

Mérlegen a kortárs gyermekkönyv – szegedi óvodapedagógus szakos hallgatók szakmai tapasztalatai

Ki mesél?

A kortárs gyermekirodalom közvetítésének felsőoktatási feladatairól és lehetőségeiről szóló jelen tanulmány auktaktjaként egy mesehallgatási szokásokat felmérő riport-sorozat egyik kérdését idézem. E kérdést 2013 és 2020 között szegedi óvodákban és Szeged környékén élő családok otthonaiban három-hat éves gyerekeknek tették fel a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógus szakos hallgatói: „Ki szokott mesélni neked?” A több éven keresztül gyűjtött válaszok tartalmi homogenitása meglepő és tanulságos volt, tudniillik a felsorolásokból csaknem száz százalékban hiányzott a gyerekeknek napi rendszerességgel mesélő óvodapedagógusok neve. Bár a hiányt pusztán nyelvi-pragmatikai okok is indokolhatják, valószínűsíthető, hogy az eredmény negativitása nem pusztán grammatikai eredőkre, illetve nem csak a nyelvi perspektiválás módjára vezethető vissza. Amennyiben mégis, úgy azt feltételezzük, hogy a hangsúlyos helyzetben használt, egyes (és nem többes) számú, így a kísérletek alanyait közvetlenül megszólító személyes névmási forma (azaz a csoportszoba közösséget felidéző „nektek” helyett a személyes élményszerzésre utaló „neked”) indukálta a „hiányosságot”, és a mesehallgatás eseményének intimitására, az én-te perszonális viszonyban megélt, ezért emlékezetes (a közösségi mesehallgatási élményt felülíró) emlékekre irányította az alanyok figyelmét. Feltételezhetjük továbbá azt is, hogy az adatfelvételi szituáció szokatlansága hatott zavaróan a gyermekekre, vagy azt, hogy a mérés helyszínéhez kapcsolódó élmények okozták a „vakfoltot”, lévén, hogy a csoportszoba mint az adatfelvétel helye azonos volt a felidézendő emlékek helyszínével (azaz a csoportszobával mint a mesehallgatás helyével), vagyis a funkciójában megkettőzött hely, végeredményben a tapasztalati dolgokra való szabad rálátás gátjaként működött. De bármi legyen is a gyermeki válaszok szignifikáns „hiányosságának” az oka, az eredmény mindenképpen figyelmeztet bennünket arra, hogy a mindennapos intéz-

ményi meseközvetítési gyakorlatra tréningező felsőoktatásnak, pedagógiai-módszertani stratégiáiban kiemelt figyelmet kell fordítania az élményszerűség és a változottság megvalósítását célzó tudatosság kialakítására.

A meseközvetítés módjai – a köznevelési és felsőoktatási intézmények elméleti és gyakorlati perspektívái

A köznevelés perspektívájából nézve a kérdést, a jó eredmény feltétele, hogy a pedagógus és az általa vezetett jelölt ismerje az anyanyelvi-irodalmi és esztétikai nevelésre vonatkozó általános intézményi elvárásokat, az ezeket országosan meghatározó és szabályozó köznevelési normákat. A gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy a hallgatónak is tisztában kell lennie azzal, hogy az éves tervben, amelyet az intézményvezető hagy jóvá, rögzíteni kell a felhasználni tervezett szépirodalmi szövegek tárgykörét, műfajait, közvetítésük módjait – figyelembe véve az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában*¹ (ÓNOAP) és az erre épülő helyi intézményi programban megjelölt irányelveket. Az irányelvek pedig – ezt külön is hangsúlyoznunk kell – jelentős mértékű szabadságot biztosítanak az óvodapedagógusnak, hiszen az ÓNOAP-ban a verselés-mesélés tevékenységére vonatkozóan mindössze ennyi olvasható: „az óvodában a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van” (*Óvodai nevelés országos alapprogramja*, 5. fejezet 7. pont); illetve közvetetten idézhető még az alábbi néhány mondat: „a gyermek érdeklődésére, kíváncsiságára mint életkori sajátosságra”, valamint „meglévő tapasztalataira, élményeire, ismereteire építve” kell „változatos tevékenységeket és további élményszerzési lehetőségeket biztosítani”; „fejlesztani kell az értelmi képességeket (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás) és a kreativitást” (*Óvodai nevelés országos alapprogramja*, 3. fejezet).

A konkrét tartalom és a feldolgozás tényleges módjának és eszközeinek kiválasztására vonatkozó szöveg helyek

¹ *Óvodai nevelés országos alapprogramja* = 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>

nincsenek az ÓNOAP-ban, tehát a pedagógus feladata, de fogalmazhatunk úgy is, szakmai szabadsága a választás, hiszen egyénileg dönthet arról, hogy az óvodai foglalkozásokon milyen folklór, klasszikus és kortárs szövegeket, illetve multimediálisan kódolt történeteket használ fel.

Az irányelvek viszonylatában kialakított, ugyanakkor jelentős részben egyéni preferenciákat tükröző értékrend válik tehát meghatározóvá az intézményi mindennapokban és gyakorol hatást a gyerekekre (közvetetten a szülőkre), illetve amennyiben a (mentor) pedagógus hallgatók szakmai irányításának is felelőse, a mentorált hallgatókra. A jelöltek így egyrészt, a szakmai gyakorlatok alatt megismerhetik a köznevelési intézmények kulturális irányelveit és szemléletét, többek közt a (gyerek)irodalmi művek intézményi adaptációjának normáit (lásd például a könyvek kiválasztásával, a könyvállomány fejlesztésével, az ünnepi műsorok irodalmi reprezentációival kapcsolatos prioritásokat), másrészt elméleti, szakspecifikus kurzusokon, a gyermekirodalmi szövegek kiválasztására és feldolgozására vonatkozó ismereteket sajátíthatnak el. Ez utóbbi eredővel kapcsolatban elsősorban azt kell hangsúlyoznunk, hogy az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelés eszköztárához gazdagítása és megújítása mint az óvodapedagógus-képzés (egyik) stratégiai célja, a szakra vonatkozó *Képzési kimeneti követelmények* elveihez kell igazodnia.² Így módon a meseközvetítés nevelési feladatai, a felsőoktatás oldaláról tekintve a kérdést, művészetpedagógiai és -elméleti feladatokként határozódnak meg (tudniillik a képzési kimeneti követelmények differenciáltan sem a gyermekirodalom, sem a képes- és gyermekkönyv fogalmát, sem a pedagógiai felhasználással kapcsolatos teendőket nem nevesíti, nem konkretizálja). Vannak azonban általános szempontokból irányadó szöveghegyek, amelyek a következők: az óvodapedagógus hallgató „tisztaban van a művészeteknek az óvodás gyermek személyiségfejlődésében betöltött szerepével és hatásrendszerével”, képes meghatározni és kiválasztani „a megfelelő nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat és tartalmakat”, szakszerűen támogatja „a gyermeki önkifejezést, a művészeti ágakhoz kapcsolódó befogadó és alkotó tevékenységeket” (*Képzési kimeneti követelmények*).

Összegezve az eddigieket, látnunk kell tehát, hogy két, önmagában is összetett (hiszen egyrészt elméleti irányelveket, másrészt praktikus alkalmazási módokat magukba foglaló) eredő határozza meg a leendő meseközvetítők szakmai látásmódját. Szerencsés esetben egymást erősítő módon, kevésbé ideális esetben pedig részleges együttműködésben vagy konfrontációban. Célravezető lehet ezért annak feltérképezése, hogy a jelenlegi óvodai

gyakorlat mennyire nyitott a mesei tartalmak és a történetközvetítési módok innoválására, azaz a pedagógusok általában készek-e arra, hogy a „jól bevált” mesék rutinos megszólaltatása mellett az óvodai praxis részévé tegyék a „kipróbálatlan”, a felnőtt és a gyermek közti mesei kommunikáció megszervezésében komplex metodika kimunkálását igénylő kortárs gyerekirodalmat.

A jelen tanulmány kismintás mérések eredményeinek értékelésével, a felsőfokú képzésben még, az óvodai nevelési folyamatokban már részt vevő óvodapedagógus hallgatók tapasztalatai és véleményformálása alapján – a fókusz a kortárs gyermekirodalomra helyezve – ad képet arról, hogy a kurzusok tananyaga és szemléletrendszere milyen mértékben konvergál az aktuális intézményi praxissal.

A kortárs gyermekirodalom közvetítéséről szóló kutatások a Szegedi Tudományegyetemen

Elméleti háttér

Anélkül, hogy kísérletet tennénk a kortárs gyermekirodalom-kutatás aktuális kérdéseinek összefoglalására vagy az illusztrált gyerekkönyvek intézményi felhasználhatósága feltételeinek pontos felsorolására, a továbbiakban a kutatás eredményeinek bemutatásához elengedhetetlenül szükséges elméleti kontextust vázoljuk fel. A következő kérdésekre térünk ki: melyek a kortárs mese nép- és klasszikus mesei hagyományhoz mért akkulturális jellemzői; milyen meseközvetítési metódus ismeretét feltételezi az illusztrált gyerekkönyv mint művészi értéket hordozó tárgy/entitás.

A kortárs gyermekirodalom akkulturációs jellemzői

Olvasásszociológiai tény, hogy az önálló olvasási képességek kialakulásáig, sőt később is, a gyermek olvasó a felnőttek közvetítésével ismer meg szövegeket. A mágikus kori kezdetektől fogva, a szóbeliségben gyökerező és variálódó folklór történeteket a közösség minden tagja, így a gyermekek is hallgatták, miként a korai képeskönyvek didaktikus állatmeséi vagy bibliai tematikájú történetei is all-age jellegűek voltak. Ma pedig, nemcsak a nyomtatott irodalom, de a könyvlapok kétdimenziósságát elhagyó új műfajok, többek között a rajzfilm és a digitális interaktív könyvek is, gyakran több regiszterben szólnak, és feltételezik, akár a produkciós, akár a meseközvetítői vagy a kanonizációs folyamatokban, a felnőtt közvetlen közvetett jelenlétét. A gyermekirodalom megkerülhetetlenül „beavató” jellegű, azaz működése akkomodációs és akkulturációs,³ ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy nap-

² *Képzési kimeneti követelmények*. 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet = *Magyar Közlöny*, 2021. december 29., 245. sz.

³ EWERS, Hans-Heino: *Fundamental Concepts of Children's Literature Research*. New York, London, Routledge, 2009, 147–162.

jainkra megszabadul a „didaktikus-instrumentális kötöttségektől”,⁴ negligálja „a normatív, felnőtt perspektíva kizárólagosságát”.⁵

Mindezek okán – a fentebb megfogalmazott hipotéziseknek megfelelően – empirikus kutatásaink egyik célja annak feltérképezése volt, hogy a pedagógusjelöltek szerint a gyakorló óvodapedagógusok a leplezetlen didaxis ellen dolgozó, az „akkulturáció kritikai változatát” megvalósító kortárs gyermekirodalmat beépítik-e az óvodai foglalkozások anyagába,⁶ illetve saját jövőbeli szakmai terveikben milyen szerepet szánnak neki. Fogékonyak-e a kortárs gyermekirodalom esztétikai értékeire, felismerik-e „a megtanítandó és felmutatandó tartalmakat prioritásnak tekintő, az önmagára alkalmazott irodalomként reflektáló művek”⁷ lecserélésének sürgető voltát.

A kortárs gyermekkönyv materiális jellemzői

A kvalitásos kortárs gyermekirodalom megkérdőjelezi a megismerendő dolgok egyszerű elsajátítási és elsajátítási módját, amely a felnőttnek azon az illúzióján alapul, hogy az ismereteket ő tanítja meg.⁸ S noha ez az egyirányúság teljes mértékben korábban sem valósult meg (nem valósulhatott meg, hiszen a kommunikációs folyamatok természetével ellenkezett volna), a gyermekirodalom interaktív jellege ma kétségtelenül hangsúlyosabb, mint korábban volt. Ebben többek közt a nyomtatott képeskönyv mint evidensen multimodális történetkövetítési eszköz fokozódó piaci népszerűségének is jelentős szerepe van. Az olvasni még nem tudó gyermeknek az illusztrációkkal kísért történet – egyéni befogadás során – pusztán vizuálisan, a felnőttel történő együtt olvasás alkalmával pedig egyrészt akusztikusan (a felnőtt közvetítésében), másrészt vizuálisan (a hallott szóval akár teljes szinkronitásban) válik elérhetővé, mégpedig úgy – amennyiben legalábbis a meseközvetítés a „műfajnak” megfelelő –, hogy a képet kísérő, megalapozó, kiegészítő stb. szöveget a flexibilitás és a variációkban létezés jellemzi.⁹ Úgyis fogalmazhatunk, hogy a képeskönyv mint a kortárs gyermekirodalom jellemző könyvtípusa a mesemondó aktív jelenlétét követeli meg, kizárja a szöveg-

mondás rutinossá válását.¹⁰ Mindebből következik, hogy a mesélés mint esemény megvalósulásának feltétele – intézményi keretek közt is – a felnőtt és a gyermek(ek) közti interaktív, dialogikus, oda-vissza irányú, gyakran kérdés–felelet típusú szövegformálás.¹¹ Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a befogadást facilitáló felnőtt pedagógiai érzékenységén és helyzetfelismerő képességén múlik az, hogy a kommunikáció (a meseszöveg és a beszélgetés) a gyermek számára mennyire lesz inspiratív, izgalmas és élménydús.¹²

Célok és hipotézisek

Az individuális élményszerzés lehetőségét biztosító meseközvetítési praxis kimunkálása alapulhat a tartalom, a műfaj, illetve a közvetítés eszközeinek innovációján. Az SZTE óvodapedagógus szakos hallgatói (egyrészt mint adatfelvételek vezetői, másrészt mint önreflexív alanyok) ez utóbbi tényezőt, azaz a pedagógiai eseményként felfogott meseközvetítés eszközeit (ennek teoretikus és praktikus jellemzőit) vizsgálták. A kutatás célja ezért kettős volt: (1) a gyermekirodalom közvetítése vonatkozásában értett intézményi praxis akkulturációs szemléletének megismerése, továbbá (2) a leendő óvodapedagógusok – illusztrált kortárs gyermekirodalmi művek óvodai felhasználóságáról alkotott – személyes álláspontjának és az innovatív közvetítési módokhoz szükséges elméleti ismereteinek és témaérzékenységének a felmérése.

A jelen tanulmányban ismertetett adatfelvételek tehát az akkulturációs folyamatok vizsgálata mellett a képek, majd a kép–szöveg együttműködés vezérelte történetmondás jellemzőinek a feltérképezésére is irányultak. A gyakorlatban az utóbbi szempont azt jelentette, hogy a leendő óvodapedagógusok „belehelyezkedve” a gyermek befogadó vezetett olvasói helyzetébe, az adatfelvétel első fázisában csak képi (illusztrációk közvetítette) információra támaszkodtak, majd a második fázisban már a szöveg és a kép együtthatására is. E két különválasztható tapasztalat birtokában választották meg a kérdéseket. Mindebből kifolyólag az alábbiakban közölt adatok tehát „közvetett” adatok, hiszen elsősorban a pedagógusjelöltek egyes kér-

⁴ HERMANN Zoltán: *Előszó. Irányok a gyermekirodalom-kutatásban = Helikon*, 2021, 4. sz., 555–559., 558.

⁵ KÉRCHY Anna: *Kortárs angolszász gyerekirodalom-tudományi körkép = Helikon*, 2021, 4. sz., 625–634., 628.

⁶ HERMANN: *i. m.* (2021), 558.

⁷ LOVÁSZ Andrea: *Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom? = Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Szerk. HANSÁGI Ágnes et al., Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2021, 251–262., 254.

⁸ HERMANN: *i. m.* (2021), 558.

⁹ Az akusztikus-vizuális befogadás folyamatának jellemzőiről lásd bővebben VARGA Emőke: *Akusztikus-vizuális együtthatás a képeskönyves mesélésben = Partitúra*, 2020, 2. sz., 35–40.

¹⁰ MARKT-HUTER, Andreas: *Bilderbücher und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern – Teil 1*, 2018
<https://lesen.tibs.at/node/5207>

¹¹ SCHLINKERT, Heinz: *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung*, 2015
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513>

¹² NYITRAI Ágnes: *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében. Bölcsészdoktori értekezés*. Szeged, József Attila Tudományegyetem, 1995, 50–51.
https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/3864/1/1995_nyitrai_agnes.pdf

désekhez kapcsolódó benyomásait és általános tapasztalatait számszerűsítik vagy szövegesítik, azaz nem az intézményi mesemondási praxisról, hanem a jelöltekben ennek nyomán kialakult tapasztalatokról adnak információt – ebben az értelemben tehát vállaltan áttételesek.

A kutatások 2019–2020-ban és 2020–2021-ben (negyven, negyvenkettő, illetve negyvennégy fő harmadéves óvodapedagógus szakos hallgató közreműködésével) valósultak meg, húsz kérdésre épültek, és húsz képeskönyv egy-egy illusztrációjának (és a vonatkozó szöveghelyeknek) a befogadási folyamatát vizsgálták.¹³ A jelen tanulmány a vizsgálati anyagból a pedagógiai praxis szempontjából is hasznosnak vélt eredményeket mutatja be.

A felmérések a következő feltételezéseken alapultak. A kortárs gyermekirodalom az intézményi nevelésben a meseközvetítés másodvonalába szorul, és jellemzően, multimediális volta ellenére, monomediálisan közvetítődik. A kortárs gyermekirodalom autentikus közvetítési módjait és fontosabb poétikai jellemzőit megismerő hallgatók már a felsőoktatási gyakorlatok teljesítése során törekkenek a tanultak alkalmazására, ám abban az esetben, ha a köznevelési intézmények szakmai elvárásai, illetve saját személyes értékpreferenciáik csak részben hozhatók fedésbe a felsőoktatás közvetítette innovatív elméletekkel, akkor a hallgatók a „hagyományos” módszerek és „problémátlanul” befogadhatónak vélt képek és szövegek mellett teszik le a voksukat.

Kérdések, eredmények, kutatási reflexiók

Könyvhasználat és mesepreferencia az óvodákban (N=44)

1. Kérdés: A mentora által közvetített meseanyag körülbelül hány százaléka klasszikus, kortárs, illetve népmese? (N=44)

Eredmény: népmese 45,83 százalék, klasszikus mese 33,89 százalék, kortárs mese 20,54 százalék.

2. Kérdés: Tervei szerint az ön által közvetített meseanyag hány százaléka lesz majd klasszikus, kortárs, illetve népmese? (N=44)

Eredmény: népmese 46,73 százalék, klasszikus mese 31,35 százalék, kortárs mese 21,92 százalék.

3. Kérdés: Hogyan vélekedik a kortárs gyermekkönyvek általános minőségéről? Értékeljen számokkal (1=gyenge, 5=kiváló)! (N=44)

Eredmény: 1 – 0 százalék; 2 – 0 százalék; 3 – 31 százalék; 4 – 54 százalék; 5 – 14,3 százalék. Átlag: 3,8.

4. Kérdés: Hogyan vélekedik az ön óvodai gyakorlóhelyén használt kortárs gyermekkönyvek általános minőségéről? (N=44)

Eredmény: 1 – 0 százalék; 2 – 2,4 százalék; 3 – 21,4 százalék; 4 – 61,9 százalék; 5 – 14,3 százalék. Átlag: 3,9.

5. Kérdés: Mi a véleménye az ön által látogatott óvodai csoportszoba könyvvállományáról és a könyvek hasznosítottóságáról? (N=44)

Eredmény: pozitív megítélés: huszonkilenc fő (65,9 százalék), vegyes megítélés: nyolc fő (18,4 százalék), negatív megítélés: hét fő (15,9 százalék). Az óvodapedagógus hallgatók többsége (65,9 százalék) megfelelőnek találta a csoportszobában elhelyezett könyvek (általában harminc darab) számát, valamint az elhelyezés módját (megfelelő magasságban, intimitást biztosító szobasarokban helyezték el az intézmények a mesekönyveket), továbbá műfaj és könyvtípus szempontjából változatosnak tartotta a gyűjteményeket. A pozitívan vélekedő adatfelvevők tapasztalatai szerint a gyermekek napi rutinjának részét képezi a képeskönyv-nézegetés (kortárs könyvek nézegetése is), és a szabad foglalkozások alatti egyéni könyvhasználat. Néhányan arról is beszámoltak, hogy gyerekek kezdeményezték az óvodapedagógussal közös „olvasást”, bár ez utóbbi elsősorban ismeretterjesztő könyvek közös nézegetését, átbeszélését jelentette.

Azok az adatfelvevők (hét és nyolc fő, összesen 34 százalék), akik rossz tapasztalatokra tettek szert (illetve voltak rossz tapasztalataik is), a könyvek mennyiségének, fizikai állapotának és térbeli elhelyezésüknek kifogásolása mellett kritikával illették a következőket. Kevés a kortárs gyerekkönyv, a pedagógus csak népmesét mesél, és a gyermekeket nem inspirálja a könyvhasználatra; könyvből csak altatás előtt hallgathatnak mesét a gyerekek, így nem láthatják az illusztrációkat, nem értik meg a multimediálisan közvetített tartalmat.

Reflexió az 1–5. kérdés válaszaira: Az óvodapedagógus hallgatók tapasztalatai megerősítették azt a feltételezésünket, hogy az intézményi praxisban a kortárs gyermekirodalom közvetítése másodvonalban van. Bár egyetérthetünk azzal, hogy a három–hat éves gyermekek anyanyelvi-irodalmi nevelésében a népmesének mint prózai szöveg-

¹³ A felmérésben szereplő illusztrációk az alábbiak voltak. 1. Gimesi Dóra: *A tündér csizmája* (1. kép), illusztrálta: Szegedi Katalin, 2. Gimesi Dóra: *A tündér csizmája* (2. kép), ill.: Szegedi Katalin, 3. *Csizmás kandúr* (1. kép), ill.: Paulovkin Boglárka, 4. Paulon Viktória: *A topolai mozi titka*, ill.: Endrődi Kata, 5. Andersen: *A rút kiskacsa*, ill.: Paulovkin Boglárka, 6. Milne: *Micimackó*, ill.: Shepard, 7. Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó*, ill.: Kárpáti Tibor, 8. *Micimackó*, ill.: Walt Disney Stúdió, 9. *Piroska és a farkas*, ill.: Baranyai (b) András, 10. László Noémi: *Bodzabél* (1. kép), ill.: Kürti Andrea, 11. József Attila: *Altató*, ill.:

Gyöngyösi Adrienn, 12. László Noémi: *Bodzabél* (2. kép), ill.: Kürti Andrea, 13. Pavloff: *Barna Hajnal*, ill.: Grella Alexandra, 14. *Csizmás kandúr* (2. kép), ill.: Paulovkin Boglárka, 15. Molnár Krisztina: *A házi-csoki színe*, ill.: Molnár Krisztina, 16. Boldizsár Ildikó: *Holle anyó*, ill.: Szegedi Katalin, 17. Tóth Krisztina: *Felhőmesék*, ill.: Timkó Bibor, 18. Dániel András: *A nyúlformájú kutya*, ill.: Dániel András, 19. Szabó T. Anna: *Milyen színű a boldogság?*, ill.: Maros Krisztina, 20. Pásztohy Panka: *Pesti mese*, ill.: Pásztohy Panka.

1. ábra
Boldizsár Ildikó,
*Holle anyó
birodalma*,
Szegedi Katalin
rajzaival,
Szentendre,
Cerkabella
Kiadó,
2017



2. ábra
Csizmás kandúr
– *Il gatto con
gli stivali*,
illusztrálta
Paulovkin
Boglárka,
Budapest,
Csimota Kiadó,
2012



típusnak prioritása kell legyen, ebben a vonatkozásban a felméréseknek van két megfontolandó tanulsága. Egyrészt az, hogy a leendő pedagógus generáció szerint az olvasási kultúrába történő beavatásban az új tartalmi, tipográfiai, szöveg-képes szemiotikai stb. eszközökkel élő kortárs gyermekirodalomnak, ha nem is elsődleges, de a jelenleginél nagyobb szerepet kell szánni. Bár a 20,54 százalék ellenében javasolt 21,92 százalékos részarány csak minimális elmozdulást jelez, a szövegesen kifejtett válaszok tanúsága szerint az alanyok többsége (harminc-

két fő, 73,6 százalék) lényegesnek tartja, hogy a foglalkozásokon szerepeljenek kortárs gyermekirodalmi példák is. Másrészt, hogy a multimediális mesemondást következő metodikával, és nemcsak alkalmi szerűen, illetve nemcsak a szabad foglalkozásokon, hanem a pedagógiai program szerves részeként kellene az intézményi akkulturációs folyamatok részévé tenni. Erre ugyanis csak szórványosan van példa, és ritkán reprezentálódik a gyakorlatban az a kurzusokon elsajátított teória, amelynek a lényege az, hogy a szöveg-kép reláció nem pusztán technikai kérdés, hanem olyan nexus, ahol a reprezentáció anyagiságában, a kortárs gyermekkönyvekben is, akár szemiotikai, történelmi, társadalmi stb. ellentétek játsszák ki magukat.¹⁴

A képi és a szöveg-képi értelem dekódolása a hallgatói reflexiók alapján (N=42)

6. Kérdés: Hány éves gyermekeknek szóló könyvekben kaphatnának helyet az alábbi illusztrációk? a) Boldizsár Ildikó: *Holle anyó birodalma*, illusztráció: Szegedi Katalin¹⁵ (1. ábra); b) *Csizmás kandúr*, illusztráció: Paulovkin Boglárka¹⁶ (2. ábra); c) *Micimackó és társai*, illusztráció: Ernest H. Shepard (*Micimackó kalandjai*)¹⁷; d) Róbert Gida és társai, illusztráció: Walt Disney Stúdió (*Micimackó kalandjai*)¹⁸; e) Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó*, illusztráció: Kárpáti Tibor¹⁹ (3. ábra). (Megjegyzés: a kérdőívben az illusztrációk cím és szerző megnevezése nélkül szerepeltek.) (N=42)

Eredmény: A feltételezett célcsoportok a következők voltak: a) elsősorban hatéves gyermekek (21,40 százalék), másodsorban hároméves (16,70 százalék), illetve ötéves gyermekek (16,70 százalék), egyéb (45,20 százalék); b) elsősorban ötéves gyermekek (28,60 százalék), másodsorban hatéves gyermekek (23,80 százalék), egyéb (47,60 százalék); c) elsősorban négy-öt éves gyermekek (54 százalék), másodsorban hat-hét évesek (26 százalék), egyéb (20 százalék); d) elsősorban nulla-három éves gyermekek (45 százalék), másodsorban négyévesek (35 százalék), egyéb (20 százalék); e) nulla-három éves gyermekek (28 százalék), másodsorban négy-tíz évesek (a voksok évente 12 százalék körül mozogtak, erős szórtságban; összesen 61 százalék), egyéb (11 százalék).

7. Kérdés: egy óvodás gyermeknek okozna-e problémát a kép dekódolása? (N=42)

Eredmény: a) a kompozíció (harmincegy fő, 73,80 százalék) és a térábrázolás (huszonhat fő, 61,90 százalék)

¹⁴ MITCHELL, William John Thomas: *Picture Theory*. Chicago, London, The University of Chicago Press, 1994, 91.

¹⁵ BOLDIZSÁR Ildikó: *Holle anyó birodalma*. SZEGEDI Katalin rajzaival, Szentendre, Cerkabella, 2017

¹⁶ *Csizmás kandúr – Il gatto con gli stivali*. Illusztrálta PAULOVKIN Boglárka, Bp., Csimoto, 2012

¹⁷ A megtekintett fekete-fehér grafika a fűben hasaló Róbert Gidát Micimackó és Malacka társaságában jeleníti meg.

¹⁸ Az illusztráció a rajzfilmekből, kifestőkönyvekből stb. jól ismert képi eszközöket felhasználva ábrázolja a rét közepén álló, egymást megölelő szereplőket.

¹⁹ LÁZÁR Ervin: *A fába szorult hernyó*. Illusztrálta KÁRPÁTI Tibor, Bp., Móra, 2015

jelentene problémát; b) a dekódolás nem jelentene problémát (tizennygy fő, 33,30 százalék), a kompozíció (huszonhárom fő, 54,80 százalék) és a színhasználat (kilenc fő, 21,40 százalék) jelentene problémát; c) a dekódolás nem jelentene problémát (tizenkilenc fő, 45,24 százalék), a színhasználat jelentene problémát (huszonhárom fő, 54,76 százalék); d) a dekódolás nem jelentene problémát (negyvenegy fő 97,6 százalék); e) a dekódolás nem jelentene problémát (kilenc fő, 21,43 százalék), a kompozíció (huszonnyolc fő, 66,67 százalék) és a térképzés (huszonnyolc fő, 66,67 százalék) jelentene problémát.

8. Kérdés: Minősítse a képet esztétikai szempontból (1=gyenge, 5=kiváló)! (N=42)

Eredmény: a) 4,45; b) 3,02; c) 4,10; d) 4,50; e) 2,40.

9. Kérdés: értelmezze az alábbi képet!²⁰ Javasolt vizsgálati szempontok: mit ábrázol a kép; milyen a színhasználat, a figurák megjelenítési módja; melyek a jellemző formák; mi a szerkezeti alapelv stb.? (Megjegyzés: *A fába szorult hernyó* illusztrációja (3. ábra) ennél a feladatnál is szerző és cím megjelölése nélkül szerepelt.) (N=42)

Eredmény: a javasolt szempontok közül a válaszadók túlnyomó többsége (harmincegy fő, 80,95 százalék) elsősorban a formaképzés szempontjára reflektált. Néhányan furcsállották az állatszereplők megjelenítési módját (három fő, 7,14 százalék), elsősorban a borzfigurát; valamint – megvizsgálva a preikonografikus szint jellemzőit – kevesellették az alakformálás „részletezettségét”, a képfelület „kidolgozottságának” mértékét. („A formák egyszerűek, nem túlzottan kidolgozottak, az illusztrátor arra törekedett, hogy éppen kivehető legyen az adott forma.” „Az állatok formai megjelenítése igen egyszerű, nem túl részletes, nem egyértelműen kivehető, hogy melyik állatra gondolt a grafikus.” Stb.).

A képszerkezeti megoldásokra és az időábrázolás módjának kérdéseire kitérő alanyok szerint a kép alsó szegmensében az illusztrátor egyetlen rókát jelenített meg, vagyis ugyanazt a szereplőt, de különböző időpillanatokban (harminckilenc fő, azaz az alanyok 92,86 százaléka voksolt a figura többszörözésére, ebből öt fő, azaz az alanyok 11,9 százaléka e képi megoldás szemantikai jelentőségét külön is hangsúlyozta). Három fő (7,14 százalék) több róka (több nyelvi jelölő) megjelenítését feltételezte, illetve vélte lehetségesnek.

A képszerkezet horizontalitására minden válaszadó külön kitért (100 százalék), tizenkilenc fő (45,24 százalék) pedig a síkszegmensek szemantikai összefüggéseiről is említést tett, feltételezve, hogy a róka affekciói összefüggenek a felső síkszegmens figuráinak cselekedeteivel.



A kauzális irányt az alanyok többnyire föntről lefelé jelelték ki, azaz úgy vélték, a róka az, aki a történésekre reflektál: „utánoz” vagy „néz” vagy „kinevet” (tíz fő, 23,81 százalék), néhányan azonban letről felfelé irányuló mozgások, hatások érvényesülését feltételezték (a róka „bajt kevert”, „ellene van a többi állatnak”, „gondol rájuk”) hat fő (14,29 százalék).

A róka szerepének jelentőségét három fő (7,14 százalék) a képszerkezeti megoldásokkal hozta összefüggésbe, hét fő (16,67 százalék) pedig a mesei sztereotípiákra hivatkozva indokolt: „az illusztráció a róka ravaszágát ábrázolja, ő keveri a bajt az állatok között”; „sok mesében a rókát az irigység hajtja”, „a róka, mint általában a mesékben, itt is ravaszdi, kissé talán gonosz szerepet kapott”.

A képértelmezések többsége „önkéntelen” kitérőket is tartalmazott. Az alanyok a szemantikai összefüggések tárgyalása közben néhány, a képközvetítés lehetőségeit firtató pedagógiai szempontról is említést tettek, annak ellenére, hogy a feladat erre vonatkozó utasítást nem tartalmazott. Nyolc fő (19,05 százalék) vélte lényegesnek annak mérlegelését, hogy az óvodások hogyan és milyen eredménnyel dekódolják az illusztrációt, továbbá, hogy milyen képolvadási feladatot lehetne társítani a vizsgálatban szereplő könyvleaphoz. A válaszok közül néhány a kurzusokon elsajátított elméleti anyag figyelemre méltóan kreatív és érzékeny alkalmazásáról tanúskodott. Két fő a képi színesztézia példájára hívta fel a figyelmet („hangos kép”), egy fő a szöveges láncmesék és a szeriális képi ábrázolás analógiájának lehetőségét vetette fel, három fő pedig a vizsgált illusztráció képregény műfajjal való rokonságára mutatott rá.

10. Kérdés: Olvassa el Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó* című meséjét, és tekintse meg újra Kárpáti Tibor il-

3. ábra
Lázár Ervin,
*A fába szorult
hernyó*,
illusztrálta
Kárpáti Tibor,
Budapest,
Móra Kiadó,
2015

²⁰ A kérdőív kitöltése után, a mesét szövegegről szövegegre elemző, az óvodai adaptációra javaslatot tevő útmutató segítségével (DARÓCZI Gabriella: *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység*

tervezéséhez és vezetéséhez. Bp., ELTE TÓK, 2017, 38–45.) az alanyoknak lehetőségük volt a saját szövegértelmezésük kontrollálására.

lusztrációját! Befolyásolta-e a képről alkotott véleményét a szöveg (például esztétikai, szemantikai stb. szempontból)?²¹ (N=40)

Eredmény: az alanyok 82,5 százaléka (harminchárom fő) arról számolt be, hogy a szöveg az illusztrációról alkotott véleményét szemantikai, esztétikai, illetve pedagógiai szempontból (is) befolyásolta, továbbá arról, hogy az illusztráció értelmezése nehezebb feladatot jelentett számára, mint a szövegé, főként, hogy a kísérletben az előbbi az utóbbi ismerete (azaz az értelemképzést orientáló hatása) nélkül volt elérhető.

A szöveg ereje érvényesülésének egyértelműsége mellett voksolók 10 százaléka hangsúlyozta azt is, hogy a történet nyelvi közvetítettsége hatással volt a kép esztétikai értékéről alkotott véleményére (a szöveg miatt „szébbnek látta” a képet), továbbá ugyancsak 10 százaléka azt, hogy a szöveg ismeretében az illusztráció korosztályos besorolását szükségesnek vélte módosítani (kisiskoláskorról óvodáskorra). Egy fő – a csak a képre alapozott kritikájában – említést tett a figurák anatómiai pontatlanságáról, ám a szöveg elolvasása után „visszavonta” a véleményét, hasonlóképpen, mint az az alany, aki eleinte a színhasználatnál volt elégedetlen. További példák a szöveg–kép viszonyok pozitív retrospekciójára: „miután elolvastam a képhez tartozó szöveget, világossá vált a kép jelentése, és nem gondoltam furcsának, mert rájöttem, hogy pontosan, jól megjeleníti a szövegben leírtakat”. „Létezik olyan, hogy egy illusztráció nem tetszik, ám a hozzátartozó szöveg életet tud adni az első látásra üresnek tűnő, egyszerű képek.”

Az alanyok csakúgy, mint a 9. kérdésnél, e helyütt is tettek néhány pedagógiai-módszertani vonatkozású megjegyzést. Az önreflexivitás mellett (olykor helyett), ugyanis arról szóltak, hogy feltételezéseik szerint az óvodás gyermekekre milyen hatást gyakorolna a szöveg–kép együttműködés, illetve, hogy a pedagógus e hatás létrejöttét hogyan segíthetné elő. Úgy vélték, az olvasni még

nem tudó befogadókra „a szöveg és a kép, együtt a kettő jelent igazán átható élményt, hiszen a gyerekek látják is az illusztrációt, miközben hallják a történetet, így kerek egész történetet kaphatnak”. „A szöveg segítségével beindul a gyermek fantáziája, és mást lát bele a képbe, mintha csak úgy önmagában nézné azt, hallott szöveg nélkül nem valószínű, hogy értené a képet.” „A képekről sok mindent le lehet olvasni, és lehet új mesét alkotni. Nem fontos, hogy ragaszkodjunk a szöveghez. Sok új történetet kitalálhatunk a képekről, amelyekkel a gyermekeket leköthetjük. Ezzel nemcsak a gyerekek képzelőerejét, de a magunkét is tudjuk fejleszteni.”

11. Kérdés: Általában egy illusztráció megítélését befolyásolja-e a szöveg ismerete? (N=40)

Eredmény: Igen 70 százalék, nem 30 százalék.

Reflexió a 6–11. kérdés válasza: Az empirikus kutatások második egységében az alanyok feladata az értelemképzés folyamatának önreflexív vizsgálata volt. (1) Először néhány, keletkezését és képi státusát illetően szövegfüggő, ám szövegeredetétől megfosztott, majd (2) szövegeredetének relációjában újra láthatóvá tett kép saját befogadási eseményét kellett kontrollálni. A kétféle adatfelvételt a fentebb már említett „szimuláció” indokolta.

Az alanyok a feladatvégzés során (1) először tehát konkrét példákön keresztül figyelték meg, hogy az egyedfejlődésben a verbális nyelvet megelőző vizuális nyelv, az olvasni nem tudó gyerekek számára a saját történet („olvasat”) megképzéséhez milyen eszközöket kínál fel, különösképpen akkor, ha kortárs képeskönyvek összetett, a „komfortosnak tetsző” stílust megtagadó illusztrációi a befogadás tárgyai.²² Az alanyok empirikus úton győződhetek meg arról a művészetpszichológiai kutatások által már bizonyított tényről, hogy a nyelv fogalmihoz hasonlóan, a vizuális nyelv fogalmait is tanulási tapasztalatok formálják,²³ hogy a látvány a befogadói tudatban nem evidens és magától értetődően dekódolódik, szükség van hozzá „tárolt képekre”, a „képzetrepertoár” folyamatos

²¹ Az illusztrációhoz tartozó, a kérdőívben szereplő szövegegység az alábbi volt.

„– De hogyan mentsük meg? – kérdezte a cincér.

– Megrázom a fát – mondta a medve.

A róka röhögött.

– Üvöltök egyet, s attól a fa elengedi – vélte a farkas.

A róka heherészett.

– Tanácsokat kell neki adni – rebegette a kecske.

A róka kacarászott.

– Helikoptert kell bérelni – így a nyúl.

A róka hahotázott.

– Fel kell ugrani az ágig – tanácsolta a borz.

A róka röhögött.

– Avagy izé – jelentette ki magabiztosan a cincér.

A róka röhöcselt.

– Mit röhöcselsz, kacarászol, heherészsz, hahotázol? – mérgeledött a katica.”

A Móra Kiadó kiadásában megjelent képeskönyvben az első és az utolsó mondat az illusztrációt megelőző, illetve követő oldalakon olvasható. LÁZÁR: *i. m.* (2015), 12–13.

²² Mivel előzetes feltételezéseink szerint a kísérlet alanyai a három, képről képre ismétlődő kérdéshez (Mely korosztálynak szól a kép?; Milyen esztétikai értéket hordoz?; Megnehezíti-e valamilyen szempontból a történet befogadását?) a legalacsonyabb pontértékeket az „e” képhez rendelik (elsősorban a szokatlan formanyelv és a képi kompozíció miatt), ezért ehhez az illusztrációhoz a kérdőívben külön szöveges feladatot is társítottunk (10. kérdés). A feltételezés részben igazolódott, mégpedig annyiban, hogy a kísérletbe bevont illusztrációk közül valóban ez a kép kapta az egyik legalacsonyabb pontsorozatot – Baranyai (b) András *Piroska és a farkas*-illusztrációja mellett –, illetve a korosztályos besorolásban is ennek a képeknek a megítélése mutatta a legnagyobb szórtságot.

²³ SCHUSTER, Martin: *Művészetlélektan. Képi kommunikáció – kreativitás – esztétika*. Ford. BALÁZS István, Bp., Panem, 2005, 144.

fejlesztésére.²⁴ A tapasztalatszerzést különböző esztétikai minőséget hordozó, hasonló tematikájú (két Micimackó-ábrázolás), illetve más-más kompozíciós összetettséget és elvet megvalósító kontrollképek tették lehetővé. Az alanyok esztétikai szempontból legtöbbször a befogadást problémátlaná tevő, ismert sémákból építkező (d) képet, másodsorban, a klasszikusan szép vonalvezetésű (a) illusztrációt értékelték. A tetszési index általában fordított összefüggést mutatott a másik két vizsgálati szemponttal (vagyis a magasabb esztétikai pontokhoz az alanyok egyrészről alacsonyabb korosztályos besorolást rendeltek, másrészről a számukra tetszetősebb illusztrációkról azt feltételezték, hogy azok közvetítése kevesebb pedagógiai-módszertani „problémát” okozna).

A sorban jelentősen lemaradva, a tetszési index tekintetében utolsó helyen végzett a kísérlet középpontjába állított kortárs illusztráció (3. ábra, e kép). Az alacsony számértékeket ugyanakkor a szöveges értékelések nem igazolták vissza, már akkor sem, amikor az alanyok az illusztrációt szövegeredetétől függetlenül láthatták, még kevésbé pedig akkor, amikor az értelmezést a szöveg-kép interreferenciákra alapozhatták. Kétségtelen, hogy a pedagógusjelöltek a meglátásuk szerint túl „egyszerű” (nem elég „részletes”) formákból építkező képet némi idegenséggel fogadták, ugyanakkor (még ha a feladat kedvéért is, de) időt szánva a szemantikai és kompozíciós összefüggések vizsgálatára és tapasztalataik megszoვეgezésére, „közelebb” kerültek a képhez, és egyértelműen érzékelhető nyitottságot mutattak a kortárs képeskönyv támasztotta nevelési feladatok átgondolására, valamint a multimédiális műfaj kínálta lehetőségek saját, jövőbeli pedagógiai praxisba történő beépítésére.

Az alanyokat leginkább a két síkszegmens közti szemantikai reláció (3. ábra) felfedezése vezette el „a látást tanulunk kell”²⁵ igazságának a megértéséhez, illetve – a szövegeredet relációjában a képet alaposabban is megvizsgálva – az a személyes tapasztalat is, hogy ha a „képzetrepertoár” hiányos, pótlásában a nyelvnek (az írott nyelvet még nem ismerő gyermek számára az akusztikus nyelvnek) lényegi szerepe lehet, hiszen a hangzó történet vagy a dialogikus beszéd segítheti például a formák „beazonosítását”, vagy az emberi érzelmekre utaló jelzések felismerését (lásd a rókafigura affekcióinak ábrázolásait).

A felmérésnek a felsőoktatás (elsősorban a kurzusok feladatainak meghatározása) tekintetében a legfontosabb tanulása az, hogy a jövőben még több figyelmet kell fordítani a pedagógusjelöltek különféle vizuális formanyelvek iránti fogékonyságának fejlesztésére, hogy az esztétikai minőség mint olyan kritériumainak listáját ne

a „kidolgozottság” és a „részletezettség” fogalmaival jelzett normák uralják, továbbá, hogy a jelöltek nagy biztonsággal ismerjék fel, és kerüljék el a figuraképzést sematizáló, a kommerszhez közelítő illusztrációkat.

Konklúzió

A kutatás – legalábbis a maga korlátozott keretei közt – igazolta az elméleti háttérben megfogalmazott hipotéziseket, és bizonyította két, tanórai keretek közt kipróbált metódus hasznosságát, valamint – a kortárs mese közvetítése vonatkozásában – a felsőoktatási és a köznevelési intézmények praxisa közti, a jelenleginél nagyobb összhang megteremtésének a szükségességét.

Részletezve e megállapítást: (1) a kísérletben részt vevő pedagógusjelöltek szerint a képeskönyves mesélésre történő szakmai felkészülésben segítséget jelent a szimulációs gyakorlatokon keresztüli saját tapasztalatszerzés, azaz az olvasni nem tudó gyermek történetképzésének imitálása (a „meseolvasás” folyamatában a képi szemantikának a szöveg-képi szemantika elébe történő helyezése). (2) Azoknak a kortárs illusztrációknak a minősítését és értelmezését, amelyek formanyelve összetett, a kommerszkedvelő befogadó számára idegen és szokatlan, pozitívan befolyásolják az olyan tanórai feladatok, amelyek a képi kifejezőeszközök egyéni meglátáson alapuló, de módszeres és tudatos megismerését írják elő. (3) A kurzusokon megszerzett elméleti ismeretek elmélyítésére nem áll rendelkezésre megfelelő számú tanóra, szükség lenne ezért arra, hogy a hallgatók a tanultakat a köznevelési intézményekben begyakorolhassák. Ahhoz tehát, hogy a jövő óvodapedagógusai a multimodális kortárs meséket autentikusan közvetítsék, a facilitálásnak nemcsak elvi szinten (lásd intézményi programok), de az intézményi szereplők (vezetők, mentorok) mindennapi szakmai gyakorlatában is meg kellene valósulnia. A felmérések szerint többek közt arra lenne szükség, hogy a mentorok szakmai biztonsággal segítsék a jelölteket a képeskönyvek esztétikai és pedagógiai minőségének megítélésében; hogy folyamatosan inspirálják a hallgatókat az innovatív meseközvetítési módok alkalmazására, mindenekelőtt pedig rendszeresen mutassanak példát a multimédiális kortárs mese autentikus közvetítésére.

A jövőben hasznos lenne egy szélesebb körű, és közvetlenül az intézményeket megcélzó kutatás, amely kiindulva a jelen tanulmány háttérét (is) képező kérdésekből, akkulturációs, intézménygazdálkodási, olvasásszociológiai, pedagógus-továbbképzési stb. szempontokat térképezne fel.

²⁴ PIAGET, Jean: *Az értelem pszichológiája*. Ford. ÁDÁM Anikó, FARKAS Ildikó, MARTONYI Éva, Bp., Gondolat, 1993

²⁵ SCHUSTER: *i. m.* (2005), 144.