy helyezzük el, hogy mindenki egyformán jól láthassa. Érdeemes ki is próbálni a „nézőteret” az előadás megkezdése előtt. Fontos továbbá az is, hogy a keret sima, egyenes felületre kerüljön, ne dőljön és billegjen, hisz a lapok mozgatásakor elmozdulhat az egész keret.

Figyeljünk a keret környezetére is. Amennyiben az előadás mögötti térben van olyan tárgy, kép, amely elvonja a figyelmet, az ronthatja az összhatást. Hasonlóan apró részlet, hogy a keretet ne rakjuk a nappal szembe, hisz ekkor romlanak a látási viszonyok. A tér akusztikailag is fontos a bemutató során: kisebb helyen jobb hatást érhetünk el, mint egy nagyobb teremben. Ha rossz a terem akusztikája, érdemes hangosításról gondoskodni.

A papírszínház nézőinek száma korlátozott, hiszen biztosítani kell, hogy mindenki a megfelelő távolságból és szögben láthassa az előadást.

### *2. Az előadó és elhelyezkedése*

Leggyakrabban a keret egy asztalon vagy valamilyen emelvényen áll, a mesélő pedig vagy a keret mögött ülve, „rejtőzködve” olvas, vagy a keret mellett állva mesél. A gyakorlatban előfordulhat az is – én például szinte mindig így mesélek –, hogy az előadó elbújik ugyan a keret mögé, de időnként „kikukucska”, folyamatos kontaktust teremtve a közönséggel.

### *3. A mesélés technikai menete*

A lapok mozgatása balról jobbra történik, ellentétben a nyugati olvasási hagyományokkal, amikor jobbról balra lapozunk. A közönség felőli lapokat jobb kézzel, balról jobbra húzzuk ki a keretből, majd csúsztassuk vissza leghátulra. Választhatjuk azt a megoldást is, hogy a keretből kiemelt lapokat az asztalra tesszük magunk mellé/elé. Személy szerint az utóbbi módszert jobban kedvelem, mert úgy nem keverednek össze a lapok, és biztosan tudom, mikor van vége a mesének. Esetleg előadhatunk többen is úgy, hogy az egyik előadó a lapokat mozgatja, a másik pedig olvas.

A papírszínház számos lehetőséget ad a lapokkal történő játékra. A nézők mindig rácsodálkoznak arra, amikor két köztes képből létrehozunk egy harmadikat. A szereplők is képesek életre kelni, sőt akár mozogni is, ahogy a lapokat mozgatjuk. A történet bizonyos elemeit az ajtók segítségével el is rejthetjük, majd fel is fedhetjük. Viszont akkor lesz a mesélés gördülékeny, ha előtte elpróbáljuk a felolvasást, a lapok, ajtók mozgatását. Érdeemes ezt egy tükör előtt megtenni, mert így mi is látjuk, hogy a közönség ténylegesen hogyan fogadja be az előadást.

#### 4. Az előadás fázisai

Az előadásoknak a meseolvasáson és -hallgatáson túlmutató pedagógiai vagy oktatási céljai is lehetnek. A célok tükrében az előadást három nagy fázisra bonthatjuk, melyekhez kötődően különböző ötletekkel színesíthetjük mesélésünket. A már hivatkozott módszertani kötet mesénként tesz ajánlásokat a három szakaszra. Az alábbiakban csak pár általánosan is használható ötletet osztok meg az olvasókkal.

Az első a *ráhangelődés* szakasza, ahol eljátszhatjuk, hogy színházba készülünk, és belépőként a gyerekeknek meg kell oldaniuk egy, az adott meséhez kötődő feladatot. A mesét egy kerettörténetbe is helyezhetjük.

A második a *mesélés közbeni szakasz*, amikor bevonhatjuk a gyerekeket a történetbe: például ők lesznek egyes szereplők hangjai, vagy együtt mondunk bizonyos visszatérő versikéket, szövegrészeket. A mesében előforduló hanghatásokkal tehetjük izgalmasabbá ezt a szakaszt: például amikor a történetben említésre kerül a dob, akkor dobolunk, vagy ha operáról van szó, akkor bejátszunk egy operarészletet.

A harmadik a *mesélés utáni szakasz*, amikor a meséhez kötődő kézműves foglalkozásokat szervezhetünk. A történethez, szereplőkhöz kapcsolódó memóriajátékok szinte minden előadás után felhasználhatóak, hasonlóan a barkochbához.

#### *Hogyan készítsünk papírszínházat?*

Érdemes közös könyvtári projekteket szervezni a papírszínház készítése köré. Meghirdethetjük rendszeres könyvtári programként vagy egy-egy kiemelt eseményhez kötődően (például Medvenap, Népmese napja, Föld napja). Témánk kiválasztását természetesen a célunkhoz igazítjuk: olyan meséket, történeteket választunk, melyek fókuszában központi kérdésünk áll.

A papírszínház készítésének van néhány alapvető szabálya, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a technika működőképes legyen.

1. lépés: Mutassunk be a gyerekeknek több papírszínházi mesét, hogy megismerjék az előadásmódot, és ebből következően a meselapok szerkesztésének szabályait.

2. lépés: Meghatározzuk, hogy mennyi idő alatt szeretnénk a papírszínházi mesénket elkészíteni, és ennek alapján választunk mesét, készítünk egy alkotói ütemtervet.

3. lépés: Felolvassuk a választott szöveget, és megbeszéljük, hogy milyen képileg is megjeleníthető elemeket találnak benne a gyerekek, hány képkockát tudnának elképzelni a meséhez.

4. lépés: Elkészítjük a szöveg vázlatát instrukciókkal.

5. lépés: Elkészítjük a forgatókönyvet – ebben a fázisban strukturáljuk a szöveget, és döntjük el, hogy melyik részlet kerül majd egy-egy oldalra.

6. lépés: A képek esetében találjuk ki, hogy az adott szövegrészletnél pontosan mit szeretnénk ábrázolni.

7. lépés: Osszuk el és valósítsuk meg a különböző feladatokat, például háttér, szereplők, díszletek megrajzolása.

8. lépés: Ellenőrizzük, minden a megfelelő helyre került-e.

9. lépés: Próbafelolvasás.

10. lépés: Előadás.

A papírszínház-készítés során végig gyermekekről beszéltem, hiszen eddig velük készítettünk ilyen meséket. De egy közművelődési könyvtárban el tudom képzelni középiskolásokkal, sőt még alkotó kedvű felnőttekkel is a papírszínházi történetalkotást, mely során a passzív befogadáson túl már aktív alkotás is történik. Akár saját papírszínház készítésére készülünk, akár a már meglévő repertoárból választunk, e speciális módszer értékei megkérdőjelezhetetlenek. Segíti az olvasás és a szövegértés elsajátításának folyamatát, a történetek hatnak a gyerekek szellemi, mentális, érzelmi fejlődésére, illetve a mesehallgatás során gazdagodik fantáziájuk, szókincsük, fejlődik hosszú távú figyelmük. A befogadók azonosulhatnak a történetek különböző karaktereivel, miközben saját problémáikra is megoldást találhatnak, érzelmi kapaszkodókat kapnak. A jó történet titka, hogy a hallgató lelki és érzelmi fejlettségének szintjén szólal meg; képes utat mutatni, hatása nem múlik el kisgyermekkorban, hanem serdülő- és akár felnőttkorban is elkísér bennünket.

---

SIMON KRISZTINA

könyvtárostanárr, József Attila Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola,  
Könyvtárostánárok Egyesületének elnöke  
sikriszti@gmail.com

*Kamishibai conquers the world, again*

**Abstract:** This paper examines the possibility of using kamishibai as a supportive tool for pedagogical aims. The first part deals with the origins of this story-telling theatre emerging in the Japanese culture and reviewing the extensive and diverse methodological procedures that have led kamishibai to build into the education of many countries.

**Keywords:** kamishibai, japanese tradition, education, methodology

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA

## Új arcok, új szemek

*Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve  
„...kézifékes fordulást is tud”: Tanulmányok a legújabb magyar  
gyerekirodalomról\**

Recenzióban két gondolatébresztő és vitára serkentő, gyerek- és ifjúsági irodalmat tematizáló tanulmánykötet vázlatos bemutatására vállalkozom. A *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (a továbbiakban: *Mesebeszéd*) és a „...kézifékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról* (a továbbiakban: *Kézifékes*) kötetek társítása nem véletlenszerű, hiszen szorosan összefüggenek: nemcsak kiegészítik, továbbgondolják a megkezdett gondolatfolyamokat, hanem ellentéteket, vitákat is generálnak egymás között.<sup>1</sup> Az egymásra építés révén a két kötetet akár egy sorozat első és második részének is tarthatnánk (ez a felfogás azért is szimpatikus, mert előrevetíti a folytatás lehetőségét). Az összetartozás alapját azonban nem csak az képezi, hogy mindkét kötet ugyanannak az irodalmi szövegtérnek a reflexióját tartalmazza: a tanulmánykötetek szimbiózisát a gyerek- és ifjúsági mű-

---

\* *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Bp., Fiala Írók Szövetsége, 2017; „...kézifékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018.

<sup>1</sup> Három példa a köteteken belüli és kötetek közötti ellentmondásokra: 1. Nagy Gabriella Ágnes (*Hagyományos (nép)mesemondás = Mesebeszéd, i. m., 169–222.*) részletesen kifejti a népmesetípusok pontos besorolhatatlanságának dilemmáit, tipológiai nehézségeit, míg Varga Betti (*A jó tündérmese: Hogyan olvashatók a kortárs mesék a klasszikusok felől? = Uo., 235–248.*) könnyedén tipologizál, sőt a népmesében is vitatott típusokat zökkenőmentesen átülteti az irodalmi mesékre. Varga Betti azért szalad bele ebbe a problémába, mert az irodalmi mesék rendszerezése rögzítetlen, pontatlan és alapvetően a népmesei hagyomány kutatása felől megközelített, holott más egyéb műfajok hatása is megfigyelhető bennük (például krimi, horror). 2. Mészáros Márton felveti a *young adult* és az ifjúsági irodalom fogalmainak elkülönülését (*Young adultként olvasni: A Holtverseny példája = Uo., 289–306.*), míg Pompor Zoltán tanulmánya (*Próféták, evangélisták, teremtők: Kamaszkori útkeresés Laboda Kornél mAtéPONTindul című regényében = Kézifékes, i. m., 191–204.*) kizárólag az ifjúsági regény terminusát használja. 3. Lovász Andrea meglehetősen kritikus, már-már indulatos modalitással ír a problémacentrikus könyvek témaközpontúságáról és esztétikai dilemmáiról (*Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell: Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom = Mesebeszéd, i. m., 251–262.*; *A kérdőjellel görbülés eleganciája: Mészöly Ágnes: Darwin-játszma = Kézifékes, i. m., 205–212.*), Gáspár-Singer Anna viszont rendszerbe foglalva ismerteti a problémacentrikus könyveket, és a – minőségi művekben közzé tett – tabutémák kibeszélését nem tartja feltétlenül a didaktikusság kiszolgálásának (*Címkék a borítón: Tabutémák a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági könyvekben = Mesebeszéd, i. m., 307–342.*). Szekeres Nikoletta (*Hiányra adott válasz újszerű írásmódokkal: Dóka Péter A kék hajú lány és Tasnádi István A kőmajmok háza című kamaszregénye a kortárs irodalmi regiszterek tükrében = Uo., 263–288.*) és Mészáros Márton (*Young adultként olvasni*) szintén tabutémákat feldolgozó művek értelmezésével foglalkoznak.

vekről szóló kurrens bölcsészettudományos kritikai diskurzus kialakításának igénye képezi.<sup>2</sup> A *Mesebeszéd* és a *Kézifékes* ugyanis határozottan hátrahagyja a gyerek- és ifjúsági irodalomról szóló diskurzushoz általánosan tapadó, kiemelt pozíciót élvező pedagógiai-pszichológiai kontextusokat, és tudományos-kritikai szemmel tekint a terület bemutatására.

E vállalkozás biztosítékai a kötetek azonos szerkesztői – Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton és Szekeres Nikoletta –, azonban a tanulmányírók között is bőven találunk átfedéseket: Gulyás Judit, Lapis József, Lovász Andrea, Nagy Gabriella Ágnes, Paulovkin Boglárka, Pompör Zoltán, Révész Emese és Sebesi Viktória szintén mindkét kötetben publikál. A huszonkét szerzőből tehát tizenketten a köteteket összekapcsoló, gyerek- és ifjúsági irodalom körül körvonalazódó műhely szűken értelmezett csoportjába tartoznak. Az *Előszók* pontosítják is e műhelyek geneziséjét: a *Mesebeszéd* a Fiatal Írók Szövetsége 2011-ben indított szimpóziumsorozatához, a *Kézifékes* pedig a Károli Gáspár Református Egyetem 2016-os konferenciájához kötődik. A műhelyjellegét erősítik az *Előszók*ban megfogalmazott összefüggő célok is. A *Mesebeszéd* elsősorban hiánypótló szerepet szeretne betölteni, és a szakmán túl a széles közönséget kívánja megszólítani. Kiemelt célja, hogy „gyakorlati segítséget, útmutatást, tájékoztatósi pontot és korszerű, a mindennapokban is alkalmazható tudást kínáljon mindazoknak a szakembereknek, tanítóknak, tanároknak, gyerekkönyvtárosoknak és nem utolsósorban szülőknek, akik azon dolgoznak, hogy olvasni szerető gyermekeket neveljenek”.<sup>3</sup> A *Kézifékes* vállaltan távolabbra (és főként: kizárólag csak előre) tekint az előző kötetnél: míg a *Mesebeszéd* az alapozási kísérletek, a kurrens kritikai nyelv kialakításának szándéka járja át, a *Kézifékes* már kimozdul a gyerek- és ifjúsági irodalomról szóló diskurzus – szinte kényszeresen visszatérő – startpozíciójából, és „az igényes, az irodalomtudományok által megalapozott kritikai diskurzusok helyét keresi a kortárs irodalmi térben”.<sup>4</sup>

### *A kötetek felépítése és súlypontjai*

Alapozás és kifejtés – talán ez a két fogalom foglalja össze legátfogóbban a kötetek vezérelvét. Ezzel magyarázható az is, hogy a *Mesebeszéd* egy közel 500 oldalnyi terjedelmű gyűjtemény, melynek 19 tanulmányából határozottan túlsúlyba kerülnek az elméleti, történeti jellegű írások, és az értelmezésre fókuszáló tanulmányokban is erős elméleti pozíció figyelhető meg (például Szekeres Nikoletta történeti vázlata a kortárs ifjúsági regényről,<sup>5</sup> vagy Mészáros Márton *young adult* fogalomértelmezése<sup>6</sup>).

<sup>2</sup> Vö. HERMANN Zoltán, *Előszó = Kézifékes*, i. m., 8.

<sup>3</sup> HERMANN, *Előszó = Mesebeszéd*, i. m., 11.

<sup>4</sup> HERMANN, *Előszó = Kézifékes*, i. m., 9.

<sup>5</sup> SZEKERES, i. m., 263–288.

<sup>6</sup> MÉSZÁROS, *Young adultként olvasni*, i. m., 289–306.



Az alapozás részeként több tanulmány az előzmények áttekintésére és a jelenből történő értelmezés kiindulópontjainak tisztázására vállalkozik: Hermann Zoltán a gyerekirodalom-történet megírásának lehetőségeit veszi számba, Hansági Ágnes a gyerekirodalmi kánon kialakításának, kialakíthatóságának dilemmáival foglalkozik, Lapis József a kortárs gyerekklírát helyezi történeti kontextusba, Gulyás Judit a magyar mesekutatás történetét vázolja, Nagy Gabriella Ágnes pedig a hagyományos mese-mondás jellemzőit írja körül. Akad olyan, elméleti kérdéseket tárgyaló tanulmány is, amely ötven oldalnyi terjedelmével az adott téma széles ívű átölelési szándékáról tanúskodik (azonban az egyes témák kifejtésében aránytalanságokat eredményez).<sup>7</sup> Az alapozás részét képezik a gyakorlati tanácsadást, útmutatást kijelölő írások is, amelyek az olvasóvá nevelés, a könyvhöz fűződő attitűdök formálási lehetőségeit vetik fel, illetve a gyerekbefogadók életkori sajátosságaihoz igazított könyvválasztással kapcsolatban adnak tanácsokat (Pásztor Csörgei Andrea – Pompor Zoltán,<sup>8</sup> Fenyő D. György,<sup>9</sup> Szabó Sándor,<sup>10</sup> Révész Emese<sup>11</sup>). Ezek az írások tükrözik leginkább, hogy a gyerek- és ifjúsági alkotások a duplafedelű,<sup>12</sup> kettős kódolású,<sup>13</sup> *all-age*-irodalom<sup>14</sup> részét képezik, és – akarva-akaratlanul – kiemelik a felnőttek cenzor-szerepét, valamint annak a felelősségét, hogy a felnőttek milyen könyvvel kínálják meg a gyerekolvasókat, illetve milyen szempontok alapján válogatnak nekik. Ezek a pedagógiai (de korántsem didaktikus) irányultságú írások elmaradnak a másik kötetből, már csak a kettős kódoltsággal, a gyermeki és felnőtt olvasói pozíciók megjelenésével számolnak a tanulmányok (például Lapis Józsefé<sup>15</sup>).

A *Kézifékes* – 250 oldalával – lényegesen karcsúbb kötetnek minősül az előzőnél, az írások egymáshoz viszonyított terjedelme is kiegyensúlyozottabb. A 14 tanulmányból csupán egy irodalomtörténeti áttekintést találunk,<sup>16</sup> a többi írás mind elemzésre fókuszál, mintegy reagálva a *Mesebeszéd* Előszavában megfogalmazott (egyik) észrevételre, miszerint „[h]iányzik a rendszeres gyerekkönyv-kritika”.<sup>17</sup> A kötetek tehát számolnak az egymásra utaltsággal, a két korpusz anyagának átjárhatóságával, és a második részben már a korábban valamiféle álláspontra (nyugvópontra azért nem)

<sup>7</sup> NAGY, *Hagyományos (nép)mesemondás*, i. m., 169–222.

<sup>8</sup> PÁSZTOR CSÖRGEI Andrea, POMPOR Zoltán, *Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai = Mesebeszéd*, i. m., 53–71.

<sup>9</sup> FENYŐ D. György, *A kötelező olvasmányok problémaköre = Uo.*, 73–97.

<sup>10</sup> SZABÓ Sándor, *A magyarországi gyerek- és ifjúsági könyvkiadás vázlatos bemutatása: Milyen forgalmat bonyolítanak a magyarországi gyerek- és ifjúsági könyvkiadók? = Uo.*, 117–127.

<sup>11</sup> RÉVÉSZ Emese, *Varázskép – világekép: A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében = Uo.*, 419–427.

<sup>12</sup> KISS Judit, *Bevezetés a gyerekirodalomba*, Kolozsvár, Ábel, 2008.

<sup>13</sup> MÉSZÁROS Márton, Kovács András Ferenc: Hajnali csillag peremén = *Kézifékes*, i. m., 215.

<sup>14</sup> HERMANN Zoltán, *Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez = Mesebeszéd*, i. m., 19.

<sup>15</sup> LAPIS József, *A szívárvány íve: Kiss Ottó: Ne félj, apa! – Nagy kislánykönyv; illusztrálta Kismarty-Lechner Zita = Kézifékes*, i. m., 240.

<sup>16</sup> HERÉDI Károly, *A vajdasági gyerek- és ifjúsági irodalom jelenségei (2015–2018) = Uo.*, 158–172.

<sup>17</sup> HERMANN, *Előszó = Mesebeszéd*, i. m., 9.

juttatott dilemmák irányvonalai szerint fókuszálnak az interpretációkra. A kiegészítési szándék két módon is megfigyelhető: a szerzők egymásra utalásával, valamint ugyanazon szerző gondolatbővítésével. A *Kézifékes* szerzői több alkalommal is visszautalnak, építenek a *Mesebeszéd*ben közzétett megállapításokra: például Hansági Ágnes Hermann Zoltánra hivatkozva *all-age* jelenséggént<sup>18</sup> értelmezi a gyerekirodalmat; Gulyás Judit Nagy Gabriella Ágnes tanulmányához<sup>19</sup> nyúl a szóbeli mesemondás gyakorlatával kapcsolatban; Szekeres Nikoletta Mészáros Márton írásából<sup>20</sup> veszi át a *young adult* irodalom fogalomértelmezését. Néhány szerző a *Mesebeszéd*ben közzétett elméleti vagy történeti írását „mélyfúrások végzésével”, érzékeny szövegértelmezéssel támasztja alá, bővíti. Lovász Andrea a problémacentrikus könyvekkel szembeni kifogásait például egy olyan mű értelmezésével autorizálja, amely ellenáll a sematikus tabufeldolgozásnak. Lapis József a kortárs gyereklíra irányvonalainak, poétikai sajátosságainak bemutatását követően az egyik irányzatban, a svéd típusú gyerekversek hagyományában elmélyedve értelmezi Kiss Ottó művét. A nemi szerepek mintáit vizsgáló Sebesi Viktóriának az előző példánál kevésbé sikerül megoldani a gondolatbővítést, mivel mindkét írása jelentős részben ugyanazzal a korpuszsal dolgozik, és az elemzés során is hasonló konzekvenciákra jut.<sup>21</sup>

A kötetek és tanulmányok dialogicitásának intenzitását emeli a metonimikus szerkesztési elv kialakítása is, melynek eredményeképpen az egymást követő tanulmányok többféle szinten, a téma-réma viszony változtatásával érintkeznek egymással. Az íráskor láncszerű összekapcsolódása a tematikus blokkokat nélkülöző *Kézifékes*ben látványosabb, hiszen az egymást követő írások hol tematikai, hol poétikai, hol mindkét szinten kapcsolódnak egymáshoz, melyek szerteágazó összefüggéseit nehéz lenne pontosan szétszálazható ciklusokba sorolni. A *Mesebeszéd* – a korpusz terjedelméből adódóan – még él a tematikus blokkok kialakításával (I. *Történetiség a jelen kontextusaiban*; II. *A meséről*; III. *Young adult, tabuk és gender*; IV. *Látvány, képiség, vizualitás*), ami egyrészt megkönnyíti a tájékozódást, másrészt egy-egy jelenségre irányítja rá az olvasó figyelmét. A befogadóban azonban óhatatlanul felvetődhetnek kérdések a ciklusrendezési elv következetességével kapcsolatban: vajon a Janne Teller *Semmi* című regényének bábadaptációjáról szóló Gimesi-írás nem kerülhetett volna-e akár a *Látvány, képiség, vizualitás* blokkjába, vagy a nagyrészt kisgyerekeknek szóló műveket (most eltekintek attól, hogy egy szöveg befogadását felcímkézhetjük-e életkorok

<sup>18</sup> HANSÁGI Ágnes, *Kétjobb lábás balhátvéd és öltözködési nagyokos: A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben* (Elekes Dóra: Dettikéről és más istenekről, Treszner Barbara rajzaival); Kollár Árpád: A Völgy, írta Tárkony, rajzok Nagy Norbert) = *Kézifékes*, i. m., 64.

<sup>19</sup> GULYÁS Judit, *Népmese és gyerekirodalom: Frankovics György: A bűvös puska: Népmesék romákról, Herbszt László illusztrációival*, Bp., Móra, 2015 = *Uo.*, 102.

<sup>20</sup> SZEKERES Nikoletta, *A jelenidejűség, a pillanatnyiség és a műfajok hálójában: Megközelítések a JELEN! című ifjúsági novellaantológia elemzéséhez* = *Uo.*, 176–177.

<sup>21</sup> SEBESI Viktória, *(Nemi) szerepajánlatok a kortárs gyermekirodalomban* = *Mesebeszéd*, i. m., 343–366; SEBESI Viktória, *Az apa(ság) megjelenése a kortárs gyermekirodalomban* = *Kézifékes*, i. m., 241–258.

szerint) elemző Sebesi-tanulmány mennyire találja meg a helyét a *Young adult, tabuk és gender* című blokkban?

A többféle szerkesztési elv lehetőségének hátterében a kötetek tematikai sokszínűsége húzódik, hiszen a korántsem kompakt gyerek- és ifjúsági irodalom tárgyalása számos résztéma – gyerekkönyv/gyerekirodalom, szöveg/vizualitás, líra/próza/dráma, „használati”/ „esztétikai”/alkalmazott irodalom, gyerek-/ifjúsági irodalom, ifjúsági irodalom/young adult stb. – tisztázását is igényelné. E témák mindegyike külön kötetet kívánna, miközben egymásba olvadásuk megakadályozza szétszaladásukat. Ezt a szerteágazást nehéz egy átfogó kötet címbe összegyűjteni. A *Mesebeszéd* küzd is ezzel a dilemmával, hiszen a címjelölő fogalom – a köznyelvi értelemben vett ironikus jelentésrétegen túl – a mese kiemelt pozíciójára irányítja a figyelmet, sőt azt az elvárást ébreszti, hogy a kötet kizárólag a mesével foglalkozik. Ezt az impressziót kívánja pontosítani az alcím (*A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*), ami viszont szinte kiüresítően szélesre tágítja a kötet tartalmát (vajon melyik és milyen szempontból bemutatott gyerek- és ifjúsági irodalomról lesz szó?). A „...kézifékes fordulást is tud” elegánsabban kivédi a címkeszerű címadással szemben táplálható elvárásokat, sőt a *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról* alcím kielégítő módon körvonalazza a kötet tartalmát (még akkor is, ha a gyerekirodalmat a gyerek- és ifjúsági irodalom gyűjtőfogalmaként használja).<sup>22</sup> A kortárs korpuszra történő összpontosítás azonban nemcsak a *Kézifékest*, hanem a *Mesebeszédet* is jellemzi. Ebből kifolyólag napjaink gyermek- és ifjúsági irodalmi jelenségeinek leírása automatikusan társul egyfajta kánonalakítási gesztussal is: a harminchárom tanulmányból az olvasó egy komoly kortárs gyerekkönyv-listát tud kikerekíteni, amely minőségi, „az irodalom nyelvén beszélő”<sup>23</sup> olvasmányokból áll (igaz, egy apokrif-gyűjtemény is körvonalazódik a sorok között, egyfajta „mit ne olvas(ta)sunk” felhanggal – ez leginkább a problémacentrikus könyvek tárgyalása során és a vizuális kultúra egyes témáinál figyelhető meg). A kötetek tehát nem csupán eligazítanak, de látenszen rangsorolnak is a kortárs gyerek- és ifjúsági irodalmi alkotások között.

A paratextuális tényezők közül méltatást érdemel a névmutató jegyzék és a tájékoztató/válogatott bibliográfia, amely a téma iránt érdeklődő olvasó számára nagy haszonnal forgatható, alapos áttekintést nyújt a területről. Az azonnali tájékozódás érdekében azonban hasznos lett volna a tanulmányok végén (is) közzétenni a felhasznált irodalmat, hogy az egyes résztémák feldolgozását könnyebben követni lehessen. Az pedig különösen sajnálatos, hogy – az egyébként gazdag forrásanyag-kínálat mellett – a jó gyakorlat példáit sorakoztató, ötletgazdag Fenyő D. György-tanulmány nem mellékel a témához felhasználható, útba igazító szakirodalmat.

<sup>22</sup> Recenzióban azonban nem arra szeretném irányítani a figyelmet, hogy a *Kézifékes a Mesebeszéd* 2.0-ás verziója, hiszen egy kisebb terjedelmű és az értelmezésekre fókuszáló kötet szerkesztése más kihívásokkal néz szembe, mint egy 500 oldalas, elméleti alapkérdéseket tisztáznai (vagy legalábbis feltérképezni) kívánó kiadvány.

<sup>23</sup> HANSÁGI, *Kétjobblábás balhátvéd*, i. m., 91.

### Interdiszciplinaritás

A kortárs gyerekirodalmi diskurzus egyik fontos tézise, hogy tárgykörébe nem csupán az irodalmi szövegek, hanem a vizuális kultúra részét képező illusztrációk, színpadi adaptációk, a szépirodalmi művek melletti gyerekkönyvek, sőt az élőszavas népköltészeti alkotások, előadások kutatása is tartozik. Ezt az elméletet gyakorlatilag valamennyi szerző a magáénak vallja, még akkor is, ha terminológiai szempontból nem mindig jutnak közös nevezőre. A *Mesebeszéd* nyitó tanulmányában Hermann Zoltán kiemeli, hogy a gyerek- és ifjúsági irodalom a gyerekkönyvek részhalmozát képezi, és „elsősorban a 16–18 évesnél fiatalabb korosztályok irodalomesztétikai akkulturációját célozza, a nagyjából a 19. század első évtizedeiben kialakuló *szépirodalom* összetett fogalmának megértéséhez segíti hozzá a befogadót, az irodalmi interpretáció gyakorlatába vezeti be a gyerekolvasót”,<sup>24</sup> míg a gyerekkönyv terminus egyéb könyves műfajokat (képeskönyvek, foglalkoztató és ismeretterjesztő könyvek, öregbetűs könyvek, illusztrált könyvek, füzet-sorozatok, gyereklapok stb.) is magába foglal. Várnai Zsuzsanna viszont a gyerekirodalom fogalmát tágítja a „könyv alapú gyermekirodalom” határain túlra, és a vizuális kommunikációt hangsúlyozó gyerekkönyveket, valamint az élőszavas népköltészeti alkotásokat sorolja ide.<sup>25</sup> Hansági Ágnes a „használati” és „esztétikai irodalom” fogalmainak bevezetésével és integrálásával tágítja a Hermann-értelmezésben használt gyerekirodalom-terminust.<sup>26</sup> Hermann Zoltán meggyőző érvelése ellenére, úgy tűnik, a gyerekirodalom fogalmáról már nem lehet lefejtetni a közbeszédben is megcsontosodott jelentésrétegeket, és a terminus szemantikájának szűkítése helyett inkább az interdiszciplináris szempontú tágítás, egyfajta kultúratudományos megközelítés válik elfogadottá. Olyannyira, hogy ez lesz a két kötet, vagyis a gyerek- és ifjúsági irodalomról való gondolkodás egyik szegletköve és legnagyobb értéke. Az is fontos erény, hogy a területet jellemző interdiszciplináris szemlélet nem hermetikusan elzárt, irodalomtudományi, antropológiai, vizuális, irodalompedagógiai, művészetterápiái, folklorisztikai stb. szempontú tanulmányokat foglal magába, hanem több esetben az egyes tudományterületek egybefonódását jelenti.

Színház és irodalom kapcsolódását találjuk Gimesi Dóra forgatókönyv-elemzésében – aki Janne Teller *Semmi* című regénye bábadaptációjának bemutatását a regény értelmezésével párhuzamosan végzi el –, illetve Hermann Zoltán kortárs gyerekdarab-értelmezésében, aki a drámai szöveget poétikai-retorikai teljesítményként és performatív aktusként közelíti meg. Irodalom és pedagógia találkozásáról, az olvasóvá nevelés és olvasói igények kérdéseiről szólnak a már említett Fenyő D. György

<sup>24</sup> HERMANN, *Vázlat, i. m.*, 18–19. (kiemelés az eredetiben)

<sup>25</sup> VÁRNAI Zsuzsanna, *Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban = Mesebeszéd, i. m.*, 397.

<sup>26</sup> HANSÁGI Ágnes, *Kánonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez = Uo.*, 64.

és Pásztor Csörgei Andrea – Pompor Zoltán jegyezte írások. Könyvpiac és irodalom összefüggéseit tárja fel Szabó Sándor írása, illetve Hermann Zoltán előszavának és tanulmányának, valamint Hansági Ágnes írásának egy része. Genderérzékeny tanulmányaival Sebesi Viktória a társadalmi nemek tudományát kapcsolja össze a gyerekirodalommal. A szóbeli és írott meseirodalom határára vezet Jeney Zoltán és Varga Betti tanulmánya, illetve a népmese folklór szempontú megközelítésére irányítja a figyelmet Gulyás Judit és Nagy Gabriella Ágnes írása.

A tanulmánykötetek interdiszciplináris szemléletéről legdominánsabban kép és szöveg összeforrottságának a kiemelései tanúskodnak, ahol a verbalitás és vizualitás párhuzamos, illetve egymásba hajló, egymást átjáró elemzéseit találjuk. A *Mesebeszéd* külön tematikus blokkot is szentel a vizuális kultúrának, és a kötetnyitó tanulmányra, Hermann Zoltán írására rezonálva a gyerekkönyvet a vizualitás és textus komplexitásában értelmezi. A két kötetben tanulmányírótól függően hol a képanyelvértelmezés (lásd Várnai Zsuzsanna,<sup>27</sup> Révész Emese,<sup>28</sup> Paulovkin Boglárka<sup>29</sup> írásait), hol a szövegértelmezés kerül előtérbe (például Sándor Enikő,<sup>30</sup> Hansági Ágnes<sup>31</sup> tanulmányaiban). E tanulmányok többsége illusztrációs mellékletet is közöl, amely elmélyíti az értelmezett képi anyag befogadását – sajnos némelyik kép a kicsinyített méret vagy a fekete-fehér ábrázolás miatt nehezen dekódolható. A vizualitás perspektívájából közelítő Várnai, Révész és Paulovkin nemcsak a képi értelmezés fontosságával, típusaival, lehetőségeivel foglalkozik, hanem felhívja a figyelmet a vizuális kultúra gyermekre (és felnőttre) gyakorolt hatására, a képinterpretálás alkotó tevékenységére, a gyermekbefogadóra gyakorolt fejlesztő lehetőségekre, a képértelmezés tanításának fontosságára, a felnőtt minták felelősségére is. Mindhárom tanulmányíró a gyermeki befogadáslelektan perspektíváján keresztül, egyfajta recepcióesztétikai szempontból közelíti meg a vizuális kultúra értelmezését, a képolvasás lehetőségeit. Ezen a területen is találkozunk fogalmi dilemmával (például Várnai Zsuzsanna kifejti a *picture book* és *picturebook* terminusok közötti különbségeket, más szerzők azonban kizárólag a *picture book* fogalommal operálnak, figyelmen kívül hagyva az eltérő jelentésárnyalatokat), azonban abban megegyeznek a szerzők, hogy a pusztán díszítő funkcióval bíró illusztrációkkal szemben a mű jelentésrétegeinek bővítését leginkább az értelmező-kiegészítő funkcióval bíró illusztrációk hordozzák magukon.

<sup>27</sup> VÁRNAI, *i. m.*

<sup>28</sup> RÉVÉSZ, *i. m.*; RÉVÉSZ Emese, „A macska a veréb háza”: Magyar gyermekvers-illusztráció – különös tekintettel a kortársakra = *Kézifékes*, *i. m.*, 10–38.

<sup>29</sup> PAULOVKIN Boglárka, *Képekkel, formákkal beszélni: Gondolkodás, alkotás, megértés – a látás nyelvén = Mesebeszéd*, *i. m.*, 429–442; PAULOVKIN Boglárka, *Gúfó és a képeskönyv: Lanczkor Gábor és Takács Mari Gúfó-sorozata = Kézifékes*, *i. m.*, 39–62.

<sup>30</sup> SÁNDOR Enikő, *A Sündör és Niru egy lehetséges olvasata a fantasztikus irodalomra jellemző aspektusok nyomán = Uo.*, 145–157.

<sup>31</sup> HANSÁGI, *Kétjobblábás balhátvéd*, *i. m.*, 63–91.

## Összegzés

Egy közel 800 oldalas korpuszt – nagyságából és színességéből kifolyólag – lehetetlen a teljesség igényével bemutatni. Recenzióban azokra a fókuszokra, irányvonalakra kívántam felhívni a figyelmet, melyek révén a kötetek egymás folytatásaként, kiegészítéseként értelmezhetők. A két kötet nagy lendületet adhat a gyerek- és ifjúsági irodalomról folyó diskurzusnak, mivel olyan irányvonalakat jelöl ki a gyerekkönyv-értelmezés számára, amelyek tükrözik a 21. századi olvasói és olvasási igényeket. A kocka tehát el van vetve: a gyerek- és ifjúsági irodalom iránt érdeklődő szakmabeliek kíváncsian várják a megkezdett diskurzus folytatását.<sup>32</sup>

---

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA

adjunktus

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara,

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra

gpetres@ukf.sk

**Abstract:** The review is schematically presenting two, thought-provoking volumes about children's and young adult literature. The connection between these recent published books is the intention to establish the current critical discourse about their topic: both of them leave the dominant pedagogical-psychological contexts of this field behind and look at it with scientific-critical eye.

---

<sup>32</sup> A kötetek körül kialakult műhely következő konferenciája 2018 novemberének végén valósult meg, „A gyerekirodalom nagykorúsítása” címmel. Remélhetőleg annak a tanácskozásnak is olvashatjuk majd az eredményeit.

G. GÖDÉNY ANDREA

## Hallgasd, mondd, játszd, rajzold, énekeld...!

*A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben\**

„Amíg van történet, minden rendben van.”

(Graham Swift)

„Történetek nélkül a gyerekek cselekedeteikben és szavaikban egyaránt azonnal nyugtalanul dadogni kezdenek, elvesztvén támaszukat.”

(Alasdair MacIntyre)

A Hagyományok Háza és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának együttműködésében megjelent 240 oldalas tanulmánykötet a mese, mesélés fontosságának tudatában, a népi kultúra (elsődlegesen a népmese) hagyománytörténeti folytonosságának igényével jött létre az NKA támogatásával. A tíz tanulmányból álló kötet célja a pedagógiai praxis befolyásolásával és a pedagógusképzés formálásával olyan (nép)meseélményt biztosítani a netgenerációk educatiójában, amely nyelvészeti (világ)tapasztalatként beépülve a személyiségbe alkalmassá teheti az újabb nemzedékeket az emberi létminőség megőrzésére, (újra)alakítására a 21. század körülményei között is. Mivel 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 „hajszálcsoveken”*,<sup>1</sup> ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában<sup>2</sup> hagyományozódott, egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A kulturális tőkefelhalmozás és -átadás, értékteremtés folyamatában társ és esz-köz a mese; egyúttal nélkülözhetetlen része az emberi életnek. Miközben örömhöz, élményhez juttat, lehetőséget ad különböző élethelyzetek megélésére, magatartás-minták tapasztalatát biztosítja, problémamegoldási módokat közvetít, *világot lát*-tat. A szimbólumok nyelvén közvetített élet tudat alatt, észrevétlenül épül belénk.<sup>3</sup>

\* *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*, szerk. BUJDOSÓNÉ PAPP Andrea, Bp., Hagyományok Háza, 2017.

<sup>1</sup> Lásd Francis FUKUYAMA, *Bizalom*, ford. SOMOGYI Pál László, Bp., Európa, 1997.

<sup>2</sup> Lásd Pierre BOURDIEU, *A kulturális örökség átadása*, ford. FERGE Sándorné = *A műszaki haladás problémái*, szerk. ÁDÁM György, Bp., KJK, 1967, 287–320. *Nevelésszociológiai Szöveggyűjtemény II.*, szerk. SALAMON László, JÁKI László, Bp., Tankönyvkiadó, 1969, 17–45.

<sup>3</sup> Lásd BOLDIZSÁR Ildikó, *Mesepoétika*, Bp., Akadémiai, 2004.

A népmesék átadása szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában. A magyar népmeséknek pedig fontos helye van a magyarságra jellemző gondolkodásmód, világszemlélet megismertetésében, hiszen minden nép mesekincsének megvan a maga jellegzetessége. Ráadásul a magyar népmeséket jellemző erős dramatizáltság a kisgyermek számára megkönnyíti a befogadást, értelmezést; miközben a magyar mesekinccsel való találkozáskor a *régiség* magyar kultúrájába is beavatódnak a gyerekek.<sup>4</sup> Ismert a mese szorongásoldó funkciója, gyógyító ereje, terápiás jelentősége,<sup>5</sup> de kompetenciaképző és -fejlesztő hatása is.<sup>6</sup>

A hallgatott mesének komoly szerepe van az olvasóvá válásban, többek között a belső képteremtés inspirálásával, hiszen a szövegértés, irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége; ily módon a felnőtt esztétikai fogékonyságának, emberként való létezésének is záloga a gyermekkori mesehallgatás.<sup>7</sup> Nem elhanyagolható a mese, mesélés jelentősége a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésében, a nyelvi kompetenciaképzésben, a társas kompetenciák kiépítésében.<sup>8</sup> A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a fantáziát, 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 mondott/felolvasott (hallgatott) szövegek ugyanúgy segítik, értelemszerűen jóval korábban megindítják a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülését, mint a magunknak, magunkban való olvasás.<sup>9</sup>

A mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben lép iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója fejlettebb a mesét nem hallgató társaiénál; következésképpen könnyebben felel meg az iskolai kihívásoknak, már csak a beszéd percepció és produkció értelemben vett fejlettségének az olvasás-írás tanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt is.<sup>10</sup> Az ismert összefüggéseket jól alátámasztja a *Múzeumi és könyvtári*

<sup>4</sup> BÁRDOS József, *Piroska és a vegetáriánus farkas: Kalandozások a kortárs gyermeki irodalomban*, Bp., Pont, 2015, 35–36.

<sup>5</sup> Lásd BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Bp., Magvető, 2013.

<sup>6</sup> Lásd KÁDÁR Annamária, *Mesepszichológia I–II*, Bp., Kulcslyuk, 2013, 2014.

<sup>7</sup> Lásd a *Kié az olvasás?* című kötet tanulmányait. *Kié az olvasás?*, szerk. GOMBOS Péter, Bp., Magyar Olvasástársaság, 2014.

<sup>8</sup> Lásd GÓSY Mária, *Beszéd és óvoda*, Bp., Nikol Kkt, 1997; Uő., *A hallástól a tanuláig*, Bp., Nikol Kkt, 2000; SZINGER Veronika, *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*, Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (Letöltés ideje: 2019. január 2.)

<sup>9</sup> GÓSY Mária, *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*, Magyar Nyelvőr, 1996/2, 168–177.

<sup>10</sup> Adamikné Jászó Anna az olvasástanítás első számú szakdidaktikai alapelveként határozza meg a beszédpercepció és -produkció jó színvonalának biztosítását, mivel az olvasás és írás színvonala szorosan korrelál vele. Lásd: KERNYA Róza (szerk.), *Az anyanyelvi nevelés módszerei*, Bp., Trezor, 2000, 37.



*fejlesztések mindenkinek* projekt keretében lezajlott újabb kutatás, amelynek eredményeit a 2018 januárjában megrendezett könyvtárszakmai konferencián mutatták be.<sup>11</sup>

S mivel a literációs képességek hatékony birtoklása az iskolai siker és az életbeli boldogulás egyik záloga, az élményekben gazdag mesetapasztalat hozadékait aligha nélkülözheti a frusztrációmentes tanulás igényét megfogalmazó *educatio*. S ha tekintetbe vesszük, hogy a beszéd, beszélgetés egyre inkább kiszorul a netgenerációk életéből, ami újabb hiányzó elem az olvasásértéshez vezető úton, akkor különösen felértékelődik az a pedagógiai gyakorlat, amely időt szán a mesékkal való változatos foglalatosságra. Mert „akárhogy is kérdezi az ember a mesét, az mindig válaszol” – olvasható a mesetanulmány-kötet szerkesztői előszavában Bujdosóné Papp Andrea tollából. Kézenfekvő hát megtanítani kérdezni az újabb generációkat annak érdekében, hogy legyenek, lehessenek olyan értelemadásra képes befogadók, akik „dialógusba bocsátkoznának a szöveggel, új kérdésre adott új válaszként olvasva, s a válaszok horizontváltásában megragadható új közleménnyé alkotva”.<sup>12</sup> Nagy szükség van tehát az intézményi nevelés különböző szinterein mesélésre – ennek lehetséges változatait, mikéntjeit reprezentálja a tanulmánykötet, amely „a népmese átadásának, használatának, terjesztésének a lehetőségeit igyekszik minél szélesebb körben bemutatni”.<sup>13</sup>

Egy kivételével valamennyi tanulmány szerzője a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának oktatója,<sup>14</sup> ami egyfelől jelzi a karon folyó pedagógusképzés tudatosságát, másfelől az oktatói elkötelezettséget a népmesék, mesélés, így az olvasás ügye iránt. Az pedig, hogy élményalapú, komplex mesemegközelítések kínálatát célozza meg a kötet, nem feledkezve meg a mese pedagógiai, pszichológiai jelentőségéről, az irodalmi, nyelvi kommunikációs, zenei és vizuális nevelésben játszott potenciális szerepéről, innovatív szemléletű, nagyfokú módszertani tudatosságra vall; ahogyan az is, hogy a *jó gyakorlatok széles spektrumát villantják fel a tanulmányok, beleértve a gyermeknevelésben, képességfejlesztésben való terápiás alkalmazási lehetőségeket is. A szerkesztő nem félt különböző nézőpontú, eltérő szempontrendszerű és műfajú vizsgálatokat felvillantó kötetet összeállítani, tudván tudva, hogy az egymással (is) dialogizáló szövegek továbbgondolásra, vitára inspiráló jellege pozitív hozadék lehet a mesékkal, meséléssel való praktikus és elméleti foglalatosság számára.*

A kötet nyitótanulmánya a narratíváknak az emberi létezésben betöltött kitüntetett szerepe felől, a népmesék pedagógiai értékeire fókuszálva mutatja meg a szövegkorpusz jelentőségét és felhasználhatóságát a kompetencia alapú, funkcionális intencionális óvodai-iskolai nevelésben. Jenei Teréz narratológiai tudatossággal mutat rá a népmesék/népmesélés enteremtő/-formáló, perszonalizációt és szocializációt

<sup>11</sup> A prezentációk, elkészült tanulmányok elérhetők a FSZEK honlapján. Lásd [http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article\\_hid=37898](http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article_hid=37898) (Letöltés ideje: 2019. január 2.)

<sup>12</sup> KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az irodalmi modernség integratív történeti értelmezhetősége*, It, 1993/1–2, 39–66.

<sup>13</sup> *A gyermeknek mese kell, i. m.*, 6.

<sup>14</sup> A népmesék pedagógiai értékét bemutató tanulmány szerzője, Jenei Teréz a Nyíregyházi Egyetem Tanítóképző Intézetének vezetője.

támogató jellegére, ön- és viláértelmező, ugyanakkor közösségépítő funkcióira; s annak mikéntjeire, hogy a mese a 'nevelés táltosparipájaként' ma is kibonthassa univerzális segítő-fejlesztő hatását,<sup>15</sup> és részt vehessen a személyes, szociális és kognitív kompetenciák kiépítésében, a reziliens személyiség felépülésében, s kifejthesse esztétikai és kognitív hatásait. Az élőszavas, improvizatív mesemondás pótolhatatlansága mellett érvelve rámutat a képzők képzésének/képzőinek felelősségére.

Mező Katalin a mesék, mesélés kreativitásfejlesztő szerepét s a kreativitás 21. századi jelentőségét középpontba állító tanulmánya napjaink egyik legnagyobb kihívásaként tekint a gyermeki kreativitás megőrzésére, ösztönzésére, hiszen a *multitaskingra* ítélt netgenerációknak a gondolkodást intenzíven befolyásoló instant, konzerv, programozott világban kell érvényesülnie, kibontakoznia; miközben a kreativitás 21. századi kontextusban is felbecsülhetetlen érték. Nélküle aligha válhatunk önálló ítéletalkotásra, kritikus gondolkodásra alkalmas, érdekérvényesítő potenciállal rendelkező, értékvédő/-teremtő magatartásra képes állampolgárokká, akik képesek az információk megszerzésére, értelmezésére, kritikai értékelésére/szelektálására; s elég kezdeményező készséggel, innovatív erővel rendelkeznek ahhoz, hogy alkotó munkaerőként érvényesülhessenek a munkaerőpiacon, akár élethosszig alakítva, formálva magukat. Úgy tűnik, a 21. századi kihívásoknak való megfelelés záloga a találatekonyság (kreativitás) és a tanulékonyság. Mindkettő alapozható, fejleszthető mesével, meséléssel – ezt mutatja be a tanulmány, kitekintve a 21. század jellegzetes mesélési módjaira, mérlegelve az online és multimédiás mesélésben rejlő lehetőségeket is. A szerző ugyanakkor rámutat, hogy személyes mesélés nélkül elképzelhetetlen a mese kreativitásfokozó hatásának érvényesülése, a mesében rejlő gazdag potenciál kiaknázása; ám csak abban az esetben van esélyünk versenyre kelni a digitális világ kínálatával, ha legalább olyan, de inkább még érdekesebb a gyerekek számára a személyes mesélés, mint amelyet a gépek tudnak nyújtani. Ez azonban kreatív mesélőt kíván, ami ebben a vonatkozásban is a képzők képzésének jelentőségére és felelősségére hívja fel a figyelmet.

Kis Gábor *Bevezetés a tündérmesébe* címet viselő, műfajelméleti igénnyel megírt tanulmánya valóban és többféle értelemben bevezet a tündérmesék világába. Egyrészt a mesekorpusz műfajainak, az altípusok sajátosságainak a laikus érdeklődők számára is érthető számbavételével; másrészt azzal, hogy rávilágít, hogyan, milyen meseállomásokon keresztül jut el a gyerek a tündérmesék élvezetéig, s miért fontos oda eljutnia. A gyermeki megismerés, gondolkodás és a tündérmesék jellegzetességei közt lévő párhuzamok bemutatásával győzi meg az olvasót a szövegek korpusz szerepéről és jelentőségéről az óvodáskorú gyermekek nevelésében; miközben rámutat, hogy a mesék közvetlen visszacsatolást remélő, (el)váró, nyíltan didaktikus használata milyen veszélyeket rejt magában. Emellett olyan fontos kérdéseket is érint, hogy

<sup>15</sup> SALLAI Éva, „A mese a nevelés táltosparipája”, Interjú Bajzáth Máriával és Agócs Gergellyel, Új Köznevelés, 2015/13. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja> (Letöltés ideje: 2019. január 10.)

mi tekinthető gyerekirodalomnak, annak érdekében, hogy csak minőségi szövegek kerülhessenek a gyerekeket körülvevő kulturális térbe. Míg a gyerekek környezetében lévő laikusoktól kevésbé várható el az esztétikailag megalapozott ítéletalkotás, ahogy ízlésük is csekély mértékben befolyásolható, a pedagógusoknak mindenképp rendelkezniük kell a minőségi irodalom biztosításához szükséges tájékozottsággal (szövegismerettel, értéktudattal, ízléssel) – ami megint csak elvezet a képzés felelősségéhez. Eme felelőség tudatában foglalkozik az óvodai meseválasztás szempontjaival, hogy végül *A macskacímű* tündérmese elemzésvázlatával mintaértékű példát és segítséget adjon a pedagógus igényes felkészülésének megvalósításához. (Jó megoldás, hogy a mese szövegét is közli a tanulmány.)

Ez az elméleti alapozású, gyakorlatorientált felépítés jellemzi a kötet szerkesztő Bujdosóné Papp Andrea dolgozatát is, amely a meseélménynek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében játszott szerepével foglalkozik. A nyelvi kompetencia mi- benlétének, kialakulásának és szerepének bemutatását követően rátér a mese ön- és világerőtelmező funkciójára; majd a mesenyelv és gyermeknyelv összefüggéseire. Ahhoz, hogy a mese nyelve hasson a gyermekére – ami elemi érdekünk, ha valameny- nyire is felelősséget érzünk a 21. századi létezés emberi minőségéért –, élmény szük- ségeltetik, amely az élményszöveg és szövegélmény összjátékában keletkezik, amint a *szöveg öröme*<sup>16</sup> a történetközvetítés élményszerűsége játékba hozza. A játékba hozatal érdekében a szerző bemutatja az irodalmi nevelés (nyelv)használat- és élményalapú megközelítésének módszertani alapelveit, majd az élményalapú képességfejlesztés le- hetőségeit, amit különböző szempontú, kitűnő és gazdag módszer- és játékgyűjtemé- nyek követnek. Végül olyan módszertani köteteket mutat be és ajánl, amelyek kiváló forrásai lehetnek a játékon és élményen alapuló kommunikációs nevelésnek.

Bujdosó Mária dolgozata, amely az óvodás korú és kisiskolás gyermekek kreati- vitását működtető, a gyermeki képzeletet aktivizáló vizuális nevelési lehetőségeket, módszereket, technikákat ismerteti a meséhez, meséléshez kapcsolódóan, szintén gyakorlatcentrikus. A feldolgozás és az alkotás élményének gyakorlati megvalósítá- sához kínált foglalkozásterveinek a literációs képességek alapozása szempontjából is kitüntetett szerepük van, hiszen a mesehallgatással fejleszthető belső képalkotó ké- pesség nélkül nincs értő és élvezetre képes olvasás; a belső képek exteriorizációját célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő ké- pesség fejlődéséhez. Köztudomású, hogy a gyermek filmnézése, (mozgó)képfogyasz- tása gátolja olyan képességek fejlődését, amelyek nélkülözhetetlenek az írás-olvasás számára. Nem fejleszti például a beszédet, sem a belső képalkotást. A fantázia, a belső képteremtés hiánya közvetlenül kihat és visszahat az olvasás iránti kedv és az olvasási képesség alakulására. Csak az hallgat/olvas szívesen mesét, verset (irodalmat egyál- talán), aki képes élvezni, amit hall/olvas – márpedig erre csak az képes, aki elaborál,

<sup>16</sup> Roland BARTHES, *A szöveg öröme: Irodalomelméleti írások*, ford. BABARCZY Eszter, KOVÁCS Sándor, MIHANCsik Zsófia, ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor, Bp., Osiris, 1996.

akiben a szöveg mentális képeket létesít. Így a hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy a szerepe az olvasóvá válásban, hiszen mindenféle szöveg megértésének (így élvezetének is) a belső képalkotó képesség fejlettsége az alapja. (A mentális képek azonban nem csupán az irodalom élvezetében játszanak szerepet; egy információs szöveg megértése is elképzelhetetlen nélkülük – így a tanulás, ismeretszerzés sem lehetséges hiányukban.) A belső képek külsővé tétele nemcsak a fantázia fejlesztésének sikeres eljárása. A belső képek exteriorizációja segíti a mélyebb szövegértést, a jelentésartikuláció verbális megfogalmazására még nem képes vagy azzal küszködő gyerekek számára pedig átmenet, híd lehet a képi világból a verbalitásba. Óvodáskorban és az első iskolai években különös jelentőségük van a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejező képesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, illetve az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, illetve a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez.

Az énekes mesék fogalmának bevezetése és a bennük összekapcsolódó zenei és mesei élmények jelentősége, valamint az élményekben rejlő lehetőségek kiaknázása a tárgy Hovánszki Jánosné, Tamásiné Dsupin Borbála és Dulainé Madarász Annamária dolgozatának, melynek unikális értéke a szerzők által összeállított énekesmese-gyűjtemény, amelynek feldolgozását elméleti folklorisztikai ismeretek nyújtásával és módszertani ajánlásokkal segíti a tanulmány. A szerzők a művészet emberi életben betöltött szerepe felől közelítenek szűkebb témájukhoz annak beláttatására, hogy a művészeti nevelés az emberként való létezés egyik záloga. Az érzelmi készség (EQ) és érzelmi intelligencia (EI) nélkül aligha lehet *emberi* a lét; kialakulásuk, fejlődésük viszont elképzelhetetlen a művészetekkel való érintkezés nélkül (akár percepció, akár produkció értelemben). Mivel az emocionális készségek élmények átélésével, megtapasztalásával fejleszthetők – közöttük mesei és zenei élménytapasztalatokkal –, a vokális népzene (mondóka, gyermekjátékdal, népdal) és a mese műfaji sajátosságait ötvöző átmeneti folklorisztikai műfaj, az *epikus mesélő dalok* jelenléte az óvodások és kisiskolások nevelésében felbecsülhetetlen jelentőségű, hisz mese és zeneiség együttműködése bizonyíthatóan megsokszorozza a külön-külön is komoly értéket képviselő hatásokat.

A személyiségfejlesztő hatás és szerep kibontását követően sor kerül a gyermekkor költészetének műfajcsoportok szerinti bemutatására, majd az énekes mesék kategorizált jellemzésére, mindenkor szöveggel és kottával szemléltetve az elmondottakat. A majd húsz oldal terjedelmű példaanyag dallam- és szöveggyűjteményként is funkcionálhat a pedagógusok számára. Értékes módszertani ajánlásokkal: a 'cselekményes zenének' is nevezett énekes mesék élményszerű előadásának kritériumaival zárul a tanulmány, nélkülözhetetlen információkkal segítve az élményközpontú anyanyelvi/irodalmi/zenei nevelés megvalósításában a gyakorlati szakembereket.

A szerzőtrío tanulmánya azért is fontos, mert napjaink agyutatásának eredményei arra utalnak, hogy a beszéd és a zene feldolgozásában egymást átfedő agyi területek vesznek részt, így gyermekkorban a zene (különösen a hangszeres játék) képes

áthangolni a beszédhangok feldolgozását, ami kihat az olvasástanulásra is.<sup>17</sup> Továbbá az ének és a zene „a megismerő funkcióknak olyan magasabb szintjeire is hat, amelyek kulcsfontosságúak az értelmi fejlődésben, azaz érdemes és szükséges újragondolni a zene helyét az oktatásban és nevelésben, a korai fejlesztésben és a rehabilitációban”.<sup>18</sup> Annál is inkább, mert „a zene olyan rendszerek fejlődését is befolyásolni tudja, amelyek a pszichológia klasszikus modelljei szerint a kognitív architektúrában elkülönülő alrendszerekhez tartoznak”.<sup>19</sup> Mivel pedig minél sűrűbb idegrosthálózat kapcsolja össze a két agyféltekét, annál több szálon érkezik információ egyik féltékéből a másikba és viszont; és minél inkább így van, annál teljesebb lehet a személyiség kibontakozása, amiben kitüntetett szerepet játszhat az ének, a zene és a zenélés: ideje volna levonni a konzekvenciákat a pedagógiai praxis számára.<sup>20</sup>

Az óvodai irodalmi neveléssel kapcsolatos változások, múltbeli és jelenbeli dilemmák rövid áttekintése után mutatja be Balogh Beáta és Kovácsné Fazekas Mónika a jó gyakorlat példaként azt a komplex érzékszervi tapasztalatok nyújtásával operáló, élmény- és játékközpontú népmeseprojektet, amely alkalmas lehet zavaró tényezők nélküli, egymásra hangoló és a mesére hangolt irodalmi élmény átadására a kezdeményezés szabadságán alapuló óvodai nevelés körülményei között, annak ellenére, hogy a hazai gyakorlatban egyelőre vágyalomnak tűnik az olyan óvodai finanszírozás, amely többszemélyes rendszer működtetését tenné lehetővé, ahol óvodapedagógus, fejlesztő és segítő pedagógus foglalkozik egy időben a gyerekekkel. A korántsem csak Európa nyugati felén alkalmazott és jól bevált gyakorlat a gyerekeknek legalább annyi előnnyel jár (na), mint amekkora könnyebbség lehet (ne) a velük hivatásszerűen foglalkozó felnőttek számára. Jól mutatja ezt a hazai gyakorlatban is előforduló pedagógiai asszisztensekkel működő óvodák helyzeti előnye: ezekben az intézményekben ténylegesen választhatnak a szervezeti formák és módszerek között, az egy főre jutó gyereklétszámok kevésbé korlátozzák az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját, amit *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* biztosít.<sup>21</sup>

A szerzők a ráhangolás-motiválás jelentőségének, mikéntjének kifejtését követően a játék irodalmi nevelésben betöltött szerepével foglalkoznak; s javaslatot tesznek arra, hogyan valósítható meg az irodalmi élmény befogadásának előkészítése a szabad játék alatt, a gyülekezési idő és a tízórai közötti időszakban motiváló-ráhangoló tevékenységekkel, többek között drámapedagógiai módszerek alkalmazásával is.

<sup>17</sup> CSÉPE Valéria, *Zene, agy és egészség = Zene és egészség*, szerk. FALUS András, Bp., Kossuth, 2016, 26–42. [http://real.mtak.hu/46743/1/Csepe\\_Zene\\_agy\\_egeszseg\\_2016\\_\\_In\\_Falus\\_A\\_szerk\\_Zene\\_es\\_egeszseg\\_Kossuth\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/46743/1/Csepe_Zene_agy_egeszseg_2016__In_Falus_A_szerk_Zene_es_egeszseg_Kossuth_u.pdf) (Letöltés ideje: 2019. január 9.)

<sup>18</sup> *Uo.*

<sup>19</sup> *Uo.*

<sup>20</sup> HÁMORI József, *Az emberi agy és a zene = Hang és lélek*, szerk. SZÉKELYI Mária, Bp., Magyar Zenei Társaság, 2002, 40–42. [http://old.tok.elte.hu/enek/letoltesek/Ovos\\_modszertan/Hang\\_es\\_lelek.pdf](http://old.tok.elte.hu/enek/letoltesek/Ovos_modszertan/Hang_es_lelek.pdf) (Letöltés ideje: 2019. január 9.)

<sup>21</sup> 363/2012. XII. 17. kormányrendelet, Magyar Közlöny, 2012, 171.sz. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> (Letöltés ideje: 2019. január 3.)

Ezt követően a szemléltetés dilemmáival szembesítenek, majd az élményszerű mesélés megvalósításához és a pedagógiai tevékenység önreflexiójához kínálnak szempontokat. Gyakorló pedagógusként úgy látják, hogy a belső képalkotást, gyermeki gondolkodást nemhogy gátolnák, de inkább segíthetik a jól megválasztott, helyesen alkalmazott szemléltető eszközök. Hozzátehetjük: a manapság jellemzően urbánus környezetben nevelkedő gyermekek népmeseélvezetét pedig kifejezetten megnövelhetik, hiszen tudható, hogy a globalizáció hatására ma már a falvak egy jelentős része is urbánus környezetet jelent az ott lakó emberek számára – azaz egyre kevesebbeknek adatik meg a népmesékben szövegesülő tárgykultúra, folklorisztikai, nyelvi hagyomány ismerete.<sup>22</sup>

A meseélvezet biztosítására, fokozására olyan játékokat, tevékenységeket javasol a szerzőpáros a mesével való megismerkedést megelőző napokra, amelyek a spontán fejlesztés hatásának érvényesülését nem gyengítik, sőt fokozzák a komplexebb megértésélmények által. A direkt kérdéseken alapuló feldolgozás tilalmát megerősítve a beszélgetések és a drámajátékok szerepét emelik ki a mesélés személyiségfejlesztő hatásának minél teljesebb kibontakoztatására.

A *Tündérek világa* címet viselő, négy hétre tervezett, de a gyerekcsoport igényeihez flexibilisen alkalmazható projektjük a tündérmesék korszakában élő 5–7 év közötti gyerekből álló csoportok számára dolgozták ki három népmese és nyolc, tündérmotívummal operáló (többségében kortárs) vers felhasználásával, a tavaszodó erdő megfigyelésével, várlátogatás beépítésével (a sárospataki vár bebarangolásával). Utóbbi tevékenység során a gyerekek kipróbálhatják például a mesebeli csigalépcsőt. Külön értéke a projektnek a múzeumpedagógiai lehetőségek kiaknázása, hisz azon túl, hogy megismerhetik a gyerekek a múzeumi tárgyakat, tartalmakat, formálódik személyiségük, esztétikai kultúrájuk; megalapozódik múzeumi viselkedésük, múzeumlátogatóvá válásuk.<sup>23</sup> Drámajátékok, táncimprovizációk épülnek a projektbe; építőjátékok, szerepjátékok, értelemfejlesztő szabályjátékok; barkácsolás, családi játék – varázsitalok, ételek, sütemények készítése. Az étel, ital előállítás matematikai, környezeti tartalommal párosul, s intenzív beszélgetésekre ad alkalmat. A gyerekekkel közösen kitalált, megalkotott és játszott asztali és élő társasjátékok komplex fejlesztő hatása, személyiség- és közösségformáló ereje aligha kétséges. A projekttevékenység különböző műveltségtartalmakat integrál, munka jellegű és alkotó művészeti tevékenységekkel, valamint tematikusan illeszkedő mozgásos játékokkal operál. A tanulmány után megtalálhatók a projektben használt meseszövegek. (A versek közlésének elmaradása némi hiányérzetet kelt az olvasóban.)

<sup>22</sup> KAPITÁNY Ágnes, KAPITÁNY Gábor, *Globalizáció, individualizáció, modernizáció, urbanizáció és lakásmód Magyarországon*, Társadalomkutatás, 2005/1, 91–111.

<sup>23</sup> A múzeumpedagógia szerepét, lehetőségeit illetően bővebben lásd TAKÁCS Anett, CSIMÁNE POZSEGOVICS Beáta, *Marc Chagall világa: Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben = A gyermekkultúra jelen(tőség)e*, szerk. KOLOSAI Nedda, M. PINTÉR Tibor, Bp., ELTE TÖK, 2016, 290–305.

A kötet utolsó három tanulmánya kilép az óvodai, iskolai nevelés intézményi keretei közül, s a mesék (vagy inkább mesélés) (gyógy)pedagógiai, pszichológiai célú felhasználását mutatja be, amelyben nem (csak) befogadói státuszban, hanem teremtődő/létrejövő-létesülő színrevitelként működik a szöveg. Mező Ferenc az IPOO-modellben<sup>24</sup> zajló kreatív meseterápiát ismerteti, Csutak Zoltán a pszichodráma foglalkozásokon szövődő életmeséket elemzi, Schéder Veronika a mesék, mesélés gyógypedagógiai lovasterápiában való használatát mutatja be.

A viselkedéstanulás információfeldolgozási folyamatként való felfogása az alapja az IPOO-modellen alapuló kreatív meseterápiának, amely különböző magatartási, viselkedési, személyiségfejlődési problémák esetén alkalmazható improvizatív, interaktív eljárás, amelyben nincs előre megírt szöveg, a mese a terapeuta és a mesélő közös alkotása. A mese átélését tanulásként tekintő módszer valójában interaktív mesealkotás a terapeutával. Az együttmesélés során megváltozó vélemény, viselkedés a tanulási eredmény. Mező Ferenc tanulmányából megtudható, milyen kognitív és nonkognitív személyiségváltozók alakítására alkalmas a terápia, a szerző bemutatja az input, a process és az output fázis terapeuta által kontrollálható változóit, illetve az organizáció során kontrollálható változókat; majd egy gyakorlati példával szemlélteti a terápia működését. Az esetismertetésben egy hatéves kisfiú védőoltással kapcsolatos szorongásainak csökkentésének/feloldásának mikéntjét tanulmányozhatjuk. Látható, hogy a folyamatban ismeretátadásra, képességfejlesztésre, attitűdformálásra, gyakorlati tudás átadására egyaránt lehetőség van, és sor is kerül rájuk.

Csutak Zoltán *naplómeseje* egy állami gondozott gyerekek számára 2010-ben indult rehabilitációs program (*Kalácska*) pszichodráma foglalkozás-sorozatának jegyzőkönyveihez fűzött utólagos reflexiójával jött létre. Ezek a reflexiók azt a felismerést dokumentálják, hogy a drámafoglalkozások meseszövődésében spontán módon, ám meghatározóan érvényesülnek a mesék világának törvényszerűségei. „Az árvaságra jutott gyerekek jóval korábbi meseélményei, azok világ- és emberképe, de még inkább a bennük tárolt sorslehetőségek keltek életre a színpadon olyan tartalmak megjelenítése mellett, amelyek legtöbbször igen távol álltak a konvencionális mesetartalmaktól”<sup>25</sup> – írja a szerző, aki egyúttal a nyíregyházi Lajtorja Pszichológiai és Fejlesztő Stúdió pszichodráma csoportjának vezetője. Ez a spontán érvényesülés azért is hallatlanul izgalmas, mert színre viszi mindannyiunk reményét, a kisgyermekkorban elmondott mesék sorsformáló erejét, s láthatóvá teszi befogadás és teremtés szimbiotikus együttlétezését.

Ez az erő és hatalom az alapja a kötetzáró tanulmányból megismerhető gyógypedagógiai lovasterápiával ötvözött meseterápiának. Schéder Veronika a (többnyire

<sup>24</sup> A mozaikszó a tanulás során zajló információfeldolgozás négy fő komponensét jelölő szavakból jött létre: input/információ-bemenet, process/feldolgozás, output/felhasználás, organizáció/tanulásszervezés. Bővebben lásd Mező Ferenc, *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*, Debrecen, K+F Stúdió Kft., 2011.

<sup>25</sup> CSUTAK Zoltán, *Naplómese: Az én mint teremtett másik, avagy feltárás, mese és megváltás a pszichodrámaiban = A gyermeknek mese kell, i. m.*, 199.

pszichés eredetű) fejlődési lemaradással, viselkedési zavarral, kommunikációs problémával küzdő 3–7 éves gyerekek terápiájában alkalmazott mesefeldolgozás lehetőségeit is bemutatja a lovasterápia módszertanának, hatásmechanizmusának, fejlesztési lehetőségeinek áttekintését követően. A szerző Boldizsár Ildikó alkotó-fejlesztő meseterápiájának módszertanával<sup>26</sup> ötvözi saját lovasterapeuta gyakorlatát, amelyben a történetek feldolgozását támogató konstruktív, játékos alkotótevékenység lovas környezetben valósul meg. A tanulmányban szereplő három esetbemutatás jól példázza a mesébe ágyazott motoros tanulás (máskor a motoros tanulásba ágyazott mese) integrációjának hozadékait. Az első esettanulmány egy extrém szorongás leküzdésének mesés története, amelyben egy lovaggá lett kisfiúnak sikerült úrrá lenni testi-lelki görcsein; a második esetleírás az önbecsülés és önbizalom erősítéséhez kínál mesei lehetőségeket az ügyetlengyerek-szindróma leküzdéséhez. (A pszichés eredetű *koordinációs fejlődészavar* meglehetősen aláássa az önbecsülést, amit Max Lucadó *Értékes vagy* című meséjének lovasterápiával kombinált feldolgozásával kísérelt meg helyreállítani a terapeuta, egyáltalán nem eredménytelenül.) A harmadik esetbemutatás egy magatartászavaros hiperaktív kislány terápiájának történetéből emeli ki azt a két szakaszt, amikor mesék segítettek az előrelépést. Az első áttörést hozó mese Fésűs Éva *A teknősbéka bánata* című meséje volt; a másik a páciens és a terapeuta közös (folyamatszerű) meseszövegéből jött létre, és valójában a kislány életmeséje volt. Szimbolikus nyelven beszélt a páciens traumáiról, miközben szimbolikus feloldást is adott. Schéder Veronika esettanulmányai nemcsak a mese- és lovasterápia ötvözésének eredményességét igazolják, hanem szép példái a mesében és mesélésben rejlő öngyógyító mechanizmusok működésének is.

A kötet láthatóan széles és gazdag spektrumát mutatja be a mesének és mesélésnek, éppen ezért hiányolja az olvasó a cím által keltett várakozás maradéktalan teljesülését: a mesének *az iskolai nevelésben* betöltött szerepe kevésbé bontakozik ki a tanulmányokból. Kétségtelen, hogy az iskolás korú gyerekek meseigényét szemhátáron tartja több tanulmány, és vitathatatlan, hogy az iskolába lépés a mesekorszakok szempontjából nem korszakhatár, hiszen a tündérmesék idejét éli az 5–7 éves korosztály, tehát a tanulmányok állításai iskolai körülmények között is érvényesek; mégis az, hogy egyetlen szöveg sem foglalkozik a mese iskolai nevelés kereti közé illesztésének mikéntjével, azt a látszatot keltheti, mintha helyes gyakorlat volna az iskolai praxisban, hogy a mesék szinte csak a szövegfeldolgozó órák nyelvi anyagaként vannak jelen, ott és akkor sem kellően élményszerű megközelítésben. Holott az iskolás gyermek meseigénye eleinte alig változik a korábbiakhoz képest.<sup>27</sup> Fikcióigényét kézenfekvő volna mesehallgatással kielégíteni, hisz olvasni még a legtöbb kislány jó ideig nem tud úgy és annyira, hogy képes legyen önmagának élvezetet okozni saját

<sup>26</sup> BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia a gyakorlatban*, Bp., Magvető, 2014.

<sup>27</sup> Változás 8–9 éves korban következik be, amikor az „igazi történetek, a sci-fi mesék, a rendkívüli események, a lehetséges, valóságos kalandok mozgósítják a fantáziáját”. *Lépésről lépésre iskolai program*, szerk. HUNYADY Györgyné, Bp., Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, 2003, 47.



olvasói tevékenysége. A kezdő olvasóknak szánt olvasókönyvi szövegek pedig nem alkalmasak a fikcióigény kielégítésére, hiszen kiválasztásuk, megalkotásuk elsődleges szempontja az olvasás megtanulása. Természetesnek kéne lennie tehát a tanító mindennapi mesélő gyakorlatának, ami amellet, hogy vágykielégítő, vágykeltő és -fenntartó funkciójú, identitásképző hatása van; hozzájárul a gyermekek értelmi/érzelmi fejlődéséhez, a nyelvi kompetenciaképzéshez, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépüléséhez. A mesélés a minta értékű tanítói beszéd révén fontos része a helyes ejtés tanításának, következképpen a helyes hang-betűkapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérrel rendelkező családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres és frusztrációmentes olvasástanulást, illetve az önálló információ- és élményszerzésre képes olvasást megalapozó tevékenységek; az ettől eltérő környezet pedig végzetes következményekkel járhat az írásbeli kultúra használatára/hasznosítására való képességek kiépülésében.

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.<sup>28</sup> A nemzetközi felmérésekből sajnos az is látható, hogy a magyar iskolarendszer egyelőre nem képes korrigálni az iskolába lépés pillanatában fennálló különbségeket, sőt, az iskolai évek alatt az ollót egyre nagyobbra nyitja.<sup>29</sup> A tanító mindennapi mesélési gyakorlata lehetséges korrekciós eszköze lehetne a pedagógiai praxisnak.

A mese, mesélés a *Neumann-galaxis* emberét láthatóan a *Gutenberg-galaxis* hagyományaihoz kötheti. Hogy erre a kötődésre mekkora szükség volna, jól mutatják a funkcionális analfabétizmus és a nemolvasás járványszerű terjedését jelző felmérések; s az az emberi érzékenységben, empátiában, társadalmi szolidaritásban kevésbé bővelkedő közeg, amely körülvesz bennünket.<sup>30</sup> Létkérdés hát, hogy a mese kommunikációja eljusson az Alfa-generációhoz, amely már az alsó tagozaton tanul, holott

<sup>28</sup> CSAPÓ Benő, MOLNÁR Gyöngyvér, KINYÓ László, *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*, Iskolakultúra, 2009/3–4, 3–14; CSAPÓ BENŐ, SZÉKELY László, TÓTH Edit, *Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei*, Közgazdasági Szemle, 2010/9, 798–814.

<sup>29</sup> CSAPÓ Benő, *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Az MTA-KEB és Tárki-Tudok rendezésében „Mit mondanak a tények” címmel szervezett szakmai műhelysorozat január 26-án, az Együttnevelés és külön oktatás témájával foglalkozó eseményén elhangzott előadás szerkesztett változata. [http://www.tarki-tudok.hu/files/mta\\_konferencia\\_csapobeno.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf) (Letöltés ideje: 2019. február 16.)

<sup>30</sup> Vekerdy Tamás amerikai szociológusok kutatásaira hivatkozva írja: „az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni.” Idézi BOLDIZSÁR, *Meseepétika*, i. m., 28.

még a Z-generáció olvasóvá nevelésére sem dolgozta ki stratégiáját az iskolai praxis.<sup>31</sup> Úgy tűnik, az utolsó utáni pillanatban vagyunk; és nem kétséges, hogy a változásokat az *alfák* sajátosságaira való figyelemmel kell véghez vinni, ők formálják ugyanis az új évszázadot. Éppen ezért kívánatos volna egy remélhető újabb kiadásban az iskolai vonatkozások megerősítése a kötetben; annál is inkább, mert az óvó- és tanítóképzés számára a kiadvány tankönyvként is funkcionálhat. Kvalitásai erre predestinálják. Csak remélhetjük, hogy a benne szövegesülő szemlélet és tudás hamarosan beépül a képzésbe és a pedagógiai praxisba. Az új kiadás alkalmat adhatna az előforduló néhány apró sajtóhiba, kevés nyelvi hiba korrekciójára. A keménykötésű, jól kézbevehető (A/5) méretű könyv többszínnyomású első és hátsó borítóján a tündérmesék világát idéző egy-egy gyermekrajz látható: Pesti Sándor és Szabó Barna munkája. Ezeket a megoldásokat érdemes megtartani a következő kiadások számára is.

---

G. GÖDÉNY ANDREA  
adjunktus  
ELTE-TÓK, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
gajdo.andrea@gmail.com

**Abstract:** The volume discussed by this review is very conscious about the importance of tales and story-telling and the need for the continuity of folk culture tradition. The common aim of these articles is to provide such a (folk) tale experience in the internet generations' education with the reformation of teacher training, which can make them suitable for maintain the continuity of the traditions by integrating into their personalities as linguistic-aesthetic (world)experience.

---

<sup>31</sup> A generációelméletekre lásd TARI Annamária, *Z-generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*, Bp., Tericum, 2011.