

Kortárs sokszínűség az irodalomórán. A kortárs gyermeklíra törzsanyagba történő illesztésének dilemmái

Petres Csizmadia Gabriella

**Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara,
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra**

gabi.csizmadia@gmail.com

Az olvasóvá nevelés folyamata máig számos nehézséggel küzd. A problémák alapvetően két kérdéskörre vezethetők vissza: az egyik fő dilemma, hogy milyen szöveggel kínáljuk meg a gyermeket, vagyis hogyan válasszunk olyan olvasmányokat, amelyek megragadják a befogadót és rávezetik őket az olvasás élményszerűségére; a másik dilemmát az olvasmányfeldolgozás módszertana képezi, vagyis azoknak a metódusoknak a kiválasztása, amelyek hozzásegítik az olvasókat az aktív, személyessé tett befogadás megteremtéséhez. Az irodalomtanítás során elkerülhetlenné válik a felmerülő kérdések megválaszolása: a pedagógusnak le kell tennie a voksát valamelyik irodalomtanítási koncepció mellett, hogy célirányosan haladni tudjon az irodalom megszerettetése útján. Tanulmányomban a kortárs gyermeklíra sajátosságait járom körül, és arra keresem a választ, a pozitív befogadói tapasztalatok ellenére vajon miért fogadja az irodalomtanítás mégis óvatosan ezeket a műveket.

A szövegfeldolgozás alapvető stratégiái és a gyermekbefogadó igényei

A legkorszerűbb irodalomközvetítési modellek közül a szerzőelvű, szövegközpontú és befogadóközpontú irodalomtanítási stratégiákat emelem ki. A szerzőelvű irodalomtanítás a pozitívizmus hatására, a szerző életpályájának fényében képzelel el a szövegfeldolgozást. A szövegközpontú irodalomtanítás a szerzőtől és befogadótól függetlenül, pusztán a steril szöveget tekintve interpretálja a műveket (Kulcsár Szabó, 2006:43-50). A befogadóközpontú irodalomtanítás a befogadót állítja az értelmezés fókuszába, vagyis az olvasmányt mint személyes ügyet, a befogadóval való kapcsolódási pontokat, az érintettséget és az én-azonosulás lehetőségét kívánja megteremteni (Pethőné Nagy, 2007:82). Bókay Antal a befogadóközpontú irodalomtanítást összhangba helyezi a posztmodern irodalomtanítási modellel, amely a szövegek befogadását az önélvezet, szórakozás, élményszerűség megszületésének terepeként értelmezi (Bókay, 2015:40-41).

A napjaink oktatási gyakorlatában leginkább előnyben részesített élményközpontú irodalomtanítás ez utóbbi stratégiát, az olvasó személyének és olvasói élménynek az előtérbe helyezését preferálja. A gyermekbefogadók esetében különösen hatékonyak minősül ez a típusú olvasás, hiszen a fentebb említett másik két stratégia magasabb fokú absztrahációs képességet, a másik személy megismerése iránti érdeklődés igényét kívánja. Ezek az igények azonban alapvetően a felnőttek befogadását jellemzik – a gyermekek és kamaszok pedagógiai-pszichológiai

sajátosságai közé elsősorban az én-központúság, az én-megismerés vágya, a saját mikrovilág, az én belső és külső környezete iránti érdeklődés tartozik. A befogadóközpontú irodalomtanítási stratégiák pedig legkönnyebben azokon a szövegeken működtethetők, amelyek az én-azonosulást a legkönnyebben megteremtik (Petres, 2014:17-19). A gyermek- és ifjúsági irodalom körében kutatva így jutunk el a kortárs szövegek igényléséhez.

A szövegválasztás dilemmái

Gombos Katalin gyermeklíra-kutatásai során megállapítja, hogy alapvetően négyféle – pedagógiai, pszichológiai, esztétikai irányultságú és posztmodern – diskurzusba sorolhatók a magyar gyermekversek (Gombos, 2007:43-45). Mindegyik diskurzus más-más szövegbefogadási lehetőséget vonz, ezért nem mellékes, hogy az irodalomtanítás során melyik diskurzust helyezzük előtérbe.

A pedagógiai irányultságú gyermeklírai diskurzus olyan gyermekverseket preferál, melyek *didaktikus célokat* működtetnek, vagyis oktatói-nevelői, „erkölcsnemesítő” cézzal íródnak. A lírai én a tapasztalt és ismeretekben jártas, pedagógusszerepet betöltő felnőtt pozíciójából szólal meg, ahol a tanácsadás közvetlen módon hangzik el (Gombos, 2007:44). Az ilyen típusú gyermekversek azonban a mai gyermekbefogadók számára elidegenítő hatással bírnak, hiszen számukra nem kívánatos sem a passzív befogadói helyzet, sem a direkt módon történő (ki)oktatás. A szlovákiai magyar irodalomoktatás alsó tagozatos irodalomkánonjában La Fontaine neve kapcsolódik ehhez a diskurzushoz (web 1).

A pszichológiai irányultságú gyermeklírai diskurzus a 19. század második felének és a 20. század első felének alkotásait, alapvetően a „felnőtt irodalom” egy szeletét öleli fel. Éppen ezért a mai gyermekbefogadóról ezek a művek szintén távol állnak, hiszen ez a korpusz nem a nekik szóló szövegeket foglalja magába, hanem *gyermekéről szóló felnőtt verseket* gyűjt össze, melyekben a gyermek mint titokzatos zseni, a gyermekkor pedig mint egy ideális paradicsomállapot körvonalazódik (Gombos, 2007:43-44). Mivel ezek a gyermekirodalmi alkotások már magas esztétikai mércével rendelkeztek, a gyermeklíra első kanonizált termékeit hozták létre, és – a kulturális tradíció értelmében – máig klasszikus gyermekirodalmi alkotásokként tartjuk számon őket. Az alsó tagozatos törzsanyag szerzői kánonjában Ady Endre, Arany János, József Attila, Petőfi Sándor és Szabó Lőrinc nevével találkozunk ebből a korszakból (web 1).

Az esztétikai irányultságú gyermeklírai diskurzus a 20. század második felében létrejött modern gyermekirodalmat foglalja magába. Ezek az alkotások már nagyobb összhangba kerülnek a kortárs befogadók igényeivel, hiszen a *szöveg játékossága és hangzatossága, ritmikai és szerkezeti megformáltsága* válik bennük dominánssá. A pedagógiai diskurzus „valami tanulságosat kell mondani” elvét először a pszichológiai diskurzus „valamit mondani kell” elve váltja fel, majd az esztétikai diskurzusban megjelenik a „szépen kell szólni” elve (Dobszay, 2000, 2001). Az irodalomtanítás törzsanyagában ehhez képest csupán Weöres Sándor és Zelk Zoltán, illetve négy szlovákiai magyar költő, Barak László, Dénes György, Kulcsár Ferenc, Tóth Elemér nevével találkozunk (web 1), holott a korszak további nagy alkotói – Tamkó Sirató Károly, Nemes Nagy Ágnes, Gazdag Erzsébet, Kiss Anna, stb. – nagy valószínűséggel szintén sikert aratnának az irodalomórákon.

A posztmodern gyermeklírai diskurzus a 20-21. század fordulóján jelent meg, amely az esztétikai diskurzus „aktualizálását” jelenti, vagyis a gyermekkel való játék helyett a

gyermek nevében történő megszólalás kerül itt előtérbe. Ezeket a műveket a *gyermeki beszédmód, nyelvezet imitálása, a gyermeki mikroszféra tematizálása* jellemzi, éppen ezért a mai gyermekbefogadók számára szinte osztatlan sikert aratnak. „*A posztmodern kor gyerekirodalma szinte minden 'tilalmat' elvet, s szabad utat enged a 'bárminek'. Elveti a 'gyerekeknek csak szépet és jót' felnőtt-hazugságát, felszámolja a gyermekköltészet korábbi prudériáját, feltöri a nyelvi (például 'csúnya' szavak, szleng) és a tematikus tabukat (például életproblémák, halál stb.)*” (Gombos, 2007:44). Ebből fakadóan gyakran előfordul, hogy míg a gyermekek szívesen fogadják a kortárs gyermeklírai alkotásokat, a tabutörő és berögzült olvasói szokásokat figyelmen kívül hagyó gyermekversek nem teljesítik a felnőttek – nevelésre, nyelvi szépségre való nevelésre irányuló – elvárásait. A törzsanyag – éppen ezért – ebből a diskurzusból csupán két alkotót – Lackfi Jánost és Varró Dánielt – emel ki (web 1).

A kortárs gyermekversek sajátosságai és oktatásának dilemmái

Láthatjuk tehát, hogy az olvasóvá nevelés folyamatát leghatékonyabban azok a szövegek segítik elő, amelyek elszakadnak az ideológiai szemléletű (Lovász, 2015:9), didaktikus céloknak alárendelt szövegválasztástól, vagyis túlmutatnak a „szórakoztatva tanít és tanítva gyönyörködtet” elvén – és ehelyett párhuzamosan működtetik a poétikai funkció és gyermeki elfogadás (olvasói érdeklődés) kritériumait.

Az oktatási gyakorlat azonban óvatosan nyúl ezekhez a szövegekhez. Ennek a háttérben pedagógiai-didaktikai okok húzódnak: a tanítási óra korpuszát ugyanis a „felnőtt cenzorok”, a pedagógusok állítják össze, akik között egy komoly réteg máig ragaszkodik ahhoz, hogy a választott mű ne csupán esztétikai értékeket, hanem „nevelési célokat” is teljesítsen (visszatérve a didaktikus diskurzus érvényességéhez).

Míg tehát a gyermek a gyermekversen keresztül játszani és szórakozni akar, nem pedig „tanulni” és „nevelődni” – a felnőtt(ek egy jelentős csoportja) nem zárkózik el az utóbbi lehetőségtől (rosszabb esetben a versválasztás esetén a tanítói szándék fontosabbá válik a szöveg minőségénél). A posztmodern gyermeklíra viszont ennek harsányan ellenáll, hiszen elsősorban a gyermek szórakozását kívánja szolgálni, amit gyakran *antipedagógiai és antiautoriter* – vagyis az erkölcsnemesítő célokkal szembenálló és a felnőttek autoritását romboló – diskurzusban artikulál.

Ez a feszültség járja át és teszi mindinkább élővé a posztmodern gyermeklíra valamennyi típusát: a hangzó verset, a nyelvjátékverset és a gyermekmonológot is, hiszen mindegyik típust alapvetően az antiautoriter és antipedagógiai szellemiség járja át. A hangzó vers a szöveg zeneiségét, ritmikusságát emeli ki, gyakran akár teljesen felszámolva a jelentést, a halandzsaszöveg felé tendálva (Petres, 2015:57-58). Ez a jelenség szembemegy azzal a (hamis) didaktikus elvárással, miszerint a gyermekversnek „ismeretközvetítő” szereppel kell rendelkeznie. A nyelvjátékvers a szójátékokra, a gyermeknyelv imitálásából fakadóan az elsődleges és másodlagos jelentéssel való játékokra, a szótorzításból fakadó jelentésmódosulás bravúrjaira helyezi a hangsúlyt (Petres, 2015:62-64). Ez a verstípus a „szépen szólás” elvárásával halad szembe, így nehézséget okoz a gyermekverssel szemben támasztott „a tiszta beszéd mintája”-elvárás teljesítésében. A gyermekmonológ tematikai szempontból minősül antiautoriternek, hiszen a felnőttek álerkölcösségének, az idealizált felnőttvilág hamisságának leleplezésével, vagyis túlzott szókimondásával válik nehezen kódolhatóvá számos felnőtt olvasó számára (Petres, 2015:70-71).

Részletekbe bocsátkozva (és az egyes verstípusoktól függetlenül) a posztmodern gyermeklíra a következő sajátosságokkal – és az autoriter, illetve pedagógiai-

didaktikai tartalmakat preferáló felnőttek számára: dilemmákkal – rendelkezik (Petres, 2015:66-75; Petres, 2015:33-34):

- a) *Tematikai és nyelvi tabu szétfeszítése*: A posztmodern gyermekversek nem riadnak vissza a tabutémák – halál, szexualitás, erőszak, családi konfliktusok – gyermeknyelven és gyermeki perspektívából történő feldolgozásától. Ez a tendencia a tökéletes és gondtalan gyermekkor mítoszáat kívánja lerombolni, és feltárja, hogy a gyermeket milyen problémák és „titkok” foglalkoztatják. A pszichológiai és esztétikai gyermekirodalmi diskurzus termékei a gyermekversekben a gondtalanságot, játékosságot, fesztelenséget közvetítik – ezzel szemben a posztmodern gyermeklíra szókimondása a gyermek negatív élményeire, érzéseire is kiterjed. A nyelvi tabu az irodalmi nyelv kizárólagosságával szemben a különböző nyelvi regiszterek egymás melletti működtetésére hívja fel a figyelmet. A posztmodern gyermeklíra a gyermeknyelv mellett szlenget használ, hétköznapi beszédmódot alkalmaz, és a gyermeki szókimondást követve felszabadul az udvariassági tabuk („csúnya szavak”, emésztéssel kapcsolatos kifejezések stb.) alól.
- b) *Gyermeki nézőpont alkalmazása és maszkos identitás képzése*: A kortárs gyermekversek modalitásának jelentős részét a gyermeki perspektíva közvetítése határozza meg, melynek során a lírai én gyermeki maszkot ölt, ami a felnőtt-gyermek oppozícióját, az alá-fölérendeltségi viszonyokból fakadó elidegenítő hatást kívánja eltüntetni. A gyermeki nézőpont használata békaperspektíva alkalmazását és a gyermekre való fókuszálást is magába foglalja.
- c) *Gyermeknyelv imitálása*: Az irodalmi nyelvhasználat helyett a mai gyermeklírában a gyermek hétköznapi beszédmódjának imitálása dominál, ami az anyanyelvtanulás egyes fázisainak szövegbe emelésével a nyelvi humor forrásává válik. A gyermeknyelv-használat imitációja a roncsolt grammatikai eszközök és a nyelvrontás alkalmazásával történik.
 - *A roncsolt grammatikai eszközök közé tartozik a metatézis* (Neuberger, 2014:44) jelensége, ami egy-egy hang vagy időtartam felcserélését foglalja magába; a renyhe artikulációból fakadó szóhatár-eltolódás (pl. „Mert rosszat minek igyon a Zember!” – Jász, 2013:88), az életkori pöszesség sajátosságai, a szórendtévesztésből fakadó félreértés, illetve az analóg mintára történő toldalékolás-tévesztés (pl. „Répát nem eszek, karalábét igen, dinnyét igen, / eper tejszínnelt eszem habbal.” – Kukorelly, 2013:9).
 - *A nyelvrontás lényege*, hogy a gyermeknyelven, többnyire egyes szám első személyben megszólaló lírai én a számára ismeretlen jelentésű és hangzású szavat lecseréli egy hasonló hangsorból álló, ám számára ismert jelentéssel bíró szóval. Ezek a szócserék többféle módszerrel keletkeznek: az összetett szót elemeire bontva megfosztják eredeti jelentésétől (pl. „hányt az inger” – Kiss, 2013:23), egy értelmes szóból önmagában értelmetlen, de elemeiben értelmes tagszavakra cserélődhetnek (pl. fűszernövény helyett 'fülszőrnövény' – Jász, 2013:57), valamint két értelmes szóból szóösszevonással, szótagátvitellel új szót képezhetnek (pl. a fűszer és szerda összevonásából születik meg a 'fűszerda' kifejezés). A gyermekirodalmi művekben alkalmazott nyelvrontás vagy szótorzítás technikája gyakran metaforikus jelentésképzeteket indít el, így a többsikű jelentés megformálásának domináns eszközévé válik.
- d) *A paródia megjelenése*: A paródia egyrészt a gyermeki szókimondás eszközével dolgozik, és akár társadalomkritikaként is funkcionál, másrészt

egy-egy műformára vagy műfajra és azok szerkezeti elemeire irányul, amely a megszokott struktúra felsértésével kizökkentő hatást kíván elérni – Markó Béla *Sárkányebéd* (Markó, 2013:42-43) című gyermekverse például a sárkány szerepkörét parodizálja ki, amikor a hétfejű, gonosz ellenfél sztereotípiájából a hét szájon át való étkezés problematikájával küzdő, önmaga csapdájába eső szerencsétlen (és egyáltalán nem félelmetes) figurát fabrikál.

- e) *Pastiche alkalmazása*: Többnyire a pszichológiai vagy esztétikai gyermekirodalmi diskurzusban született gyermekversek utánzásáról, egy-egy konkrét mű világának vagy a költő stílusának megidézéséről, imitálásáról van szó. Az utánzás nem az előszöveg kigúnyolására irányul, nem kívánja azt nevetségessé tenni, inkább játékos kommunikációba kezd azzal, újra- vagy továbbgondolja azt. Az utánzás alapvetően a költő és az előszöveg iránti tiszteleten alapul. A Lackfi János – Vörös István szerzőpáros alkotta *Apám kakasa. Változatok klasszikus magyar gyerekversekre* (Lackfi & Vörös, 2009) című kötet többségében pastiche-t tartalmaz.
- f) *Irónia használata*: Az irónia legmarkánsabban azokban a művekben érvényesül, amelyek a felnőttek alakoskodását – hamis értékrendjét, tudálékosságát – kívánják leleplezni (pl. *Miért szerettek otthon ebédelni* – Jeney, 2013:114). A monologikus verstípusokban gyakori az önirónia alkalmazása is, amikor a lírai én önmagát figurázza ki.

A posztmodern gyermeklíra törzsanyagba illesztésének fő dilemmáját tehát nem a korpusz poétikai jellemzői alkotják, hanem a nyelvi-tematikai tabukat felrúgó, antipedagógiai és antiautoriter diskurzuson belüli megszólalásmódja. A szövegek közvetítése ebből kifolyólag alapvetően a felnőtt cenzor válogatásánál akad meg. El kell tehát döntenünk, pedagógusként mely szempontok élveznek prioritást nálunk: a didaktikus tartalmak közvetítése vagy az élményszerű irodalomközvetítés preferálása.

Úgy gondolom, érdemes volna konszenzusra jutni a két álláspont között, vagyis a posztmodern gyermeklíra korpuszából olyan szövegeket válogatni, amelyek a felnőtt és gyermekbefogadó számára is elfogadhatónak és élvezetesnek minősülnek. A kortárs gyermekirodalom tanításával kapcsolatban tehát az a kérdés válik az egyik legfontosabbá, hogy hajlandók vagyunk-e mi, felnőttek, a „szépre és jóra való nevelés” mellett/ helyett (?) az élményszerű versolvasást helyezni az első helyre az irodalomoktatásban.

Irodalomjegyzék

- Bókay Antal (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (főszerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 29-42). Budapest: Krónika Nova.
- Dobszay Ambrus (2000). A magyar gyermekvers – klasszikus és maiak. *Könyv és Nevelés*, 2 (4), 8-24.
- Dobszay Ambrus (2001). A magyar gyermekvers -klasszikusok és maiak. [Folytatás]. *Könyv és Nevelés*, 3 (1), 12-29.
- Dobszay Ambrus (2001). A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak. [Befejező rész]. *Könyv és Nevelés*, 3 (2), 23-34.
- Gombos Katalin (2007). A gyermeklíra reneszánsza. *Iskolakultúra*, (5), 42-58.
- Jász Attila (2013). Apuka, a rossz pálinka és Vakond úr. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (p. 88). Szentendre: Cerkabella.
- Jász Julcs (2013). Fűszerda. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (p. 57). Szentendre: Cerkabella.

- Jeney Zoltán (2013). Miért szeretek otthon ebédelni. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (pp. 114-115). Szentendre: Cerkabella.
- Kiss Ottó (2013). A tortagyilkos éjszakája. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (p. 23). Szentendre: Cerkabella.
- Kukorelly Endre (2013). Répátne. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (p. 9). Szentendre: Cerkabella.
- Kulcsár Szabó Ernő (2006). Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In Sipos Lajos (főszerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 43-50). Budapest: Krónika Nova.
- Lackfi János, & Vörös István (2009). *Apám kakasa*. Budapest: Noran.
- Lovász Andrea (2015). *Felnőtt gyermekirodalom*. Szentendre: Cerkabella.
- Neuberger Tilda (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Markó Béla (2013). Sárkányebéd. In Lovász Andrea (szerk.), *Tejbegríz. Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek* (pp. 42-43). Szentendre: Cerkabella.
- Pethőné Nagy Csilla (2007). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona.
- Petres Csizmadia Gabriella (2014). *Személyes (az) irodalom*. Pozsony: Kalligram.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitra: Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015). A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai. *Irodalmi Szemle*, (5), 66-75.
- web 1. *Állami oktatási program, ISCED 1*.
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_pv_2014.pdf [2016.01.02.]