



**Főszerkesztő:**

Gombos Péter

*MATE Neveléstudományi Intézet*

**A szerkesztőbizottság tagjai:**

Balázs Géza

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi  
Kar, Partiumi Keresztény Egyetem*

Fűzfa Balázs

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel  
Pedagógusképző Központ, Szombathely*

Józsa Krisztián

*MATE Neveléstudományi Intézet*

Juhász Valéria

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula  
Pedagógusképző Kar*

Kopházi-Molnár Erzsébet

*Pannon Egyetem Modern Filológiai és  
Társadalomtudományi Kar*

Milbacher Róbert

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar*

Perjés István

*Pannon Egyetem Modern Filológiai és  
Társadalomtudományi Kar*

Steklács János

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és  
Óvóképző Kar*

Szinger Veronika

*Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar*

Z. Kovács Zoltán

*MATE Neveléstudományi Intézet*

**Kiadó**

Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem

2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1.

**Közreadó**

*MATE Neveléstudományi Intézet*

7400 Kaposvár, Guba S. u. 40.

**Felelős kiadó**

Józsa Krisztián intézetigazgató

ISSN 2063-2991 (online)

**V. évfolyam 1. szám**

2022

**Nyelvi lektor:**

Kopházi-Molnár Erzsébet

**Korrektor:**

Gombos Luca

**Honlap:**

<http://journal.uni-mate.hu/index.php/akk>

**Információ**

[gombos.peter@uni-mate.hu](mailto:gombos.peter@uni-mate.hu)

**TARTALOM**

NAGYHÁZI BERNADETTE

Én, te, ő

Képes meseregény  
a nyelvtan tanításában

3–20.

HUSZÁR-SAMU NÓRA – STEKLÁCS JÁNOS  
A reciprok tanítási módszer elemeinek  
jelentősége az olvasás-szövegértés tanítás  
eredményességének fejlesztésében

21–30.

BELOVÁRI ANITA

A szabad akarat győzelme  
a determinizmus fölött  
a Harry Potter-regénysorozatban

31–38.

VÖRÖS KLÁRA

Komisz-e a comics?  
A bibliai József-történet  
képregény-adaptációja

39–52.

Az *Anyanyelvi Kultúráközvetítés* évi két alkalommal,  
online megjelenő, tudományos folyóirat.  
A folyóiratot a CrossRef, a Matarka és az MTMT indexeli.  
A cikkek archiválása a REÁL repozitóriumban  
történik, teljes szövegű, nyílt hozzáférést biztosítja  
továbbá a REAL-J, a MATER Press és az EPA.



NAGYHÁZI Bernadette

Magyar Agár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0001-6190-2700

e-mail: b.knagyhazi@gmail.com

## **Én, te, ő Képes meseregény a nyelvtan tanításában**

Varga Katalin *Én, te, ő* című képes meseregénye 1973-ban jelent meg a Móra Kiadónál. Az első megjelenést számos újabb követte, többségében a Móránál (1978, 1982, 1987, 1993, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019), illetve a Santosnál 2005-ben és 2006-ban. Ez a többszöri, az utóbbi időben szinten évenkénti megjelenés arra utal, hogy a közel ötvenéves meseregénynek, amely a 8–10 éves tanulók nyelvtanításának segítségét, támogatását, de emellett anyanyelvi kompetenciájuk, logikai gondolkodásuk, metanyelvi kompetenciájuk fejlesztését is szolgálta, ma is van létjogosultsága.

A jelen írás bemutatja a meseregény koncepcióját, a meséből a konkrét ismeretekhez átvezető képeket és képsorozatokot. Emellett kritikai elemzésnek veti alá a közvetített nyelvelméleti tartalmat, a kapcsolódó feladatokat, illetve ismerteti egy empirikus kutatás eredményeit arról, hogy az idősebb és fiatalabb generációhoz tartozó pedagógusok felhasználják-e a tanórai felkészülésben, a tanórán, esetleg azon kívül Varga Katalin – önmagában is izgalmas, képsorozatokkal kiegészített – meseregényét.

**Kulcsszavak:** nyelvtanítás, meseregény, képregény, módszertan

### **Témafelvetés**

Varga Katalin *Én, te, ő* című képes meseregénye 1973-ban jelent meg a Móra Kiadónál. Az első megjelenést számos újabb követte, többségében a Móránál (1978, 1982, 1987, 1993, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019), illetve a Santosnál 2005-ben és 2006-ban. Ez a kötet a mai napig megtalálható minden iskolai és városi könyvtár polcain, és a közösségi oldalakon rendszeresen fellelhető személyes – nosztalgikus – megemlékezések is igazolják, hogy a pedagógusok még mindig jól emlékeznek, szeretettel gondolnak erre a meseregényre.

Ez utóbbi jelenség keltette fel a figyelmet arra, hogy mi lehet a közel ötvenéves meseregény titka. Valós jelenségről, vagy elszórt megjegyzésekről van-e szó. Egyáltalán, van-e létjogosultsága ennek a könyvnek a mai pedagógiai gyakorlatban, előveszik-e a most, a 21. század harmadik évtizedében tanító pedagógusok; ha igen, miért, ha nem, miért nem.

A jelen írás bemutatja a meseregény koncepcióját, a meséből a konkrét ismeretekhez átvezető képeket és képsorozatokot, illetve kritikai elemzésnek veti alá a közvetített nyelvelméleti tartalmat, a kapcsolódó feladatokat. Az írás második része ismerteti a könyv ismeretére és órai felhasználására vonatkozó empirikus kutatás eredményeit is.

## A meseregény

Varga Katalin meseregénye nyelvtani tanmese, amely a szófajok birodalmába vezet. Képzelt világba, amely tele van olyan figurákkal, akik a múlt század 70-es, 80-as éveiben a gyerekek érdeklődésére tarthattak számot. Főhősei a Hókusz-Pókusz cirkusz tagjai: két iker, Pitt és Patt, a bohócok, valamint két oroszán, Dinó és Dóró, a két artista. A történet in medias res kezdődik: a bevezető mondat után azonnal megtaláljuk a meseregény egyik legérdekesebb innovációját, az interaktivitást. A mese első két eseményét (hajótörés és Dóró elrablása) az író nem fejt ki, csak sejteti, illetve képekbe önti, így a tanulók aktív részesei lesznek a történetírásnak: az olvasók hat képből álló sorozat segítségével fejtik meg, mit cselekedtek a szereplők, illetve mi történt. Így alkot egységet a meseregényben kép és szöveg: a mesében több ponton eseményképek – ha úgy tetszik, képregények – helyettesítik a szöveget, amelyek segítségével találhatják ki a gyerekek a történet egy-egy izgalmas részletét.

A hajótöröttek első állomása a Szerkentyű sziget; a fejezet apróbb-hosszabb eseménymozaikokat tartalmaz, melyeket képsorok, rejtvények, betűábrák, nyelvi feladványok, képes szómagyarázatok, rokon értelmű szócsoportok, nyelvtanversek, betűjátékok, betűhálók, a nyelvi elemeket, illetve helyesírási szabályokat magyarázó, összefoglaló képek, ábrák egészítik ki, de úgy, hogy ezek is a kaland részei. S miközben haladunk előre a történetben, hajóznak egyik szigetről a másikra, újabb és újabb – megszemélyesített – szófajokkal ismerkedünk meg.

Nyelvtani tartalmát tekintve a mese a nagy szófajokkal (ige, főnév, melléknév) kezdi az ismerkedést. A melléknévvel együtt ismerteti a melléknévi igeneveket is, ami a rendszer szintjén ma nem elfogadható. A következő kalandban a névmások tűnnek fel (első-sorban a személyes és a mutató névmás), de ebben az esetben a rendszer korántsem teljes. Az utolsó szigeteken a névutókkal és a számnevekkel találkozunk, itt azonban jóval kevesebb a magyarázat, ábra és feladat, mint a nagy szófajok esetében.

A bemutatott nyelvi anyag nagy része ma is helytálló, de nagyon hiányos. Még azok a részek, amelyek a leginkább rétegzettek és részletesek, sem tartalmazzak minden olyan elemet, amelyet a mai nyelvleírás elfogad, és amelyek a mai alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben is megjelennek. Ilyen például az igék esetében a jelentés alapú csoportosítás, amelyből hiányoznak az állapotigék (fél, megijed stb.); a feltételes mód hiánya; a főneveknél a tulajdonnevek rendszerének hiánya; a birtokos személyjelek hibás megnevezése, vagy a melléknévi igenevek már említett egybeomlása a melléknévvel.

A könyv több értelemben sajátos és egyedülálló. A kortárs gyermekirodalomban Bosnyák Viktória könyvei foglalkoznak nyelvtani témákkal (például *A sirály a király?* 2006; *Ezt nevezem!* 2017; *A nagy szókincsrablás* 2019; *Amikor kivirágzott a fánkánk* 2022 stb.), amelyek játszva tanítanak nyelvtani-helyesírási ismereteket, a gyerekekhez közel álló történetekbe ágyazva. Bár a jelen dolgozatnak nem célja, hogy a kortárs magyar irodalomban nyelvtani témákkal foglalkozó köteteket elemezze, tüzetesebb egybevetés nélkül is megállapítható, hogy Varga Katalin meseregénye, bár jóval régebbi, bizonyos értelemben meghaladja ezeket a regényeket, mivel nemcsak önmagában is olvasható – interaktív – kalandmese, hanem vállaltan „tankönyv” is: nyelvtanverseket tartalmaz sok-sok példával és élvezetes nyelvi humorral egy-egy, főként helyesírási ismeret ábrázolására, de emellett táblázatokkal, képekkel, ábrákkal magyaráz grammatikai elemeket, jelenségeket. A szó legjobb értelmében foglalkoztat, mégsem munkatankönyv: nem szükséges hozzá írás, nem kell külön füzet, rejtvényei többsége szóban megoldható, így valóban játékká teszi a tanulást.

Mindezek alapján jogos a kérdés: van-e létjogosultsága egy ilyen sokrétű, sokféle szöveget és nyelvi feladatot tartalmazó tanmesének – vagy egyes részeinek – a mai mindennapi nyelvtanítási gyakorlatban.

### **A kutatás**

Varga Katalin képes meseregénye több generáció számára – legyenek kisdíjak vagy pedagógusok – meghatározó élmény lehetett a közösségi oldalak magyartanítással kapcsolatos csoportjainak megfigyelése alapján. Így egy empirikus kutatással igyekeztem válaszokat találni a könyvvel kapcsolatos kutatási kérdéseimre.

K1: Ismerik-e a ma tanító pedagógusok Varga Katalin könyvét?

K2: Alkalmasnak találják-e az iskolai felhasználásra?

K3: Megfeleltethető-e a könyv tartalma a mai tananyagoknak?

K4: Milyen részeit és milyen fejlesztésre alkalmazzák a pedagógusok?

K5: Alkalmazzák-e a pedagógusok a képsorozatot szövegalkotásra?

A kutatás eszközeül összeállítottam egy 15 kérdésből álló kérdőívet (Melléklet), amelyből 13 kérdés zárt, 1 kérdés nyílt végű, 1 pedig feleletválasztós, és a választól függően nyílt végű is (11. kérdés). A kérdőívet úgy állítottam össze, hogy kutatási kérdések megválaszolásához szükséges információkat több oldalról is megvilágítsák, így a megkérdezetteket pontosabb, árnyaltabb válaszadásra készítettem.

A kérdőívet a Google Űrlap segítségével szerkesztettem meg, és e-mailben, illetve közösségi oldalakon juttattam el a kitöltőknek, továbbá személyes – internetes – megkereséssel célzottan megszólítottam pályakezdő és leendő pedagógusokat is, hogy ebből a generációból is bizonyosan legyen válaszadó.

Az adatok feldolgozásához Excel táblázatokat alkalmaztam; a Google automatikus adatait újrakódoltam és újrászámoltam.

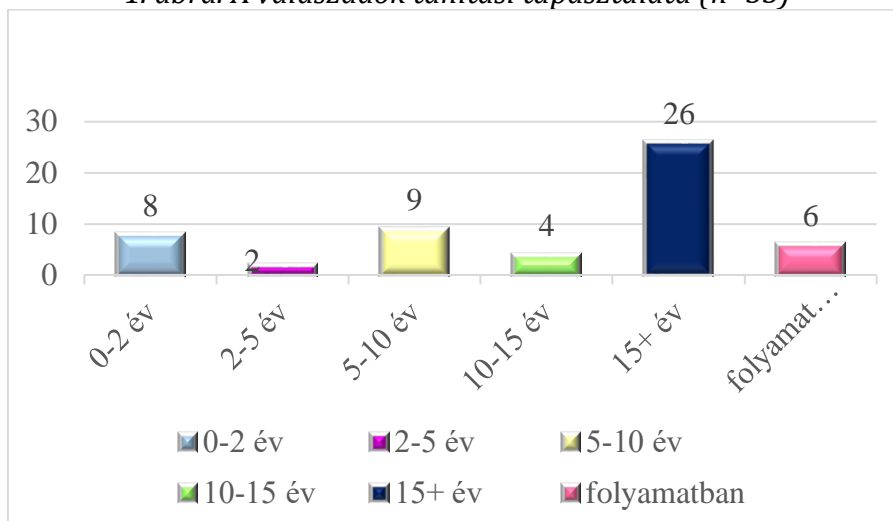
### **A kutatás eredményei**

#### **A válaszadók**

A megkeresésekre 55 kitöltött kérdőív érkezett vissza. A válaszadás anonim volt, de néhány szociográfiai kérdést feltettem a kérdőív első kérdéscsoportjában. Ilyenek a konkrét végzettségre vonatkozó (2. és 3. kérdés), a jelenlegi pedagógusi munkára (1., 6. és 7. kérdés), a tanítási gyakorlatra, tapasztalatra vonatkozó (4. kérdés), illetve a munkavégzés jelenlegi helyére vonatkozó (5. kérdés) kérdések.

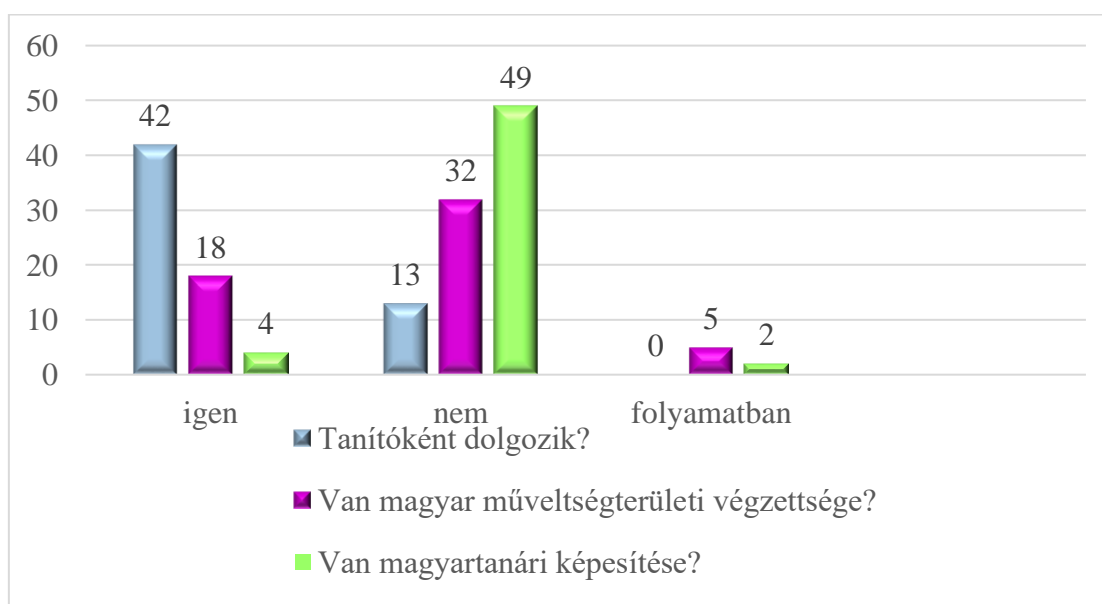
A kérdőívet kezdetben csak gyakorló pedagógusok számára terveztem, de menet közben felmerült az igény a még tanulmányaikat végző fiatalok megkeresésére is. A válaszadók pedagógiai tapasztalatát mutatja az 1. ábra (a kérdőív 5. kérdése). Ennek alapján az 55 válaszadó nagy többsége 15 évnél régebben van a pályán (26 fő), ami egybevág a pedagógusok életfájával a mai közoktatási gyakorlatban. (A kutatás nem terjedt ki a pedagógustársadalom előregedésének és a sürgős utánpótlásképzésnek a kérdésére, de ez az adat is jelzi a problémát). 10–15 éve tanít 4 fő, 5–10 éve 9 fő, 2 fő két évnél régebben tanít, 8 fő tekinthető pályakezdőnek (0–2 év), illetve 6 válaszadó még most folytatja tanulmányait. Mivel nagyon kevés az adat, így a generációk közötti véleménykülönbség mérésére ez a kutatás nem alkalmas, de kiindulópontja lehet egy nagyobb mintán végzett, az egyes pedagógusgenerációk közötti különbségeket mérő újabb kutatásnak.

1. ábra. A válaszadók tanítási tapasztalata (n=55)



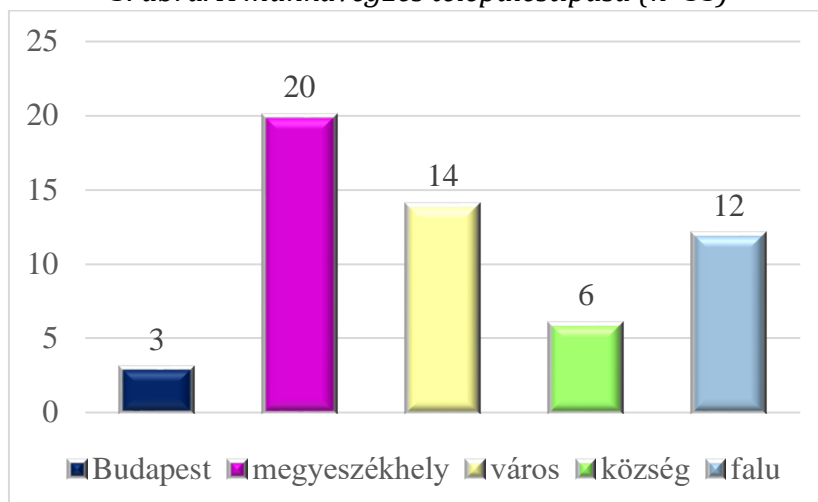
A kérdőív 1., 2. és 3. kérdése a válaszadó végzettségére kérdezett. Ezek alapján az 55 kitöltő nagy többsége tanítóként dolgozik (42 fő). 4 adatközlő nem válaszolt a kérdésre, 6 fő nem tanító (2. ábra). Az ábrán látható az is, hogy a 42 tanítóból 18 rendelkezik magyar műveltségterületi képesítéssel, és további 5 fő éppen ezt tanulja. A nem tanítói képesítéssel rendelkező 6 főből 4 magyartanár, 2 pedig magyar szakot végez.

2. ábra. A válaszadók végzettsége (n=55)



Rákérdeztem a válaszadó munkahelyének településtípusára is: minden megkérdezett településtípusról volt válaszadó, bár mindössze 3 budapesti, illetve 6 községi iskolában tanító pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Láthatóan megyeszékhelyi pedagógusokat sikerült leginkább megszólítani (20 fő), illetve 14 városi pedagógust is. 12 pedagógus nyilatkozott úgy, hogy faluban tanít. Mivel a kutatás elemszáma nagyon alacsony, így ebből sem lehet messzemenő következtetéseket levonni.

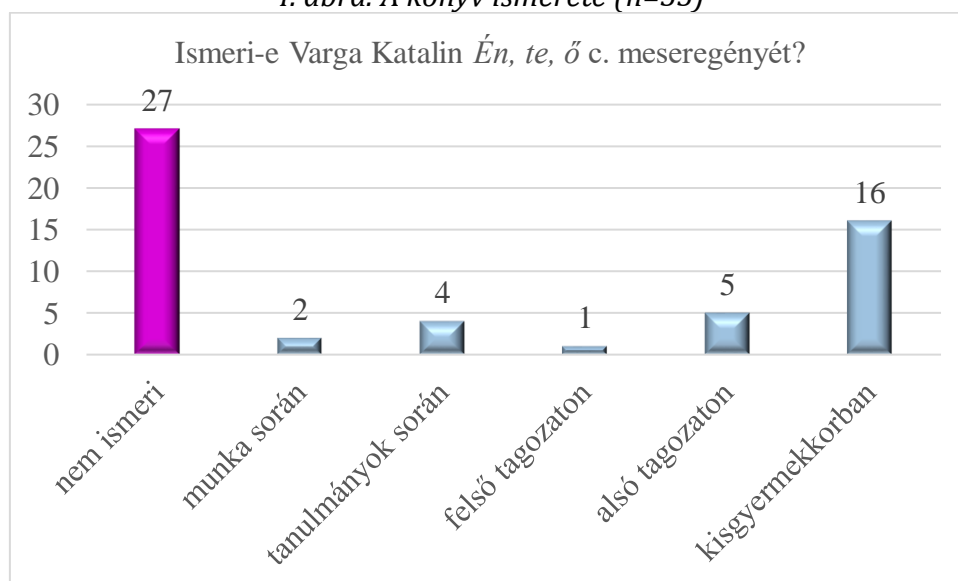
3. ábra. A munkavégzés településtípusa (n=55)



A kérdőív 6. és 7. kérdése arra kérdezett, hogy a válaszadók jelenleg is tanítanak-e magyart alsó vagy felső tagozaton. Az eredmények érdekesen alakultak: bár 42 fő nyilatkozott úgy, hogy tanítóként dolgozik, csupán 32 fő tanít magyart alsóban, 6 pedig felső tagozaton (magyartanári képesítéssel vagy azt tanulva). A felső tagozatos tanárok esetében a válasz magától értetődik, mivel kifejezetten magyartanári csoportokban osztottam meg a kérdőívet; a tanítóként dolgozó válaszadók közel negyede azonban nem tanít magyar anyanyelvi tárgyakat.

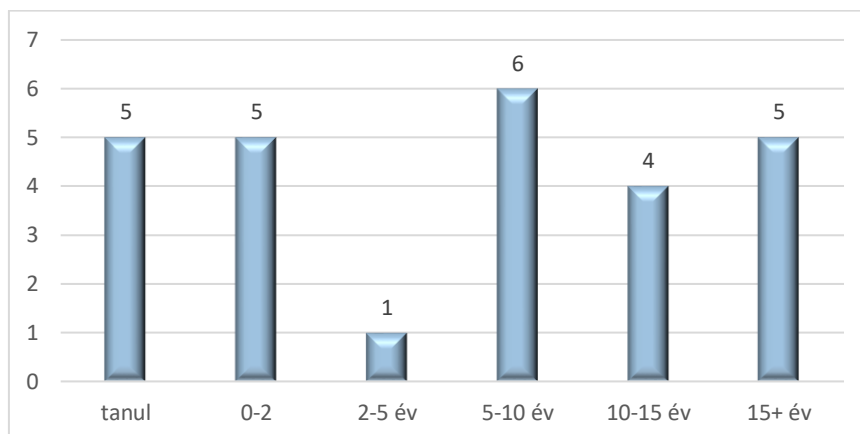
Az utolsó bevezető-előkészítő kérdés már a konkrét kutatási tárgyra vonatkozott: ismerik-e a megkérdezettek Varga Katalin könyvét. A további kérdésekre potenciálisan válaszolók számát ez a kérdés drasztikusan csökkentette. 27 fő válaszolt nemmel, 28 fő igenel. Az igenlő válaszok mellett arra is rákérdeztem, mióta ismerik a művet: ebből azt látjuk, hogy a többség gyermekkorában találkozott a meseregénnyel: 16 válaszadó kisgyermekkorában, 5 fő alsó tagozaton. 1 fő válaszolta, hogy felsőben ismerkedett meg a művel, 4 fő a tanulmányai során (nem részletezett időben), 2 fő a munkájában.

4. ábra. A könyv ismerete (n=55)



A művet nem ismerők esetében kíváncsi voltam a generációs megoszlásra (5. ábra), amire a pályán töltött időből tudtam következtetni, mivel a válaszadók korát nem kérdeztem meg.

5. ábra. A nemmel válaszolók pedagógusi tapasztalata (n=27)



A 27 nemmel válaszolóból 5 fő jelenleg végzi tanítói tanulmányait. Összesen 6 ilyen válaszadó volt, a 6. adatközlő nem válaszolt. Az adatközlők között 8 pályakezdő 0–2 éve tanít; közülük 5 fő nem ismeri a művet, míg 2 gyermekkorában, 1 pedig felső tagozaton találkozott vele. A 2–5 éve tanítók (2 fő) egyike nem ismeri a meseregényt, másikuk igen. Az 5–10 éve a pályán lévő 9 főből 6 pedagógus szintén nem ismeri a könyvet, a 10–15 éve tanító 4 főnek pedig egyike sem. Mindebből azt látjuk, hogy a legfeljebb 10 éve tanító, feltehetően 35 év alatti korosztály a vizsgált körben 29 fő, akik közül 21 fő nem ismerte a kutatás tárgyát (72%), míg a 26 pedagógusból, akik legalább 15 éve a pályán vannak, mindössze 5 fő (19%). Az eredmény nem véletlen, ha az eredeti megjelenési évet nézzük, viszont a könyv legfrissebb kiadása 2019-es; az első megjelenéstől eltelt időben pedig kilenc kiadást ért meg a mű, köztük ötöt 2010 után, ami egyértelműen jelzi, hogy van érdeklődés a meseregény iránt.

### ***A meseregény alkalmazhatósága a tanításban***

A kérdőív 9. kérdésével arra kérdeztem, hogy a kitöltők véleménye szerint a meseregény alkalmas-e a mai tanulók számára nyelvtani ismeretek közvetítésére. Erre a kérdésre értelemszerűen csak azoktól vártam választ, akik ismerik a művet (28 fő). 1 fő, aki a munkája során ismerte meg a művet, erre a kérdésre nem válaszolt, viszont 2 fő, akik nem ismerik a művet, erre a kérdésre mégis válaszoltak, így a válaszok száma 29.

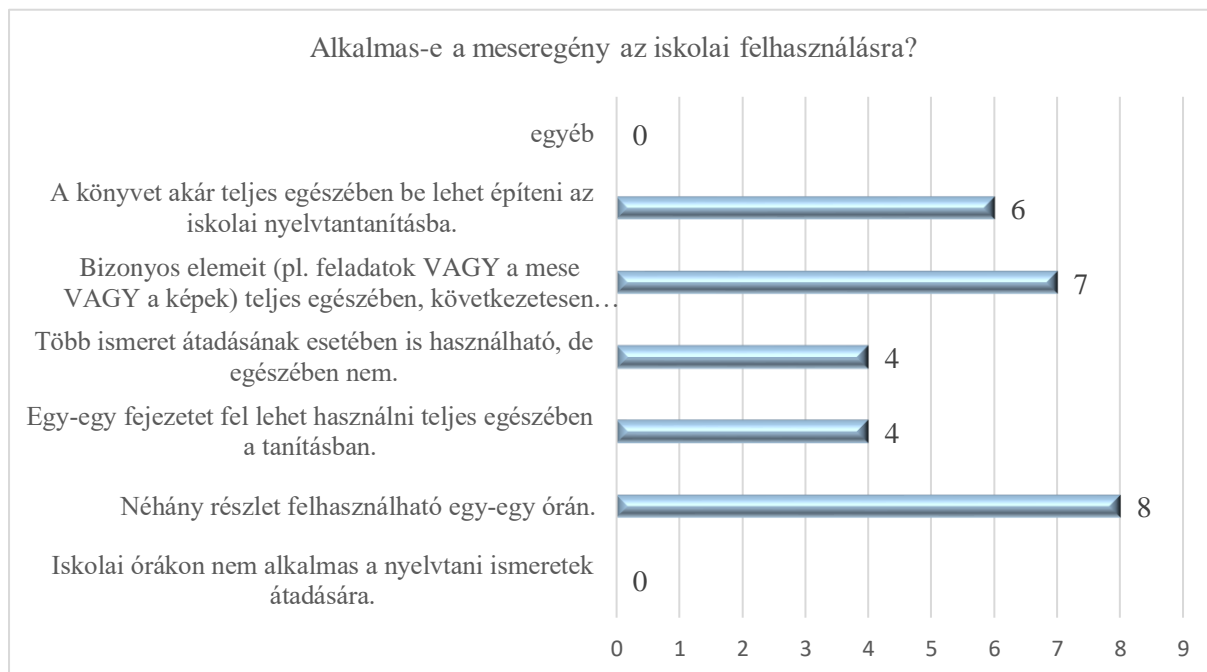
Válaszként hat lehetőséget adtam meg a) iskolai órákon nem alkalmas a nyelvtani ismeretek átadására; b) néhány részlet felhasználható egy-egy órán; c) egy-egy fejezetet fel lehet használni teljes egészében a tanításban; d) több ismeret átadásának esetében is felhasználható, de egészében nem; e) bizonyos elemeit (pl. feladatok VAGY a mese VAGY a képek) teljes egészében, következetesen át lehet emelni az iskolai nyelvtanórákra; f) a könyvet akár teljes egészében be lehet építeni az iskolai nyelvtanításba), illetve nyitva hagytam a lehetőséget saját vélemény megfogalmazására (egyéb).

A válaszadók nem utasították el egyáltalán a meseregényt (a) válasz), illetve saját véleményét sem fogalmazták meg (egyéb válasz) (6. ábra). 8 fő gondolja úgy, hogy a meseregény néhány részletét teljes egészében (b) válasz), illetve 7 fő szerint bizonyos elemeit (például a feladatokat, a képeket vagy a mesét; (e) válasz) fel lehet használni az alsó tagozatos nyelvtanórákon. 6 ember véleménye szerint a könyvet akár teljes egészében fel lehet használni a tanításban (f) válasz), míg 4–4 fő szerint egy-egy fejezet felhasználható (c) válasz), illetve több ismeret átadásában felhasználható, de egészében nem (d) válasz).



A könyvet nem ismerő két adatközlő, akik ennek ellenére válaszoltak a kérdésre, a b) és az e) lehetőséget jelölték meg, így szerintük (b) néhány részlet felhasználható egy-egy órán, illetve e) bizonyos elemeit (pl. feladatok VAGY a mese VAGY a képek) teljes egészében, következetesen át lehet emelni az iskolai nyelvtanórákra.

6. ábra. A meseregény alkalmassága a tanításra (n=29)



### **A meseregény felhasználásának ideje**

A 10. kérdés burkoltan azt célozta, hogy képet kapjunk arról, jelen volt-e/van-e a meseregény a pedagógusok mai gyakorlatában. Emiatt a válaszokban időszakokat adtam meg, a 15 évnél régebben és a jelen között. A kérdésre 22 kitöltő válaszolt (kizárólag a könyvet ismerők közül). A válaszlehetőségek közül 5 feltételezte, hogy az iskolai órákon alkalmazzák/alkalmazták a pedagógusok a könyvet, 1 pedig arra utalt, hogy ajánlott olvasmány a mese a gyerekek számára.

A válaszadók közül 6 fő mai is használja a könyvet, 4 pedig az elmúlt öt évben is alkalmazta, tehát ők aktív felhasználónak tekinthetők. Az aktív használók között vannak pályakezdők és 15 évnél régebben a pályán dolgozók is, így a generációk megoszlása nem mutat egyértelmű mintázatot (ezt egy nagyobb mintán lenne érdemes megfigyelni). Összesen 5 válaszadó már nem használja aktívan a meseregényt, míg 7 pedagógus olvasmányként ajánlja a gyerekeknek (7. ábra).

### **A meseregény elutasításának oka**

A kérdőív 11. kérdése azt firtatja, hogy azok, akik ismerik a könyvet, de nem használják, mivel indokolják ezt a döntést. A kérdőívet kitöltő 55 adatközlő közül 24 fő választotta a „nem használom” lehetőséget, és adott egyéni magyarázatot. Közülük 11-en válaszoltak úgy, hogy nem ismerik a könyvet: nem ismeri (6 fő), nem is hallott róla (2 fő), eddig nem ismerte (2 fő), vagy kimaradt az életéből (1 fő). 3 fő válaszadó más anyagokat használ, mivel „hatalmas a választék”, „számtalan kiadvány áll rendelkezésre”. 2 válaszadó még nem gondolt arra, hogy a könyvet a tanításban alkalmazza, de mindketten megköszönték

az ötletet. „Jobb”, „színesebb” lehetőségeket talált 1-1 fő, 1 pedig megfelelőnek tartja a jelenlegi tankönyvet. 1 pedagógus „inkább IKT-feladatokat épít be” az órájába; 1 pedagógus szerint a tananyag „eltér a könyvtől, nehéz lenne adaptálni”; 1 kitöltő „kezdő tanítóként még ismerkedik a tanmenetekkel, tankönyvek felépítésével, de szeretné később beépíteni”, 1 pedig jelenleg más tárgyat tanít, de a „könyvespolcán lapul egy példány” (1. táblázat).

1. táblázat. A könyvet nem használók indokai (n=24)

Nem ismeri (11 fő)	Nem ismeri – 6 fő Nem is hallott róla – 2 fő Nem ismerte eddig – 2 fő Kimaradt az életéből, nem ismerte – 1 fő
Van más anyag (3 fő)	Hatalmas a választék, elfeledte – 1 fő Nagyon nagy választék van a nyelvtanításhoz használható könyvekből, digitális anyagokból – 1 fő Számptalan kiadvány áll rendelkezésre – 1 fő
Jobbat talált (3 fő)	Színesebb, játékosabb lehetőségeket használ – 1 fő Talált jobbat – 1 fő Inkább IKT-feladatokat épít be – 1 fő
Nem jutott még eszébe (2 fő)	„Nem jutott még eszembe, de köszönöm, hogy eszembe juttatta” – 1 fő „Nem volt még eszemben, de jó ötlet!” – 1 fő
Elégedett a tankönyvvel (1 fő)	„Teljesen megfelelő a mostani Apáczai-könyv” – 1 fő
Nem tanít nyelvtant (1 fő)	Jelenleg más tantárgyat tanít, de a könyvespolcán lapul egy példány – 1 fő
Kezdő (1 fő)	Kezdő tanítóként még ismerkedik a tanmenetekkel, tankönyvek felépítésével, de szeretné később beépíteni – 1 fő
Eltér az anyaga (1 fő)	A nyelvtan tananyag eltér a könyvtől, nehéz lenne adaptálni – 1 fő

### ***A meseregény és a mai nyelvtani tananyag-előírás egybevetése***

A kérdőív 12. kérdésében arról kérdeztem a válaszadókat, hogy megítélésük szerint a meseregényben megtalálható nyelvtani tartalom mennyiben feleltethető meg a jelenlegi – NAT által rögzített – tananyagtartalomnak.

A meseregény szinte minden olyan grammatikai elemet tartalmaz a szófajok témakörében, amelyek a 3–4. osztályos tananyagban megjelennek, de kicsit kevésbé részletesen, továbbá néhány hibával (vö. 2. fejezet). Teljes megegyezés tehát nincs, de a két dokumentum erős egyezést mutat.

A kérdőíven öt választ adtam meg a teljes mértékben egyezik és a nem egyeztethető össze skálán, és lehetőséget adtam az önálló válasz megfogalmazására is (egyéb).

A válaszadók (n=25) szinte mindannyian jól ítélték meg a regény tartalmának és a mai tananyag az összefüggését: 19 fő választotta a b) lehetőséget (a mai nyelvtani tananyag a könyvben találhatóval részben megegyezik, és ezek a részek felhasználhatók). További 4 fő szerint a tananyag és a regényben foglalt nyelvtani tartalom számos ponton

eltér, így a könyv csak ritkán használható fel az oktatásban (c) válasz), illetve még 1 fő szerint az eltérés oly nagy mértékű, hogy a könyvnek csak egy-két elemét lehet felhasználni. Az egyéb válaszok között olvasható egy őszinte vallomás is: „nem tudok erről nyilatkozni, nem emlékszem a tartalmára”. Ez utóbbi válaszadó több mint 15 éve tanít tanítóként, városban, és a meseregény néhány elemét tartja felhasználhatónak az oktatásban, de ő maga egyáltalán nem használja, mivel számos, jobb kiegészítő anyagot talál a piacon (8. ábra).

8. ábra. A meseregény és a mai nyelvtani tananyag megfeleltetése (n=25)

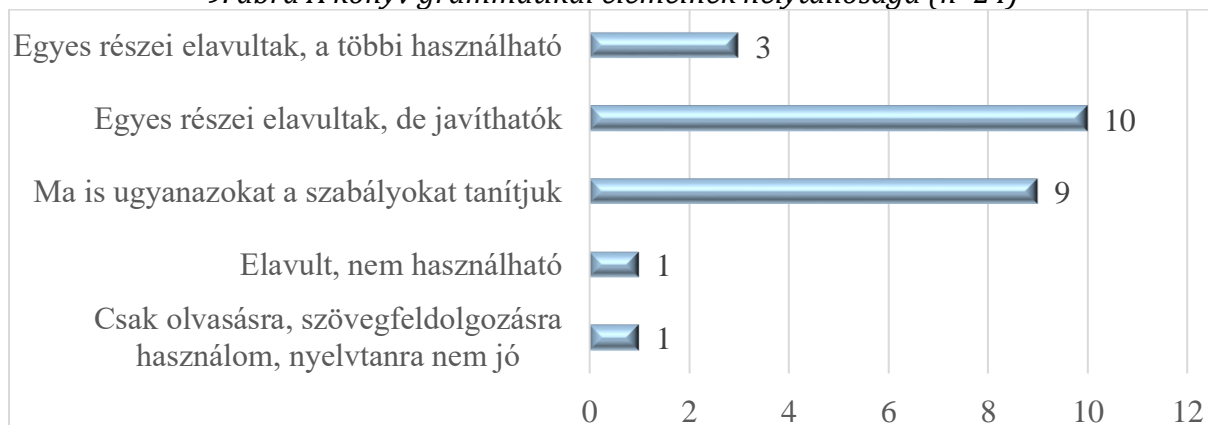


### ***A meseregényben megfogalmazott grammatikai ismeretek helytállósága***

Kutatásomban azt is megvizsgáltam, mennyiben felelnek meg a meseregénybe foglalt grammatikai ismeretek mai nyelvemléti tudásunknak (vö. 2. fejezet), illetve hogyan ítélik ezt meg azok a pedagógusok, akik ismerik a művet. Erre vonatkozott a kérdőív 13. kérdése (Mennyiben találja ma is helytállónak a meseregényhez kapcsolódó nyelvemléti és helyesírási törvényeket, szabályokat, fogalmakat?).

E kérdés esetében is öt válaszlehetőséget adtam meg a ma is ugyanezeket a fogalmakat és szabályokat tanítjuk megállapítástól a könyv elavult, nem használható elutasításig. A válaszadók (n=24) két lehetőség mellett tették le markánsan a voksukat. 9 fő szerint a könyvben található grammatikai ismeretek teljes mértékben helytállóak, ma is ezeket tanítjuk – mint korábban kifejtettem, ez nincs így –, illetve további 10 fő szerint a könyv egyes részei elavultak, de javíthatók. A könyvet elavultnak tekintő válaszadók közül 3 szerint a könyv egyes részei elavultak, így csak egy-egy elméleti és gyakorlati részt tud felhasználni, 1 kitöltő csak olvasásra, szövegfeldolgozásra használja, 1 pedig teljesen elavultnak tartja, így egyáltalán nem használja (9. ábra). 3 fő nem adott semmilyen választ. Ezek alapján a 24 válaszadó elsöprő többsége (19 fő) szerint a könyvben közvetített nyelvtani ismeretek ma is relevánsak, vagy kis javítással ma is megfelelőek.

9. ábra A könyv grammatikai elemeinek helytállósága (n=24)



### A meseregény felhasználásának lehetséges területei

A kérdőív 14. kérdése a legösszetettebb, mivel ebben kérdeztem rá arra, hogy a változatos szövegtípusokat, különböző nyelvi-nyelvtani magyarázatokat és feladatokat tartalmazó könyv mely rétegét alkalmazzák – vagy tartják felhasználhatónak – a mai tanítók.

A kérdésre – *Milyen formában alkalmazza a tanításban a meseregényt?* – 20 választ, illetve az „egyéb” lehetőséget adtam meg. A lehetséges válaszokban igyekeztem leírni minden olyan területet, amelyen elképzelhetőnek tartom a felhasználást. Az a)–e) válaszok a nyelvtani ismeretek tanítása során feltételezi a könyv alkalmazását; az f) válasz csak a verseket emeli ki; a g) és h) válaszok a szókincsfejlesztést; az i)–q) válaszok a képsorozatok különböző felhasználási módjára kérdeznak nyelvtan- és fogalmazásórán, illetve otthoni feladatként; az r)–t) válaszok pedig olvasmányként értelmezik a könyvet. A kitöltők tetszés szerinti számot jelölhettek meg, illetve önálló választ is adhattak.

A megadott lehetőségekből látható, hogy a könyv felhasználását előzetesen hat területen feltételeztem: a nyelvtan tanításában, a játékos feladatok, rejtvények megoldásában, a versek és a teljes mese olvasásában, szókincsfejlesztésben, illetve a képsorozatok – melyek értelmezése teszi teljessé a mese szövegét – felhasználásában a szövegalkotás fejlesztésére. Mivel egy kitöltő bármennyi választ megjelölhetett, így a 24 válaszadó összesen 75 lehetőséget jelölt meg, és 5 „egyéb” válasz is született (2. táblázat).

2. táblázat. A meseregény felhasználási területei (n=24)

Nyelvtanítás	27
Játékos feladatok, rejtvények	11
Versek	5
Szókincsfejlesztés	9
Képsorozatok	18
Meseolvasás	5

A táblázatban látható, hogy a pedagógusok leginkább az új nyelvtani ismeret bemutatására, tanítására használják a könyvet (27 jelölés). A képsorozatokot 18 alkalommal választották, így ezen a két területen tűnik leginkább alkalmazhatónak a könyv. A könyv erősségei közé tartoznak a játékos feladatok, rejtvények, agymozgatók, a pedagógusok

azonban csak 11 esetben jelölték meg ezeket. Szókincsfejlesztésre használja a könyvet 9 pedagógus, a verseket és a meséket pedig 5-5 esetben jelölték meg.

Az eredmény azért meglepő, mert a fejtörők és a képek, képsorozatok a könyv leginkább időtálló elemei, de a kutatásban mégsem ezeket emelték ki a megkérdezettek, illetve meglepő, hogy magát a mesét is csak öten jelölték meg, éppen annyian, mint a tanverseket.

A 3. táblázatban látható, hogy az egyes területeken belül hogyan alakultak a felhasználók preferenciái. Ebből kitűnik, hogy a pedagógusok legnagyobb számban mégis a rejtvényeket, játékos feladatokat jelölték meg felhasználási lehetőségként (11 fő); emellett leginkább a nyelvtani szabályok megfogalmazásában és a nyelvtani anyag gyakorlásában fordulnak a könyvhöz (9-9 fő). Hét válaszadó a szógyűjteményeket, példákat használja fel szókincsfejlesztésre. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a meseregényt leginkább a nyelvtan tanítására és gyakorlására használják a pedagógusok, szívesen használják a rejtvényeket, és alkalmasnak tartják a szókincsfejlesztésre is.

Ha az egyes területeket nézzük részletesen, akkor a nyelvtantanítás esetében a feladatok, ábrák, táblázatok, képek felhasználása jellemző. A képsorozatokról feltételeztem, hogy ezeket a szöveg részeként, olvasás során közösen értelmezhetik a tanórán, esetleg önálló vagy csoportos szövegalkotási feladatként szolgálhatnak szóban és/vagy írásban a fogalmazásórán, és ennek megfelelően fogalmaztam meg a választható válaszokat (lehetőséget adva az önálló válaszadásra). A részletes adatokból kitűnik, hogy a válaszadók mind a hat lehetőséggel élnek az órákon; a legtöbb jelölést az önálló, a csoportos és a közös szövegalkotás kapta (4-4 fő).

A játékos feladatokat a kérdőív nem részletezte; feltételeztem, hogy aki a könyv ilyen részeit kiemeli, annak számára maga a rejtvény, a játék az érdekes, nem pedig annak típusa. Mivel ezt az egy lehetőséget 11 válaszadó jelölte meg, megállapíthatjuk, hogy valóban a rejtvények, játékok a leginkább sikeres, ma is használt elemei a könyvnek.

Szókincsfejlesztésre kiválóan alkalmasak a szógyűjtemények, képes szótárak, amelyek különösen sok rokon értelmű és ellentétes jelentésű szót sorakoztatnak fel, szinte minden szófaj esetében; ezt a válaszadók közül 7 (szógyűjtemények) és 2 fő (képek) gondolta így.

A mű a nyelvtani ismeretek, nyelvi játékok nélkül, önmagában is teljes szöveg, mese, amit nyelvtani tanversek egészítenek ki. A szerző nyelvi humora különösen ez utóbbiakban érhető tetten: bár nem azonos színvonalúak ezek a versek, némelyik mégis érdekesség lehetne a nyelvtan tanításában. A versek a nyelvtani elemek, szabályok konceptualizálásának magától értetődő színterei (Saricoban és Metin, 2000), így a verseket ebben a minőségben is fel lehetne használni, különösen a helyesírási ismeretek bevésésében, mégis csupán 5 pedagógus jelölte meg a versek elolvasását.

Még meglepőbb, hogy ugyanígy csak öt ember jelölte meg, hogy olvassák magát a mesét is; egy pedagógus csak részleteket olvastat belőle, egy közös olvasmányként dolgozza fel az osztályával, hárman pedig közösen olvassák, délután, tanórán kívül. Az egyik válaszadó megjegyzése (15. kérdés) magyarázatot adhat erre:

*„Nagyon jó könyv, de a mai gyerekeket már nem köti le teljes egészében. Negyedikben lenne a legjobb használni, de 10–11 évesen már másfajta történetek érdekesebbek a gyerekeknek, ez túl »babás«”.*

A 17 válaszlehetőség mellett saját véleményyt is írhattak a kitöltők: 5 ilyen (egyéb) válasz érkezett. Ezek azonban kivétel nélkül nem új felhasználási lehetőségeket fogalmaztak meg, hanem azt, hogy *már/még/mostanában nem használják* a könyvet. Két válaszadó ezt

kicsit ki is egészítette: egyikük arról számolt be, hogy az osztály könyvtárában több példány is van, amit a gyerekek délután vagy otthon olvasnak, másikuk pedig így fogalmazott: „...a listát elmentem ötletként :)”.

3. táblázat. A felhasználás területei részletesen (n=24)

Nyelvtantanítás (27)	Egy-egy nyelvtani-helyesírási jelenséghez tartozó feladatokat használók a könyvből	9
	Felhasználom a képeket egy-egy nyelvtani jelenség szemléltetésére (pl. <i>j</i> vagy <i>ly</i> , írásban jelölt teljes hasonulás)	4
	Konkrét nyelvtani ismereteket tanítok meg a könyv segítségével (pl. a toldalékok fajtái)	5
	Nyelvtani szabályokat fogalmazunk meg a példák, ábrák, táblázatok segítségével	9
Képsorozatok (18)	Felhasználom a képsorozatokot közös mondat- és szövegalkotásra szóban a tanórán	2
	Felhasználom a képsorozatokot közös mondat- és szövegalkotásra szóban és írásban a tanórán	2
	Felhasználom a képsorozatokot önálló szövegalkotásra szóban a tanórán	4
	Felhasználom a képsorozatokot önálló szövegalkotásra írásban a tanórán	2
	A képsorozatokról történeteket fogalmazunk meg közösen fogalmazásórán	4
	A képsorozatokról történeteket alkotnak a tanulók csoportban fogalmazásórán	4
Játékos feladatok, rejtvények (11)	Felhasználom a könyv játékos nyelvtani feladatait (szópiramis, bűvös négyzet, betűrejtvények)	11
Szókincsfejlesztés (9)	Szókincsfejlesztésre használom a szógyűjteményeket, példákat	7
	Szókincsfejlesztésre használom a képeket a hozzájuk tartozó szavakkal	2
Versek (5)	Verseket olvasunk a könyvből	5
Mese	Elolvassuk a mese egy-egy részletét	1
	Meseregényként, közös olvasmányként olvassuk a történetet tanórán	1
	Meseregényként, közös olvasmányként dolgozzuk fel tanórán kívül, pl. délután	3
Összes jelölés		75

### **További vélemények a könyvről**

A kutatásban fontosnak tartottam, hogy leképeződjenek azok az empirikus megfigyeléseim, hogy a pedagógusok egyfajta nosztalgiával emlékeznek a könyvre, jónak tartják ma is. Emiatt a kérdőív utolsó – nyílt végű – kérdésében arra kértem a válaszadókat, hogy fogalmazzanak meg egy-két gondolatot, véleményt, benyomást vagy emléket Varga Katalin meseregényéről. A kitöltők, illetve a könyvet ismerők (28 fő) közül 21-en ezt meg is tették. A válaszokban megfigyelhető néhány visszatérő elem.

Az egyik legfontosabb, kiemelkedő motívum, hogy sokak számára a könyv iránti vonzódás a gyermekkori emlékekben gyökerezik. 9 válaszadó fogalmazta meg, hogy régóta szereti, gyermekkorában szerette, szívesen olvasta, élvezte az interaktivitását. 2 fő megjegyezte, hogy éppen emiatt ajánlja is a diákjainak, további 2 fő pedig emiatt használja vagy használta is pedagógusként; így összesen 4 fő – annak ellenére, hogy ez a kérdések között is szerepelt – megismételte, hogy használta vagy használja a könyvet a tanításban. További 2 fő kifejezetten hasznos tananyagként tartja a művet: egyikük korábban a hivatalos tankönyv kiegészítéséhez alkalmazta, míg másikuk egyenesen javasolná „tankönyvként a nyelvtan tanításában”.

További 3 pedagógus szerint a könyv „a nehéz jelenségeket közelebb viszi a gyerekekhez”, „észrevétlenül tanít”, így „a tanulás szórakoztató kaland” lesz a gyerekeknek.

Az egyedi, a többiekhez nem sorolható válaszok között a szűkszávú „pozitív” jelzőt és a „nem használom, bár itthon megtalálható a könyvespolcon” megjegyzést találjuk. A vélekedések két szélső pólusaként értelmezhető két válasz: „eddig nem ismertem, de utána nézek”, írja egy válaszadó, aki 10–15 éve tanít megyeszékhelyen, alsó tagozaton, nincs magyar műveltségterületi képesítése. A másik válaszadó falusi tanító, aki több mint 15 éve tanít, neki sincs magyar műveltségterülete, de örül, „hogy mások is fontosnak tartják ezt a könyvet”. Ez a két válasz is alátámasztja, hogy nem található olyan generáció, amely bizonyosan ismerné a művet, és biztosan használta vagy használja is; ezt okozhatja a nagyon kicsi esetszám, így a kérdés megválaszolásához jóval több adatközlőre lenne szükség.

Két olyan válasz érkezett, amelyek a könyv értékének elismerése mellett a felhasználás problémáját is megfogalmazta: „ahhoz, hogy a tanítás során is alkalmazni tudjam, modernizálni kellene”; „10–11 évesen már másfajta történetek érdekesebbek a gyerekeknek, ez túl »babás«. Jó lenne egy modernizált változat.”

### **A kutatási kérdések megválaszolása**

A kutatás megkezdése előtt – korábbi empirikus megfigyeléseimre alapozva – öt kutatási kérdést határoztam meg. Kíváncsi voltam arra, hogy a ma tanító pedagógusok ismerik-e Varga Katalin könyvét; ezt alkalmasnak tartják-e iskolai felhasználásra; összeegyeztethetőnek tartják-e a könyvben fellelhető ismereteket a mai nyelvtani tananyaggal; a könyv milyen részeit és milyen fejlesztésre használják; illetve felhasználnak-e a könyv képsorozatait a szövegalkotás fejlesztésére. Az adatok elemzésével megkaptam a választ a kérdéseimre.

#### ***Ismerik-e a ma tanító pedagógusok Varga Katalin könyvét?***

Kérdőíves megkeresésemre 55 fő válaszolt, ami nagyon szűk kört jelent. Az eredmény éppen ezért nem képezi le a pedagógustársadalmat, de a megkérdezettek körében kiegyensúlyozott eredmény született: 28 fő válaszolt igennel, 27 fő nemmel a kérdésre. Sem a könyvet ismerők, sem a könyvet nem ismerők között nem lehetett megállapítani mintázatokat a tanítási tapasztalat, a munkavégzés településtípusa vagy magyar szakos végzettség, illetve magyar műveltségterület megléte alapján, bár a jelenleg tanítói tanulmányokat folytató egyetemi hallgatók közül csak 1 ember ismeri a könyvet. Pontosabb eredményt csak nagyobb adatközlői sokaságban lehetne nyerni.

#### ***Alkalmasnak találják-e a pedagógusok a könyvet iskolai felhasználásra?***

Bár 28 kitöltő ismerte a könyvet (közülük 27 válaszolt), erre a kérdésre mégis 29 válasz érkezett. Ezekből 2 választ törölni kellett, mivel olyan emberek adták, akik nem ismerik a könyvet. Ennek alapján 6 pedagógus teljes egészében alkalmasnak tartja a könyvet iskolai

feldolgozásra, 6, illetve 7 ember bizonyos elemeit vagy néhány részletét felhasználhatónak tartja, de a maradék 8 válaszadó is valamilyen mértékben alkalmasnak találja arra, hogy ma is része legyen a nyelvtantanításnak. Elutasító válasz nem érkezett, így megállapítható, hogy a könyv ismerői – bár eltérő mértékben – mindannyian érdemesnek tartják a művet órai felhasználásra.

### ***Megfeleltethető-e a könyv tartalma a mai tananyagnak?***

A megkérdezett pedagógusok egyértelműen azon a véleményen vannak, hogy „a mai nyelvtani tananyag a könyvben találhatóval részben megegyezik, és ezek a részek felhasználhatók” (19 fő); további 5 fő szerint, ha eltér is, bizonyos részei még mindig felhasználhatók (egy-két részlet felhasználható; ritkán használható), így kimondhatjuk, hogy a könyv ismerői szerint a mai nyelvtani anyaggal összeegyeztethető a meseregényben foglalt grammatikai ismeret.

### ***Milyen részeit és milyen fejlesztésre alkalmazzák a pedagógusok?***

A negyedik kutatási kérdés megválaszolásához a kérdőív 14. kérdésére adott válaszokat kell megvizsgálni (vö.: 4.7. fejezet). Ezek alapján látjuk, hogy a pedagógusok leginkább a játékos nyelvi-nyelvtani feladatokat: szópiramisokat, betűrejtvényeket, bűvös négyzeteket viszik be a tanórákra (11 fő). Emellett a képeket, ábrákat, feladatokat felhasználják a nyelvtani-helyesírási szabályok megfogalmazásához (9 fő), továbbá szintén a képeket, szógyűjteményeket, képes szótárakat a szókincs fejlesztésére (7 fő). Meglepő módon – de ennek már megkíséreltem magyarázatát adni – maga a szöveg (mese, versek) csupán 5-5 válaszadónál jelent meg, így kimondhatjuk, hogy a megkérdezettek körében leginkább a nyelvi fejtörők, képek és ábrák jelennek meg a pedagógusok kiegészítő anyagai között.

### ***Alkalmazzák-e a pedagógusok a képsorozatok szövegalkotásra?***

A meseregény egyik legmegkapóbb sajátossága az interaktivitás, amely nemcsak a sok feladatban testesül meg, de abban is, hogy az olvasó aktív közreműködője a történet-szerzésnek: a mesélő több ponton elhallgat, helyette képsorozatok szövik tovább a történetet. Több esetben egy-egy kulcsszó segíti a történet folytatását, más esetekben azonban a képek alapján kell kitalálni, mi történt a szereplőkkel. Azonban a meseszövegben a szerző a képsorozatok követően mindig utal arra, hogy milyen eseményeket rejtettek a képek, így bármilyen fokon is áll az olvasó a képolvasásban, szövegalkotásban, a történet menetéről nem marad le.

Egy-egy képsorozat általában 6-8 képből áll; többségük továbbviszi a mese eseménysorát (például Hajótörés, Van – volt – lesz, Oroszlánt jövőben is érhet baj, Visszatérés a jelenbe, Mi történt ezután? Hogyan utaztak a rénszarvasok szigetére?), míg mások (például A két teknősbéka meséje, Hogyan teremtett Klotild rendet a madarak között?, Kaland a tengeren, Elefánt-szigeten stb.) egy-egy nyelvtani jelenség játékos, mesés magyarázatát adják, de abban megegyeznek, hogy mindegyik önálló, egész eseménysor, a mese szövegétől függetlenül is értelmezhető, így érdemes megvizsgálni, mennyiben használják fel a pedagógusok ezeket a képsorokat a szövegalkotás fejlesztésére.

A kérdőíven 9 alkérdés kérdezett rá erre. Három kérdés (i, j, o) közös szóbeli és/vagy írásbeli szövegalkotást feltételezett, egy (p) kérdés) csoportos szóbeli szövegalkotást, míg öt kérdés (k, l, m, n, q) önálló szövegalkotás szóban, írásban, órán, otthon vagy szorgalmi feladatként.

A pedagógusok válaszai nagyon változatosak, nem alakult ki egységes mintázat. A 24 válaszadóból azonban 18-an jelezték, hogy használják a mesekönyv képsorozatait, ami nagyon jelentős arány. Legnagyobb számban (4-4 fő) önálló tanórai szövegalkotásban,



csoportos és közös szövegalkotásban hasznosítják a könyv képsorozatait. A lehetséges válaszok közül a fogalmazást nem jelölik ki a pedagógusok sem házi, sem szorgalmi feladatnak, ez pedig azt jelenti, hogy a könyv felhasználása a történetalkotásban inkább tanórai feladatként jelenik meg a pedagógusok módszerei között.

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a kutatási kérdésekre megfelelő válaszokat adtak a kérdőív eredményei, de ezekben nincs erőteljes felhasználási mintázat, egyértelműen kijelölhető felhasználási terület. Abban azonban a megkérdezettek egyetértének, hogy a meseregény és a hozzá kapcsolódó elméleti anyag, illetve a képek, ábrák és játékos feladatok megfelelnek – néhol javítva – a mai tananyagnak, felhasználhatók mind a nyelvtan-helyesírás tanításában, mind a szövegolvasásban, színesíthetik, a gyerekek számára is érdekesé, befogadhatóvá tehetik a grammatikai ismereteket, fejleszthetik a szókinccset és a szövegalkotási képességet.

Összegezve a pedagógusoknak a kutatás során feltérképezett véleményét, úgy tűnik, hogy a közel 50 éves könyv olyan egyedülálló mű, amely a mai napig megállja a helyét akár az iskolákban is. Érdemes továbbadni, megismertetni mind az újabb pedagógusgenerációkkal, mind pedig a mai – valóban színesebb, vibrálóbb, élőbb – szemléltetéshez szokott kisdíákokkal. Ehhez pedig – ahogyan az egyik pedagógus fogalmazott: „jó lenne egy modernizált változat”.

A meseregény tovább élésének, megújulásának lehetősége – annak ellenére, hogy a megkérdezett pedagógusok előszeretettel alkalmazzák – nem a játékos feladatokban, agymozgatókban, rejtvényekben lehet, nem is a nyelvtani ismeretek bemutatásában, hiszen erre már újabb, modernebb lehetőségek is vannak. Időtálló viszont az, amiben különösen kiváló a könyv: a meseszövébe bevonja az olvasókat a képolvasás segítségével, akik így aktív formálóivá is válnak a történetnek. Képes és írott szógyűjtemények, szinonima- és antonimatárak segítik a szövegalkotásban a diákokat, miközben igényesen fejlesztik a szókinccset is. Így vihetnék legsikeresebben tovább a tanítók Varga Katalin mesébe oltott örökségét.

## Irodalom

Bosnyák Viktória (2006). *A sirály a király?* Szeged: Könyvmolyképző Kiadó

Bosnyák Viktória (2017). *Ezt nevezem!* Budapest: Móra

Bosnyák Viktória (2019). *A nagy szókinccsrablás.* Budapest: Móra

Bosnyák Viktória (2022). *Amikor kivirágzott a fánkfánk.* Budapest: Tinta Kiadó

Saricoban, Arif – Metin, Esen (2000): Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10) [online] <URL: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

Varga Katalin (1973): *Én, te, ő – Kalandok a szófajok birodalmában.* Budapest: Móra

**SUMMARY****I, You, He, She – A picture story-book for the teaching of grammar**

*Katalin Varga's picture story-book entitled I, You, He, She, It was published by Móra Publishing House in 1973. The first edition was followed by several subsequent ones, most of them by Móra (1978, 1982, 1987, 1993, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019), and by Santos in 2005 and 2006. The repeated editions, and the recent ones published almost annually, refer to the fact that the nearly fifty year old story-book, which helped and supported the teaching of grammar in case of 8–10 year old pupils, and besides this the development of their mother tongue competence, logical thinking, metalanguage competence, is still relevant today.*

*This article presents the concept of the story-book, the pictures and the sequence of images which connect the fairy story to specific knowledge. Besides this, it subjects its language theory content, the exercises connected to it to critical analysis, and it presents the results of an empirical research on the question of the use of Katalin Varga's exciting picture story-book during the preparation for the lessons, the lessons or perhaps out-of-school activities by the older and the younger generations of teachers.*

**Keywords:** teaching of grammar, story-book, cartoon, methodology

**Melléklet****Kérdőív**

1. *Jelenleg tanítóként dolgozik-e?*
  - a) igen
  - b) nem
2. *Van-e magyar műveltségterületi képzettsége?*
  - a) igen
  - b) nem
  - c) jelenleg végzem a magyar műveltségterületi képzést
3. *Van-e magyartanári képesítése? (felső tagozatos magyartanár)*
  - a) igen
  - b) nem
  - c) jelenleg magyar szakot végzek
4. *Mennyi ideje tanít a közoktatásban?*
  - a) 0–2 év
  - b) 25 év
  - c) 5–10 év
  - d) 10–15 év
  - e) több mint 15 év
  - f) jelenleg folyamatban van a tanítói képesitésem
5. *Milyen településen tanít?*
  - a) Budapest
  - b) megyeszékhely
  - c) város
  - d) község
  - e) falu
6. *Tanít-e magyar nyelvtan tantárgyat jelenleg is alsó tagozaton?*
  - a) igen
  - b) nem
7. *Tanít-e magyar nyelvtan tantárgyat jelenleg is felső tagozaton?*
  - a) igen
  - b) nem
  - c) igen, 5–6. osztályban
  - d) igen, 5–8. osztályban
8. *Ismeri-e Varga Katalin Én, te, ő c. meseregényét? (Amennyiben nem, kérem, a válaszadás után lépjen tovább a 11. kérdéshöz, majd menjen a 2. szakasz végére, és kattintson a küldés gombra!)*
  - a) igen
  - b) igen, már kisgyermekkoromban megismertem
  - c) igen, alsó tagozatos iskolásként találkoztam vele
  - d) igen, felső tagozatos iskolásként találkoztam vele
  - e) igen, a munkám során találkoztam vele
  - f) nem
9. *Alkalmasnak találja-e a meseregényt arra, hogy a mai gyerekek abból az iskolai órák során nyelvtani ismereteket szerezzenek? Jelölje meg azt a választ, amely a leginkább tükrözi a véleményét, vagy írjon saját választ!*
  - a) Iskolai órákon nem alkalmas a nyelvtani ismeretek átadására.
  - b) Néhány részlet felhasználható egy-egy órán.
  - c) Egy-egy fejezetet fel lehet használni teljes egészében a tanításban.
  - d) Több ismeret átadásának esetében is felhasználható, de egészében nem.
  - e) Bizonyos elemeit (pl. feladatok VAGY a mese VAGY a képek) teljes egészében, következetesen át lehet emelni az iskolai nyelvtanórákra.
  - f) A könyvet akár teljes egészében be lehet építeni az iskolai nyelvtantanításba.
  - g) egyéb
10. *Ön használja/használta-e a meseregényt valamilyen formában az iskolai nyelvtantanításban?*
  - a) Igen, ma is használom, rendszeresen
  - b) Igen, pedagógusi munkámban az elmúlt 5 év folyamán
  - c) Igen, pedagógusi munkámban kb. 5-10 évvel ezelőtt

- d) Igen, de pedagógusi munkámban már legalább 15 évvel ezelőtt, azóta nem  
 e) Az iskolai tanításban nem használom, de olvasásra ajánlom a gyerekeknek  
 f) Egyáltalán nem használom
11. Amennyiben nem használja a könyvet, kérem, az Egyéb válasznál röviden indokolja, miért nem használja!  
 a) Használom a könyvet  
 b) Egyéb
12. Mennyiben találja a könyv nyelvtani és gyakorlati részét összeegyeztethetőnek a mai nyelvtan tananyaggal? Válassza ki az Ön véleményével leginkább egyező választ, vagy írjon saját véleményt!  
 a) A mai nyelvtani tananyag a könyvben találhatóval teljes egészében megegyezik, így felhasználható  
 b) A mai nyelvtani tananyag a könyvben találhatóval részben megegyezik, és ezek a részek felhasználhatók  
 c) A mai nyelvtani tananyag számos ponton eltér a könyvben találhatóától, ezért csak ritkán használható fel  
 d) A mai nyelvtani tananyag olyan mértékben eltér a könyvben találhatóától, hogy csak egy-két részletét tudom felhasználni  
 e) A mai nyelvtani tananyag egyáltalán nem egyezik meg a könyvben találhatóával, emiatt nem használható fel  
 f) Egyéb
13. Mennyiben találja ma is helytállónak a meseregényhez kapcsolódó nyelvelméleti és helyesírási törvényeket, szabályokat, fogalmakat?  
 a) Ma is ugyanazokat a szabályokat és fogalmakat tanítjuk, amiket a könyv tartalmaz  
 b) A könyv egyes megállapításai elavultak, de ezek kijavításával továbbra is használható a könyv  
 c) A könyv egyes megállapításai elavultak, ezért csak egy-egy részét alkalmazom a könyv elméleti és gyakorlati elemeinek  
 d) A könyv a nyelvtan tanítására nem alkalmas, ezért csak olvasásra, szövegfeldolgozásra használom  
 e) Egyéb
14. Milyen formában alkalmazza a tanításban a meseregényt? Válassza ki az Ön véleményét leginkább tükröző választ, vagy írjon saját feleletet! Több választ is megjelölhet!  
 a) Egy-egy nyelvtani-helyesírási jelenséghez tartozó feladatokat használok a könyvből;  
 b) Nyelvtani szabályokat fogalmazunk meg a példák, ábrák, táblázatok segítségével;  
 c) Felhasználom a könyv játékos nyelvtani feladatait (szópiramis, bűvös négyzet, betűrejtvények)  
 d) Felhasználom a képeket egy-egy nyelvtani jelenség szemléltetésére (pl. j vagy ly, írásban jelölt teljes hasonulás);  
 e) Konkrét nyelvtani ismereteket tanítok meg a könyv segítségével (pl. a toldalékok fajtái);  
 f) Verseket olvasunk a könyvből;  
 g) Szókincsfejlesztésre használom a képeket a hozzájuk tartozó szavakkal;  
 h) Szókincsfejlesztésre használom a szógyűjteményeket, példákat;  
 i) Elolvassuk a mese egy-egy részletét;  
 j) Meseregényként, közös olvasmányként olvassuk a történetet a tanórákon;  
 k) Meseregényként, közös olvasmányként olvassuk a történetet a tanórákon kívül, pl. délután;  
 l) Felhasználom a képsorozatokat közös mondat- és szövegalkotásra szóban a tanórán;  
 m) Felhasználom a képsorozatokat közös mondat- és szövegalkotásra szóban és írásban a tanórán;  
 n) Felhasználom a képsorozatokat önálló szövegalkotásra szóban a tanórán;  
 o) Felhasználom a képsorozatokat önálló szövegalkotásra írásban a tanórán;  
 p) Felhasználom a képsorozatokat önálló szövegalkotásra írásban házi feladatként;  
 q) Felhasználom a képsorozatokat önálló szövegalkotásra írásban szorgalmi feladatként;  
 r) A képsorozatokról történeteket fogalmazunk meg közösen fogalmazásórán;  
 s) A képsorozatokról történeteket alkotnak a tanulók csoportban fogalmazásórán;  
 t) A képsorozatokat felhasználom önálló fogalmazás alkotására a fogalmazásórán
15. Kérem, írjon egy-két gondolatot, véleményt, benyomást vagy emléket Varga Katalin meseregényéről! Válasza nagyon fontos és értékes, ezért kérem, ne hagyja üresen a mezőt!

HUSZÁR-SAMU Nóra

*Eötvös József Főiskola*

*Pedagógusképző Intézet*

ORCID: 0000-0001-9835-6117

mailto:huszar.nora@ejf.hu

STEKLÁCS János

*Pécsi Tudományegyetem BTK*

*Nyelvtudományi Tanszék*

ORCID: 0000-0003-0998-6278

steklacs.janos@pte.hu

## A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejleszté- sében<sup>1</sup>

*Az olvasási, szövegértési képesség jelentősége nagymértékben átértékelődött az elmúlt évtizedekben, ezeknek a képességeknek a megfelelő szintje minden további tanulás előfeltétele, ezzel együtt általánosságban a boldogulás fontos tényezője az egyén életében az információs társadalomban egyaránt (Grabe–Stoller 2011; Schnotz–Molnár 2012). Bár az olvasás, szövegértés megfelelő szintjének elérése társadalmi igény, napjainkban ennek ellenére a literacy crisis, az olvasás válsága és funkcióvesztése a jellemző (Szenczi 2010; Józsa–Józsa 2014). Az iskolának mint intézménynek reflektálnia kell a társadalom szükségleteire, de a szövegértés képességét azért nem tudja mindennapi társadalmi igényeknek és elvárásoknak megfelelően kialakítani kisiskolás korban, mert a nemzetközi kutatások a szövegértésről alkotott új tudáskonceptió és a módszertani eszköztár és kultúra fejlődése számottevő különbségeket mutat. A szövegfeldolgozás módszertanának jelentős tartalékai maradnak kiaknázatlanul az elmélet és gyakorlat eltéréseinek okán.*

*Tanulmányunkban arra kívánunk rámutatni, hogy az alsó tagozaton történő olvasásmegértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. Az olvasástanítás dekódolási, automatizálási szakasza utáni, a szövegértés tanítását explicit módon célzó szakasza, egyben egyik leghatékonyabb módszere az olvasási stratégiákra épül. Ez az egyik elméleti alapvetése a reciprok módszernek is, melynek elemei a gyakorlatban a tanórába illeszthetőek, és lefedik a metakognícióról alkotott elméleti keretet.*

**Kulcsszavak:** szövegértés, metakogníció, reciprok szövegfeldolgozás

<sup>1</sup> A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

This study was funded by the Scientific Foundations of Education Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. (Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE, Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA-PTE)

## Bevezetés

Az olvasás, a szövegértő olvasás fogalma és jelentősége az ezredforduló óta nagymértékben átalakult. A pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szempontú olvasáskutatás eredményei az olvasástanítás osztálytermi szemléletét és módszereit is számos új szemponttal bővítik. Az olvasási, szövegértési képesség jelentősége is átértékelődött az elmúlt évtizedekben: ezeknek a képességeknek a megfelelő szintje minden további tanulás előfeltétele, ezzel együtt a boldogulás fontos tényezője az információs társadalomban élő egyén életében (Grabe–Stoller 2011; Schnotz–Molnár 2012). Annak ellenére, hogy az olvasás, szövegértés megfelelő szintjének elérése társadalmi igény, napjainkban a literacy crisis, azaz az olvasás válsága és funkcióvesztése a jellemző (Szenczi 2010; Józsa–Józsa 2014). Az iskolának mint intézménynek reflektálnia kell a társadalom szükségleteire, de a szövegértés képességét azért nem tudja a mindennapi társadalmi igényeknek és elvárásoknak megfelelően kialakítani már kisiskolás korban, mert a nemzetközi kutatások, továbbá a szövegértésről alkotott új tudáskonceptió, illetve a módszertani eszköztár és kultúra fejlődése jelentős különbségeket mutat. Az elmélet és a gyakorlat eltéréseinek okán pedig a szövegfeldolgozás módszertanának jelentős tartalékai maradnak kiaknázatlanul.

Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció elméleti hátterének bemutatásán és kapcsolatrendszerének feltárásán keresztül rámutassunk a jelenlegi szövegfeldolgozás módszertanának megújulási lehetőségeire, irányaira, tartalékaira, és felvázoljunk egy lehetséges megoldási kísérletet a reciprok szövegfeldolgozási módszer ismertetésével. Úgy gondoljuk, hogy ennek a módszernek vagy akár egyes elemeinek az alkalmazásával a formális olvasástanulás szakasza után jelentős képességbeli fejlődés érhető el a szövegértés-tanítás szintjén. Tanulmányunkban kitérünk a jó olvasó, a metakogníció és az olvasási stratégiák tanításának és átadásának a szerepére, az osztálytermi környezetben végzett formális olvasástanulás utáni szövegfeldolgozás hatékonyságára és fejlesztési lehetőségeire.

## Olvasás, szövegértés és metakogníció – fogalmi keretek és elméleti áttekintés

Az olvasás egyrészt dekódolás – a betű és hang, pontosabban graféma és fonéma megfeleltetése a hangos olvasás során, a szövegértés pedig ennek analógiájára a szöveg és a szupraszegmentumok összhangja. Így a kifejező olvasást beszédprodukcióként is kell értelmeznünk (v.ö.: Bóna–Steklács 2021). Ha a fogalom meghatározásakor figyelembe vesszük az elolvasandó szöveget is, és mint különálló tényezőt is vizsgáljuk, akkor az olvasás interakció és jelentéskonstrukció is egyben (Kingstone 1976; Józsa–Steklács 2009).

Az olvasás fogalmának egy másik aspektusára a PISA-vizsgálatok hívták fel a figyelmet (Molnár–Józsa 2006; Józsa–Steklács 2009). Eszerint az olvasás eszköztudás, azaz elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén, és funkciójában az esztétikai minőség másodlagos. Napjainkban a nemzetközi és a hazai tudományos vizsgálatok a szövegértés fogalmát a reading literacy fogalmával azonosítják, amely magában foglalja az olvasási szokásokat, attitűdöket, az olvasás célját, illetve az olvasó és a szöveg alkotta konstruktumot és interakciót, valamint a szocioökonómiai státuszt. A PISA 2018-as tartalmi keretében a szövegértés, a reading literacy amellet, hogy a dekódoláson túlmenően a szöveggel és a meglévő tudással való interakciót jelenti, a metakognitív struktúrákat is magában foglalja, amelyeket metakognitív kompetenciáknak neveznek, és amelyek akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kivetíti, javítja saját olvasási folyamatát (PISA 2018). Ez az irány párhuzamban van az olvasás pszicholingvisztikai megközelítésével, ahol három paradigmaváltás zajlott le a közelmúltban: a hagyományos felfogást felváltotta a kognitív felfogás, míg napjainkban a kognitív nézőpontra belül a metakognitív struktúrák felé mozdulnak el a kutatási irányok (Csépe 2014; Józsa–Steklács 2009; Csíkos–Steklács

2009). Ha ezeket a kutatási tendenciákat figyelembe vesszük, a szövegértésre vonatkozóan egy új tudáskonceptió körvonalazódik, amelynek az olvasási stratégiák, illetve a metakognitív tudás és a metakognitív képességek szerves részét képezik.

### **Olvasás és szövegértés – a jó olvasó jellemzői**

A kognitív olvasásmoделlek alapján az olvasó és a szöveg közt folyamatos az interakció: az olvasó hipotéziseket, preconcepciókat állít fel a szöveggel szemben, majd a szöveget olvasva ezeket folyamatosan megerősíti vagy elveti, azaz a folyamat középpontjában nem a szöveg és a nyelvi jel, hanem maga az olvasó áll, aki aktívan irányítja az olvasási folyamatot. Ez az irányítás maga a stratégia. A jó olvasó elsődleges jellemzője tehát nem csak az, hogy az alacsonyabb szinten lévő képességek megfelelően felépített struktúrába szerveződnek, hanem az is, hogy stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat, azaz kivonatolja azt, és mindezeknek a folyamatoknak tudatában van. Összegezve: az olvasásmegértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. A tudományterületen lezajlott paradigmaváltás is ezt támasztja alá, ám a gyakorlat és az alsó tagozaton alkalmazott módszertan nem követte ezt a gyakorlatban, hiányzik a pragmatikai nézőpont (Steklács 2010).

A szövegértés tanítása az analitikus modellben az elolvasandó szöveget makro- és mikro szerkezeti egységekre bontja, ezeken belül sémaszerűen koncentrál a nehéz vagy idegen szavak lokalizálására, majd az olvasott szövegrészlet tartalmi kivonatolására (Gasparicsné et. al. 2014). Ez a módszertani megközelítés a gyakorlatban az alsó tagozaton nem, vagy csak korlátozott mértékben tér ki a szövegek önálló feldolgozásának lehetőségeire, módszerére, és a felsőbb évfolyamok speciális szövegtípusainak értelmezési lehetőségeit sem készíti elő az elvárható, korszerű szinten.

A jó olvasó jellemző olvasási gyakorlata közé tartozik a tervezettség, az olvasás céljának a konkrét ismerete, az ellenőrzés, vagyis a folyamatos visszacsatolási utak bejárása a mentális lexikon, a propozíciók és az előfeltevések közt, valamint az ezzel párhuzamosan működő önellenőrző rutin. Az említett implicit rutinként működő jellemzők nagyban befolyásolják az olvasott szöveg megértését. Sok esetben a szövegértő olvasás tanításának formális szakaszában a kötelező jelleg dominál (v.ö.: Csíkos–Steklács 2006), holott jelentős tartalékok és fejlesztési lehetőségek rejlenek abban, ha konkrétan meghatározott célokat fogalmazunk meg a szöveggel kapcsolatban, azaz hogy milyen esztétikumot vagy információt várunk tőle, milyen céllal olvassuk. A kisiskolások tanórai olvasásgyakorlatában az analitikus szövegfeldolgozás a domináns, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető a folyamatelvű (process-based reading) olvasás mindennapi gyakorlatba ágyazásával. Ennek szerepét és az ebben rejlő fejlesztési lehetőséget hangsúlyozzák a nemzetközi kutatási tendenciák (Csíkos 2006; Gósy 2008). Célszerű lenne, a klasszikus, bemutató olvasás folyamatát irányított kérdésekkel megszakítani, amelyek az addig elhangzottakra, továbbá a szöveggel kapcsolatos jövőbeni reprezentációkra és preconcepciókra utalnak.

Az olvasás folyamata közben feltett, szövegre vonatkozó kérdés – mint egy magasabb gondolkodási konstruktum – szerepe és alkalmazása nem elég hangsúlyos napjainkban, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető, ha azokat az implicit tudáselemeket, amelyekkel a gyakorlott olvasó rendelkezik, irányítottan explicitté tennénk. A szövegértő olvasás kialakításának gyakorlata jelenleg eredményközpontú. Alsó tagozaton magának a feladatmegoldás stratégiájának, a szövegmegértés kialakításának a folyamata és az arról való tudatos

tudás megismerésének a kialakítása lenne a cél, azaz az eredményközpontúságról a folyamatközpontúság felé kellene elmozdulnia a fókusz. Tehát nem a szöveg direkt elolvasása és a végső konklúzió levonása lenne a követelmény, hanem a folyamatnak a tudatos monitorozása, illetve a stratégiák megfogalmazása és rutinná tétele.

Szükséges lenne összhangba hozni a felső tagozat elvárásait – az önálló szövegértést, továbbá a tantárgyspecifikus szövegek értelmezési nehézségeivel való megküzdést – és az alsó tagozat szövegfeldolgozási gyakorlatát. A hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében fontos lenne újragondolni egyrészt a szövegfeldolgozás 4. osztályra vonatkozó módszereit, másrészt ezzel együtt – hasonlóan az óvoda-iskola átmenet szenzitív szakaszként való értelmezéséhez – az alsó és felső tagozat közti átmenet módszertani és tanulószervezési stratégiáit, hiánypótló jelleggel.

A változatos tanulószervező stratégiák elsődleges előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordítanak. Az anyanyelven történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának módszertana megfelelően kidolgozott (Kernya 2008; Adamikné 2008), ezzel szemben a későbbi évfolyamokra vonatkozó módszertan hiányosnak mondható. Ugyanakkor jelentős potenciálok rejlenek a leendő pedagógusok didaktikai és tantárgy-pedagógiai felkészítésének funkcionális szemléletében, valamint a szövegértő olvasás és a szövegértő stratégiák kontextus- és tantárgyfüggetlenségének hangsúlyozásában. Elmondhatjuk továbbá, hogy a folyamatelvű olvasás még nem elég elterjedt, illetve annak a problémának a megoldása is várat még magára, hogy a kognitív struktúrák mellett a szociális képességek hatékonyabb fejlesztése is teret hódítson, akár a szövegértő olvasás tanításával párhuzamosan (Rotenberg 1974; Kasik 2008; Zsolnai–Kasik 2010).

### **A reciprok szövegfeldolgozás mint kölcsönös tanulás**

A különböző tanulási stratégiák használatának célja az új információk hatékony megértése és a korábban szerettek felidézése, ezáltal a tanulási potenciál növelése. Ezek a stratégiák az olvasás folyamatához kötöttek, ugyanakkor más tanulmányi területre is transferálhatók, azaz kontextusfüggetlenek (Pressley et. al. 1990). Mivel az olvasás megfelelő szintje minden további tantárgy elsajátítását könnyebbé teszi, az alsó tagozat kiemelt feladata a formális olvasástanítás szakasza után a szövegértési bázisképességek kialakítása, úgymint a cím és a szöveg, azaz a globális kohézió feltérképezése, illetve a szöveg műfajának meghatározása; ezzel párhuzamosan a mentális lexikon és a címmel kapcsolatos jelentésmezők aktivizálása; a makroszerkezeti egységek vizsgálata és a szöveg átfutása (Csépe 2013; Csapó et. al, 2015). Flawell (1976, 232) meghatározása alapján a metakogníció az egyén tudása a saját kognitív folyamatairól, amelynek szerves része az önellenőrzés, a folyamatos szabályozás és a sikeresség érdekében az utóbbiak folyamatos finomhangolása. Az osztálytermi kutatás szempontjából azért érdemes ennek a szerepét és hatékonyságát vizsgálni, mert akik tudatosan használnak metakognitív módszereket, jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok, akikre ez kevésbé jellemző (vö.: Brown–Campione 1981; Brown et. al.1984; Csíkos 2005; Steklács 2010).

Az olvasástanítás dekódolási, automatizálási szakasza után következő, a szövegértés tanítását explicit módon célzó szakasz egyik leghatékonyabb módszere az olvasási stratégiákra épül. Ez az egyik elméleti alapvetése a reciprok módszernek is. Az olvasási stratégiák alatt Allen (idézi Zsigmond 2009) olyan tudatos és rugalmas tervet ért, melyet az olvasó alkalmaz és alakít az olvasás folyamata közben. A metakognitív olvasási stratégiák definíciója annyiban árnyaltabb az előzőekhez képest, hogy ez utóbbi egy tudatos szabályozó mechanizmusnak tartja őket, így a saját készségek szervezése és tervezése mellett a gondolkodás megfigyelése és ellenőrzése is szerepet kap az olvasás folyamata közben.



A nemzetközi kutatásokat alapul véve (Oxford 1990; Cohen 1998) a metakognitív stratégiákat működésük szerint három elkülöníthető szakaszra lehet bontani: az olvasás előtti, az olvasás alatti fázisra és az utóolvasás szakaszára. Az olvasás előtti szakasz főbb stratégiái: a szöveg átfutása, szkennelés, valamint a cím, az alapján képzett anticipációk, prekonceptiók, valamint a tartalom és a saját mentális sémarendszer összehangolása, továbbá a következtetések megfogalmazása a szöveg témájával és tartalmával kapcsolatban. A várható nehézségek és a szöveg megértésével kapcsolatos problémák előfeltevése ebben a szakaszban szintén szerepet kap, ugyanis felkészíti az olvasót a kulcsszavak és a lényegi információk kiszűrésére.

Az olvasás alatti szakasz középpontjában az önellenőrzés és a problémamegoldás áll. Olvasás közben kiemelten fontos a megfelelő kérdőképeség kialakítása, valamint a szöveg jelentéshorizontjához tartozó következtetések levonása, ugyanis a megfelelő olvasási képességgel rendelkező tanulók nem passzív, hanem aktív olvasók, akik a szöveggel folyamatos interakcióban állnak. Ezt az interakción alapuló folyamatot kell tudatosítani a gyengén olvasó diákoknál. A kulcsszavak és a szöveg lényegi információinak kiemelése szintén segíti azokat az olvasókat, akik a dekódolásban kevésbé jártasak, mert ha magasabb szövegszerkezeti egységekre támaszkodnak, képesek lesznek kompenzálni az alacsonyabb szinten meglévő képességbeli hiányosságaikat.

Az utóolvasás folyamatában két összetevő, a szabályozás és az értékelés művelete kap hangsúlyt. Az értékelés az olvasottak helyes megértésére, annak ellenőrzésére vonatkozik, míg a szabályozás az olvasás után esetlegesen fennálló szövegértési problémák megoldására kínál újabb stratégiát, úgymint az olvasottak újragondolása és újraolvasása vagy az új információk ismételt tisztázása. Az ellenőrzés, illetve az önellenőrzés képességének kialakítása a szövegértés-fejlesztés szempontjából is hangsúlyos, hiszen a kevésbé jártas olvasók nem képesek ellenőrizni, folyamatosan felügyelni saját olvasási folyamataikat, ellentétben a jó olvasókkal (Baker–Brown 1984).

A metakognícióra épülő olvasási stratégiák nem csupán a kevésbé jártas olvasót segítik, hanem a mélyebb szövegértési képesség kialakítását is támogatják a jó olvasók körében. Brown és munkatársai kezdeti kutatásaikban a jó olvasók stratégiahasználatával foglalkoztak, majd az olvasás célja és a szövegértés hatékonysága közti korrelációt tárták fel (Brown–Campion 1981; Brown–Palincsar–Ambruster 1984.). Kutatási tapasztalataik eredményeképp négy fő stratégiát választottak ki, amelyeknek kettős funkciójuk van: egyrészt a szövegértési képesség fokozása, másrészt az önellenőrző funkciók biztosítása. A stratégiák, amelyek osztálytermi tanítása és használata Vigotszkij (1974) modelljén alapul, és hatékonyan fejleszti a szövegértési képességet, a következők: konkrét metakognitív stratégiák kivetítése és tanítása, a szövegértési folyamatok megfigyelése, a kevésbé jó olvasó diákok vezetése, támogatása (scaffolding), és egyfajta kooperatív tanulási környezet kialakítása. A scaffolding magyar fordítása azért lehet problémás, mert egyrészt nem fedti le kellőképpen a tanulási és tanítási folyamat lépcsőzetes, hierarchikus fejlődési ívét, másrészt kimaradhat belőle, hogy a folyamat végén az „állvány” egyes elemeinek a lebontásakor az elemek sorrendisége éppolyan lényeges, mint a felépítéskor volt. Megfelelő időráfordítással és gyakorlással a képességszinten alacsonyabban lévő tanuló képessé válik a hatékony és önálló tanulásra, szövegolvasásra, tehát nem csupán állványzatot kell építeni – ha egy tevékenységi szint rutinná alakult, le is kell azt bontani, mégpedig megfelelő sorrendben.

A reciprok vagy kölcsönös tanítási módszer, azaz az említett stratégiákat és a metakogníciót alkalmazó módszertan nagysikerű modellje szintén Palincsar és Brown (1984) nevéhez fűződik. Modelljük megalkotásakor Vigotszkij proximális zóna fogalmára támaszk-

kodtak, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitté teszi olvasási gyakorlatát –, és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót. (Vigotszkij 1974; Rudy 1989) Vigotszkij rámutatott arra, hogy minden tanuló esetében két szintet lehet megkülönböztetni a gondolkodásfejlesztést illetően: a tényleges fejlettségi szintet és a potenciális fejlettségi szintet, ahová az adott tanuló eljuttatható. A proximális zóna e kettő távolsága. Ehhez a távolsághoz van szükség a tanár vagy a tapasztaltabb tanuló biztosította támogatásra, amellyel a kezdő tanulót el lehet vezetni arra a szintre, amelyen magasabb potenciált érhet el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló egy úgynevezett szakértői támogatást, scaffoldingot biztosít számára a tanulási folyamatban.

Összegezve: Palincsar és Brown munkájukban hangsúlyozzák a bátorító környezetet mint szociális színteret, melyben a jó olvasó modellezi a szöveg megértéséhez használt stratégiáit. A reciprok tanítás és szövegfeldolgozás központi gondolata az, hogy a tanulás leghatékonyabb módja, ha mi magunk tanítunk, azaz a reciprok tanítás egyfajta kölcsönös tanítás.

### **A reciprok szövegfeldolgozás a gyakorlatban**

A tanításnak univerzális jellege van, azaz az emberi társadalomban mindenki megtanulhat tanítani. Ha az egyik stratégia kudarcot vall, más stratégiát választunk (v.ö.: Strauss, 2002). A tanítás rendkívül komplex kognitív tevékenység, az elme, az érzelmek és a motiváció is szükséges a tanuláshoz és a tanításhoz, de ezek láthatatlan mentális folyamatok. Ezeket az implicit folyamatokat a reciprok módszer explicitté és tudatossá teszi.

A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal a saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, amelyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak (Palincsar–Brown 1986; Steklács 2010).

A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák: a jóslás, a kérdések feltétele, a tisztázás és az összefoglalás. Ezeket a stratégiákat külön névvel látták el, és mivel alapjaikban hasonlítanak az analitikus szövegfeldolgozás módszertani elveihez, tudatos tanári irányítással a magyarországi osztálytermi gyakorlatba integrálhatók.

A cím analízisa, a globális szövegkohézió és a szöveggel kapcsolatos prekonceptiók feltérképezése után világossá válik az olvasás célja, és kitisztulnak a szöveggel kapcsolatos olvasói elvárások. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva, a szöveg megfelelő logikai egységeinél kivetíti saját gondolatait, további alkalmazott stratégiáit. A folyamatolvasást (process-based reading) követően a diákok maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd lassanként, fokozatosan már anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka, valamint használják a kooperatív tanulás módszereit. A folyamat és az önálló tanulói tevékenység kialakulása több tanórát vesz igénybe, de a hangsúly elsősorban nem az eredményen, hanem magán a folyamaton és a stratégiák tudatossá tételén van, mert ez alapozza meg a kontextusfüggetlen és eredményes szövegértést.

A szöveg feldolgozása közben a gyermekek négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló szerepeket kapják, amelyek egy-egy begyakorolt szövegértési stratégiának megfelelő feladatkörök. Ezeknek a szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak egymásnak az önálló szövegfeldolgozás során. A jósnak olyan mondatokat kell megfogalmaznia vagy megfogalmaztatnia, amelyek így kezdődnek: Azt gon-

dolom... Szerintem... Arra számítok... Ezáltal kialakul egy folyamatos interakció a makroszerkezeti egységekkel. A kérdező feladatkörét betöltő tanuló kérdéseket fogalmaz meg az olvasott szövegrésszel kapcsolatban, melyek irányulhatnak az információ visszakeresésére vagy a szöveggel kapcsolatos, de az értelmezési horizonton kívül eső információra is. A kérdezés mint technika mindig egy magasabb gondolkodási konstruktum, így a szöveggel kapcsolatos kérdések megfogalmazása jól segíti az olvasottak mélyebb megértését. A diákok által feltett kérdéseket a társak válaszolják meg. A tisztázó feladatkörben a nehéz vagy idegen szavak magyarázata történik, amit elsősorban a kontextus segítségével és tanári irányítással igyekeznek megoldani a tanulók. Ez elsősorban az önálló szövegbeli tájékozódást fejleszti, és felkészíti őket a definícióalkotásra. Az összegző szerepkörben az olvasottak summázása a cél, melyben a lényegi információk, a tételmondatok kiemelése történik. A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együttesen alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezzik, majd közösen alkalmazzák. A módszer gyermekközpontú, az önálló szövegolvasat és értelmezés áll a középpontban, a folyamatelvű megközelítés elősegíti a prekoncepciók kialakulását és a folyamatos monitorozás, értelmezés, javítás képességének fejlődését. A módszer elemei kooperativitást igényelnek, így a kognitív elemek mellett a szociális képességek fejlesztésére is lehetőséget ad, ugyanakkor magában foglalja azokat a kutatási novumokat, amelyek a metakogníció és a szövegértés témakörében készültek (Pilonieta–Medina 2009).

### **Összegzés**

Az olvasás mint folyamat interakció és jelentéskonstrukció, így osztálytermi környezetben is eredményes, ha interaktív szemléletben történik a szövegértés fejlesztése. A reciprok szövegfeldolgozás hatékonyan javítja a szövegértési képességet minden olyan tantárgy esetében, ahol az olvasás a tudás megszerzésére irányuló eszköz.

A kooperatív tanulás a reciprok szövegfeldolgozás esetében elsősorban azt jelenti, hogy a tanulási folyamat és a szöveg megértése társas együttműködés révén megy végbe, nem egyénileg vagy versenyhelyzetben (Johnson–Johnson 1984; Kagan 2009). A folyamat alapját a metakognícióra alapozott stratégiák adják, amelyek explicit, kimondott rutinok és tevékenységek, melyek az információ helyes feldolgozására vagy egy konkrét feladat elvégzésére irányulnak. A módszer a scaffolding, a proximális zóna interaktív és konstruktív oktatási modelljén alapul, amely szerint a jó olvasó stratégiáinak folyamatos modellezésével vezeti a kevésbé jó olvasót a magasabb tanulási teljesítmény elérése felé. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, -értelmezési folyamat, amely ötvözi a kooperatív tanulást, illetve a szövegértést elősegítő stratégiák és a tudatos metakognitív folyamatok kialakítását. A fentiek alapján okkal állapíthatjuk meg róla, hogy a tudomány által igazolt, korszerű és hatékony módszer, amelynek a hazai osztálytermi gyakorlatban történő alkalmazása és elterjesztése pozitív hatást gyakorolhat az olvasás és a szövegértés tanítására, így alkalmas a tanulási folyamat eredményességének fejlesztésére a magyar oktatási rendszerben.

### **Irodalom**

Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.

- Baker, Luise – Brown, Annamarie (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. In: P. David Pearson: *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. DOI: <https://doi.org/0.4324/9781315200651>
- Besir Anna – Gasparicsné Kovács Erzsébet – Koós Ildikó (2014): *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bóna Judit – Steklács János (2021): Hangos olvasás közbeni hibázások, hibajavítások változása negyedik és ötödik osztály között. *Beszédtudomány*, 2(1), 154–172.
- Brown, Ann – Palincsar, Annemarie Sullivan. (1982): *Introducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-control Training. Topics in Learning and Learning Disabilities 2*. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524711.006>
- Cohen, Andrew (1998): Strategies and processes in test taking and SLA. In: Bachman, L. F. – Cohen, A. (szerk.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press. 90–111. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524711.006>
- Csapó Benő – Zsolnai Anikó (2011, szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, pp. 175–186.
- Csíkos Csaba – Steklács János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett : Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra* [online] 1. sz. 1–11. Elérhető: <URL: [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol\\_2009\\_1-11.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf). [2022. 04. 29.]
- Vigotszkij, Lev (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Flavell, John (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In: Resnick, L. B. (szerk.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. DOI: <https://10.1177/001316447703700141>
- Garbe, Christine – Holle, Carl (2010): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Frankfurt: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.1598/jaal.53.6.7>
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1) [online] <URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. [2022. 04. 29.]
- Grabe, William – Stoller, Fredericka (2011).: *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Johnson, Donald – Johnson, Roger (1984). *Circles of Learning*. Alexandria.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián – Józsa Gabriella (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 137–188.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest: Libri. 2009.

- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kernya Róza (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei : Általános Iskola 1–4. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Kingstone, Alan (1976): Some Thoughts on Reading Comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. New York: Macmillan. pp. 72–75.
- Kirsch, Irwin. S. (2003): Measuring Literacy in IALS: A Construct-centered Approach. *International Journal of Educational Research*, 39. 181–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.002>
- Meichenbaum, Donald (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 95–119.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp. 43–60.
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle–Heinle. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586958>
- PISA 2018. *Összefoglaló Jelentés*. [online] [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf) [2022. 06. 23.]
- Pilonieta, Paola – Medina, Adriana L. (2009): Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!" *The Reading Teacher*, 63. DOI: <https://doi.org/10.1598/rt.63.2.3>
- Pressley, Michael – Almasi, Janice (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *Elementary School Journal*, 92. DOI: <https://doi.org/10.1080/1057356940100102>
- Rudy, Dennis (1989): *The Effects of Metacognitive Strategies and Social Interaction upon Mathematics Learning : A Reciprocal Teaching Study*. Chicago: Loyola University.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Steklács János (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Strauss, Sidney (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 417–431.
- Tóth Edit – Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 78–97.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek testelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp. 155–174.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 17–42.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 94(3-4), 293-302.

Zsolnai Anikó (2009): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 78-97.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12-20.

Zsigmond István (2003): Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(5), 3-15.

## SUMMARY

### **The significance of the elements of the reciprocal teaching method in the development of the efficiency of reading – reading comprehension teaching**

*In the past decades the significance of the basic skill of reading and reading comprehension was changed to a great extent. It is well-known that the proper development of these skills is, on one hand, an essential requirement for any subsequent process of learning, and on the other hand, it is a critical factor of prosperity both in the sense of one's personal life, and also as a member of an information society (Grabe és Stoller, 2011; Schnotz és Molnár, 2012). Despite the fact that attaining an appropriate level of reading and reading comprehension is a fundamental requirement, literacy crisis is substantially present in today's society (Szenczi, 2010; Józsa és Józsa, 2014). Although the demand that the school system should address the needs of society arises naturally, this requirement cannot be fulfilled due to the fact that the level of the improvement of three areas – namely international research, the newly arising concept of reading comprehension and the development of methodological toolbox and cultural revolution – shows great differences. Due to the discrepancy between theory and practice a large number of available tools remains untouched. This presentation aims to display that a highly effective and practice-oriented improvement of the skill of reading comprehension resides in the improvement of metacognitive processes and structures.*

**Keywords:** reading comprehension, metacognition, reciprocal text processing





BELOVÁRI Anita

Magyar Agár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0002-0473-4592

belovari.anita@uni-mate.hu

## A szabad akarat győzelme a determinizmus fölött a Harry Potter-regénysorozatban

*A jó szöveg egyik ismérve, hogy számos értelmezési lehetőséget nyújt. A jó gyermekregény esetében ez lehetőséget nyújt az értő-értelmező, kritikai gondolkodás megalapozásához, amely a gyermekek számára nemcsak tanulmányaik során, de későbbi, felnőtt életükben is nagyon fontos. A Matthew Lipman által kezdeményezett gyermekfilozófiai irányzat mindezt úgy fogalmazta meg: tanítsuk meg a gyermekeket filozofikusan gondolkodni. Bár ez nem konkrétan a filozófiai problémák felvetését feltételezi egy iskolai tanórán, a Harry Potter történetesen erre is módot nyújt.*

*Tanulmányomban egy filozófia kérdést kísérlek meg bemutatni a regény ilyen szemszögű elemzése segítségével: a determinizmus és a szabad akarat elméleteinek egybevetésével. A determinizmus tagadja a szabad akaraton alapuló döntés lehetőségét, hangsúlyozva, hogy minden történést előrevetítenek az azt megelőző körülmények, személyek esetében a hatások, amelyek a személyt érik. A szabad akarat nézet követői vitatják ezt a megközelítést, amely véleményük szerint kizárja a felelősség létezését, hiszen ha minden a szándékunkon kívül, már előre eldönthetik, akkor nem is lehetünk felelősek a tetteinkért.*

*A Harry Potter-regénysorozatban ez a két, egymásnak ellentmondó vélemény sokoldalú, komplex rétegzettségben jelenik meg, ugyanakkor a gyermeki fejlettségnek, képzelet is érthető módon, szórakoztatóan kifejtve. Tökéletesen alkalmas a „filozófiai” gondolkodás megalapozására.*

**Kulcsszavak:** Harry Potter, determinizmus, szabad akarat, gyermekfilozófia

### Bevezetés

„A döntéseinkben, nem pedig a képességeinkben mutatkozik meg, hogy kik is vagyunk valójában” (Rowling 2002b: 309) Albus Dumbledore szájából hangzik el az emblematisz mondat, amikor tanítványa, Harry Potter aggódva teszi fel neki a kérdést: az, hogy magában hordozza a gonosz Voldemort egyes tulajdonságait, nem predesztinálja-e arra, hogy hasonló sorsra jusson, mint a sötét varázsló? Harry olyan tulajdonságokra utal, amelyeket nem tud befolyásolni, de azok befolyásolhatják döntéseiben és cselekedeteiben. Valójában éppen az nyugtalanítja: magunkkal hozott, tőlünk független meghatározóink mennyire korlátozzák akaratunkat. Íme, egy filozófiai probléma egy gyermekkönyvben, amely ráadásul alkalmas arra is, hogy megvitassuk a fiatalokkal.

A Matthew Lipman által kezdeményezett „gyermekfilozófiai” irányzat arra hívja fel a figyelmet, hogy jól megválasztott olvasmányokkal, kérdésfelvetésekkel szükségszerű filo-

zófiai jellegű együttgondolkodásra bírni a gyermekeket, mert ez a letéteményese a kritikus, értelmező, szintetizáló gondolkodásmód kialakulásának, ami nemcsak a tanulmányaik során (értő tanulás), de későbbi életükben is alapvető fontosságú (Pritchard 2002; Jakab 2012).

Tanulmányom témájával kapcsolatban vallom, hogy az átlagból messze kiemelkedő ifjúsági irodalommal van dolgunk, amely számos területen ad lehetőséget közös kulturális tradícióink újragondolására, a gyermekek számára igazi tárháza a műveltségi elemeknek. A szöveg alkalmas arra, hogy a fiatal generáció figyelmét felhívjuk rá: a tudományos kutatás nem feltétlenül csak arra érdemes filozok elzárt elefántcsonttornya, sokkal inkább izgalmas lehetőség, amely akár egy populáris tartalom esetében is feltárásra érdemes gondolatok, problémák felvetésének lehetőségét hordozza magában. Azaz lehetőséget nyújt arra, hogy közelebb hozzuk a tudományt az arra fenntartással, bizalmatlansággal, hovatovább némi félelemmel tekintők számára.

A szabad akarat és determinizmus témája számos problémát vetett fel. A kutatás során rá kellett döbbernem, hogy ami számomra kezdetben egy egyszerű kérdéssel kezdődött, amire többé-kevésbé meg is volt a válaszom, sokkal összetettebb probléma. Vélekedésem tehát nem egy egzakt végeredmény, csupán a lehetséges olvasatok egyike. Minél többet foglalkoztam vele azonban, és minél inkább eltévedtem a filozófia dzsungelében, annál erősebbé vált a meggyőződésem, hogy igenis érdemes rá, hogy közönség elé bocsássuk.

### **A determinizmus és a szabad akarat**

A determinizmus és a szabad akarat viszonyának vizsgálata régóta foglalkoztatja a gondolkodókat, ezért az értelmezés számos variációja létezik. Nem vagyok filozófus, és tanulmányomban a filozófiai megközelítés csupán ürügyül szolgál, ezért igyekeztem rövid, egyszerű definíciókkal élni mondanivalóm megalapozásához. „A determinizmus egy filozófiai irányzat, amely szerint az előzetesen fennálló okok meghatározzák minden eseményt, köztük az erkölcsi választásokat is, kizárják a szabad akaratot és annak lehetőségét, hogy az egyén másként is cselekedhetett volna” (Halász 1996). Eszerint az akaratlagos emberi cselekedeteket a lelki folyamatok és a közreható mozgatóerők egyértelműen meghatározzák. Azaz, értelmezési keretünk számára még egyszerűbben: a neveltetésünk, értékeink és személyes tapasztalataink befolyásolják döntéseinket. A determinizmus ilyenformán azt állítja, hogy minden cselekedetünket a múlt eseményei befolyásolják addig a pontig, amikor egyetlen lehetséges út létezik számunkra. Ebből az következik, hogy nem lehetséges olyan cselekedet, amelyet befolyásolnak ezek a feltételek és mégis szabad döntésből fakadnak. Mivel azok vagyunk, akik vagyunk, szükségszerűen fogjuk követni azt a bizonyos utat.

Ezzel a megközelítéssel áll szemben az indeterminizmus, amely „...bár nem tagadja, hogy a viselkedési szokások és bizonyos külső erők hatnak a cselekvésre, azt hangsúlyozza, hogy igenis létezik szabad akarat” (Halász szerk. 1996) Fő kérdés, hogy módunk van-e gondolataink, cselekvéseink irányítására, vagy külső körülmények determinálnak minden döntésünkben.

Ez a két nézőpont első ránézésre kizárja egymást. Valójában több megközelítési lehetőség is rendelkezésre áll egymással szembeni viszonyuk finomítására. A kérdés tehát: a determinizmus milyen kapcsolatban áll a szabad akarat, kizárja-e, megengedő-e vele szemben, esetleg szükségszerű-e hozzá. A szabad akaratot teljes egészében tagadó deterministák szerint nem lehetséges olyan esemény vagy cselekedet, amelyet bizonyos feltételek ne tennének szükségszerűvé. A fatalisták szerint a szabad akarat logikai képtelenség. Döntéseinktől függetlenül mindig bekövetkezik, aminek be kell következnie, így egy



bűncselekmény sem kérhető számon annak elkövetőjétől. Az egyes ember sorsát a végzet alakítja, s ha cselekedete szembe is megy a végzettel, nem lehet eredményes. Az indeterministák a szabad akaratot hirdetik: eszerint a szabad akarat feltétele, hogy ne legyen determinizmus, így a döntés szabad (Szigeti-Vári-Volczer szerk. 1980). Ők tagadják az objektív összefüggések általi meghatározottságot. Megengedőbbek a kompatibilisták. Véleményük szerint a determinizmus nem mond ellent a szabad akaratnak, sőt nem kizárt, hogy előfeltétele annak (Houranszki 2003).

Erről a dilemmáról számos gondolkodó sokféleképpen nyilatkozik. A megközelítés önmaga is sokféle lehet: filozófiai, szociológiai, lélektani vagy éppen vallási. Természetesen válaszaik alapjaiban különböznek, és ezen tanulmánynak nem tárgyai, azért nem térünk ki rájuk. Nem érdektelen azonban felidézni néhány vallásos megközelítést, már csak azért sem, mert gondolkodásunkat meghatározzák, ha úgy tetszik „determinálják” azok az értékek, amelyekben szocializálódtunk, ezeket pedig Európában 2000 éve a keresztény normák hatották át. A determinizmus kérdése legközismertebb formájában a protestáns egyházak tanításaiban mutatkozik meg. Luther szerint: „Mert mi hisszük, hogy igaz, hogy Isten mindent előre tud, és előre elrendel, és hogy semmi sem történik az ő akarata nélkül; ebből aztán logikusan következik, hogy sem embernek, sem angyalnak, sem semmilyen más teremtménynek nincsen szabad akarata”. Kálvin pedig még tovább ment, amikor megalkotta a predestináció tanát. „Az eleve elrendelés alatt Istennek azt az örök elhatározását értjük, amellyel önmagában eldönti, hogy mi legyen egy ember örök sorsa” (Szabad akarat). „Az ember üdvözülését nem az determinálja, hogy Isten mit tud róla, hanem éppen fordítva. Azért tudja Isten eleve az ember végleges sorsát, mert azt is tudja, hogy ki fog jól vagy rosszul dönteni örök életének kérdéseiben.... Ez az akarat az üdvözülőkben valóra válik, míg a kárhozatra kerülőkben saját hibájukból meghiúsul” (Sipos 2011). Nagyon fontos kérdést vet fel az unitarizmus, amelynek tanítása szerint az akarat szabadságának kérdése összefügg a felelősség, illetve a bűn kérdésével. Ha az embernek nincs szabad akarata, nem is terhelheti felelősség a tettei miatt, következésképp a bűnei miatt sem. Így tehát szükségszerű, hogy az ember rendelkezessen a szabad akarat lehetőségével. Mindezen vélemények felvillantása azért nem érdektelen, mert nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a Harry Potter protestáns országban született, egy olyan szerző tollából, aki nem is tagadja, hogy van vallási elköteleződése.

Végezetül egy vélemény az érdekesség kedvéért: A judaista filozófia is küzd a determinizmus és a szabad akarat kérdésével. A judaizmus szerint Isten mindent tud, amit az ember tenni fog. Továbbá Isten ismeretei jövőbeli tetteinkről magukban foglalják, hogy ezeket meg is kell tennünk. Hiszen Isten tévedhetetlen. De ugyanakkor a szabad akarat a judaizmus sarokköve. Hogyan lehetnék felelős a tetteimért, ha nem én idéztem elő őket? – veti fel a kérdést az unitarizmushoz hasonlóan. Moses Maimonides, középkori zsidó filozófus válasza: a determinizmus és a szabad akarat dilemmája egy tévedésen alapul. Azon, hogy Isten tudása olyan, mint az embereké. De Isten tudása egészen más jellegű tudás. Így igen, Isten tudja mit fogunk tenni, de ez nem akadályozza a szabad akaratunkat. A paradoxon azért létezik, mert nem ismerjük Isten tudásának mélységét (Borman 2009). Így sok zsidó gondolkodó szerint nincs ellentmondás Isten tudása és a mi szabad akaratunk között. Isten tudja, hogy mit fogunk tenni, de ez az ő ismerete, ami nem készlet minket választásra (Freeman 1999)

### **Determinizmus a varázsvilágban?**

A kérdésre nem könnyű a válasz, hiszen ugyanannak a jelenségnek megadhatjuk a determinista és indeterminista magyarázatát is. Az angolszász szakirodalomban van is erre kísérlet. Lássunk egy példát:

Perselus Piton kihallgat egy jóslatot, amely majd elindítja az események végzetes láncolatát, valójában a könyv egész történetének ez a kiindulópontja. Ha determinista módon közelítjük meg az ezt követő cselekedetét, akkor azt látjuk, hogy mardekáros múltja, aranyvér iránti elkötelezettsége, gyűlölete, amelyet a griffendésekkal szemben érez, és az ebből fakadó következmény, hogy halálfaló, egyértelműen arra predesztinálja, hogy a jóslatot továbbadja Voldemortnak. Ugyanez a szabad akarat szemszögéből: Perselus Piton képzett okklumentor volt, azaz el tudta rejteni a gondolatait Voldemort elől (ahogy később egyébként éveken át meg is tette). Megtehetette volna, hogy hallgat a jóslatról, és ezzel más irányt vettek volna az események. Perselus Piton döntése, amelyet szabad akaratából tett, elindította a történéseket.

Ha azonban megpróbáljuk félretenni az értelmezésből adódó különbségeket, felfedezhetünk jó pár dolgot a varázsvilágban, amely azt jelzi, hogy erősebb a determinizmus szerepe, mint a varázstalanok között.

Így például a varázslógyermek már születésük pillanatától számon vannak tartva a Roxfortban – genetikai determinizmus is feltűnik, hiszen varázslónak eleve születni kell (Pond 2014) –, amikor eljön az ideje, automatikusan levelet kapnak képzésük további körülményeiről. Még feltűnőbb a pálcaválasztás gyakorlata: a pálca választja a varázslót, nem pedig fordítva. Itt a varázsló szabad akarata egyáltalán nem működik. Harry például megretten, amikor a pálcáról, amely választotta, kiderül, hogy Voldemort pálcájának „testvére”, mégis elfogadja, hogy ez az optimális választás. Mint később kiderül, jól is teszi. A 4. kötetben ellenségei benevezik Harryt a Trimágus tusára, s bár tanárai hamar rájönnek, hogy negatív hátsó szándékból tehették ezt, mégis küzdenie kell, mert a Tűz Serlegével kötött mágikus szerződés nem hagy számára választást.

A determinizmus igazi terepének azonban a Teszlek Süveg működése tűnik (Pond 2014). A Roxfortban a diákok – egyébként az angol bentlakásos iskolák hagyományaihoz híven – házakba osztva vészelik át a tanulóéveket. Ahogy arra McGalagony professzor már az elején rámutat: a házak jelentik számukra a családot, a háztársaikkal járnak órákra, és szabadidejüket házuk termeiben töltik. A házak egymással is versenyben állnak, és különböző ideológiákat képviselnek. Belátható, hogy igen fontos, ki melyik házba kerül (Bytheway 2006). Ez pedig egy vénséges vén süvegtől függ, amelynek az az egyetlen fontos tulajdonsága, hogy belelát a jelöltek fejébe, és képességeiktől, tulajdonságaiktól függően helyezi el őket a négy ház egyikében. Ennél kézenfekvőbb lehetőség a determinizmusra nincs is. Hiszen személyiségüket életük addigi tapasztalatai, genetikájuk, vágyaik, eszményeik alakítják. Mi sem egyszerűbb kérdés.

### **Szabad akarat a varázsvilágban?**

És akkor hirtelen úgy tűnik, Rowling egyértelmű állást foglal abban a kérdésben, hogy a determinizmus vagy a szabad akarat híve-e: több esetet látunk ugyanis, amelyben a diák választása igenis befolyásolja a Süveg döntését. Annak ellenére, hogy nincsenek tisztában azzal, hogy ez lehetséges.

Draco Malfoy számára egyértelmű, hogy családjától tanult aranyvérű eszményei miatt a Mardekár házba kell kerülnie, és ez meg is történik.

Ronald Weasley ugyanígy jár a Griffendéllal. Erősen fél tőle, hogy nem oda kerül, ahová családja többsége, hét testvér közül az egyikként fél a céltáblává válástól.

Hermione Granger – aki mindig könyvekből informálódik – a Roxfort felé utazva fejti ki, hogy olvasmányai alapján úgy véli: a Griffendél a legjobb ház. Oda is kerül, dacára annak, hogy kiemelkedő intelligenciája egyértelműen a Hollóhát felé predesztinálja.

Mondhatnánk persze, hogy mindezek utalhatnak a determinizmusra is, hiszen ezek az elvárások a vágyaikban és előzetes tapasztalataikban fogalmazódnak meg. De van valaki,

aki döntését teljesen tudatosan hozza meg, és ezzel emblematikus cselekedetet hajt végre a történetben: Harry Potter. Harry ekkor tudtára adja a Teszlek Süvegnek, akinek elég határozott véleménye van a kérdésről, hogy hová helyezze, és hogy nem ért vele egyet (Borman 2009). Ennek köszönhetően kerül a Mardekár helyett a Griffendélbe, és ez szintén sorsdöntő cselekedetnek bizonyul. Ezt a választást hozza, szabad akaratából, noha ő sem biztos magában. De az, hogy a varázsvilágtól távol nőtt fel, az előzetes befolyások, motívumok meglétét a lehető legminimálisabbra korlátozza. Ha úgy tetszik, Harry csupán a megérzéseire hallgat. Még sokáig emésztí is a kétség, hogy jól döntött-e. Erre a kérdésre végül megkapja a választ, hiszen a második kötetben megjelenik számára Griffendél Godrik kardja, amely csakis egy igazi griffendéles esetben elképzelhető.

Ez azonban csupán az első Harry döntéseinek sorában, amelyek végigkísérik a történetet, és amelyekkel kapcsolatban olyan sokszor kétség gyötri. Sokszor azzal is szembesülnie kell, hogy a saját barátai sem értik döntéseit, melyek sokszor váratlanok, és az ismert tények nem támasztják alá őket. Ezek a döntések nem mindig helyesek, de kétségkívül előre viszik, formálják egyéniségét, amely fejlődésnek végbe kell mennie, hogy a történet végén sikerrel szálljon szembe ellenfelével. Harry ettől a pillanattól fogva a szabad akarat megtestesítője.

Látjuk, hogy olyan esetben is működik a szabad akarat, amikor azt várnánk, bizonyosan determináns eredmény születik. Így van-e ez mindenki esetében? A szabad akarat mint jellemformáló erő hogyan jelenik meg Rowling írói világában?

Figyeljünk meg néhány példát a hasonló körülmények közül érkező szereplők viselkedésére döntéshelyzetben. Itt vannak például a hasonlóságok a három főszereplő életútjában: Voldemort édesanyja meghal a születésekor, árvaházban nő fel, ahol kívülállónak érzi magát, de nem tudja, hova tartozik. Bekerül a Roxfortba, amelyről ismereteink szerint semmit sem tud, vélhetően a Mardekártól való leszármazása miatt kerül a Mardekár házba. Körülményei és genetikája határozzák meg, legfőképpen vágya a kiemelkedésre és hatalomra, így nem csoda, hogy elfogadja a sötét oldal csábítását. Harry Potter szülei meghalnak nem sokkal a születése után, sokkal bántalmazóbb környezetben nő fel, mint Voldemort, ahol kívülálló, de nem tudja, hová tartozik, bekerül a Roxfortba, amiről majdnem semmit nem tud, de annyit igen, hogy a Mardekár házba több sötét varázsló is járt: ezért azt VÁLASZTJA, hogy elkerüli a sötét oldalt, és tudatosan dönt egy másik ház mellett. Albus Dumbledore-nak ifjúkorában szintén nem rózsásak a körülményei, szülei korán meghalnak, rámaradnak testvérei, akik közül az egyik rokkant, fiatal korában a sötét oldal befolyása alá kerül, amikor közeli barátságot épít ki Gellert Grindelwalddal, mégis azt VÁLASZTJA, hogy elkerüli a sötét oldalt mint a lehetőséget a kiemelkedésre és a hatalomra.

Egy másik példa a fiataloké, akik már az anyatejjel is a sötét oldal ígézetét, az aranyvér rögeszméjét szívták magukba. Sirius Black régi aranyvérű arisztokrata család tagja, neveltetése révén tökéletes alanya Voldemort tanainak, mégis – bár ez már nagyon korán a családjával való teljes szakításhoz vezet – azt VÁLASZTJA, hogy nem lesz mardekáros, nem lesz halálfaló. Az okait csak sejtjük, a választása meglepő. Regulus Arcturus Black ugyanannak a családnak a sarja, ugyanazzal a neveltetéssel a háta mögött. Mardekáros lesz és halálfaló, de szembesülve urának rémtetteivel, inkább a halált VÁLASZTJA, hogy valahogyan megállítsa. Az ő indokait már jobban ismerjük, de ettől még döntése szintén meglepő. Draco Malfoy származása és neveltetése nemcsak hasonló, de ugyanaz is. Mardekáros lesz és halálfaló, és bár látja ura rémtetteit, és retteg is tőlük, nem meri a szabad választást vállalni, hacsak azt nem tekintjük annak, hogy hagyja magát sodortatni az eseményekkel. Úgy tűnik, Rowling a szabad választás privilégiumát a pozitív szereplőinek tartja fenn.

### A jóslat, amely determinál

És hátravan még a könyv legfontosabb kérdése: a jóslaté, amely mindennek az elindítója és egyben lezárója is. A jóslat a következőképp hangzik:

„Közeledik az Egyetlen, aki diadalmaskodhat a Sötét Nagyúr fölött ... azoknak születik, akik háromszor dacoltak vele, s a hetedik hónap halála szüli őt ... A Sötét Nagyúr egyenrangúként jelöli meg, de benne olyan erő lakik, amit a Nagyúr nem ismer. És egyikük meghal a másik keze által, mert nem élhet az egyik, míg él a másik ... Az Egyentlent, aki diadalmaskodhat a Sötét Nagyúr fölött, a hetedik hónap halála szüli...” (Rowling 2003: 725)

A jóslattal kapcsolatos nagy kérdés, hogy automatikusan elfogadjuk-e igaznak. Ez a kérdés nem csak itt merül fel, már a görögöknél is komoly elmélkedések folytak arról, hogy mennyire megbízhatóak a jóslatok. Az bizonyos, ha elfogadjuk a jóslatot magától értetődő módon igaznak, ezzel determinista vonásokkal ruházzuk fel.

A könyvsorozatban azt látjuk, hogy a szereplők viszonya a jóslatokhoz nagyon változó. Általánosságban elmondható, hogy a legtöbben nagyon megbízhatatlan mágiaágnak tartják, Trelawney professzort pedig – a jóstudomány letéteményesét a Roxfortban – nem kevesen szélhámosnak. A történetből megtudhatjuk például, hogy a Mágiaügyi Minisztériumban ezerszámra őriznek jóslatokat, ahogy Dumbledore állítja, és a legtöbbjük soha nem válik valóra. A személyek pedig, akikről szól, élnek tovább az életüket anélkül, hogy egyáltalán tudnának róla, hogy egy jóslat ihletői voltak. Ezzel az író azt sugallja, hogy a jóslatot tulajdonképpen az váltja valóra, ha hiszünk benne, ha elfogadjuk mint a determinizmus eszközét. A kérdés a főszereplők viszonya a jóslathoz.

Voldemort nagyon gyorsan értesül a jóslatról – legalábbis egy részéről – Perselus Pitonnak köszönhetően, aki – ahogy már fentebb említettük – úgy dönt, beavatja őt a titokba. Voldemort, meghallgatva a jóslat darabját, több választást is alkalmazhatott: cselekedni rögtön, cselekedni később, nem cselekedni; Neville után menni – aki szintén július végén született –, Harry után menni; elfogni, megölni; életben hagyni Harry szüleit, megölni az apját, megölni az anyját, megölni mindkettőt. Még úgy is dönthetett volna, hogy teljesen figyelmen kívül hagyja a jóslatot. Ő azonban elhitte, és ezzel determinált útra lépett. Nem volt más választása, mint megölni Harryt. Dumbledore szerint az is Voldemort múltjából eredeztethető, hogy éppen Harryt választotta, mivel félvér volt, mint ő, azaz úgy ítélte meg, hogy tőle jobban kell félnie, mint az aranyvérű Neville-től. Tapasztalatai alapján nem volt választása, döntése determinált volt: meg kell ölnie Harryt. Erről az útról a történet végéig nem tért le, egyenesen a rögeszméjévé vált, és végül a végétét is okozta.

Harry viszonya a jóslathoz – természetesen Dumbledore óvó segítségének is köszönhetően – sokkal ambivalensebb. Kezdetben egyáltalán nem volt vele tisztában, higgye-e vagy nem. Ahogy más kérdésekben, ebben is számos kétség gyötörte. Dumbledore nagy jelentőségű döntése volt, hogy ezekben a kérdésekben hagyta, hogy ő maga találja meg a választ, ezzel készítve fel az elvégzendő feladatra. A sorozat olvasása közben sokszor felmerülhet bennünk a kérdés: Dumbledore miért tart vissza információkat Harrytől, és miért hagyja, hogy akár tévedések árán is, de maga találja meg, tapasztalja ki a válaszokat. Olykor életveszélyes szituációkban is. Erre egyetlen magyarázat lehet (amellyel a Harry Potter elfoglalja a helyét a fejlődésregények között): Harryt saját tapasztalatai kell, hogy segítsék a felelősségteljes felnőtté válásban, mert csak így lehet esélye a világ egyik leghatalmasabb varázslója ellen. Mert Dumbledore úgy hiszi: Voldemort azzal, hogy megpróbálta megölni Harryt, egyenlőnek jelölte meg őt, tulajdonképpen átadta képességei egy részét a fiúnak, ezzel képessé tette őt a győzelemre, ugyanakkor igazgá tette a jóslatot. A feladatra azonban a kiválasztottnak fel kell készülnie. Harry hozzáállása a jóslat által determinált jövődőhöz azonban végig kétségesnek tűnik: hol elfogadja, hol lázad ellene. Még az utolsó kötetben is – amikor például erős kétségei támadnak a halott Dumbledore-

ral kapcsolatban, amelyeket Dumbledore testvére még alá is támaszt – halad a végzet felé, de nem fogadja el teljesen. Egy amerikai szerző szerint nem képes arra, hogy más válasszon, mint amire determinálva van, azaz úgy viselkedik, mint a levágásra váró disznó (Livingston 2014) – ezek Piton szavai a szituációról –, véleményem szerint viszont valószínűleg mindez a szabad választást készíti elő. Harrynek, hogy beteljesítse a végzetét, azaz tulajdonképpen vállalja azt, aminek be kell következnie, amire a jóslat determinálja, szabadon el kell fogadnia a feladatot. A regény egyik legszebb része az, amikor Piton, emlékeinek megtekintése után, azután, hogy kiderül: a biztos halált kell, hogy válassza, végül meghozza a döntést, és elbúcsúzik az élettől, abban a biztos tudatban, hogy ez elkerülhetetlen szükségszerűség.

### Összegzés

Meggyőződésem szerint – és itt visszautalnék az unitárius és judaista felfogásra – a kulcszó a felelősség. Ha abban hiszünk, hogy determinálva vannak a tetteink, és nem tehetünk arról, ami velünk történik, könnyedén elfogadjuk annak a lehetőségét, hogy semmiért nem vagyunk felelősek. A szabad választással azonban vállaljuk tetteinkért a felelősséget, vállaljuk a negatív és pozitív következményeket. Ez a tény azért bír nagy jelentőséggel, és azért nem öncélú a determinizmusról és szabad akaratról elmélkedni a Harry Potter kapcsán, mert ez a regény számos gyermek és fiatal – de akár felnőtt – szemléletmódját befolyásolta. Fejlődésregényről van szó, egy fiatal ember felnövekvéséről, aki azzal, hogy elfogadja azt, amire determinálták, elfogadja a vele járó felelősséget is. Harry személyiségében mindig is erőteljes a felelősségvállalás, a többiek iránti elkötelezettség vonása, ami az utolsó részben kiteljesedik. Ez az a szeretetre való képesség, amely olyan erő, „amit a Nagyúr nem ismer”, aminek erejével Voldemort újra és újra találkozik, de nem okul belőle, újra és újra semmibe veszi. Majd Harry meghal, és kiderül, hogy ismét van választása: továbbmenni, és beteljesíteni a halált, csatlakozni a családjához és végre nyugalomra lelni, vagy visszatérni és bevégezni a feladatot. És ismét felrémlenek a barátok, és Harry ismét meghozza a helyes döntést. Visszatér, és a jóslat beteljesül.

### Irodalom

- Berman, Cheryl (2009): *Harry Potter and Free Will*. [online] <URL: <http://www.aish.com-/sp/ph/52495892.html> [2014. 10. 09]
- Bytheway, Emily (2006): *The Sorting Hat, Ideology, and Free Will*. [online] <URL: <http://www.the-leaky-cauldron.org/features/essays/issue9/sortinghat-3/> [2014.10.09.]
- Freeman, Tzvi (1999): *Why It's Okay That Free Will Is Paradoxical*. [online] <URL: <http://www.the-leaky-cauldron.org/features/essays/issue9/sortinghat-3/>
- Halász György szerk. (1996): *Britannica Hungarica. V. kötet*. Budapest: Magyar Világ Kiadó
- Houranszki Ferenc (2003): Szabad akarat és természeti törvény. *Világosság*, 44(5–6), 141–148.
- Jakab György (2012): Erkölccstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(4–6.), 99–110.
- Livingston, Will (2014): *Harry Potter and the Problem of the Free Will*. [online] <URL: <http://wlivingston.net/2014/06/18/harry-potter-and-the-problem-of-free-will/> [2014. 10. 09.]

- Pond, Julia Rose (2008): *Divine Destiny or Free Choice : Nietzsche's Strong Wills in the Harry Potter Series*. [online] <URL: [http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=english\\_theses](http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=english_theses) [2014.10.09.]
- Pritchard, Michael (2002): *Philosophy for Children* [online] <URL: <https://plato.stanford.edu/entries/children/> [2022.07.13.]
- Rowling, J. K. (2006): *Harry Potter és a Félvér Herceg*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2002a): *Harry Potter és a bölcsék köve*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2002b): *Harry Potter és a Titkok Kamrája*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2002c): *Harry Potter és az azkabani fogoly*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2002d): *Harry Potter és a Tűz Serlege*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2003): *Harry Potter és a Főnix Rendje*. Budapest: Animus
- Rowling, J. K. (2008): *Harry Potter és a Halál ereklyéi*. Budapest: Animus
- Sipos Ferenc (2011): Determinizmus–indeterminizmus–predestináció. *Jogelméleti Szemle*, 12(2) [online] <URL: <http://jesz.ajk.elte.hu/sipos46.html> [2022.07.12]
- Szigeti Györgyné – Vári Györgyné – Volczer Árpád szerk. (1980): *Filozófiai kislexikon*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

## SUMMARY

### The victory of free will over determinism in the *Harry Potter* novel series

*One criterion of a good text is that it provides several opportunities for interpretation. In case of a good children's novel it gives a possibility for the foundation of competent and interpretative, critical thinking, which is very important for the children not only during their studies, but later, in their adult life as well. As the school of philosophy for children initiated by Matthew Lipman formulates it: teach the children think philosophically. Although it does not specifically presume raising philosophical problems in a lesson at school, Harry Potter happens to give a handle for that as well.*

*In my study I would like to present a philosophical question with the analysis of the novel from this point of view: with the comparison of the theories of determinism and free will. Determinism denies the possibility of decision based on free will, emphasizing that everything that happens is foreshadowed by the previous circumstances, in case of human beings the effects on them. The followers of free will question this approach, which excludes the existence of responsibility on the basis of their opinion, saying if everything happens unintentionally and is predetermined, then we cannot be responsible for our actions.*

*These two conflicting opinions appear in the Harry Potter novel series in multifaceted, complex layeredness, at the same time they are expressed amusingly, understandably for the child's development and imagination. It is perfectly suitable for the foundation of „philosophical” thinking.*

**Keywords:** Harry Potter, determinism, free will, philosophy for children



VÖRÖS Klára

Magyar Agár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0002-7198-0881

e-mail: voros.klara@uni-mate.hu

## **Komisz-e a comics? A bibliai József-történet képregény-adaptációja**

*A tanulmány azt vizsgálja, hogy egyazon tartalom hogyan osztozik meg a szónyelv és a képnyelv. Az ószövetségi József és testvérei című történet kút-epizódját elemzi abból a szempontból, hogy a bibliai történetből mi reprezentálódik képregényes feldolgozásában, melyek a leszűrt, kiemelt alakzatok. Sokat bíz-e az értelmezőre a képregény, vagy éppen betölt olyan hiányokat is, amelyek a prózában üresek akartak maradni? Mindezek előtt a tanulmány felsorol kilenc jellemzőt, amelyet a képregény jogosan birtokol, s ami alapján művészeti entitásnak nevezhető, szemben a gyakori vélekedéssel, mely szerint a képregény egyike a művészet aranykora utáni kommersz kísérleteknek. A lényegi kérdés: mi történik az adaptáció során? A képregény a könnyebbik utat választja, vagyis csupán hatékony, könnyen befogadható elbeszélője akar lenni a bibliai szövegnek, vagy gondolkodó társként vesz részt a történet közvetítésében?*

**Kulcsszavak:** képregény, Biblia, József és testvérei, műfajelmélet

### **Bevezetés**

A művészetek osztályozására erős a késztetés az emberben, következőképpen rendszerezi, listázza őket<sup>1</sup>, s így gyakran primitív és mosolyogtató konfliktusok kísérik egy-egy kifejezőmód, művészeti ág szimbolikus helyének meghatározását, rangsorbeli identitását. Ilyen például a képregény gasztronómiától elirigyelt és elvesztett 9. helye, vagy a bizonytalan jövőjű televízió sietős térfoglalása a 8. helyen. A lista a reklámtest. A rendszerben permanens az újrakeverés. Folyvást rangsort állítanak össze rangokkal. Akinek helye van a névsorban, az komolyan veendő – vélik. Ebből a versengési formából azért előny is származik, nevezetesen a listára felkerülni vágyók és a helyüket megtartani akarók a mélyére néznek genezisüknek.

A „kékvérű” művészet és a térhódító tömegkultúra egy közös hierarchia-térben kell, megmutassa magát. Különbféle fajsúlyú kategóriák foglalnak el egy-egy helyet, belesimulva a korszak rendszerező trendjébe. Nincs itt igazságtalanság, mert nincs igazság sem abban, mi és hányadik helyen van a szisztémában. Nota bene számos elem úgy került bele a XX. század művészeti felosztásaiba, hogy ő maga nem is akart művészet lenni.

<sup>1</sup> Ld. a görögök 9 műsaját, a 7 szabad művészet felosztását a középkorban, Kant 3 művészetét, Heggel 5 művészeti kategóriáját, a XX. század 10-es felosztását, melyben a 9. helyen szerepel a képregény.



Mivel nem létezik szabálya, normalitása a művészetnek, nem tudjuk, mit mivel hasonlítsunk össze. Elképesztő heterogenitásban és minőségileg sokféleként jelenik meg. Gyakori mozzanata a zónaátlépés, a promiszkuitás. Nem lehet egységes fogalomban elgondolni a képben, fogalomban, térben, tonalitásban egyaránt megjelenő kifejezési formát. Már Hegel úgy látta, hogy lehetőségeinek minden területét kitöltötte a művészet, így nem tehet mást, mint bejelenti végét<sup>2</sup>, s a külső világ ábrázolása helyett a továbbiakban önflektációra szorítkozik. Nos, a képregény, valóban a „szépművészet” határain kívül született, de semmi kedve nem volt létének analitikus elemzésére, inkább arra használta vitalitását, hogy mégiscsak találjon kitöltetlen helyeket a művészet egészében a maga számára.

Amíg az természetes, hogy a vasútállomáson képregényt árusítanak, ellenben Dosztojevszkijt nívósabb helyen képzeljük megvásárolni, s amíg szégyen Andy Warholt nem ismerni, de a kortárs alkotóról, Charles Monroe Schulzról<sup>3</sup> nem tudni, az vállalható hiányosság, s amíg sokan úgy vélik, a képregény egyike a művészet aranykora utáni kommersz kísérleteknek, addig el kell mondani, mennyire fontos, hogy a képregényt az adott kulturális periódus eredményének s ne kisiklásának tekintsük. Továbbá fogadjuk el annak a folyamatnak legitim részeként, melyben a művészet „»fölszívódott« az életbe” (Pernecky 1999: 17).

Fejlődéstörténete azon speciális pontján találkoztam a képregénnyel, amikor nem lehetett kikerülni, de én mindent elkövettem, hogy ne találkozzam vele. Gyermekeként, majd könyvtárosként láttam, hogy a Dörmögő Dömötör, a Kisdobos, a Pajtás, a Magyar Ifjúság minden számában volt képregény. Nem szerettem. Szegényes történetmesélés volt. Felszínesen, didaktikusan, mint amilyen lehetett politikai engedményként, Magyarország szocialista korszakának népnevelői szándékába csomagolva. De „ami politikailag rossz, az művészileg is rosszá válik, és megfordítva” (Adorno 1998: 126).

Először a Mozgó Világ közléseiben éreztem meg, van sajátos formanyelve, de akkor már késő volt. Addigra kialakult bennem az arisztokratikus, távolságtartó viszony. Több év kellett, hogy az előítélettel szakítsak, s elismerjem egyedülálló voltát, nem keresve benne sem a képzőművészet, sem az irodalom teljes fegyverzetét. Mert nem kettő az egyben, nem műfajkeverék, hanem egyedi, önálló műfaj. Ami alapján megítélhető, az abban áll, hogy lehetőségeivel, jogaival miként él.

## A képregény kilenc joga

### *Jog arra, hogy művészetnek önszituálja magát*

Van jelentős formai hagyománya. Ábrázolásmódjának jellemző képi, grafikai módszerei közül néhányal már a XIX. század első harmadában találkozunk Töpffernél<sup>4</sup>, aki gyakran írt szöveget a képek alá vagy fölé<sup>5</sup>, láttatta a történet előre mozgásának mozzanatait, s egészen újszerűen, vonallal tagolta, választotta el képeit (Varnum–Gibbons szerk. 2001). Tehát „feltalálta” a kompozíciót és a stílus néhány alapelemét. Első képregénye a *Les Amours de Monsieur Vieux-Bois* (Monsieur Vieux Bois szerelmei). Mindemellett, ő vált a képregény első elméleti szakemberévé is (Maksa 2007).

<sup>2</sup> A „művészet-vég” felidézői, aktualizálói: Hans Belting, Arthur C. Danto és Gianni Vattimo.

<sup>3</sup> Peanuts című, karaktereket is felmutató képregénye, benne Snoopy kutyával, 50 éven keresztül jelent meg.

<sup>4</sup> Rodolphe Töpffer (1799–1846). *Les Amours de Monsieur Vieux-Bois* (Monsieur Vieux Bois szerelmei) c. műve 1827-ben, 30 oldalon, 158 képmezőben jelent meg. 1837-ben, Goethe javaslatára, adta ki rajzának bővített, 40 oldalas változatát.

<sup>5</sup> Képregénytörténeti szempontból külön szakasznak számít a *Yellow Kid* (1895) megjelenése utáni időszak, amikor már a képkockában szó-, ill. gondolatbuborékba került a szöveg.



Warnke (2011) a triviális művészetek közé sorolja a képregényt, a képeslapok, poszterek, áruházban kapható festmények társaságába, de nem vitatja el, hogy kézenfekvő tárgyköre a művészettörténeti kutatásoknak.

A képregény rendelkezik azon művészetkritériumokkal is, hogy tartalmat örökít át, gondolatokat ébreszt. Képes arra, hogy történetet tárjon elénk, hőst formáljon, érzelmeket keltsen, vannak karakteres stílusjegyei, ábrázolásmódjai. Az önmagát állandóan felülmúlni akaró ember egyik megnyilvánulása.

### ***Jog az adaptálásra***

Magyarországon az adaptációs képregények túl hosszú ideig, mintegy 40 évig voltak egyeduralgok az önálló képregényhez képest, így a rájuk való reflektálás rányomta bélyegét az egész képregénykultúra megítélésére. Az elsősorban szórakoztató és kalandos irodalmi művek verziói rögtön kettős hátrányból indultak: 1.) jellemzően nem remekműveket vettek alapul, 2.) ideológiai szolgálatot láttak el.

Pedig ha nincsenek fékek a szabad alkotások mechanizmusában, akkor az adaptáció önmagában nem alacsonyabb értékű. Még senkit sem hallottam lenézően beszélni a Máté passióról amiatt, hogy Bach evangéliumot dolgozott át zenei formára. Az 1950 és 1990 között elérhető adaptált rajzokkal szembeni averzió annak szólt, hogy nem léptek túl az illusztráción, nem robbant be az ismert és néha túl hosszú szöveg mellé az izgalmas formanyelv, s hogy végül is a képregény unalmasabb volt, mint egy diafilm.

Az adaptáció kritikus pontja a transzformáció. Szöveg, vizualitás egymásba alakítása, átstrukturálása. Ha a hű visszaadás a cél, és nem tesz hozzá semmit az eredeti műhöz, akkor értelmetlen többszörözésről van szó, ha pedig a képregény csupán kedvet akar csinálni az adaptálthoz, akkor elveszítheti saját magát.

Az is gyakori, hogy képregényt adaptálnak. Ismert esetei a Pókember és a Batman című képregények megjelenése akció- és fantasy-filmeken. De maga a film is a képregényben gyökerezik. Az első fikciós Lumière-film<sup>6</sup> egy Hermann Vogel-képregény 49 másodperces adaptációja (Johnston 2010).

### ***Jog arra, hogy történetet alkosson***

A történetek a világot festik le, bennük mutatkozik meg az élet. Ön- és világértelmezési, megélési, megküzdési, felülkerekedési, túlélési foratókönyvek. A történet az ön- és világvesztés orvoslása hősökkel, humorral, illúzióval, fantasztikummal. Felidézhető motívumai, dialógusai a közösségi kommunikáció részei.

A képek „rendkívül rövid idő alatt képesek történetet közvetíteni” (Aczél 2012: 50), a képregény is fabuláz. Képzeld, tódít, lódít, felidéz, átörökít, anekdotázik, megneveztet, felkavar. Történetet mond el, képi eszközökkel dramatizál. Közvetlenül a képi érzékelésben jelenik meg, de alapvetően elbeszél, képi retorikát testesít meg. Ráadásul két elbeszélő módja van, két szálon hordozza az elbeszélő elemet, mert egyszerre kínálja a történetolvasást és történetnézést. Jellemző vonása, hogy az ábrázolt alak arckifejezése, testtartása, gesztusa már elmondja azt az eseményt, amit a szövegbuborékban vagy a kommentárban még el sem olvastunk.

A képregény elnevezései: a francia bande dessinée (a.m. drawings in a row), az angol-szász nevek és körülírások mint a graphics literature, graphic novel, graphic narratives,

<sup>6</sup> Louis Lumière *L'Arroseur Arrosé* c. filmje (1895) Hermann Vogel: *L'Arroseur* c. képregénye (1887) alapján készült. A történet arról szól, hogy miközben a kertész öntöz, egy fiú rálép a locsolócsőre, majd amikor a kertész a víz kiapadását közlő ellenőrzi, hirtelen zuhanyt kap az arcába, mert a csínytevő lelép a csőről.

nem is beszélve a spanyol historietas és a magyar képregény szavakról, mind azt sugallják, történetábrázolásról, grafikus narratíváról (n.b. narratíva: crafted story<sup>7</sup>) van szó.

### ***Jog arra, hogy a képregény a fikció egy válfaja legyen***

Amikor filmet, színelőadást nézünk, előfordul, hogy összemosódik a valóság és a szemlélt, de a képregény demonstratív jelzi: ez rajz, nem a valóság, annak csak ábrázolása. Bár „a mű mechanizmusához tartozik, hogy mintegy beszippantja a nézőt a maga kialakított világába. A kép nézőjének aztán megvan a lehetősége a történettel való azonosulásra is, de meg van a lehetősége a képtől való elutasító elfordulásra is” (Révész 2010: 4).

A képregénynek saját világa van, ez sok esetben megszabadít a valóságra vonatkoztatás elvárásától. Egyfajta fikciós nagyüzemként működik, s a fikció tekintetében az egyik legszabadabb művészet. Azonban minden képregénynek van valóságreferenciája, ha gyakran észrevehetetlen is, hiszen benne történetek, cselekvések, erkölcsi normák jelennek meg, még ha képzeletbeli lények is népesítik be ezek megvalósulási terét. E téren rokon vonásokat mutat a sci-fivel, amely „realista kódokkal imaginárius világot teremt” (Domokos 2019: 58). A „fictio” valóságban nem létező, kitalált dolgot jelent, ám a képregény fikciósíkja nem csupán abból áll, hogy egy pók vagy egy denevér alakváltó testét ábrázolja, hanem megelevenedését, sajátos életét is. Beszédhangot, zörejt, mozgást, sebességet, fényhatásokat, érzelmi megélését bíz az olvasó képzeletére. Részmozzanatok rögzülnek a képen, folyamattöredékek, utalások jelennek meg, melyeket ki kell egészíteni, föltevéseket kell előhozni. Hasonlóan a regényhez, vershez, bár az irodalmi mű szolgálhat részletes jellemzéssel, mindenre kiterjedő leírással. A képregény formai határai nem engedik meg a terjengős helyszínleírásokat, a belső vívódások és a jellemrajzok kifejtését.

Amennyiben gondolkodásunkban az elvonatkoztatás, a paradoxonok és az antiformák elfogadása a filozófia értéktartományába tartozik, a képregény filozofikusabb, mint egy klasszikus regény, mert míg utóbbi, ha teljes mértékig megálmodott is, akkor is megtörténhetne legtöbb eseménye az olvasó életében, ellenben a képregény cselekményszövése és idő-, térkezelése általában az ember számára megtörténhetetlen dolgok kategóriájába tartozik. Jellemző, hogy a metafikció (a fikció fikcióként való kezelése) nagyobb arányban van jelen a képregényben, mint az alkotásokban általában.

### ***Jog a referencializálhatatlanságra***

Minden képregény rendelkezik sajátos én-imázssal. Az alkotók által kitalált a valóságvonatkozás helyébe lép. A rajzok a kitaláltat teszik jelenlevővé, s a dolgokat nem úgy ábrázolják, ahogy a valóságban előfordulnak.

Valóság és képkocka a különbözőség közegében áll, beleértve a művészi értékeket hordozó, az ösztömművészetiséget képviselő fotóképregényt is.

Mégis létrejöhet az a befogadói állapot, melyben mint megtapasztalt eseményként tekint az olvasó a képregény ábrázolt világára, holott mentális konstrukciója természetszerűen nem azonos a valós élethelyzettel.

### ***Jog horizontbővítő funkcióra***

A képregény horizontbővítő. Valóságosan, a látás fiziológiai értelemében is. Hiszen a regény oldalait nem tudjuk egy látásmezőben az elsőtől az utolsóig látni, a képregénynek viszont akár az egészét is egyszerre befoghatja szemünk. Így az összefüggő konstrukció azonnal, szemléletesen megmutatkozik.

<sup>7</sup> Ld. a grafikus narratíváról: *Comics, Manga, and Graphic Novels: A History of Graphic Narratives*, 2010.

Amikor belekezdünk egy képregénybe, nem is tehetünk mást, mint hogy rálátunk egészére, vagy nagy részére. Panelekből, szegmentumokból áll, de egybeszövődő látványt nyújt. A képregény képi formái jellemzően nyílt szerkezetek, észleljük a kompozíciót, a részleteket, a mozgásokat, s ezeket szabadon, saját ütemben és sorrendben szemlélhetjük. A nyílt szerkezet pragmatikai hasznossága a hozzáférhetőség.

Miközben szemléljük a képregényt, azonnal egy dialogikus látószögbe helyezkedünk, bevonódunk. Több nézetből értelmezhetjük a képregényt. Az alkotó(k)éból, a sajátunkéból, és esetlegesen a történetet számukra közvetítő elbeszélőéből. De nemcsak a nézet több, hanem a nézett is, vagyis az, amit látunk. Film, fotó, plakát, festmény, rajz, street art egyaránt színre léphet, s ezek „olvasásának” elvárásai horizontjai különböznek. A befogadói látásmód attól függően is horizontot válthat, hogy milyen stílusok és korszakok képviselője a képregény. A képregény látóhatárokat mozdít meg: a jövő távolságát, a múlt elrejtettségét, a jelen szokatlanságait hozza közel.

### ***Jog arra, hogy sorozati létében meghaladja egyes képkockái korlátait***

Ha elfogadjuk, hogy a mondatok egymásutánisága történetté formálhatja a szöveget, akkor a képnek is joga van egymásutániságban és nem egyedülállóként megjelenni. A kép is igényelheti, hogy folyamatban tárhassa fel, jelentethesse meg a gondolatokat. Eisner definíciószerű megfogalmazása szerint a képregény „képsorokból álló művészet” (idézi McCloud 2007: 13). Részletesebben úgy fejt ki, hogy „egymás melletti rajzok és más képek megadott sorrendben, információközlés és a nézőben esztétikai élmény kiváltása céljából” (idézi McCloud 2007: 28).

A műfaj szerialitását legszembetűnőbben a folytatásos képregények mutatják. De ha csak két képkockában is folytatólagos a történet, s szerves kapcsolatban áll a szöveg és kép, az már megtestesíti a sorozati létet. A panelek mint kisebb struktúrák tevődnek össze, sokaságuk által elevenedik meg a történet. Ez a sokaságban hordozott közlés megengedi, hogy bizonyos képkockák határokat léphessenek át eltérő méretükben vagy szöveg és kép kiegyensúlyozatlan arányában. Együttesen képviselik a képregényt, nincsenek rajtuk az önálló grafika vagy festmény terhei. Mint az ember a nagy tömegben: saját karaktere van, de nem az elkülönülés mintája, hanem a totális kép részeként van jelen.

### ***Jog az esztétikai provokációra***

Minden kép betölt valamilyen funkciót. A képregénynek abban van missziója, hogy a vizualitás mindenkihez eljusson, ezért az ellenkultúra, szubkultúra megoldásai jellemzők rá.

Szembeötlő szó- és gondolatbuborékok, fumettók<sup>8</sup>, hang- és érzethatások, csillagok, felkiáltójelek, akcióvonalak, esetenként tobzódó színek, eltérő látószögek, nézőpontváltások, egymásba torlódó panelek, mozgalmasság közlés – mind a figyelem elnyerését provokáló stíluseszközök. A képregény a feszültségek művészete (art of tensions) – állítja Hatfield (2009). Pedig a képregény nem mozog, nincs hangja, de azt az érzetet kell keltenie, hogy a szereplő beszél, felkiált, rohan, gesztikulál. Az előbbi, úgynevezett comics-emblémák szolgálják ehhez a dinamizmust, az üzenetközvetítést. Formailag heterogén, de akkor is ráismerünk panellapjairól, ha tartalmilag és hangvételében nagyon eltérő típusai (például action-strip, funny, horror, irodalmi adaptáció, komikus-szatirikus, kaland, pantomim, szuperhős, underground) kerülnek elénk.

Egész stáb felel a lebilincselő esztétikai megjelenésért: az író, a rajzoló/grafikus, a ki-húzó, a beíró, akik alaposan megdolgoznak a figyelemért.

<sup>8</sup> Fumetto (ol.), ún. füstpántlika, mely a szóbuborékot és a beszélő száját köti össze.

### ***Jog a befogadásának kutatására***

Bár könnyen fogyasztható műfajnak látszik – a Fahrenheit 451-ben olvashatjuk is, hogy többek között a képregények miatt „az agy egyre kevesebb táplálékot kap” (Bradbury 2003: 67) – aktív befogadásra és figyelemre van hozzá szükség. A befogadónak mozgósítania kell a mentális képek megalkotására való képességét, a figurativitás és a jelek interpretálását.

A képen való történetmesélés egyidős a közléssel, de a képregény előtti képi ábrázolások esetében számos tényező, például a szimbolikus ábrázolás vagy a vizuális kódok megfejtése nehezítette az értelmezést, s ugyancsak használhatatlan lehetett bármilyen befogadási séma az esetleges háttérismeretek hiánya miatt, akár az alkotóra, akár az eseményre vonatkozóan. A képregényhez nem kell feltétlenül pretextusokat ismerni, ritkán szükséges a szavak jelentéspotenciáljait szétszálazni. Bár kíván jelfejtési stratégiát, de aki nem ássa bele magát nyitott jelentéseibe, az is befogadhatja történetét, üzenetét, még a filozofikus Snoopy esetében is.

A befogadás nehézsége másban áll. Két olvasási mód közül választhat a képregény olvasója: a szöveget vagy a képet nézi. Más módon befogadható be a lineáris betűsor, mint a nemlineáris olvasatú kép, a síkban látható szöveg és a térben ábrázolt kép. A két formát gyors váltásokkal letapogatva, egyiket a másikból megértve áll össze történet a befogadó számára. „Szekvenciális művészetnek és olvasatnak” tartja Eisner (1985: 7–8) e jellemzője miatt a képregényt.

Valóság és fikció (metafikció) gyakori egymásra kandikálása megedzi a befogadói készséget. Érdeemes lenne vizsgálni, vajon a metafikciós képregények rajongói jobbak-e, a klasszikus irodalmi művek vagy festmények műértésében, befogadásában.

### **A József és testvérei képregényes adaptációja**

A Bibliában a teljes József-történetet az Ószövetség Teremtés könyvének 37–50. fejezete foglalja magában. Az előzményeket<sup>9</sup> is tartalmazó kút-történet<sup>10</sup> a 37. fejezetben olvasható, a 2–36. versben. A szűkebben vett kút-történetet, József bátyjaihoz érkezésétől eladásáig, a 18–28. vers tartalmazza.

Képregény-feldolgozásai közül a leghitelesebb az Étienne Dahler-adaptáció<sup>11</sup>, mely a Larousse Kiadó által megjelentetett<sup>12</sup>, „A Biblia felfedezése” (1988) sorozat első, „A Teremtés és a pátriárkák” című kötetének egyik fejezete: „József és testvérei” címmel, mely közli is, hogy a Teremtés könyve 37–50. fejezetén alapul. A kiinduló eseményeket is tartalmazó panelek az első képkockától a huszadikig tartanak. A tulajdonképpeni kút-esemény képei a 14–20. kockán láthatók.

<sup>9</sup> Az előzmények fontosabb elemei: Jákob, 12 fia közül, Józsefet jobban szerette, mint a többi, mert kedves feleségétől, Ráhel-től született. Taníttatta, kivonta a nehéz munkákból, Ráhel menyegzői ruhájából köntöst csináltatott neki. Az idősebb testvérek féltékenységét csak növelte, amikor József elmesélte két álmát, melyekben testvérei hódoltak előtte.

<sup>10</sup> Kút-történetnek, a József testvéreihez érkezésétől, a rabszolgaként, az izmaeliták karavánjával való elindulásáig tartó részt tekintem.

<sup>11</sup> A képregény megkapta a Nihil obstatot és az Imprimaturt, a Római Katolikus Egyház kiadásra szóló engedélyét, mely igazolja, hogy a mű nem tartalmaz sem elvi, sem morális tévedést.

<sup>12</sup> Az eredeti kiadás 8 kötete 1983 és 1984 között jelent meg a következő címeikkel: 1. La création – Les patriarches; 2. Moïse – Josué – Les Juges; 3. Les Rois – Saül – David – Salomon; 4. Les prophètes; 5. L'exil à Babylone; 6. Le retour à Jérusalem; 7. Jésus de Nazareth; 8. De Jérusalem à Rome. A magyar kiadás, ugyanebben a szerkesztésben (kötetek, címek), a Fabula Könyvkiadó gondozásában, 1988 és 1991 között jelent meg.

### **A kút-történet szövegszerkezete**

Az a bibliai rész, amely az eseményt elmondja (Ter 37,18–28), 11 versből, azon belül 18 mondatból áll.

<sup>18</sup>Amikor azok messziről meglátták, még mielőtt közelükbe ért, azt indítványozták, hogy öljék meg. <sup>19</sup>Így szóltak egymáshoz: „Nézzétek, ott jön az álomlátó. <sup>20</sup>Rajta, öljük meg, dobjunk egy ciszternába és mondjuk azt, hogy vadállat ette meg. Akkor majd meglátjuk, mi lesz az álmaiból.” <sup>21</sup>Mikor Ruben ezt meghallotta, igyekezett kimenteni kezükből, és így szólt: „Ne vegyük el az életét.” <sup>22</sup>Ruben még azt mondta nekik: „Ne ontsatok vért, dobjátok be a ciszternába, ott a pusztában, de kezeteket ne emeljétek rá.” (Ezt mondta), mert ki akarta menteni kezükből és vissza akarta küldeni apjához. <sup>23</sup>Mihelyt József testvéreihez ért, azok levették József ujjas köntösét, ami rajta volt, <sup>24</sup>őt magát pedig megfogták és a ciszternába dobták. A ciszterna üres volt, víz nem volt benne. <sup>25</sup>Azután leültek enni. Amikor fölemelték szemüket és körülnéztek, izmaelita karavánt láttak közeledni Gileádból. Tevéik meg voltak rakva gumival, balzsammal és illatos gyantával. Úton voltak vele, hogy Egyiptomba vigyék. <sup>26</sup>Júda így szólt testvéreihez: „Milyen előnyünk származik abból, ha megöljük öcsénket és vérét betakarjuk? <sup>27</sup>Gyertek, adjuk el az izmaelitáknak, és ne emeljük rá kezünket. Mégiscsak testvéreink, saját testünk.” Testvérei hallgattak rá. <sup>28</sup>Amikor tehát a midiánita kereskedők elhadtak mellettük, eladták Józsefet 20 ezüstért az izmaelita kereskedőknek. Ezek Egyiptomba vitték Józsefet. (Ter 37,18–28)

A képregény vonatkozó szakasza 7 képet, s azokban 19 mondatot tartalmaz:

1. kép

*Na, nézzétek csak, Simon, Lévi! Az álomlátó tisztel meg bennünket!* (1. szóbuborék, egy testvér) *Ne hagyjuk veszni ezt az alkalmat! Öljük meg! Majd azt mondjuk, hogy széttépte egy vadállat.* (2. szóbuborék, egy testvér) *Gyerünk!* (3. szóbuborék, egy testvér) *De Rúbén meg akarta menteni az öccsét...* (narráció)

2. kép

*Várjatok! Ne ontsatok vért! Dobjunk be a kútba, hagyjuk sorsára, Isten szándéka szerint.* (szóbuborék, Ruben)

3. kép

*Kígyók, skorpiók martaléka legyen!* (szóbuborék, egy testvér)

4. kép

*Jaj!* (szóbuborék, József)

5. kép

*Tegyétek félre Rúbén részét.* (szóbuborék, Júda) *Nem érdemes, Júda, ez a kis eset elvette az étvágát.* (szóbuborék, egy testvér) *Végül is Rúbén jobbnak látja, ha elhagyja testvéreit.* (narráció)

6. kép

*Valamivel később... .. Júda felfigyel egy karavánra* (narráció két részben) *Adjuk el Józsefet ezeknek a kereskedőknek... Így megmarad az élete, de nem is árthat többé nekünk.* (szóbuborék, Júda)

7. kép

*És eladják húsz sékel ezüstért a kereskedőknek, akik Egyiptomba viszik.* (narráció)

Meglepő, hogy szinte ugyanannyi mondatot használ fel a történet elmesélésére a Biblia és a képregény. Pedig a laptükrökre nézve terjedelmesebb szövegnek tűnik a bibliai, hiszen az adott oldal<sup>13</sup> első hasábjának mintegy kétharmadát teszi ki a szöveg, míg a képregény

<sup>13</sup> B/5 (168x268)

kevesebb mint másfél oldalas, de album méretű laptükrain<sup>14</sup> a képek dominálnak, s a szövegek a kisebb képek esetében sem foglalnak el a képkockákon belül egyharmadon felüli részt. Azonban a szavak számát tekintve, igazolódik vizuális érzetünk: több a szöveg (54%-kal) a Biblia történetében, mert 193 szóval mondja el a történetet, míg a képregény 105-tel.

A szövegadaptációt vizsgálva érdemes összevetni, az egyes képek melyik bibliai versre épülnek.

1. kép: 18–20. vers;

A Bibliában és a képregényben a mondatok terjedelme és tartalma egyezőséget mutat.

2. kép: 21-22. vers;

A képregény szóbuborékja és narrációja kisebb terjedelemben, de tartalmilag felidéli a bibliaiakat.

3. kép: 23. vers;

A képkocka olyan mondatot tartalmaz, amely nincs a Bibliában, de a kép a 23. vers eseményét ábrázolja.

4. kép: 24. vers;

Mondata nem szerepel a Bibliában. A képkocka a vers lényegi elemét, a kútba dobást mutatja.

5. kép: 25. vers;

„Azután leültek enni.” – a hosszú vers tartalmából mindössze ennyi látható a képkockán. A kép és a bibliai szöveg a továbbiakban eltér. A panelen Ruben távolodik testvéreitől, hogy a kúthoz menjen. A 25. vers további 3 mondata a közeledő karavánt írja le, melyet majd a 6. képkocka ábrázol.

6. kép: 25-27. vers;

Az érkező karavánt és Júda „Adjuk el Józsefet” – javaslatát tartalmazza a kép és a szóbuborék. Tartalmi megfelelés van a képkocka és a versek között.

7. kép: 28. vers

A narráció és a képi ábrázolás egyezik a bibliai vers tartalmával.

A tartalmi, de még a szövegazonosság tekintetében is nagy az egyezés. Az alkotók<sup>15</sup> hitteles szövegváltozatot hoztak létre. Eltérés, hogy a bibliai szöveg mint afféle hömpölygő elbeszélés, nem tartalmaz felkiáltójelet<sup>16</sup> sem a felkiáltó, sem a felszólító mondatok végén, a képregény viszont igen.

#### *A József és testvérei mint paralel elbeszélés – szó és kép*

Az Ószövetség nyelve a héber, ennek egyik jellemzője a gondolatritmus, mely a mondatok más megfogalmazású, más szavakkal kifejezett<sup>17</sup> visszatérése, továbbá a párhuzamos szerkezet (Diós–Viczián 1993). Ebben a kulturális közegben, ezen a nyelven született a József és testvérei-történet.

Adódik egy érdekes továbbgondolási lehetőség a bibliai nyelvi megformálás és a képregény hasonló szemantikai eszközhasználatáról. Talán nem erőltetett a felvetés, hogy an-

<sup>14</sup> A/4 (202x285)

<sup>15</sup> Az eredeti kiadás alkotói (csak a József-történetre vonatkozóan): Szöveg: Dahler, Étienne. Rajz: Bielsa, José. Színek: Chagnaud, Jean-Jacques. A magyar kiadás munkatársai: Fordító: Havas Fanny. Betűrajz: Diósi Katalin.

<sup>16</sup> A héber nyelv nem használ írásjeleket.

<sup>17</sup> A bibliai héber nyelv szókinsz 8-10 ezer szó terjedelmű. Forrás: Szókinszméretök összehasonlító listája. [online] In: Wikipédia. URL: <http://lexikon.katolikus.hu/G/gondolatritmus.html> [2022.07.15.]

nak a költészetfilozófiának, amelynek meghatározója a párhuzamosság elve, annak számára a képregény gondolati paralelizmusa rokon közlési formának számíthat. Az a kifejezési mód, melyet a héber oly gyakran alkalmaz, a bináris megfogalmazás van jelen a képregényben is. Bár a megkétszerezés nem szavakkal történik, hanem szó és kép alkalmazásával, de jelentésükben ezek is párhuzamosak mintegy recitálnak.

### ***A Biblia képi és képregényes adaptációi***

A Biblia-adaptációknál nincs számosabb feldolgozás, s a Biblián kívül nincs más mű, melyet több műfajba ültettek át. Egyhordozós és multimediális változatai közé tartoznak a különféle fordítások, versek, regények, az illusztrált kiadások, mozaikok, festmények, ikonok, üvegablakok, képregények, filmek, dalok, passiók, rock-feldolgozások, színházi dramatizált változatok, parafrázisok, intertextuális kapcsolatok. Komplexitása, nyelvi, tartalmi, gondolati gazdagsága miatt azonban töredékes minden kísérlet, mert átformálhatatlan. Teljessége semmilyen átdolgozással vissza nem adható. Úgy kell ezekre tekintenünk, mint Hutcheon (2006) az adaptált műre, vagyis mint egy értelmezés eredményére. Elmélete szerint nem a másolásban rejlik az új produktum jelentősége, hanem abban, hogy az eredeti más hordozón való ismétlése életben tartja a művet, utóéletet teremtve számára.

A Biblia álló- és mozgóképes átirataival hatalmas számban találkozunk. Képes feldolgozása esetében különösen nem beszélhetünk eddig még nem használt közlési módon való előfordulásról, hiszen tudjuk, a templomfreskók, a keresztút stációk funkciója ugyancsak a vizuális elbeszélés. Festmények<sup>18</sup> kedvelt témái a bibliai történetek. Hollywood témavonzalmát a Biblia történetei, hősei iránt látványos és monumentális szuperprodukciók jelzik.

A rajzolt Biblia képregényben megjelenésekor is csak annyi történik, hogy egy új felületen, új hordozón mutatkozik meg. Akik a paleolit kor vadászjeleneteiben vagy az egyiptomi halottas könyvek rajzaiban vélik a képregény eredetét, azok számára a képregény-történet egyik korai pontja a 13. századtól elterjedt Képes Biblia<sup>19</sup> könyvtípus, s a már említett freskók, üvegablakok. Akik a képregényt a 19. századtól eredeztetik<sup>20</sup> azok is számos képregényes átiratban találkozhatnak a Bibliával. Mert a Biblia nem csak a könyvek könyve, hanem a történetek története is. A fordulatos cselekmények, megpróbáltatások, küzdelmek, csodák és az epizodikus építkezésű könyvek természetes megelevenítő közegre találhatnak a képregényben. Ez lehet a magyarázata annak, hogy miközben a vallásosság visszaszorul, a vallási témák képregénybeli megjelenése nő. Aligha meglepő, hogy a bibliai tematika számos képregény típusban jelen van és több kiadó jelentet meg képregény-Bibliát. Néhány példa a nézőpontok sokféleségének illusztrálására: gyermekbiblia (pl.: Képregényes Biblia), ismeretterjesztő (pl.: Larousse: A Biblia felfedezése); akció (pl.: Kingstone Bible; Sergio Cariello: The Action Bible); szuperhős (pl.: Second Coming); manga (pl.: Siku: The Manga Bible); kortárs, felnőtt (pl.: Word for Word Bible Comic); eszmetörténeti (Issey Fujishima: The Reign of God: A Gospel Story); illusztrációs stílusú (pl.:

<sup>18</sup> A vonatkozó József-történet néhány festményreprezentációja: Damiano Mascagni: Józsefet eladják testvérei rabszolgának (1602); Claes Cornelisz Moeyaert: Józsefet leeresztik a kútba (1625); Bartolomé Esteban Murillo: József és testvérei (1670); Konstantin Flavitsky: Jákob gyermekét eladják a testvérei (1855); Ebbinghaus Vilmos: Józsefet eladják testvérei. A Klasszikus Aranybiblia illusztrációja (1897); Ferenczy Károly: Józsefet eladják testvérei (vázlat)(1900); Fényes Adolf: Józsefet eladják testvérei (1924); Csernus Tibor: József és testvérei (1987).

<sup>19</sup> Biblia pauperum (lat. szegények Bibliája); Biblia picta (lat. festett Biblia).

<sup>20</sup> Richard Felton Outcault: *Yellow Kid* című képregényének (1895. február 17. – New York World), ill. (1986. október 18. – The New York Journal) megjelenési dátumához kötve.

The Catholic Comic Book Bible); popkultúra (pl.: Collection Of The Creepiest Bible); fikciós Sátán-remake (Marvel- és DC-univerzum).

A feldolgozások eklektikusak, nemegyszer blaszfémek. Mindemellett az új nézőpont – régi történet párosítás mindig elgondolkodtató történetmondáshoz vezet. A vallási tárgyú témák mélyebb gondolkodásmódra ösztönöznek, az ész és a szív, valamint a tettek vizsgálataira. Az ismert történetek, a részletgazdag események biztos alapok, melyek lehetőséget teremtenek stílusok, műfajok, közlésmódok kipróbálására. De van olyan felfogás is, hogy a Biblia valójában nem megismerhető, vannak részei, melyek zártak maradnak mind a részletek megtudása, mind az értelmezés számára, így szabadságában van az alkotónak, hogy csupán alapul használja. Thomas Mann „bizonyos abban, hogy semmi nem úgy történt teljesen, ahogy azt a Biblia leírta, ezért a József-történet minden egyes mozzanatát újraértelmezi, és újra is alkotja” (Bodnár 2018). A kút történetet Thomas Mann 50 oldalban<sup>21</sup> 16.588 szóval<sup>22</sup> írja le. Russel szerint (idézi Olcese 2018) a képregény varázsa abban áll, hogy egy másik világba repít minket, s a Biblia világa olyan, mint a fantáziavilág, mert annyira idegen számunkra.

### ***A kút-történet képei a Larousse Kiadó adaptációjában***

A biblikus motívumok tehát részei a képregénykultúrának. A Biblia radikalitása, dinamikussága, történelmi kontextusai, karakterei, lenyűgöző elbeszélései olyan mintázatok, melyek a képregény számára is kihagyhatatlan ábrázolási lehetőségek.

Van, ami lerajzolható, de szavakkal nehézkesen, pontatlanul, megfoghatatlanul mondható, s van, amit nem lehet ábrázolni, csak mondani, leírni. Képben ábrázolni vagy leírni nem azonos kifejezőképesség. Ha mindkettőre vállalkozik egy alkotás, akkor az komplexitást ad, de kérdés, mekkora szeletet kap az ábrázolásból a szónyelv és mekkorát a képnyelv. Képregény esetében természetes a kép nagyobb reprezentációja, a történet minden fontos elemének képekben láttatása.

A Larousse Kiadó adaptációja ezt megvalósítja. Nem ad olyan művészi élményt, mint amit talán Fujishimától<sup>23</sup> kapnánk, de 40 év stílusfejlődését tudva, nem értelmes cél az összevetés. A művészi kivitel elismerése ettől a munkától sem tagadható meg. Az album több művész alkotása. A József története című rész grafikusa José Bielsa<sup>24</sup>. Rajzstílusa könnyen befogadható. A kiadói előszó meg is fogalmazza, hogy az egyszerűsége és a kifejezőerejére törekednek, s elsődleges szempontjuk a hitelesség.

A kút-epizód hét képben elevenedik meg. Az első és az utolsó időben és térben közrefogja a többit. József megérkezése (közelítése) és távozása (távolítása) látható a képeken. Mind az eseményt elindító, mind a történetet lezáró panel panorámakép. Széles formátumuk lelassítja a képkockák ritmusát. De a szemlélés is lelassul, mert mindkét panel sokalakos, elidőzést kíván. Embereket, állatokat, tájat egyaránt ábrázoló. A köztük levő öt kép kisebb méretű, dominálnak bennük az arcközeli ábrázolások. A kút képe kohéziós elem, a hét panelből háromban megjelenik. A teljes album paneljei egyenes keretezésűek, így ezek a képek is. Az album méretnek köszönhetően a panelek levegősek, a szöveges és a rajzolt részek együttes jelenléte nem tesz zsúfolttá a képkockákat. Mozgalmas képei, erős elbeszélő sodra következtében nincs a képregényben sem néma képkocka, sem hangfestészet, sem gondolatbuborék. A képkockák átmenettípusai közül a „cselekményről cselekményre” (McCloud 2007: 82) történő váltások jelennek meg benne.

<sup>21</sup> József és testvérei. 1. köt. 2. könyv. 5–6. fejezet. pp. 441–491. Budapest: Európa Könyvkiadó, 1975.

<sup>22</sup> A Magyar Elektronikus Könyvtár (mek.oszk.hu) digitalizált forrása alapján. A Biblia ugyanezt az eseménysort 193 szóval mondja el.

<sup>23</sup> Issey Fujishima stílusához ld.: The Reign of God's.

<sup>24</sup> José Bielsa (1931–) spanyol képregényművész. Az 1980-as évektől már elsősorban festészettel foglalkozik.



## 1. kép

Az első képkocka akár egy pásztoridill ábrázolása is lehetne: árnyas fa, legelésző nyáj, ha az egyik pásztor nem mutatna fenyegetően valaki felé. A kép bal oldalán a szinte kivehetetlen, legkisebb méretű alak a közeledő József. Csak a szövegből tudjuk, hogy róla van szó. A levegőperspektívával ábrázolt figura a kép mélyéről érkezik, elmosódott, fakó kontúrokkal és színekkel ábrázoltan. Ezen a képen a legnagyobb, a szemhez legközelebb vitt elem egy bárány, a képkocka alsó részén. Bibliai témáról lévén szó nem lehet nem gondolni rá, hogy az áldozattá válás előkészítő szimbólumaként van jelen. A kép második szóbuboréka nem is hagy kétséget efelől, hiszen a szövegben ott van: „öljük meg!”

## 2. kép

A második kép nagytotál. Ruben kétségbeesett arca és feszült gesztikulációja a teljes képteret kitölti. Nem tudjuk először képregényt rajzként, majd emberi arcként szemlélni. Azonnal egy létező ember érzelmeit látjuk benne. A vizuális figyelemfelkeltést szolgálja ruhája vérpiros színe is. A képkocka drámai megformálása éles fordulat az előző képhez képest. A két kép közötti elbeszélő rész: „de Rúbén meg akarta menteni az öccsét...” három pontja azt jelenti, a mondatot a kép fogja befejezni, s valóban, a rajz hozzáad a szöveghez, a megmentés elszánt akarata látható rajta.

## 3–4. kép

Ezt követően gyors egymásutániságban a harmadik kép már a kútba dobás ábrázolása, a negyedik pedig a kútba esése. A két panel egyforma alakú és méretű. A hét kép, de az egész képregény képei közül is ez a kettő az, amelyik ilyen keskenységűen függőleges tájolású. Mintegy fragmentálják a képsorozatot, mintegy felkiáltójelként állnak a képkockák sorozatában. Idegenek, mint József a testvérei között. Drámaiságukban az előző kép folytatói. Mindhárom kép szuggesztív, tele mozdulattal. A képekre nézve úgy tűnik, mintha abban a pillanatban, előttünk, szemünk láttára történne minden. Amit átélnek, azt látjuk. A harmadik képen Józsefet a kút felé vonszolják. József a szemünkbe néz. A panel alján ott tátong a kút, de fejtartása alapján arra nem láthat rá. Ránk mered, kitekint a képből. A negyedik kép zuhanása egy magasságban ábrázolt a befogadóval. Nincs benne semmi redundáns elem. Keretbe foglalva csupán a zuhanó József és a kút száját kitöltő testvérek. Egyetlen szövege: „Jaj!”.

## 5. kép

Az ötödik képkockában az előtérben éppen szamarára felülő Ruben voyeurként irányítja szemünket az étkező testvérek felé. A kép közepén ott a kút, mögötte a büntettet, vagyis a testvérek szerinti „kis esetet” elkövetők. Itt is a tekintet a fő téma. Ruben közelképéhez nem tartozik sem szó-, sem gondolatbuborék. Indulás előtti visszanezése dekódolva jelenthet számvetést, identitásdiffúziót, bizonytalanságot. A narráció sem ad tájékoztatást útjáról (erről egy későbbi képkocka számol be), csak közli, Ruben elhagyja testvéreit. Tehát pár panel erejéig a képkocka visszatartja azt az információt, mit gondolt végig. Ahogy a képregény szövegében, úgy az ábrázolásban is eltér ez a rész a bibliaihoz képest. A képalkotó bizonyos fokig időrekonstrukciót alkalmaz. A bibliai szakaszban ugyanis később, már József eladása után esik említés arról, hogy Ruben visszament a kúthoz (Ter 37,29). A visszatartott információ tehát ennek szól. Fontos volt ez a képelem, a Rubent mint aktív

szereplőt, és a lelkiismeretével<sup>25</sup> küzdőt láttató képkocka, de hűen a Bibliához, nem most tudjuk meg, készül visszamenni a kúthoz.

#### 6. kép

A hatodik panel Júda megoldást kínáló javaslatáról szól. Nem ő áll a kompozíció kiemelt helyén. A képkocka jobb alsó sarkában, ruhája színével sem kitűnve látható. Hogy a sorsfordító mondatot – „adjuk el Józsefet” – ő mondta, azt csak a szövegbuborék kötőszála jelzi. A kép felső keretén levő szöveg, a „valamivel később...” jellegzetes képregény-narráció. Szükséges itt is a kontextusteremtése, mert különben jelöletlen lenne a tartalomátugrás.

#### 7. kép

Az epizód utolsó képkockáján József a jobb oldalon, a nézőnek háttal látható. A távolodó karaván lehangsúlyosabb, a szemlélődő legközelebbi, így legnagyobb alakja. A mélységbe vezető perspektívavonalak a távolba, az ismeretlenbe mutatnak. Ez a kép színeiben a legváltozatosabb, legélénkebb. Ha nem megkötözve, megszaggatott ruhában lépkedne József, egy keleti utazásról készített anziksz is lehetne. Tevék, rajtuk gazdag díszítésű, rojtos szőnyegek, az izmaelita kereskedőkön színes, többrétegű ruhák, napsütés, oázisra emlékeztető táj.

### ***Kép és szöveg mint gondolkodó társ***

Az adaptációs műveknek mindig meg kell küzdeniük azzal, amivel sokáig magának a képregénynek is, hogy képiségét ne tekintsék illusztrációnak, szövegét torzónak. Az adaptált képregényen nem kérhető számon sem a teljes eredeti mű, sem annak valamely képzőművészeti reminiszcenciája.

Mint a szövegek összehasonlításából kiderült, nincs érdemi szövegvesztés a képregényben, viszont képei hozzáadtak az átéléshez. Az elemzett képkockákon harmonikus kapcsolatban áll a képregényes formanyelv és a Bibliát képviselő, írott szöveg. Azt reprezentálja, amit a Biblia elmond, de kitölti színekkel, mozgással, érzelmi reakciókkal. Az a három vers, amely a kútba dobást elmondja (Ter 37, 23–25a), tárgyilagosan sorra veszi, ahogy levették József köntösét, megfogták, ciszternába dobták, majd leültek enni. Nem sokkal részletesebb ennél az eredeti szöveg.

A képek gondolkodó társai a bibliai soroknak. Kiegészítik azokat a befogadó számára, aki maga is beléphet a gondolkodási folyamatba, tapasztalatai vagy éppen kérdései révén. A József-történet egy fejlődéstörténeti út bejárása. Egy népé, a páttriárkáké, Józsefé. Ennek az útnak egy szakaszát, gazdag eseményeinek egy epizódját tárta elénk a bemutatott képregényrészlet, dinamikus nézőpontváltásokkal, a fizikai képek általi mentális képek előhívásával. A képek és szövegek képviselik a kút-történetet, újra megjelenítik.

### **Záró gondolatok**

Komisz-e a comics? Nem. Nem szorul erre rá, jól megvan enélkül is. A könnyebbik utat választja-e? Igen. De nem komizásból. Jogosan birtokol olyan megjelenítési formákat, amelyek nem csak a láthatót adják közre, hanem verbális többletinformációkat is adnak. Hogy kép van az elménkben az a legtermészetesebb antropológiai sajátosságunk. A kép úgy is tud történetet mondani, ha nincs hozzá szöveg, akkor is lehet elbeszélő alakzat, ha nincs jelen a verbális nyelv. Gyakran ekkor a legerősebb a hatása. Még sincs kultúra, mely

<sup>25</sup> A lelkiismeret szó szerepel Ruben végrendeletében. A 12 testvér búcsúbeszédet intézett utódai számára, s tanító jellegű bűnvallomásaik mellett, az erények gyakorlására hívták fel a figyelmet. Forrás: Haag Lexikon (Haag 1989).

ne mesélne történeteket szavakkal. Mégsem tudunk gondolatok nélkül nézni egy képet. Mégis vonzanak minket a képaláírások és kommentálások. Múzeumok, galériák műveit nézve kíváncsiak vagyunk a címekre is, esetleges értelmező szerepük, de még inkább sajátos birtokbavételük miatt. Képi és nyelvi tudással is rendelkezni szeretnénk felettük. Ahogy az életünkben, úgy a képregényben is szét nem választhatóan egymásba játszódik a szónyelv és a képanyelv, a verbalitás és a vizualitás. Mint test és lélek, tér és idő. Nagyon különböznek, de szervesen összetartoznak. Kép és szó a vezető szerepükön megoszthatnak. Közlési teret, dominanciát átadhatnak egymásnak, hangsúlyosságuk állhat kontrasztban, de mindig egymást tükrözik.

## Irodalom

- Aczél Petra (2012): *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius Kiadó.
- Adorno, Theodor W. (1998): *A művészet és a művészetek*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Bodnár Dániel (2018): *Thomas Mann: József és testvérei*. *Magyar Kurír* [online], szept. 2. <URL: <https://www.magyarKurir.hu/hirek/thomas-mann-jozsef-es-testverei>. [2022. 08. 15.]
- Bradbury, Ray (2003): *Fahrenheit 451*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- Dahler, Étienne – Bielsa, Jose (1988): *A Biblia felfedezése : A Teremtés. A pátriárkák*. Budapest: Larousse–Fabula.
- Diós István – Viczián János (1993): *Magyar Katolikus Lexikon*. Bp.: Szent István Társulat
- Domokos Áron (2019): Világgyár: SF-világépítés és -rekonstruálás irodalomórán. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*, 2(2), DOI: <https://doi.org/10.33569/akk.2390>
- Eisner, Will (1985): *Theory of Comics and Sequential Art*. Tamarac, Florida: Poorhouse Press.
- Haag, Herbert (szerk. 1989): *Bibliai lexikon*. [online], Arcanum. Kézíkönyvtár, <URL: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-haag-lexikon-C8B18/t-C963D/tizenket-patriarka-testamentuma-C96CB/#Lexikonok%5EHaag-Tizenk%C3%A9t%20p%C3%A1tri%C3%A1rka%20testamentuma> [2022.07.30.]
- Hatfield, Charles (2009): An Art of Tensions. In: Heer, Jeet – Kent Worchester, Jackson ed.: *A Comics Studies Reader*. University Press of Mississippi.
- Hutcheon, Linda (2006): *The Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Johnston, Rich (2010): *The Very First Comics-To-Film Adaptation – L'Arroseur Arrosé From 1895*. [online], <URL: <https://bleedingcool.com/comics/recent-updates/the-very-first-comics-to-film-adaptation-larroseur-arrose-from-1895/> [2022.07.14.]
- Maksa Gyula (2007): Ismeretterjesztés és képregény. *Médiakutató* [online], tavasz, <URL: [https://mediakutato.hu/cikk/2007\\_01\\_tavasz/01\\_ismeretterjesztes\\_es\\_kepregeny](https://mediakutato.hu/cikk/2007_01_tavasz/01_ismeretterjesztes_es_kepregeny) [2022.07.18.]
- McCloud, Scott (2007): *A képregény felfedezése*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Olcese, Abby (2018): How Artists Are Using Comics to Tell Bible Stories. In: *Sojourners* [online] <URL: <https://sojo.net/interactive/how-artists-are-using-comics-tell-bible-stories> [2022.07.30]
- Perneczky Géza (1999): A „művészet vége” – baleset vagy elmélet? In: Uő szerk.: *A művészet vége?* Budapest: Európai füzetek, 1. pp. 36–47.
- Révész László László (2010): A képi elbeszélés a képzőművészetben [DLA-értekezés tézisei] [online], Budapest: Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskola, <URL: [http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/tezisek\\_reveszl\\_2.pdf](http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/tezisek_reveszl_2.pdf) [2022.07.23.]

Varnum, Robin – Gibbons, Christina T. szerk. (2001): *The Language of Comics: Word and Image*. [online] Univ. Press of Mississippi, <URL: <https://books.google.hu> > books [2022.07.16]

Warnke, Martin (2011): A művészettörténet tárgykörei. In: Uó: *Művészettörténet*. [online], 7. kiad. Budapest: ELTE Művészettörténeti Intézet <URL: [http://arthist.elte.hu/TA-MOP\\_412/1\\_1\\_einfuehrung.html#idp122784](http://arthist.elte.hu/TA-MOP_412/1_1_einfuehrung.html#idp122784) [2022.07.20.]

## SUMMARY

### Is comics a menace?

#### **The comic book adaptation of the Biblical story of Joseph and his brothers**

*This essay examines how the same content is told through verbal language and visual language. It analyses the well episode of the Old Testament story of Joseph and his brothers to ascertain which parts of the biblical story are represented in its comic book adaptation, and which the distilled and highlighted parts are. Does the comics leave a lot to the interpreter, or does it fill in gaps that the prose intentionally left empty? Before that, the essay lists nine characteristics that the comic book rightfully possesses and based on which it can be called an artistic entity, contrary to the common perception that comic books are only one of the commercial experiments after the golden age of art. The key question is what happens during adaptation. Does the comic book take the easy way out, i.e. does it only want to be an effective, easy-to-understand retelling of the Biblical text, or does it want to participate in the communication of the story as a thinking partner?*

**Keywords:** comics, visual language, genre theory, Bible, Joseph and his brothers

