

# ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

A szerkesztésért felelős

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főszerkesztő

Szerkesztőbizottság

- CSIZMADIA GERTRÚD tanár, tehetséggondozó koordinátor (Győr–Moson Sopron  
Megyei Szakszolgálat Győri Tagintézménye, Győr)
- DR. GASPARICS GYULA PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
- DR. PILECKY MARCEL nyelvi lektor (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
- DR. SALLAI ÉVA (Magyar Katolikus Rádió, Budapest)
- DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus (Babeş–Bolyai Tudományegyetem,  
Pszichológiai és Neveléstudományok Kar,  
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhely)
- DR. TÖRTELI TELEK MÁRTA PhD, osztálytanító tanár  
(Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa)
- DR. ZÓKA KATALIN PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
- †LUKÁCSI PÁLNÉ ny. középiskolai tanár (Dunaföldvár)
- VARGA JÓZSEFNÉ DR. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)
- Angol nyelvi lektor: PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens  
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

## 5. évfolyam 3–4. szám

VÁC, 2022



## TARTALOMJEGYZÉK

### *Tanulmányok*

BEKE OTTÓ: Technikai abszolútizmus. A közvetítettség és a tartalommegosztás túlsúlya .....	5
DÓRA LÁSZLÓ: Olvasásra nevelés, a motiváció és az olvasási hatékonyság alapvető kapcsolatrendszere .....	17
KICSÁK MÓNICA: Játékkultúra a mesében 2. A játékok, játéktárgyak szerepe Bartos Erika <i>Őrangyal</i> című kötetének meséiben .....	24
VARGA JÓZSEFNÉ HORVÁTH MÁRIA: Jókai Anna: <i>Elbeszéltem</i> . Néhány novella a kötetből .....	34

### *Érintkezések*

SALLAI ÉVA: Beszélgetés dr. Agócs Gergely néprajzkutató, népzeneész, népmesemondóval az élıszavas mesemondás hagyományairól és jelentőségéről .....	55
HOLCZER JÓZSEF: Nemcsak az -i, -s, -ista, -izmus! .....	63

### *Műhely*

CZEGLÉDI ILDIKÓ: „Állati” szólások. Óraterv .....	67
CSIZMADIA GERTRÚD: Beszámoló a Fejér Megyei Szakszolgálat által létrehozott tudásmegosztó konferenciáról .....	78
STEFANNÉ ROKALY ELVIRA: Egy őszi óvodai projekt bemutatása a kert és az irodalom szemszögéből .....	81

### ***Kitekintő***

SZÁNTÓ BÍBORKA: Nyelvtanítás vagy nyelvről tanítás? Szemléletváltás az elemi tagozatos nyelvtanításban Romániában .....	95
---	----

### ***Szemle***

PILECKY MARCEL: Kreativitás és nyelvi játék a kortárs diákfóklórban .....	115
ZÓKA KATALIN: A detabuizálás tendenciái a gyermek- és ifjúsági irodalomban .....	119

<b><i>Szerzőink</i></b> .....	<b>131</b>
-------------------------------	------------

BEKE OTTÓ

## *Technikai abszolútizmus*

### *A közvetítettség és a tartalommegosztás túlsúlya*

A kibernetika fejlődése és az adatosítás révén az atomok közvetlenül megtapasztalható világának helyébe a bitek képlékeny, azonban szintén áttekinthetetlenül szövevényes világa lépett. Általános érvényűvé vált a mediatizáció, majd pedig a tartalommegosztás. A tanulmány a két jelzett (számítás)technikai alapú folyamat, jelesül a közvetítettség és a közzététel logikáját, működésmódját, valamint a megismerési folyamatban, továbbá a személyközi relációkban kifejezésre jutó abszolutisztikus hatásmechanizmusát ragadja meg és szemlélteti különböző művészeti ágakból származó alkotások értelmezése révén. Ezáltal kirajzolódnak a vonatkozó tudományos diskurzus és a művészeti-kulturális alkotások közötti érintkezési pontok, továbbá az előbbi absztrakciós szintje szélesebb olvasóközönség számára válik érthetővé és értelmezhetővé.

**Kulcsszavak:** mediatizáció, tartalommegosztás, technika

*„miután elszörnyesztette, beteggé  
tette, a zaj lassacskán átgyúrta az ember  
lényegét; azzal, hogy  
mindeniütt és állandóan jelen  
van, végül beléoltotta  
a zaj igényét”*  
(KUNDERA 2008: 130)

### A BITEK VILÁGA

A kibernetika fejlődése és az adatosítás révén az atomok közvetlenül megérintható, megtapasztalható és egyben megmásíthatatlan, konzisztens világának helyébe a bitek képlékeny, azonban szintén áttekinthetetlenül szövevényes világa lépett (CSEPELI–PRAZSÁK 2010: 14). Ez az adatok digitálisan tárolt, továbbított, ennek megfelelően módosítható és megjelenített territórium. A „bitbeesés” (CSEPELI–PRAZSÁK 2010: 14; CSEPELI 2008:

4) következtében alapjaiban változott meg a realitás; új világ és új horizont tárult fel. Kialakult a bitek világától, a Big Datától, vagyis a számítástechnikai környezetben evolvál, hatékonyabbá vált, immár befolyásolást lehetővé tevő statisztikától elválaszthatatlan Élet 3. 0 (TEGMARK 2018). Felbukkant az Ember 2. 0 (CSEPELI 2020; HARARI 2017). Ő a számszerűsített én (HAN 2020: 80–82; ŽIŽEK 2016: 93–110; ŽIŽEK 2020; ZUBOFF 2019; ASSANGE 2016).

A „bitbeesést”, vagyis a valós fizikai világ meghasításának „eredendő bűnét” nem lehet meg nem történné tenni, Pandóra digitális szelencéjét visszazárni. Ez ellentmondana a technikai fejlődés tágabb társadalmi-gazdasági kontextus által is támogatott logikájának. Továbbá etikailag is kifogásolható lenne a már részben kialakult digitális, illetve hibrid létmódokat, alternatív egyéni és kollektív egzisztenciális formákat (HAYLES 1999; MORAVEC 1990, 2000; KURZWEIL 2012, 2013; HARARI 2017), térkonstrukciókat (MEYROWITZ 1985, 2005; POSTER 2005; NYÍRI 2010) megsemmisíteni. Perspektivikusságuk kétségbevonhatatlan.

A valóság végérvényesen meghasadt. Az atomok helyébe lépő bitek világa a közvetítettség világa. A medializáltság általános, mindennapi tapasztalattá vált. Nem véletlenül lett a *Hol vagy?* ontológiai kérdéssé a mobilitás forrágában (FERRARIS 2008; ECO 2008; ECO 2018: 135–153). A digitális-online világ, vagyis a bitek univerzuma nem a teljes értékű, eksztatikus jelenlét varázsát villantja föl, hanem a távolságtartást. A technikai berendezések újfajta, közvetített prezenciát hoznak létre, és tesznek megtapasztalhatóvá, dominánssá: „A tér, amely fizikai mivoltában meghatározza életünket, a bitek birodalmába átkerülve maga is reprezentációvá válik és megsokszorozódik.” (Belting 2005: 34, idézi CSEPELI–PRAZSÁK 2010: 14.)

A technika mai paradigmikus formája a számítástechnika. Az adatosítás, ezáltal pedig az online kommunikáció, a mediatisáció és a tartalommegosztás alapjául szolgál. Az információs társadalom keretét alkotja. Való igaz, hogy maga a technika semleges, vagyis pusztán lehetőségként adott. Egymástól radikálisan eltérő felhasználási módokat tesz lehetővé (HARARI 2017, 2018; TÓFALVY 2017), tehát önmagában se nem jó, se nem rossz. Viszont működésmódja, illetve az élet minden területére kiterjedő igénybevétele, eszkalációja idézte elő a valóság meghasadását, a közvetítettség és a virtualitás általánosá válását. A „bitbeesés” hosszú távú társadalmi és pszichés hatásai beláthatatlanok. (Vö. CARR 2014; SPITZER 2012; TARI 2019.)

## A MEDIATIZÁCIÓ ABSZOLUTIZMUSA

Paweł Kuczyński lengyel képzőművész *Facebook* című 2013-as alkotása a közösségi média valóságközvetítő és egyben -megszűrő, valamint -módosító szerepére, patológiába torkolló működésmódjára hívja fel a figyelmet. A centrális pozícióba helyezett és nagyméretű periszkóppal ábrázolt Facebook-logó teszi láthatóvá a festmény egyedüli szereplője számára a tőle mesterséges eszközökkel elválasztott, gazdag külső valóságot. Az ő mesterséges-technikai mikrokönyezetére sivar és szegényes, abban csupán a jellegzetes kék színű logó képvisel némi artefaktuális elevenséget, életet. A sivárság kizárólag az ő börtöncellaként ábrázolt megfigyelői helyiségét jellemzi, azon túl egy vékony sávban zöldellő mező tűnik fel, az azonban a maga közvetlenségében csupán a festmény külső szemlélője számára látható. Annak szereplője rendületlenül optikai eszközébe mered. Az atomok világa helyett azok közvetített és egyben módosított képét szemléli. Az atomok alkotta realitás helyett a bitek világával ápol közvetlen kapcsolatot. Elhagyhatná a zárt teret, ám azt mégsem teszi meg. A közvetített spektákulum (DEBORD 2006; BAUDRILLARD 1996), a medializáltság misztériuma (MERSCH 2004: 176), mágikus jellege, illetve a technikacsodálat (ECO 2018: 152–153), továbbá saját vojörizmusa teljes mértékben lenyűgözi, és egyben mozdulatlaná teszi; megdermed. Ő a „szobautas” (VIRILIO 2002: 41), a közösségi médiaplatformok és különösképpen a Facebook által közvetített tartalmak sodródó, zabolátlan fogyasztója (SZŰTS 2020: 177; BEKE 2021: 141), az információs társadalom földigilisztája (FLUSSER 1996) avagy kígyója (HAN 2020: 27–29), a közvetítettség rabja.

Habár Kuczyński alkotása jellegéből kifolyólag kimerevített pillanatot ábrázol, egyúttal a megfigyelési folyamat hosszan elnyúló időbeliségét is érzékelteti. A figura nemcsak néhány pillanat erejéig néz bele periszkópjába, illetve fürkészi a közösségi média által közvetített tartalmakat, hanem hosszú intervallumon keresztül. Magával ragadja a spektákulum, a látszólagos újdonság varázsa; az immerzió túlon túl erősnek bizonyul (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2020; SZŰTS 2018: 339–341; HAN 2020: 44). Képtelen elszakadni tőle (BARRETT 2015). Ennek megfelelően látható rács a magasban lévő, szellőzőnyílásként is szolgáló ablakon, és egyúttal ennek megfelelően léphető át bármikor és szabadon a helyiség nyitva hagyott ajtaja. Ez a két vonatkozás, a berácsozott ablak, ahova a szereplő fel sem érne, és ahol a Facebook periszkópja el van helyezve, és a kilépését, a szoba elhagyását elvben lehetővé tevő ajtó szorosan összetartozik. Ez az addikció képlete.

## A TARTALOMMEGOSZTÁS KÍVÁNALMA

A Netflix streaming szolgáltató 2021-ben mutatta be a *Chaos Walking* című tudományos-fantasztikus kalandfilmet. Az abban vizionált 23. századi jövőt mediatizációs és egyben tartalommegosztási abszolutizmus jellemzi. A szereplők tudattartalmai akaratuktól függetlenül, sőt gyakran annak ellenére válnak mások számára hozzáférhetővé, „kisugároznak” a személyközi térbe. Ez a kényszeres megosztás, közzététel világa. A disztópikus jövőben a technikai eszközök, kommunikációs hálózatok jelenléte és működésmódja olyannyira magától értetődő, megszokott, hogy a film nem is ábrázolja azokat. A különböző berendezések és struktúráik permanens jelenlétéről és funkcionálásáról a látványvilág időnkénti elmosódásai, technikai-adatátviteli zavart érzékeltető hullámzásai árulkodnak.

Megszűnik a psziché és a külvilág közti határvonal, tradicionális elválasztottság (ŽIŽEK 2020; CSEPELI 2020: 239; TEGMARK 2018). Az előbbi tartalmai kivétel nélkül a kollektív kommunikációs zaj részévé válnak, azt erősítik. Elképzelhetetlenné válik a csönd.

Nem véletlenül írta meg John Cage 1952-ben, az informatika őskorában 4'33": *a csönd zenéje* című szerzeményét (KARAP 2011). Ami az experimentális komponista (CAGE 1994: 36–40) művében a pozitív értelemben vett, szükséges avagy funkcionális űrt, illetve ürességet jeleníti meg az auditivitásban, az Kazimir Malevics 1913-as *Fekete négyzet fehér alapon* című alkotásában a vizualitásban nyilvánul meg. Ez „a tiszta határtalanság tapasztalata” (ENZENSBERGER 2010: 24, saját fordítás; lásd továbbá MALEVICS 1986) Cage-nél a zenében, Malevicsnél pedig a festészetben. Éppen a tiszta határtalanságnak ez a tapasztalata, romantikája (DOORMAN 2006) hiányzik a szóban forgó tuccfilm antiutópikus világából, azt ugyanis teljes mértékben a zaj uralta el, a maga katikus negativitásával. Erre utal a film címét alkotó szókapcsolat első eleme, a káosz is. „Nincsen olyan, hogy üres tér és üres idő. Mindig van valami látni- és hallanivaló. Voltaképpen akárhogy próbálnánk is csendet teremteni, az lehetetlen” – fogalmazott Cage.

A filmben egyetlen gondolat, emlékkép, vágy, érzés sem kerülheti el a megosztást, a nyilvános közzétételt. Ez az információk sorsa; az információáramlás redukálhatatlan és megakaszthatatlan. Éppen ez a kényszeres, illetve akaratlan gondolatmegosztás avagy a mentális tartalmakhoz való akadálytalan hozzáférés teremt a filmben nemegyszer komikus, bizonyos esetekben pedig kifejezetten kínos, illetve veszélyes helyzeteket,



s a különböző fordulatok alapjául szolgálva járul hozzá a narratíva kibontakozásához. A különböző tartalmak megosztásának szükségszerűségét etikai dimenzióban Dave Eggers *A kör* című regénye és annak filmadaptációja bontotta ki igencsak meggyőzően, a feltétel nélküli tartalommegosztást szolidaritásként, vagyis humánus tettként határozva meg. Miként Eggers szövegében olvasható: „Aki törődik embertársaival, az megosztja velük, amiről tud, amit lát. Átad nekik mindent, amit csak képes. Ha érdeklí a gondjuk, a szenvedésük, a kíváncsiságuk, az a joguk, hogy a világon mindenről értesüljenek, akkor mindent megoszt velük. Amije van, amit lát, amit tud. [...] A MEGOSZTÁS TÖRŐDÉS. [...]” (EGGERS 2016: 234; CSÁNYI-BEKE 2020.) Az adatosítás és a mediatizáció abszolútizmusa feltétel nélküli és egyben elvárt tartalommegosztásba torkollik. Ezek a folyamatok elválaszthatatlanok egymástól.

Az adatosítás és a mediatizáció uralomra törő tendenciája nem teszi lehetővé a cenzúrát, illetve az információszűrést. A kapuőrök (KOLTAY 2017a, 2017b), lett légyen szó személyekről vagy gépi funkciókról, kizárólag átmenetileg működhetnek. A digitális falak szükségképpen ledőlnek. A különböző tartalmak kivétel nélküli megosztása, közzététele az adat-, illetve netsemlegesség (SZŰTS-JINIL 2015; SZŰTS 2018: 439–448) kérdéskörével kapcsolódik össze. Ily módon a *Chaos Walking* és Eggers regénye, valamint annak filmadaptációja egyaránt az internet társadalomtudományi kontextusában (Z. KARVALICS 2004) pozicionálódik.

Míg *A kör*ben az információk egyéni megőrzése negatív jellemvonásokkal társul, vagyis közösségi szempontból elítélendő attitűdnek minősül, addig a *Chaos Walking* ábrázolta jövőben éppen a tudattartalmak individuális megőrzése, közzé nem tétele jelenik meg exkluzivitásként. Ezen különlegességre csak az emancipáltak magasabb szintet képviselő csoportja képes. Ők elhatárolják, illetve megőrzik tudattartalmaikat, azt mint saját belső és elidegeníthetetlen tulajdonukat védik az univerzális és kollektív kommunikációs zajtól. Ők már tudatos lények, nem sodródó, hanem tudatos eszközhasználók (SZŰTS 2020: 183; BEKE 2021: 140–141; vesd össze MIHALIK 2020; HALL-XING-ROSS-JOHNSON 2019; UJHELYI-DOMONKOS 2016).

Ami Kuczyński festményében szembeötlő és egyben mérvadó, az a technikai mediatizációnak a megismerési folyamatban betöltött, addikcióba torkolló konstitutív szerepe. A *Chaos Walking* ezt a vonatkozást terjeszti ki az interperszonális térre és relációkra, általános érvényűvé téve azt. A festmény és a film disztópikus világában, továbbá Eggers regényében értelmezhetetlenné válik az egyéni psziché intaktsága. Kuczyński alkotásá-

ban a megismerés válik technikailag-mediálisan meghatározottá (MERSCH 2004: 173), illetve maga az a világ virtuálissá (HAYLES 1999: 13–14), amelyre a megismerés irányul. Eggers regényében és a *Chaos Walking*ban pedig már az egyén lelkivilágának határai oldódnak fel a kényszeres, akaratlan kommunikáció és tartalommegosztás zajos kollektivitásában.

## INFORMÁCIÓS ZAJ

Milan Kundera *A függöny* című esszékötetében ír Jaromír John (1882–1952) cseh szerző regényéről, *A robbanó szörnyetegről*. A mű eredeti címe *Moudrý Engelbert*, vagyis *Bölcs Engelbert* (JOHN 1940), s azt John a 20. század harmincas éveiben írta. A mintegy tíz évvel korábban játszódó történet főhőse, Engelbert úr Prágába költözik, ahol „a motorok, nevezetesen az autók és motorkerékpárok motorjainak, a »robbanó szörnyetegek«-nek új zaja” (KUNDERA 2008: 128) okozta bosszúsággal küzd. Mindhiába keresi a megnyugtató csöndet a fővárosban, s emiatt kialvatlanság lesz úrrá rajta, ő maga pedig üzötté válik. Kundera értelmezésében John regényének szereplőjét a zaj átka sújtja az autógyártás korai szakaszában, az 1920-as években, amikor még csak elvétve közlekedtek belső égésű motorok az utakon.

Kundera John elfeledett regényét nem az eredeti, hanem *A robbanó szörnyeteg* (franciául *Le Monstre à explosion*) címmel illeti, s mivel azt nem fordították le idegen nyelvekre, döntő mértékben, de nem kizárólagosan az esszéista-regényíró értelmező elnevezése, illetve annak angol nyelvű megfelelője (*The Internal-Combustion Monster*) vonult be a nemzetközi tudományos-kritikai diskurzusba (THÉRIAULT 2014; PATRIOTTA 2020, 2016; vesd össze SAYER 2013: 125; PÁNEK–TUMA 2018: 499; ROTH-KIRCHEN 2005: 212).

Korunkban az informatika a technika paradigmaticus megnyilvánulási formája, a „robbanó szörnyeteg” haladását szolgáló autópályák mellett és egyre inkább helyett pedig az információs szupersztrádák jelentősége fokozódik (CSEPELI–PRAZSÁK 2010: 14–17). Ennek megfelelően a Jaromír John regényének – Kundera értelmezése szerinti – központi problémájaként megjelenő új zaj legidősebb formája, testetlensége folytán még rémisztőbb „alakmása” az információs zaj, telítettség, túltermelés (SLÍZ 2012). Emiatt nehezedik meg, illetve nemritkán lehetetlenül el a bitek világában való tájékozó-

dás, a releváns és hiteles, megbízható referenciapontok, források kijelölése, majd pedig követése. A technikai alapú közvetítés és tartalommegosztás túlsúlya és egyben kívánalma információs telítettséghez, zavarhoz vezet.

„Az információvesztés kegyelme” (ASSMANN 2009: 155) híján problematikussá válik az egyéni és közösségi tudás megőrzése, valamint fenntartása, az ismeretek felhalmozásának végeláthatatlan folyamatában ugyanis szükség mutatkozik redukcióra, negligációra, szelekcióra, rombolásra, sűrítésre, tagadásra. A felejtés nem teljes mértékben az emlékezés mint akkumuláció ellenében fejt ki hatását, hanem bizonyos értelemben éppen annak lehetőségfeltétele. (Vesd össze MAYER-SCHÖNBERGER 2009; SZÉKELY 2013, 2015, 2017; SOLTI 2019; CSIZNER 2019; NYESTE–SZENDREI 2019; SZABÓ 2019; SZŰTS 2018: 365–367.)

A bitek világának információs szupersztrádáit több, egymással összefüggő tulajdonság jellemzi. Ilyen az adattovábbítás sebessége, illetve kritika nélküli gyorsulása (ACZÉL 2012: 115), a közvetített tartalmakhoz való minél teljesebb mértékű, immár elvárássá vált hozzáférhetőség (ACZÉL 2012: 116), a felhasználói anonimitás (ACZÉL 2012: 116; SZŰTS 2018: 35, 222), továbbá a mindezzel összefüggő felhasználói beleélés, immerzió (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2020; SZŰTS 2018: 339–341; HAN 2020: 44; vesd össze VIRILIO 2002: 45–46; ESTERBAUER 2003). Ezen attribútumok közegeiben vajmi kevés hely és idő jut a zajmentes, de közel sem üres csönd, a nyugalmas szemlélődés, a meditatív lelassulás, befelé fordulás számára.

A tiszta és emberi határtalanságnak a bensőséges és jelentőségteljes csönd cage-i zenéjében, valamint Malevics üres képernyőt idéző *Fekete négyzetében* megnyilvánuló tapasztalatára, romantikájára van egyre inkább szükség. Csöndre és lelassulásra. Éppen Cage írta meg minden idők leghosszabb és egyben a saját leghosszabb zenedarabját 1987-ben *Organ2/ASLSP (As Slow as Possible – Amilyen lassan csak lehet)* címmel, aminek egyes hangjait gyakran több hónapnyi szünet, vagyis közbeiktatott csönd eltelével kell lejátszani. (Lásd továbbá HONORÉ 2014.)

Vajon véletlen lenne az a hatalmas nézői és részben kritikai siker, amely a *Hang nélkül* című, John Krasinski rendezte 2018-as filmet, majd pedig kissé visszafogottabb mértékben annak 2021-s folytatását kísérte? Nem arról lehet szó, hogy időnként olyannyira vágyunk mindannyian hangok nélküli, csöndes helyre, lelassulásra, hogy az már-már rémisztőleg, elrettentőleg hat?

## IRODALOM

- ACZÉL PETRA (2012): *Médiaretorika*. Magyar Mercurius, Budapest.
- ASSANGE, JULIAN (2016): *When Google Met WikiLeaks*. OR Books, New York.
- ASSMANN, ALEIDA (2009): Szövegek, nyomok, hulladékok: a kulturális emlékezet változó médiumai, fordította Görföl Balázs. In: *Narratívák 8. Elbeszélés, kultúra, történelem*. Szerk. Kisantal Tamás. Kijárat Kiadó, Budapest. 146–159.
- BARRETT, DEIRDRE (2015): Supernormal Stimuli in the Media. In: *Internet, film, news, gossip: An evolutionary psychology perspective on the media*. Szerk. J. H. Barkow. Oxford University Press, Oxford (UK).
- BAUDRILLARD, JEAN (1996): A szimulákrum elsőbbsége. In: *Testes könyv I*. Szerk. Kiss Attila Attila – Kovács Sándor s. k. – Odorics Ferenc. Ictus-JATE, Szeged. 161–193.
- BEKE OTTÓ (2021): Az oktatás jövője: felkészítés a digitális életre és munkára. Recenzió Szűts Zoltán A digitális pedagógia elmélete (2020) című könyvéről. *Civil Szemle* 1. 135–143.
- BELTING, HANS (2005): Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben. Fordította Matuska Ágnes. *Filológiai Közöny* 1–2. 24–41.
- CAGE, JOHN (1994): *A csend. Válogatott írások*. Válogatta Wilhelm András. Fordította Weber Kata. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- CARR, NICHOLAS (2014): *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? A sekélyesek kora*. Fordította Németh Ádám. HVG Könyvek, Budapest.
- CSÁNYI ERZSÉBET – BEKE OTTÓ (2020): A közösségi média disztópiája. (Dave Eggers: A kör.) *Godišnjak* (az újvidéki Bölcsészettudományi Kar évkönyve) 2. 269–283.
- CSEPELI GYÖRGY (2008): Az e-minőség forradalma. *Szín*, április, 4–10.
- CSEPELI GYÖRGY – PRAZSÁK GERGŐ (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jószöveg Műhely, Budapest.
- CSEPELI GYÖRGY (2020): *Ember 2.0. A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Kossuth Kiadó – Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2020): *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Fordította Legendy-né Szabó Edit. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSIZNER ZOLTÁN (2019): Az OSINT határai. *Nemzetbiztonsági Szemle* 2. 19–31.
- DEBORD, GUY (2006): *A spektákulum társadalma*. Fordította Erhardt Miklós. Balassi Kiadó-BAE Tartóshullám, Budapest.
- DOORMAN, MAARTEN (2006): *A romantikus rend*. Fordította Balogh Tamás, Fenyves Miklós. Typotex Kiadó, Budapest.
- ECO, UMBERTO (2008): A mobiltelefon és az igazság. In: Maurizio Ferraris: *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája*. Fordította Gál Judit. Európa Könyvkiadó, Budapest. 7–10.

- ECO, UMBERTO (2018): *Pape Satan. Hírek egy folyékony társadalomból*. Fordította Barna Imre. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- EGGERS, DAVE (2016): *A kör*. Fordította Nemes Anna. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (2010): Absolute Emptiness: The Null-Medium, or Why all Complaints about Television are Irrelevant. Transl. William Wheele. In: *Are you Ready for TV?* Transl. Jane Brodie, Wendy Gosselin, William Wheeler. Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA)–Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC), Barcelona – Santiago de Compostela. 10–25.
- ESTERBAUER, REINHOLD (2003): Isten a cybertérben. Fordította Mesés Péter. *Vigilia* 1. 2–11.
- FERRARIS, MAURIZIO (2008): *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája*. Fordította Gál Judit. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- FLUSSER, VILÉM (1996): Az információs társadalom mint földgömb. Fordította Sebők Zoltán. *Iskolakultúra* 6–7. 193–200.
- HALL, JEFFREY A. – XING, CHONG–ROSS, ELAINA M. – JOHNSON, REBECCA M. (2019): Experimentally manipulating social media abstinence: Results of a four-week diary study. *Media Psychology*, 05 Nov. 259–275.
- HAN, BYUNG-CHUL (2020): *Pszichopolitika. A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*. Fordította Csordás Gábor. Typotex Kiadó, Budapest.
- HARARI, NOAH YUVAL (2017): *Homo Deus*. Fordította Torma Péter. Animus Kiadó, Budapest.
- HARARI, NOAH YUVAL (2018): *21 lecke a 21. századra*. Fordította Torma Péter. Animus Kiadó, Budapest.
- HAYLES, N. KATHERINE (1999): *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- HONORÉ, CARL (2014): *Slow. A lassúság dicsérete*. Fordította Dávid Katalin Zsuzsanna. Lazi Könyvkiadó, Szeged.
- JOHN, JAROMÍR (1940): *Moudrý Engelbert*. Družstevní práce, Praha.
- KARAP ZOLTÁN (2011): Cage és a zene „nyelvi fordulata”. *Nagyerdei Almanach* 1. 36–50.
- KOLTAY ANDRÁS (2017a): Az internetes kapuőrök és az Emberi Jogok Európai Egyezményének 10. cikke – a sajtószabadság új alanyai. *Állam- és Jogtudomány* 58/4. 129–140.
- KOLTAY ANDRÁS (2017b): Internetes kapuőrök mint szerkesztők – a kommentek kérdése. In: *A személyiség és védelme. Az Alaptörvény VI. cikkelyének érvényesülése a magyar jogrendszeren belül*. Görög Márta – Menyhárd Attila – Koltay András (szerk.) ELTE Állam- és Jogtudományi Kar, Budapest. 207–233.
- KUNDERA, MILAN (2008): *A függöny*. Fordította Réz Pál. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- KURZWEIL, RAY (2012): *How to Create a Mind: The Secret of Human Thought Revealed*. Penguin Books, London.

- KURZWEIL, RAY (2013): *A szingularitás küszöbén: Amikor az emberiség meghaladja a biológiát.* Ad Astra, Budapest.
- MALEVICS, KAZIMIR (1986): *A tárgy nélküli világ.* Fordította Körner Éva. Corvina Kiadó, Budapest.
- MAYER-SCHÖNBERGER, VIKTOR (2009): *Delete: The Virtue of Forgetting in the Digital Age.* Princeton University Press, Princeton (NJ).
- MERSCH, DIETER (2004): Medialitás és ábrázolhatatlanság. Bevezetés egy „negatív” médiaelméletbe (részlet). Fordította Sándorfi Edina. *Filológiai Közöny* 3–4. 176–177.
- MEYROWITZ, JOSHUA (1985): *No Sense of Place: The Impact of Media on Social Behavior.* Oxford University Press, New York.
- MEYROWITZ, JOSHUA (2005): A globalitás hajnala: A hely és önazonosság új élménye a globális világfaluban. Fordította Zamfirache Iris. *Világosság* 6. 29–36.
- MIHALIK JUDIT (2020): „Újra megtanultam magamban lenni, avagy négy teljes hét Facebook nélkül.” *Információs Társadalom* 1. 95–126.
- MORAVEC, HANS (1990): *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence.* Harvard University Press, Cambridge (M).
- MORAVEC, HANS (2000): *Robot: Mere Machine to Transcendent Mind.* Oxford University Press, Oxford.
- NYESTE PÉTER – SZENDREI FERENC (2019): Nyílt forrású információszerezés a bűnüldözésben. *Nemzetbiztonsági Szemle* 2. 50–67.
- NYÍRI KRISTÓF (2010, szerk.): *Mobilvilág. A kapcsolat és közösség új élményei.* Magyar Telekom, Budapest.
- PÁNEK, JAROSLAV – TUMA, OLDRICH (2018, szerk.): *A History of the Czech Lands.* Translation Justin Quinn – Petra Key – Lea Bennis. Karolinum Press, Charles University, Prague.
- PATRIOTTA, GERARDO (2016): Cities of noise: Sensemaking, sensemakers and organized worlds. *Academy of Management Review* 41/3. 557–570.
- PATRIOTTA, GERARDO (2020): Noise, identity and pre-interpreted worlds: A phenomenological perspective. In: *The Oxford Handbook of Identities in Organizations.* Szerk. Andrew D. Brown. Oxford. Oxford University Press, 214–227.
- POSTER, MARK (2005): Digitálisan lokális: a kommunikációs technológiák és a tér. Fordította Szakács Judit. *Világosság* 6. 37–45.
- ROTHKIRCHEN, LIVIA (2005): *The Jews of Bohemia and Moravia. Facing the Holocaust.* University of Nebraska Press – Yad Vashem, Lincoln–Jerusalem.
- SAYER, DEREK (2013): *Prague, Capital of the Twentieth Century. A Surrealist History.* Princeton University Press, Princeton (NJ).
- SLÍZ MARIANN (2012): Az információ hatalom. Az információ hétköznapi metaforái. *Aetas* 4. 13–21.

- SOLTI ISTVÁN (2019): Az OSINT információgyűjtő eszközeiről. *Nemzetbiztonsági Szemle* 2. 3–18.
- SPITZER, MANFRED (2012): *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer Knauer, München.
- SZABÓ KÁROLY (2019): Az OSINT – Gondolatok a tevékenységről és az alkalmazás közegéről. *Nemzetbiztonsági Szemle* 2. 68–82.
- SZÉKELY IVÁN (2013): Jog ahhoz, hogy elfelejtsenek és töröljenek. *Információs Társadalom* 3–4. 7–27.
- SZÉKELY IVÁN (2015): Az adatmentes zónák szükségessége és esélye. Helytelen reflexió Dessewffy Tibor és Láng László írására. *Replika* 3–4. 209–225.
- SZÉKELY IVÁN (2017): Kellenek-e archívumok a digitális korban? *Információs Társadalom* 3. 55–70.
- SZÜTS ZOLTÁN (2018): *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Wolters Kluwer Kiadó, Budapest.
- SZÜTS ZOLTÁN (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZÜTS ZOLTÁN – JINIL, YOO (2015): A netsemlegesség – törvényhozói, tartalomszolgáltatói, internetszolgáltatói és felhasználói olvasatok. *Információs Társadalom* 3. 41–62.
- TARI ANNAMÁRIA (2019): *Online illúziók – offline valóság*. Tericum Kiadó, Budapest.
- TEGMARK, MAX (2018): *Élet 3. 0. Embernek lenni a mesterséges intelligencia korában*. Fordította Weisz Böbe, Garai Attila. HVG Könyvek, Budapest.
- THÉRIAULT, BARBARA (2014): La sociologie, mise en abîme: essai avec la participation non autorisée de Milan Kundera. *Eurostudia* 9/1. 41–50.
- TÓFALVY TAMÁS (2017): *A digitális jó és rossz születése: Technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- UJHELYI ADRIENN – DOMONKOS KATALIN (2016): Hogyan nem vagy a Facebookon? A Facebookot nem használók percepcióinak és motivációinak vizsgálata. *Jel-Kép (Kommunikáció, közvélemény, média)* 2.1–20.
- VIRILIO, PAUL (2002): *Az információs bomba*. Fordította Ádám Anikó. Magus Design Stúdió, Budapest.
- Z. KARVALICS LÁSZLÓ (2004): Internet és társadalomtudomány: a kutatás helyzete. *Információs Társadalom* 3–4. 190–206.
- ZUBOFF, SHOSHANA (2019): *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs, New York.
- ŽIŽEK, SLAVOJ (2016): *Zűr a Paradicsomban: A történelem végétől a kapitalizmus végéig*. Fordította Reich Vilmos. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ŽIŽEK, SLAVOJ (2020): *Hegel in A Wired Brain*. Bloomsbury Academic, London.

## Filmjegyzék

*A kör (The Circle)*, 2017, rendező James Ponsoldt.

*Hang nélkül (A Quiet Place)*, 2018, rendező John Krasinski.

*Hang nélkül 2. (A Quiet Place Part II)*, 2021, rendező John Krasinski.

*Chaos Walking*, 2021, rendező Doug Liman.

## Képzőművészeti alkotások jegyzéke

Kazimir Malevics (1913): *Fekete négyzet fehér alapon*.

Paweł Kuczyński (2013): *Facebook*.

## Zenei darabok jegyzéke

John Cage (1952): *4'33": a csönd zenéje*.

John Cage (1987): *Organ2/ASLSP (As Slow as Possible – Amilyen lassan csak lehet)*.

## TECHNICAL ABSOLUTISM

### Predominance of mediatization and content sharing

Thanks to the development of cybernetics and data, the directly perceptible world of atoms has been replaced by the malleable, but also impenetrably complicated, world of bits. Mediatization and then content sharing became commonplace. The study captures and illustrates the logic and operation of the two indicated (computational) technology-based processes, i.e. mediatization and publication, as well as the absolutist effect mechanism expressed in the cognitive process and interpersonal relations through the interpretation of works from various art forms. In this way, the points of contact between the relevant scientific discourse and artistic-cultural works are outlined, and the abstraction level of the former becomes understandable and interpretable for a wider readership.

**Keywords:** mediatization, content sharing, technology



DÓRA LÁSZLÓ

## *Olvasásra nevelés, a motiváció és az olvasási hatékonyság alapvető kapcsolatrendszere*

Az olvasás nemcsak mint időtöltés fontos, hanem az iskolai életben is meghatározó szerepe van a tanulás folyamatában. A motivált olvasó szívesen vesz a kezébe könyvet, és feltehetően hatékonyan is olvas, mert már előzőleg megfelelő élményekkel rendelkezik, valamint az olvasmányainak tartalma is izgalmas volt. Az olvasás és a motiváció kapcsolata viszonylagosan egyszerű rendszert alkot, de annál fontosabb a megértése a leendő pedagógusoknak és szakembereknek.

**Kulcsszavak:** olvasás, motiváció, hatékonyság

### BEVEZETÉS

Az olvasás fogalma az idők folyamán sokat változott, és több tudományterület is megpróbált magyarázatot adni a tevékenység motivációjára, a kutatásokban többféle szempontrendszer érvényesül, és az interdiszciplináris vizsgálatokban többdimenziós megközelítések vannak érvényben (GARBE–HOLLE–WEINHOLD 2010).

A korai kutatások egyik megállapítása, hogy az olvasás olyan kognitív folyamat, amely erő kifejtést igényel. Magában foglalja az olvasás iránti igényt is, túlmenően a szövegek dekódolásának folyamatán. Az olvasás ugyanakkor egy kiemelt kultúrtechnika, a tudás megszerzésének alapvető eszköze, és ezért az olvasás tevékenysége iránti motiváció és érdeklődés felkeltése az oktatás kiemelt feladata (KAMIL–MOSENTHAL–PEARSON–BARR 2000).

A pedagógiai szakirodalom ma már rengeteg motivációelméletet különböztet meg magával az olvasás folyamatával kapcsolatban is. Az egyik megközelítési forma az olvasást egy tartalomtól független ösztönzőrendszerként definiálja, amelynek háttérben belső pszichikus mozgatóerők állnak. Ennek lényege az, hogy maga a tevékenység folyamata váltja ki a motivációt. Az azonban bizonytalan, illetve nem egyértelmű, hogy mi áll ennek a háttérben, hogyan alakul ki, és miért különbözik akár hasonló egyéniségeknél is (WENTZEL–WIGFIELD 2009).

A másik típusú érvelés az olvasást mint egy adott tartalom vagy műfaj iránti érdeklődést tekinti kulcsfontosságúnak. Az ilyen jellegű megközelítések az olvasási motiváció kutatásával és fejlesztésével kapcsolatban az érdekes szövegeket állítják a középpontba, és az olvasási motivációt érintő kutatások valóban, elsősorban a tartalmi oldalra fókuszálnak (HUMES 2003).

A könyvtártudományi vagy olvasásszociológiai javaslatok az olvasóvá nevelést ezért mintaadással, könyvajánlókkal és az érdeklődés felkeltésével próbálják megvalósítani, leginkább könyvtárpedagógiai eszköztárat alkalmazva a cél érdekében (HYND 1998).

### AZ OLVASÁSRA NEVELÉS KIINDULÓPONTJA

Az olvasásra nevelés már az iskola előtti életszakaszban megkezdődik, mintegy látens eseményként. A gyerekek otthoni tapasztalatai nagymértékben mutathatnak példákat az olvasás esetében is. Az írásos nyelvi környezet biztosítása már az iskoláskor előtt fontos, valamint a szülői minta és az olvasáshoz kapcsolódó viselkedésformák meghatározzák a gyerekek fejlődését. Az olvasóvá nevelés valójában már akkor megkezdődik, amikor a kisgyerekeknek otthon felolvasnak, vagy együtt nézegetik a könyvillusztrációkat. Az ilyen örömmel végzett események alapozzák meg az olvasóvá válást. Az így kialakuló olvasásnak tulajdonított szubjektív érték a leginkább meghatározó az egyén szempontjából, mert örömmérettel párosul. (MCNAMARA 2007.)

Az otthoni olvasást elősegítő tényezők és a felnövekvő gyerekek iskolában elsajátított tudása a későbbiekben szintén újabb lendületet kaphat, ha a szülők otthon együtt olvasnak (hangosan) a gyerekekkel, és játékos vagy más formában megbeszélik, ki mint képzelte el az eseményt, illetve mire gondolt az olvasás közben. Az ilyen szociális motívum, mint a jelentés másokkal való megosztása, megjelenik az iskolai munkában és az osztályközösségben, továbbá társas élménnyé teheti az általában egyéni tevékenységet. Az olvasás közbeni és utáni interaktivitás jó hatásfokot biztosíthat az olvasási motivációnak (PINTRICH–SCHUNK 2002).

Az iskolai nevelés feladata ezt erősíteni, vagy az intézményi könyvállománnyal pótolni, illetve kiegészíteni. Ez képes csökkenteni a hátrányos szociokulturális háttér hatását is (GRAUBARD 1991).

Azonban már felmerült néhány kétely az iskolai kötelező olvasmányokkal kapcsolatban. A régebbi keletkezésű szövegek, amelyeket klasszikus olvasmányokként tart számon az irodalomtudomány, nem biztos, hogy olvasásra tudják ösztönözni a fiatalokat, főleg ha nyelvezetük és szókincsük, stílusuk az aktuális kortól jelentősen eltér. A szövegről való előzetes tudás – mint a stílus, az írói kifejezőeszközök ismerete – például segíti az olvasást. Magyarországon azonban az irodalomtanítás általában véve szövegtípusokat (pl. vers, regény, novella) vagy szerzőket preferál, és azokat is történeti sorrendben. Az olvasástanítás és egyúttal a készségfejlesztés szinte kizárólag az irodalomórák keretein belül történik. Az, hogy mit olvas szívesen az egyén, illetve mit tesznek kötelezővé számára, szintén hozzájárul az olvasási motiváció alakulásához. Amely tartalmakkal kapcsolatban az olvasónak nincs előzetes tapasztalata, azokhoz nem tud élményeket kapcsolni sem (STONE 2018).

Az olvasást korábban passzív tevékenységnek gondolták, ahol az író és az olvasó között tulajdonképpen interakció zajlik. Az iskolai olvasást egyébként is a szövegek kifejezőereje és a szépirodalmi gyönyörködtetés vezérli a szerzői szándék szerint, és bizonyos élményeket kínál. Ez azonban csak akkor értelmezhető, ha a gyerekeknek már van olyan élményük, tapasztalatuk és előzetes tudásuk, amelyek alapján az olvasási folyamatban belső képekké tudják alakítani a tartalmat, vagyis aktívan részt tudnak venni egy egyéni olvasat kialakításában. Ezt a szerzői szándékú megközelítést igyekeznek az irodalomóra kicsit árnyalni és segíteni, amikor támpontokat nyújt az értelmezéshez, a kifejezőeszközök feltárásához. Ez még mindig lehetőséget ad a többféle értelmezéshez, a kifejezési módok változatos megítéléséhez (BAKER–DREHER–GUTHRIE 2000).

## AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ FOGALOMRENDSZERE

Olvasási motivációnak nevezik azokat az együttes motívumokat, amelyek az olvasás megkezdésére és folytatásra ösztönöznek. A motivációknak két fajtáját szokás megkülönböztetni. Az egyik az eszköz jellegű, ami azt jelenti, hogy valamilyen cél elérése, illetve más külső tényező motiválja az olvasót. Ez általában az iskolai munkában is megjelenő motiváció is lehet, dicséretért vagy valamilyen jutalom eléréséért. Ez azonban legtöbbszörre szituációhoz kötött, vagyis nem képes tartós jelleggel beépülni a személyiségbe, és ezért (tartós) olvasási igénnyé válni (SANSONE–HARACKIEWICZ 2000).

Ennél sokkal jelentősebb a belső hajlam mint motivációfajta, amely önjutalmazó, azaz a cselekvésben rejlő öröm miatt történik. A cselekvés önmagában értékes és önmagát tartja fenn, forrása az újdonságkeresés és érdeklődés vagy exploráció. Vezérelheti az élmények átélése, más kifejezéssel esztétikai vagy katarzisélmény kedvéért, illetve irányulhat a környezet felfedezésére vagy a megértés örömére. (BRAUNGER–LEWIS 1998.)

A motiváció struktúrájával és eredetével kapcsolatban szintén két nagy elmélet hódított teret. Az egyik szerint a motivációt fel lehet osztani tárgyspecifikus, illetve tevékenység-specifikus részekre. A tárgyspecifikus bizonyos tartalmak olvasására vonatkozik csak, tehát csak az olvasó által érdekesnek vélt kontextusra és tárgykörre korlátozódik. A tevékenységközpontút ezzel szemben tartalomfüggetlennek írja le a szakirodalom, ezért az olvasási repertoár ebben az esetben sokkal szélesebb körű lehet. (KITTLE 2012.)

A neveléstudomány különbséget tesz motívumok között is. Az első az aktuális vagy másképpen szituatív érdeklődés, a második a rendszeres olvasási motiváció. Az előbbi azt jelenti, hogy egy bizonyos olvasási esemény(ek)re korlátozódik, míg az utóbbi – szokáson alapuló rendszeres motiváció. Ez az elméleti megközelítés jobban kidolgozott, és bővebb magyarázatot nyújt az érdeklődés fogalmára, továbbá folyamatként is értelmezhető. Az olvasásba való belemélyedést ezek alapján minden esetben az érdeklődés határozza meg, amit az egyén és a lehetséges tartalom közötti interakció határoz meg. (STUART–STAINTHORP 2012.)

A szituatív érdeklődést valamilyen, az egyén környezetében lévő inger váltja ki. Ez lehet egy híres író új könyve, vagy egy különleges eseményről készült beszámoló például. Az aktuális érdeklődést általában a szöveg jellemzőire vonatkoztatva szokták vizsgálni, és a kutatások során szövegtípus- vagy műfajvizsgálatokat végeznek. (JESSING és KÖHNEN 2007.)

A második érdeklődési motívum az egyéni érdeklődés, amely alapján az olvasó bizonyos tartalmakban újra elmélyed. Ez felfogható az első motívum hosszabb fejlődésének eredményeként, általában hosszú távon bizonyos tartalmakban vagy témakörökben való elmélyedést eredményez, és hosszú távú olvasási motiváltsággá fejlődhet. Tekintettel arra, hogy az egyén személyisége és érdeklődése adja az olvasás mozgatórugóját, ezt a személyek közötti különbségek vizsgálatával jellemzik. (GUTHRIE és WIGFIELD 1997.)

## A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ OLVASÁSI HATÉKONYSÁG

A tanulók olvasni tudása és az iskolai tanuláskuk eredményessége közvetlen kapcsolatban áll egymással. A kutatások szerint a belső hajlamú olvasási motivációnak pozitív hatása van az olvasási teljesítményre, de az eszköz jellegű nincs kapcsolatban vele. (KRASHEN 1993.)

Minél motiváltabb valaki az olvasás iránt, annál több időt fog azzal tölteni, ami egyben gyakorlást is jelet a számára, tehát az olvasási képessége nő. Az olvasási készség fejlettsége és a motiváció között azonban nincs szimmetrikus kapcsolat, bár a motiváció jó előjelzője a készségnek, a jó olvasók nem feltétlenül motiváltak is az olvasás iránt. Az olvasási motiváció viszont pozitív hatással van a képességek növekedése folytán a szövegértésre is, de a jó szövegértéssel rendelkező tanuló nem feltétlenül motivált az olvasásra. (ALLINGTON 2001.)

A fejlett olvasási képesség viszont előfeltétele a kritikus értelmezésnek, a szövegértésnek. Ez utóbbi pedig az oktatás hatékonyságának legfontosabb tudáseleme. (DOMBEY 2010.)

Ugyanakkor az aszimmetria az olvasási készség és a motiváció között azt is jelenti, hogy az olvasási készség bizonyos szintű fejlettsége előfeltétele a motivációnak, de nem feltételezhető, hogy az olvasási készség fejlődésével a motiváció is nő. A képességek és készségek, valamint a motivációs rendszer tehát már korai életszakaszban összekapcsolódnak, és egymást kölcsönösen erősítik. A jól olvasók tehát nem feltétlenül elkötelezettek is egyben az olvasás iránt, ezért fontos az otthoni környezettel együtt az iskolai, belső, pszichikus indíttatású mozgatóerők kialakítása, valamint fejlesztése érdekes és változatos igényeket kiszolgáló olvasmányok formájában, párhuzamosan a készségfejlesztéssel. Ez azonban önmagában nem segíti a motivációt, ahhoz elengedhetetlen a motívumfejlesztés is. Azok, akik az olvasott szöveg iránt érdeklődnek, könnyebben dolgozzák fel azokat, így a szövegértésük is jobb, és ez a tudásszerveződést is elősegíti. (COOPER 2002.)

A formális oktatás befejeztével az olvasási készség további fejlődéséhez és az igény fenntartásához egyértelműen az olvasási motiváció szükséges. A motivált olvasók képességei és készségei, valamint szövegértése a gyakori és minél szélesebb kontextusú szövegek olvasásával egyértelműen fejlődnek. (RICHTER-PLATH 2005.)

A szövegértés az olvasás céljára irányul, ami lehet élményhez vagy információhoz jutás egyaránt. Ez azonban túlmutat a belső motiváción, és a szakirodalom inkább az elsajátítási motiváció megnevezést használja a meghatározására. Amíg a belső indítatású motiváció az elfoglaltság megkezdésére és folytatására irányuló készlettség a tevékenységben lelt örömeért (tartalomtól függetlenül), addig az elsajátítási motivációban megjelenik a végcél. A belülről fakadó motiváció önjuttalmazó, a cselekvés értékéért végzett örömforrás, az elsajátítási indítatás azonban a célra irányulás miatt eredményezheti az ismeretek gyarapodását az olvasott tartalom tekintetében. Ez természetesen nem kizárt a belülről jövő ösztönzésnél sem, de a tudásgyarapodás bizonyos tárgykörben információfeldolgozással jár együtt, ami az elsajátítási motivációhoz áll közelebb. (DECI–KOESTNER–RYAN 1999.)

## IRODALOM

- ALLINGTON, RICHARD L. (2001): *What Really Matters for Struggling Readers*. Heinemann, Portsmouth (NH).
- BAKER, LINDA – DREHER, JEAN MARIAM – GUTHRIE, JOHN T. (2000, szerk.): *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. Guilford, New York.
- BRAUNGER, JEAN – LEWIS, JAN PATRICIA (1998): *Building a Knowledge Base in Reading*. Northwest Regional Educational Laboratory's Curriculum and Instruction Services, Portland (OR).
- COOPER, DAVID (2002): *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Houghton Mifflin, Boston (MA).
- DECI, EDWARD L. – KOESTNER, RICHARD – RYAN, RICHARD M. (1999): A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* 125/6. 627–668.
- DOMBEY, HENRIETTA (2010): *Teaching Reading: What the Evidence Says*. UKLA, Leicester.
- GARBE, CHRISTINE – HOLLE, KARL – WEINHOLD, SWANTJE (2010, szerk.): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Lang, Frankfurt.
- GRAUBARD, STEPHEN R. (1991, szerk.): *Literacy*. Noonday, New York.
- GUTHRIE, JOHN T. – WIGFIELD, ALLAN (1997, szerk.): *Reading Engagement*. International Reading Association, Newark.

- HUMES, EDWARD (2003): *School of Dreams: Making the Grade at a Top American High School*. Harcourt Inc., New York.
- HYND, CYNTHIA (1998, szerk.): *Learning from Text Across Conceptual Domains*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- JESSING, BENEDIKT – KÖHNEN, RALPH (2007): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Springer Verlag, Stuttgart.
- KAMIL, MICHAEL – MOSENTHAL, PEARSON B. – PEARSON, P. DAVID – BARR, REBECCA (2000, szerk.): *Reading Research Handbook*. Erlbaum, New Jersey.
- KITTLE, PENNY (2012): *Book Love*. Heinemann Education Books.
- KRASHEN, STEPHEN (1993): *The Power of Reading: Insights from the Research*. Libraries Unlimited, Englewood (CO).
- MCMNAMARA, DANIELLE S. (2007, szerk.): *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- PINTRICH, PAUL R. – SCHUNK, DALE (2002): *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice-Hall, Upper Saddle River (NJ).
- RICHTER, KARIN – PLATH, MONIKA (2005): *Lesemotivation in der Grundschule*. Beltz Juventa, Weinheim.
- SANSONE, CAROL – HARACKIEWICZ, JUDITH M. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academic Press, San Diego.
- STONE, YN (2018): *Reading for Life*. Taylor and Francis Ltd.
- STUART, MORAG – STAINTHORP, RHONA (2016): *Reading Development and Teaching*. London.
- WENTZEL, KATHRYN R. – WIGFIELD, ALLAN (2009, szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New York.

## THE BASIC RELATIONSHIP BETWEEN READING EDUCATION, MOTIVATION, AND READING EFFICIENCY

Reading is not only a spare time activity, but it also has an important role in the learning process at school. A motivated reader is glad to read books, and, presumably, does this effectively due to his previous pleasant reading experiences related to the exciting content. The relationship between reading and motivation is a relatively simple system, but it is all the more important for prospective educators and professionals to understand.

**Keywords:** reading, motivation, efficiency

KICSÁK MÓNIKA

## *Játékkultúra a mesében 2.*

### *A játékok, játéktárgyak szerepe*

#### *Bartos Erika Örangyal című kötetének meséiben*

Bruno Bettelheim szerint a mese olyan sajátos művészi forma, amelyet a gyermekek minden más műalkotásnál jobban megértenek (BETTELHEIM 1985). Ennélfogva alkalmasak lehetnek arra, hogy rajtuk keresztül számos témakörben új ismereteket adjanak át a gyermekek számára. A mesékben megjelenő helyzetek olyan elsajátítandó társas készségek, képességek közvetítésére is alkalmasak lehetnek, mint az elfogadás, az empátia vagy a segítségadás. A gyerekek ezekkel az értékekkel, az ezeket az értékeket képviselő mesefigurákkal azonosulhatnak. Az azonosulás pedig elindítja a belső változás, formálódás folyamatát. A társas készségek fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható. Ennek hatékony eszköze lehet a mese és a játék (ZSOLNAI 2006).

Tanulmányosorozatunknak ebben a részében Bartos Erika négy meséjén keresztül elemzem a játéknak az elfogadásban játszott szerepét. Ezekben a történetekben a szerző olyan sajátos szituációkat, témákat jelenít meg, amelyeket az 5–8 éves gyermekek könnyen megérthetnek, ezáltal pedig érzékenyebbé válhatnak speciális igényekkel rendelkező társaik irányában.

**Kulcsszavak:** Bartos Erika meséi az elfogadásról, a játék szerepe az elfogadásban, speciális igényű gyermektársak

Bartos Erika meseíró, illusztrátor, a hazai kortárs gyermekirodalom meghatározó alakja. A kétezres évek eleje óta jelennek meg mesekönyvei, mesekönyvsorozatai, meseregényei és verseskötetei. Történetei leginkább a hétköznapi eseményeket átélő gyermekek vagy gyermekeket helyettesítő állatszereplők különböző kalandjai, élethelyzetei köré szerveződnek gazdagon illusztrált, lapozható képeskönyvek formájában. Meséinek szöveg- és képi világa leginkább a 2-6-7-8 éves gyerekek befogadói sajátosságaihoz illeszkedik. Könyveinek erejét – ahogy az író nő fogalmaz – a szöveg és a rajz egysége teremti meg (Bartos Erika honlapja: <https://www.bartoserika.hu/a-szerzo/tortenet>).

Az író nő mesekönyveinek sajátos csoportját alkotják segítő könyvei (<https://www.bartoserika.hu/a-szerzo>), melyek történetei különféle speciális témákat dolgoznak fel, felkínálva a segítségnyújtás és az érzékenyítés lehetőségét (<https://www.bartoserika.hu/konyvek/segito-konyvek>).



Olyan történetek ezek, amelyek az autizmus (*Csillagbusz*, 2016), az örökbefogadás (*Örök ölelés*, 2020), a szívbetegség (*Szívkatétekezésre várok*, 2011; *Meggyógyult a szívem*, 2014; *Gombolyag története*, 2021), a szervátültetés (*Új élet, új mosoly*, 2016), a daganat és leukémia (*A bátorságpróba*, 2012), a koraszülöttség (*Korán jöttem, in: Kistestvérek, nagytestvérek*, 2019), a születés (*Születés*, 2018), az elmúlás (*Elmulás*, 2018), valamint a fogyatékkal élés (*Órangyal*, 2014) problémakörét járják körül (<https://www.bartoserika.hu/konyvek/segito-konyvek>).

A nehezített élethelyzeteket, esetenként tabunak számító témákat (*betegség, fogyatékkal élés, öregedés, elmúlás, születés*) Bartos Erika a gyermekek nézőpontjából közelíti meg, elősegítve ezzel szorongásaik, félelemeik feloldását. A segítő könyvekben megjelenő életesemények személyes érintettség okán sok gyerek számára lehetnek saját történetek, így segítve azok feldolgozását (LAUFER ZSÓFIA: <https://bartoserika.hu/konyvek/segito-konyvek/gombolyag-tortenete>). A mesékben megjelenő történetek a hasonló helyzetben élő gyermekek és családjaik számára a „nem vagyok egyedül a helyzetemmel” érzést nyújthatják. Azon olvasók pedig, akik közvetlenül nem érintettek ezekben a speciális élethelyzetekben, érzékenyebbé válhatnak mások megértésére és elfogadására.

## MESÉK AZ ELFOGADÁSRÓL AZ ÓRANGYAL CÍMŰ KÖTETBEN

Az *Órangyal* című kötet segítő meséit Bartos Erika három fő gondolatkör átadásának szándékával írta: „a mindenki ügyes valamiben”, a „nagyon hasznos beleképzelünk magunkat társaink helyébe” és a „szeretet” fontossága (BARTOS 2014). Ezek a sajátos hangulatú kis történetek a gyerekek mindennapjaiból merítenek. A klasszikus értelemben vett meseiséghez a cselekmények szálaiban megjelenő „károkozás” során kialakuló konfliktusok és az azok jóvátételével helyreálló világrend köti.

A konfliktusok nyomán kialakuló krízisek azonban csak annyira komolyak, amennyire azt az 5-6-7-8 éves korosztály a felnőttek mintaadó segítségével és támogatásával még el tudja viselni, és azokkal meg tud birkózni. Hétköznapi értelemben a csoda eleme sem hiányzik ezekből a mesékből. Ezek a csodák a konfliktusok, a nehéz élethelyzetek elsimulásában, áthidalásában és a megbékélés belső lelki folyamataiban jelennek meg.

## ÖRÖMTÁNC

Samu kilencéves mozgáskorlátozott kisfiú. Gyenge lábai miatt a helyváltoztatásban kerekesszékek segíti. A vidám kisfiúnak sok barátja van, akik az iskolai közlekedésében is támogatják. Osztálya az évvégi ünnepségre közös tánccal készül. A kisfiú felajánlja segítségét, mert az egyik kislány jelzi, hogy nincs táncpartner. Sokan örülnek a hirtelen jött segítségnek, de akad három osztálytárs, aki kineveti Samut. A kisfiút ez annyira mélyen érinti, hogy többé nem is akar elmenni a táncpróbákra. A gúnyolódó fiúk később belátják, hogy bántóan viselkedtek: *„Hiszen mi is ülhetnénk abban a kerekesszékekben.”* (BARTOS 2021: 11). Így arra az elhatározásra jutnak, hogy beszereznek három kerekesszéket, és abban fogják gyakorolni a táncot, annak reményben, hogy Samu visszatér a csapatba. Otthonában meglátogatják osztálytársukat, bocsánatot kérnek tőle, és felkérlik, hogy vegyen részt negyedik gurulószékes táncosként az évvégin. Az előadáson ők kapják a legtöbb tapsot.

A gazdag képi illusztráción keresztül megjelenik Samu iskolai és otthoni környezete. A tornaterem bordás falaira helyezett színes futball- és kézilabdák, hulahoppkarikák. A gyerekek iskolatáskái, Samu személyes tárgyai, játékszerei: füzetek, színes ceruzák, tollasütő, labda, játékautó. A fiú szobája telis-tele van építőköccel, plüssállatokkal (maci, elefánt, oroszlán), játékautókkal (tűzoltóautó, matchboxok), földgömbbel, játék-helikopterrel, könyvekkel. A kedves gyermekszoba ideális helyszíne a vigasztalódásnak és a békülésnek egyaránt. Még az ablakon bekukucskáló napocska is örömmel nézi a párkányon veszteglő tengerjáró nagyhajót és a markoló traktort.

A történet fontos ismeretet közvetít arról, hogy a mozgáskorlátozottak a „kerekesszékek által járnak”, sőt Samu példáján keresztül még táncolni is képesek. Rámutat arra is, hogy a kerekesszékes osztálytársak jelenléte az iskolai élet mindennapjainak is természetes jelensége lehet. A kerekesszékekkel való közlekedés tanulásának folyamata által az ép gyerekek behelyezkedhetnek az érintettek helyzetébe. Az új ismeretek és képességek elsajátításának, gyakorlásának folyamatában formálódhat hozzáállásuk, fejlődhet elfogadásuk, empátiájuk fogyatékkal élő társaik iránt. Az új ismeretek gyakorlása játékos táncoktatás formájában akár a konfliktusok elsimításában is szerepet játszhat. A játékos pedagógiai alapelvek érvényesülése a tanulás elengedhetetlen kritériuma a kisiskolás korosztály tanulási folyamatainak tekintetében is (MASZLER 2002).

## ŐRANGYAL

A kötet címadó történetének főszereplője a négyéves születésnapja előtt álló látássérült Lili. Óvodás társai sokat segítik, nem hagyják magára, ezért nagyon szeret óvodába járni. Óvodai közlekedését a szekrénye ajtaján és a mosdóban is elhelyezett kis csengettyűk támogatják. Az óvó néni zörejt felismerő hangjátékokkal is segíti Lili hallásának fejlődését:

*Végighúzott egy villát a fűtőtesten.*

*Kiengedte a levegőt a lufiból.*

*Szétszakított egy rongyot.*

*Megszólaltatta a xilofont.*

*Összemorzsolt egy őszi falevelet.*

*Megrázott egy csörgőt.*

*Összekoppantott két gesztenyét.*

*Ollóval elvágott egy papírlapot.*

*Eltört egy hurkapálcikát.*

*Kihegyezett egy ceruzát.*

*Kihúzta a celluxot.*

*Buborékot fúj egy bögre vízbe.*

*Megfújta a sípot.*

*Megszólaltatta a triangulumot.*

*Furulyázott.*

*Megkocogtatta az üvegpoharat.*

*Meglengette a szélcsengőt*

*Megzörgetett egy nejlonzacskót.*

(BARTOS 2021: 25)

Lili egy nap véletlenül feldönti az egyik kislány építőtornyát, a tündérvárat, mert nem számít arra, hogy a megszokott útvonalon akadályba ütközhet. Eszter mérgesen kiabálni kezd vele, ő pedig megbántódik, hiszen nem tehetett róla. Az óvó néni azzal próbál segíteni, hogy a történeteket mindkét nézőpontból elmagyarázza. Eszter a beszélgetés hatására nagyon megbánja, ahogy viselkedett, szeretné kiengesztelni csoporttársát.

Jó alkalom lesz erre Lili születésnapja, amikor az óvó néni ötletére olyan napot rendeznek, hogy úgy érzékeljék a világot, mint ő: *„Csak a kezünkkel lássunk, mint Lili.”* (BARTOS 2021: 34.)

A mese lényeges ismereteket közvetít a protetikus (segítő) környezet biztosításának fontosságáról a látásfogyatékossgal élő egyének önálló, balesetmentes közlekedésének érdekében. A mesében – az óvodapedagógusnak az ép csoporttársakra és a sérült Lilire irányuló fejlesztő hatású tevékenységszervezése által – differenciáló pedagógiai szemlélet érvényesül. Mindezekre érzékletes példát szolgáltat a Montessori-féle zörejgyakorlatok egyedi alkalmazása a hétköznapokban fellelhető tárgyakkal; tortaevés sötétben érzékenyítő szituációs gyakorlat; a Braille-írással készült mesekönyv bemutatása, használata.

A pedagógus által jól megválasztott játékos feladatokhoz Lili könnyen tud csatlakozni és megélheti, hogy ő is ügyes lehet csakúgy, mint bárki más.

A mesében ábrázolt óvodai élet mindennapjaiban az érzékenyítő szituációs játékok mellett megtalálhatóak az óvodáskorra jellemző játékfajták is, mint az építő, konstruáló, alkotó játékok (gyurmázás, dísz tárgykészítés, várépítés). A gyakorlójátékra Lili számára a Pötyi táblásjáték ad lehetőséget, amivel már nagyon ügyesen bánt. A kislány számára ez a játékszer az érzékelés fejlesztésének funkcióját is betölti. A mese illusztrációi által Lili otthoni gazdag játékvilága is élénk tárul.

Esztertől békülése jeleként kapott angyalkája nemcsak szobájának díszé, hanem *„... a barátság, a gondoskodás és a szeretet”* (BARTOS 2021: 42) szimbóluma is. Lili története kiválóan szemlélteti a játékok konfliktust oldó szerepét is.

## HOLNAP

Az utcán focizó három kisfiú labdája véletlenül berepül a szemközti ház kertjébe, ahol a hallássérült Misi homokozik. Fülére mutatva jelzi, hogy nem hallja a hozzá beszélő fiúkat, akik erre válaszul elmutogatják, hogy szeretnék visszakapni a labdájukat. A kinti játék hamarosan Misi szobájában folytatódik egy szép barátság kezdeteként. Az izgalmas társasjáték közben a fiúk egyre többet megtudnak a hallókáról, a jelnyelvről, Misi és szülei mindennapok során felmerülő nehézségeiről.

Az író a történettel koncentráltan ráirányítja a figyelmet arra, hogy a játék közvetítő szerepet kaphat az épek és sérültek világának kapcsolódásában. A mese rávilágít arra is, hogy a hallásfogyatékossgal élők a kezükkel beszélnek. A történetben megjelenő játékfajták között találjuk a szabályjátékot, amely sportjáték formájában a fociban, társasjáték formájában pedig a gombfocizásban mutatkozik meg. Micsoda öröm lehet annak a felismerése, hogy bizonyos játékoknak – mint például a focinak – rossz idő esetén van más helyettesítő alternatívájuk is. Jelen esetben a gombfoci, ami a lábmozgás helyett a kezek finom mozgásának használatát és fejlesztését is felkínálja. Misi egyéni játékában – homokozás formájában – a gyakorlás és az alkotás is megjelenik. A homoknak kitüntetett szerepe van az érzékelés, a kézügyesség fejlesztésében, ami Misi számára a jelelés szempontjából is igen hasznos.

A történet illusztrációi rengeteg játékszert sorakoztatnak fel. Ezek között találjuk a focilabdát és a homokoslapátot. A gyerekaszobában sorakozó építőkockákat, plüssállatokat, különféle játékjárműveket (autók, teherautók, repülő, játék emelőgép, daru, vonat, hajó, űrhajó), legófigurákat, memóriafejlesztő kirakós játékokat, pöttyös labdát, játékmalmot, könyveket, a Rubik-kockát, a gyöngyös számológépet és a játék iskolatáblát is.

## TESTVÉR

Doma szívesen focizik és pókerezik. Kiskamasz testvére, Viola mozgás- és beszéd-fogyatékossgal él. Doma testvére iránt érzett felelősségteljes törődése miatt kevesebb időt tud osztálytársaival tölteni, ami konfliktushoz vezet.

A történet egy 12 éves kamaszfiú szemszögéből, testvéri szeretetén keresztül mutatja be a halmozott fogyatékossgal élő gyerekek és családjaik nehézségeit, valamint a szülők ép gyermekükre is figyelő, gondoskodó szeretetét.

A mese ráirányítja a figyelmet a halmozottan fogyatékos gyermekekben megbújó értékek felismerésére, tudatosítására. Viola „világszép mosolyával, teljes szívével ölelő szeretetével” (BARTOS 2021: 85) kompenzálja az épek világában annyira természetesnek vett képességeket, készségeket, mint az írás, az olvasás, a beszéd és a mozgás. A Doma szobájában megtalálható tanszereken, játéktárgyakon (labda, játékautó, kártyák) túl a mesei illusztráció betekintést enged a Viola fejlesztőiskolájában fellelhető tárgyakra,

eszközökre, játékokra is. Az építőkockák, hulahoppkarikák, könyvek, labdák, kisautók sokasága mellett jelen vannak a speciális mozgást, érzékelést, logikai készséget, gondolkodást fejlesztő-oktató játékok is. A Montessori-torony, a formakereső gömb, a mozgás és az egyensúlyérzék fejlesztését szolgáló belső csúszda, az egyensúlyozó, billenő híd, a felfújható gimnasztikai nagylabda. A zenei nevelésben, hallásfejlesztésben is felhasználható xilofon és csörgők.

A képeken ábrázolt játékok, fejlesztőjátékok kavalkádjában megjelenik a gyakorló, konstruáló, építőjátékot játszó fejlesztőiskolás gyerekcsapat is. Doma és osztálytársai játéktevékenységének tekintetében a kamasz korosztályt jellemző játékfajta, a társasjáték is megjelenik. Jelen esetben a kártyajáték, amely hozzájárul a konfliktusok elsimulásához, támogatva a társas kapcsolatok és egymás kölcsönös elfogadásának további fejlődését.

## ÖSSZEGZÉS

Bartos Erika elemzésre kiválasztott érzékenyítő meséi az empátiáról, az elfogadásról, a barátságról és a játék gyermekek életében betöltött gyógyító szerepéről szólnak. Az *Órangyal* kötet történetei számos meggyőző példát szolgáltatnak arra, hogy a különböző játékfajták (szerepjáték, gyakorlójáték, építőjáték, konstruáló játék, társasjáték, szabályjáték, sportjáték) hogyan simítják el a társas konfliktusokat.

A meséknek az a szerepük, hogy megismertessék és felkészítsék a gyermekeket a hasonló élethelyzetekkel való találkozásra. Ezekhez a történetekhez azonban később is visszanyúlhatnak. A meséket összefűző központi üzenet, hogy a nehezített élethelyzetekben is embernek kell maradni. Bartos Erika gyermekszereplői közelséget, könnyű azonosulási lehetőséget kínálnak.

Az 5-8 éves korosztály számára adekvát nyelvezet és jól követhető cselekmény mellett Bartos Erika sajátos illusztrációja is segíti a történetek megértését, átélését. A választott betűméretek, valamint a szöveg és a rajzok aránya a gyerekek figyelméhez, befogadó képességeihez igazodnak. Egyes esetekben a rajzok háttérének színválasztása és a helyenként használt nagyobb betűméret is külön üzenetet sugallnak: a gyerekszereplők érzelmi állapotának jelzései. Például piros a háttér, amikor Eszter kiabál Lilivel, sötét, ami-

kor az óvodás gyerekek Lilivel együtt fogyasztják a kislány születésnap tortáját. Fekete színű szövegbuborék lebeg Doma felett érzékeltetve Viola hiányát. Viola színű a háttér, amikor Doma Violával játszik, vagy rá gondol. Mindez a későbbiekben megkönnyítheti az iskolás gyerekek számára a szövegek önálló olvasását is.

Bartos Erika vizsgált meséinek a pedagógusok és szülők számára hasznosítható pedagógiai hozadéka az alábbiak szerint összegezhető:

- a mesékben ábrázolt érzékenyítő szituációk felkínálják a differenciáló nevelés, a differenciált fejlesztés pedagógiai gyakorlatba ültetését,
- a látássérült gyermekek integrált nevelése kapcsán a támogató, biztonságos környezet megteremtése a gyerekek testi épségének megóvása mellett a közöttük kialakuló konfliktusok lehetőségeit is csökkenti,
- az érzékenyítő játékok, játékos foglalkozások hozzájárulnak a sérült társak helyzetének megismeréséhez, megértéséhez, sikeres integrációjukhoz,
- Bartos Erika elfogadó szemlélete beépülhet a pedagógiai attitűdbe.

A Bartos Erika elfogadó szemléletét tükröző három fő gondolatkört – történetei alapján – az alábbi táblázat foglalja össze:

A mese szereplői	„a mindenki ügyes valamiben”	„nagyon hasznos beleképzelünk magunkat társaink helyébe”	„szeretet”
Samu	Kerekesszékekkel jár és táncol.	Megtanulni kerekesszéket irányítani.	Samu ragaszkodása a közösséghez, segítő fellépése a közösség érdekében. A közösség megbecsülése Samu iránt.
Lili	Kezével lát. Kezével érzékeli a körülötte lévő világot. Sötétben is tud tortát enni a legkevesebb maszattal.	Megtanulni a kezünkkel látni. Sötétben tortát enni a legkevesebb maszattal. Szembekötősdit játszani.	A társak és a közösség megbecsülése és támogatása Lili iránt.

A mese szereplői	„a mindenki ügyes valamiben”	„nagyon hasznos beleképzelnünk magunkat társaink helyébe”	„szeretet”
Misi	Ügyesen olvas szájról. A kezével beszél a jelnyelv segítségével.	Kézzel elmutogatni mondanivalónkat. Alkalmazni a jelnyelv kézmozdulatait a hallássérültekkel való kommunikáció során.	Gondoskodó, támogató szülői háttér. Őszinte, kölcsönös baráti ragaszkodás.
Doma	Támogató, erős testvér. Jól pókerezik. Ügyesen foglalkozik testvérével.	Fogyatékkal élővel együtt élő ép társak mindennapi nehézségeinek megismerése.	Teljes törődésével, gondoskodásával veszi körbe testvérét.
Viola	Mindig meghallgatja Domát, és figyel rá. Beszédesen „világ-szép a mosolya”.	Halmozottan fogyatékos gyermekek értékeinek felismerése.	„Teljes szívvel öleli testvérét.”

## IRODALOM

- BARTOS ERIKA (2021): *Őrangyal. Mesék az elfogadásról*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- BARTOS ERIKA (2014): *Őrangyal – Mesék az elfogadásról*. – *Magyar Kurír Katolikus Hírportál* 2014. június 14. <https://www.magyarKurir.hu/hirek/bartos-erika-orangyal-mesek-az-elfogadasrol> Bartos Erika: *Őrangyal – Mesék az elfogadásról* | Magyar Kurír - katolikus hírportál (magyarKurir.hu) (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.)
- BARTOS ERIKA honlapja: Főoldal | Bartos Erika: <https://www.bartoserika.hu> (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.)
- <https://www.bartoserika.hu/konyvek/segito-konyvek> (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.); <https://www.bartoserika.hu/a-szerzo/eletrajz> (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.); <https://www.bartoserika.hu/a-szerzo/> (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.)



BETTELHEIM, BRUNO (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó Kft., Budapest.

MASZLER IRÉN (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.

ZSOLNAY ANIKÓ (2006): A szociális készségek fejlesztése 4–8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. június EPA (oszk.hu) [https://: epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis.html](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis.html) (Utolsó megtekintés: 2022. október 22.)

## PLAY CULTURE IN TALES THE ROLE OF PLAY AND TOYS IN THE FAIRY TALES OF *ŐRANGYAL* BY ERIKA BARTOS

According to Bruno Bettelheim, tales are a specific artistic form that children understand better than any other work of art (Bettelheim 1985). Therefore, they can be used to pass on new knowledge to children in many topics. The situations appearing in fairy tales can also be suitable for conveying social skills and abilities to be mastered, such as acceptance, empathy, and helping. Children can identify with these values and the fairy-tale characters representing these values. What is more, identification can start the process of internal change and progress. The development of social skills can be influenced the most during childhood. Tales and games can be effective tools for this (Zsolnai 2006).

In this article of study series, I analyze the role of play in acceptance through four tales by Erika Bartos. In these stories, Bartos presents specific situations and topics that 5-6-7 year-old children can easily understand and they may become more sensitive to their peers with special needs.

**Keywords:** Erika Bartos's tales about acceptance, the role of play in acceptance, companions of children with special needs

VARGA JÓZSEFNÉ HORVÁTH MÁRIA

## *Jókai Anna: Elbeszéltem*

### *Néhány novella a kötetből*

Jókai Anna életművében a korai művekhez a naturalizmust, a későbbiekhez a realizmust, majd a spirituális realizmust kapcsolják. A pálya első felében a tárgyias közlésmód, a nyolcvanas évektől pedig az elvontabb, szimbolikusabb megfogalmazás jellemzi írásait. Jókai Anna a 20. század végi posztmodernnek ugyancsak jeles alkotója. Egyértelműen kimutatható a művek gondolatiságában a folyamatosság, a stílusban, a műfajváltozatokban viszont az állandó megújulás tapasztalható. Ars poeticája már a pálya kezdetén is világos: a külvilág igyekszik megtörni, megalázni az embert, de a belső hit szabadságot ad neki, azonban ennek megtalálása nem kis kihívás.

A kiválasztott novellák változatos közlésmódokkal, változatos műfaji megoldásokkal szólnak arról, hogy a legfontosabb az élet minőségi megélése, az erkölcsi normák követése, az értékek tisztelete és az önzetlen szeretet.

**Kulcsszavak:** novellák és kisregények, belső hit, minőségi élet, spirituális realizmus

Jókai Anna legtöbb alkotását nagyon szeretem. Ebben a szubjektív közlésben benne van az is, hogy bizonyos írásai, regényei, novellái, apokrif imái stb. nem állnak hozzám közel. Műveit azonban mindig jó olvasni. Ha visszafele haladok az életműben, ki kell emelnem az utolsó alkotást, az *Átvilágítás* (2017) című memoárt. Hihetetlen az az őszinteség, amivel a saját életén végigtekint. Ugyanígy hat az olvasóra az *Éhes élet* (2012), a *Godot megjött* (2007), az *Apokrif imák* (2002) vagy a nagysikerű *Ne féljétek* (1998) című regénye. Minden végigvitt gondolat bennünk is elkezd munkálni, nekünk is keresnünk kell rá a választ. Bizonyára sokak kedves olvasmánya a *Szegény Sudár Anna* (1989) vagy a *Jákob lajtorjája* (1982). Ez utóbbiban, de sok más alkotásában szintén, a fő vonulat a férfi-nő, az ember és ember kapcsolatainak a megvilágítása, leleplezése, a szembesítés saját viselkedésünkkel, életünkkel. Talán a *Napok* (1972) cím is ismerősen cseng, és sok-sok novellája, amelyek a retroérzést, a retrohangulatot kedvelő fiataloknak egy pontosan megrajzolt világot, a hetvenes évek életérzését,

élethelyzeteit mutathatják meg. A művei jelen idejűek, melyekben a megírás korának magyar valósága, a mindennapok pontos ábrázolása, a környezetet, a hőseit jellemző nyelvhasználat jelenik meg.

Jókai Anna az írói pályáján két, egymással természetes módon összefüggő korszakot különböztetett meg, ezek között a határt a *Napok* című regényének 1972. évi megjelenésében jelölte meg. Első művei (1968: *4447*; 1969: *Kötél nélkül*; 1970: *Tartozik és követel*; 1971: *A labda*) a klasszikus hagyományokban gyökerező, a cselekmény és az árnyalt lélekábrázolás fontosságát hangsúlyozó novellák, melyeknek szereplői többnyire szeretetre vágyó, boldogulást és társat kereső nők, illetve férfiak. Az irodalomba való belépésekor, a hatvanas évek közepén, az ábrázoló próza volt a jellemző, innen jutott el a szimbolikus ábrázoláshoz, a spirituális realizmushoz. Azonban ennek csírái, az anyagi dolgokon felülemelkedett gondolat, már a hetvenes évek novelláiban is megtalálhatók. Az évtized végétől írásaiban a spiritualitás egyre fontosabb lesz, az anyagi világnál lényegesebbé válik a transzcendens gondolat. Az emberi lét eseményeit, a mindennapi élet összefüggéseit egy magasabb rendű létezés dimenzióiban vizsgálja. Stílusát ekkortól nevezik spirituális realizmusnak. A nyolcvanas évektől már inkább megérteni akarja a világot, és nem az erkölcstelenséget leleplezni, és nem az életet megváltoztatni. A szeretet, az erkölcsi tartás, a morális emelkedettség – ezek lesznek a művek kulcsfogalmai. Alkotásai azt üzenik, hogy a kudarcokat, a csalódottságokat a megváltás, az evangéliumi üzenet, a szeretet által kellene feloldani. Hősei gyakran a testi, de főleg a lelki szenvedésből, az érzelmi és intellektuális válságokból keresik a kiutat.

Jókai Anna élete vargabetűkkel indult, sokféle közösségben dolgozott, majd a hatvanas-hetvenes években másfél évtizedet a katedrán töltött, mielőtt véglegesen az írás mellett köteleződött volna el. A sok helyről gyűjtött élettapasztalat mindenféle szépítés nélkül benne van a műveiben. Korai novellái konkrét példákból, a valóság megérthető és megélt részleteiből indulnak el, saját környezetükben mutatja meg a szereplőket, akik vergődnek, megalkusznak, hibáznak, de sokan közülük javítani akarnak önmagukon, sorsukon, időnként, némelyek képesek is a fejlődésre. Túllépnek korlátaikon, mint például *A forma* Esztere, aki egyszer csak megszólal, aztán cselekszik is, képes lesz a rosszal szembeállni és a jót nyíltan vállalni. Ez ad reményt, ettől lesz erkölcsi tartása a nehéz, kudarcokkal teli élet közepette is. Alkotói világában „szüntelenül várakozó, nyitott hősök figyelnek a jelekre” (RÓNAY 1993: 69), figyelnek az isteni kegyelem megjelenésének pillanatára.

Sok írása, főleg pályája kezdetén sötét, nyomasztó atmoszférájú. Az író soha nem politizált, nem a kommunista időszak embertelenségét hangsúlyozta, hanem a társadalom és a benne élő ember erkölcsi állapotát bírálta, azt leleplezte le igen szenvedélyesen. Ezek a sötét tónusú művek mégis valamiféle erőt sugároznak, mivel szerzőjük hisz az élet értelmében, hisz az értékekben, hisz a világ megjavíthatóságában. „Írásaiból és közéleti szerepvállalásaiból süt a világ értelmességébe vetett hit, a keresztény humanizmus ..., az emberben rejlő társteremtői szerep szellemi perspektívájának bemutatása. Mondandója az értelmes élet apoteózisa.” (BARTUSZ-DOBOSI 2012: 867.)

A szereplői általában azért szenvednek, mert nem tudnak értelmesen élni, azt keresik, hogy milyen is a jó, az értékes élet. Jókai Anna meg volt győződve arról, hogy az ember nevelhető, alakítható, nemcsak elkanyarodik a jó úttól, de vissza is talál arra, vagy vissza is segíthető oda. Magyartanárként is ezt élte meg, igyekezett tanítványaiból a legtöbbet, legjobbat kihozni: „Egyet tudtam biztosan: mi az első, mi a legfontosabb. A tanítványaim szeretete. Ha ezt meg tudom szerezni, ki tudom érdemelni, a többi már könnyebb.” (IMRE 2016: 177.) A *forma* című kisregényben is így fogalmaz: „Egy morzsányi sikerélmény. Ha legalább ennyit nem tudunk adni, ne nevezzük magunkat pedagógusnak. Embernek se.” Később is megmaradt pedagógushite. Íróként pedig az irodalom értékteremtő, értékközvetítő, értékőrző szerepét vallotta. Így vélekedett: „Az irodalom – így hiszem, így tudom – közvetítés az égi és földi princípium között. Kinek mankó, kinek bot a vándorláshoz, kinek létra – némelyeknek vastüdő a mindennapi lélegzéshez.” (BÁRDOS 2002: 16.) És vallotta, hogy a művészi tehetség mások szolgálatára kötelez. Éppen ezért törekedett arra, hogy minőségi életelvet, életfilozófiát nyújtó üzeneteket hordozzanak a megfogalmazott gondolatai. Azért írt, azért járta az országot előadásokat tartva, hogy segítse a jót felszínre jutni, hogy ne győzhesse le a sivárság a minőséget, a szürkeség a sokszínűséget. Morális érzékenység jellemezte minden megnyilvánulását. Legfontosabbnak a másik ember iránti szeretetet és szolidaritást, a másikért érzett felelősséget tartotta. Az önzetlen, a semmit sem váró, a csak adni akaró, feltétlen szeretetről szólt. (Például *A forma* Nórája próbálkozik ezt elérni.) Az önzetlen szeretet, az erkölcsi tartás mellett a hűség is az életmű kulcsfogalmai közé tartozik.

Nagy hatással volt rá Tolsztoj (a hősök folyamatos öntökéletesedése), Dosztojevszkij (másokért való áldozathozatal), gyakran érezhető az áthallás Csehov tehetetlen, a másokra nem figyelő hőseivel is. Hamvas Bélát, Kodolányi Jánost és Várkonyi Nándort

tekintette mestereinek, velük tudott teljesen azonosulni, mind az ember- és nemzetszeretben, mind pedig a transzcendens gondolkodásban.

Minden írásában védi a nyelvet, a magyarság és a hit eszményeit. Pályája kezdetétől jellemzi stílusát a humor, a finom ironia, sőt a groteszk látásmód. Írónőről van szó, tehát meg kell jegyeznünk azt is, hogy a női látásmód többek között úgy jelenik meg írásai-ban, hogy érzékelteti azokat az apró, atmoszférateremtő képeket, hangulatokat, amelyek a lélekre hatnak, amelyeket férfíró nem biztos, hogy észrevenne.

Az erős szociális érzékenység ugyancsak kezdettől jellemzi életfelfogását, és az alkotói pálya második felében az értelmes, egyre tartalmasabb életre való törekvés, a cselekvő szeretet megrajzolása érhető tetten a művekben. „Van hite, ezért szeretettel fordul az emberekhez, és reméli változásukat, reméli az emberibb, a keresztényibb jövőt.” (VASY 2006: 204.) Etika és esztétika együtt van műveiben. És ami a legfontosabb: „A művek nem azt a vágyat keltik fel bennünk, hogy rendkívüliek, híres emberek legyünk, hanem azt, hogy igaz emberré válhassunk, s így élhessünk teljes életet.” (VASY 2006: 263.)

Ahogy én magam is mindig megélttem, valóban jó olvasni, nehéz letenni a műveit. „Szuggesztív hatású alkotó, aki bevonja az olvasót művei életterébe, átélésre, lelkiismeretvizsgálatra készítetve mindnyájunkat. Nem ítélkezik, csupán állást foglal. Művei sohasem 'mindentudók', nem a megfellebbezhetetlen igazságot hirdetik, sokkal inkább a figyelmet keltik fel, megszólítanak, odafigyelésre, morális alapú döntésre kényszerítnek. A megbékélés és harmóniateremtés felé halad - hőseivel együtt formálva, alakítva az olvasót is.” (OLÁH 2012: 866.) Biztosan ezért jó olvasni, hiszen bevon bennünket, olvasókat a mű légkörébe, megszólít, gondolkodásra ösztönöz, cselekvést válthat ki belőlünk.

Életműve fontos jellemzője, hogy egységes, ugyanakkor a folytonos változás is megfigyelhető benne. Folyamatosság tapasztalható a művek gondolatiságában, de ugyanakkor az állandó megújulás jellemző a stílusban, a műfajváltozatokban. „Olyan alkotó ő, aki szervesen kötődik a hagyományos feladat- és szerepértelmezésekhez, miközben újító is.” (VASY 2006: 231.) Műfaji, szövegépítési újítás, meglepő stílusváltozatok jellemzik. „A balladai beszédmód, a meditáció, az apokrif imák, a lírai és esszéisztikus eszközök ütköztetése éppúgy megtalálhatóak nála, mint a posztmodern elemek, a sarkítás, az analitikus szerkesztés, vagy éppen a kihagyásos cselekményfűzés.” (BARTUSZ-DOBOSI 2012: 867.)

Nagy regényeiben a transzcendens élmény, a spiritualitás jelenléte a hangsúlyos. A külvilág igyekszik megtörni, megalázni az embert, de a belső hit szabadságot ad neki. Ebből ellentét fakad, amit párhuzamos szerkesztéssel, több szinten értelmező narratívával (*Jákob lajtorjája*) vagy éppen párhuzamosan ábrázolt belső monológokkal (*Ne féljete*) old meg.

Jókai Anna írói körökhöz sohasem tartozott, de nem volt kívülálló sem. Hiteles ember: az alkotói énje és az emberi személyisége lényegében azonos. Ez a magyarázata, hogy mind íróként, mind pedig előadóként nagyon népszerű volt.

Az alábbiakban néhány, még a pályája első időszakában írt novellájára szeretném ráirányítani a figyelmet. Az iskoláról szóló írásait jó volt mindig visszaidézni akár a közoktatásban, akár a felsőoktatásban éltem a fiatalok között. Újraolvasva ugyanolyan mély benyomást tettek rám, mint egykor.

Számos novellában vallott a Kádár-korszak pedagógusának szorongatott, megalázó helyzetéről, az iskola részben jellemformáló, részben jellemtorzító mechanizmusáról. Hitt a nevelés fontosságában, a pedagógus személyének meghatározó mivoltában. „Az én tudásom szerint mindenkinek a személyiségébe egy vízjel van belerajzolva, amit óvatos, figyelmes szemmel a fény felé fordítva meglát a szülő, a pedagógus. Ezt a vízjelet, ennek a szép és nemes részeit kell fölerősíteni... a lélekben, és igyekezni, hogy homályban maradjon, eltűnjön mindaz, ami akadályozza ennek a személyiségnek az igazi kibontakozását. Abban hiszek, hogy egy bizonyos fokig mindenkit lehet alakítani... Csak azt hozhatom ki belőle, ami potenciálisan ott van. De azt kötelességem.” (VASY 2006: 232.)

A közelebbről megvizsgált négy novella közül háromnak az iskola a színtere, egy pedig arról a belső hitről szól, amit annyira keresünk, és csak kevesen találunk rá.

A *Magyaróra* című rövid novellát 1965-ben írta Jókai Anna, és ez az 1969-es *Kötél nélkül* kötet egyik kiemelten jó darabja. „A kötet kimagasló remekműve a *Magyaróra*. Mindössze három lap, mégis újraírja, érvényesen újrafogalmazza a *Hét krajcárt*. Itt is nevetésbe fordul a nyomorúság, a közlés minimumával a jelentés és hatás maximumáig emelkedve.” (IMRE 2016: 14.) Jókai Anna novellájában a mindennapok gondjait, bajait feledtető nevetés adja a csattanót. A novella egyetlen jelenetre épül, azonban a háttérben szomorú sorsok rajzolódnak ki pontos, tárgyyszerű leírások segítségével, tömören, kevés szóval. Újszerűségét a tömörség és csattanó adta.

Mielőtt kezdődne a magyaróra, előtte megismerünk néhány részletet a tanárnő életéből, aki semmivel nem él jobb körülmények között, mint a diákjai. Amikor indulnia kell a délutáni tanításra, fáradt és közönyös, hiszen beteg édesanyja a család életét nagyon nehezzé teszi. Ráadásul esik az eső.

*Ötől hétig aludtam. Fél nyolckor a gyerekek iskolába mentek. Délig takarítottam, főztem valamit. Fél egykor megmostam a nyakamat. Rízst tettem a számra. Fejemre kötöttem a behasadozott esőkendőt. Feltolakodtam a tömött villamosra. Rálöktek egy fiatalember mellkasára. Megtámasztottam magam a vállalai közt. Vitt minket a kocsi, mint két fadarabot.*

Milyen élet ez, ahol egy fiatalember mellkasára löknek egy fiatal nőt, és viszi őket a villamos, mint két fadarabot? Nincs gondolat, nincs érzés, nincs távlat, csak elfásult, mindenbe belefáradt élet. A rövid, tényközlő mondatok is ezt a sivárságot, a kietlen életet idézik meg. Jelzőkkel sem szépíti meg a leírást, ha mégis belekerül egy-egy - behasadozott esőkendő, tömött villamos -, az a nyomorúság leírását erősíti. A mélységet megvilágító miniatűr helyzetrajz ez. Az iskolában sem a lelkesedés viszi az órára: „Lassan másztunk föl a lépcsőn. Ez is valami. Három perc.” Az óra elkezdődik. A tanárnő észreveszi az egyik lány arcán a kék foltokat, rákérdez, hogy hogyan ütötte meg magát. És ekkor elindul a lavina, a gyerekek nem is panaszkodva, hanem szinte dicsekedve mondják a szörnyűbbnél szörnyűbb családbeli és környezetükben tapasztalt brutalitásokat.

*Nemigen volt mit mondanom. Legszívesebben leültem volna melléjük, a nagy címer alá, valamelyik padba. A mamát láttam rózsaszín csipkés nejloningben, harminckét kilóra lefogyva. A kezében sütővas. Bodorítja a haját.*

Együtt van tanár és diák a szenvedésben, a lét alatti életben. A csúcspont az, amikor az egyik gyerek bejelenti, hogy választott pályát: hóhér lesz, ehhez van kedve. Ekkor a tanárnő mintegy magához tér, tapsol, és „szabatosan, pontosan” elkezd magyarázni az új anyagot. A tanulásról, az iskoláról, a jövőjükéről árulkodó jel az, hogy a gyerekek szeme erre elhomályosodott, és nem felcsillant. Az összetett mondatot tanítja a tanárnő. „Az alárendelt mondatot azonban úgy ismerhetjük meg – s ez nagyon, nagyon fontos... Itt álltam meg... Nagyon fontos! Elkapott a nevetés. A gyerekek felütötték a fejüket.” Aztán nevetett tanár és diák: „Mindannyian neveltünk, arccal a padra borulva.”

A magyarórát tartó tanárnő szemével látjuk a gyermeki sorsokat, élethelyzeteket. Amit bemutat az író, az a hatvanas évek végének világa. Ekkor már két évtizede szocializmust „épít” az ország, kezdetben az „új világ” irányítói azt ígérték, hogy felszámolják a szegénységet, a nyomorúságot, és mégis, ennek ellenére kétségbeejtő sorsokat villant fel a novella. A Józsefvárosban, amely a cselekmény helyszíne, a megkínzott, főleg erkölcsi nyomorúságban élő gyermekeknek kellene a magyarórán az összetett mondatokat tanítani. A tanárnő el is kezdi magyarázni, hangsúlyozva, hogy nagyon lényeges az, amiről beszél. Aztán átérezve azt az erkölcsi, fizikai és szociális mélységet, ahonnan a gyermekek jönnek, hozzátéve a saját maga sivár, reménytelen helyzetét, elneveti magát. A nyomor mellett a betegség, az önzés, az erkölcs teljes pusztulása, a szadizmus megélése, mind felszínre törnek a gyerekek elbeszélései alapján. És a tanári magyarázat közben ráébred arra, hogy ezeknek a gyerekeknek az iskola nem fog soha kiemelkedést biztosítani. Mint a *Hét krajcárban*, itt is csattanószerű a befejezés: nevet a tanár, és aztán nevetnek vele a gyerekek. „A novella igazságát egyetemessége teszi sokkolóvá” – mondja róla Imre László (IMRE 2016: 14). Ugyanis arra jutunk, hogy sem a szocializmus, sem pedig a sok évszázados elképzelés, miszerint az iskola, a tanulás, a tudás majd kiemeli a nyomorból a társadalom alsó rétegeit, nem valósult meg, és nem is fog megvalósulni. Ez a megdöbbenő igazság hat az olvasóra, ettől válik katartikusá a végén az együttnevetés, hiszen nem a gyerekeken nevetünk, hanem ezen a felháborító tényen, hogy nincs kiút, e gyerekek számára nincs remény egy élhetőbb, tisztább, boldogabb életre.

Tragikus élmények összegzője a *Magyaróra*, amelyben önvallomások tömörséggel tanítványok és tanár katartikus szépségű egymásra találását olvashatjuk. A *forma* című novellájában így fogalmazza meg ezt az egymásra találást: „amikor megszűnik tanár és diák..., s a szétszabdalt világban megvalósul a fészeknyi egység, legalább.”

Hasonlóan olvasásra érdemes novella a *Szép kerek egész*, ahol az óra anyaga Csokonai *A reményhez* című verse. A kor erkölcstelenségét, az emberi lélek bonyolultságát, a tanári pálya útvesztőit ábrázolja a *Selyem Izabella* című írás.

A másik, számomra nagyon kedves novella *A forma*. Míg a *Magyaróra* világa reménytelenséget sugall (1965-ben írta) a pillanatnyi egymásra találás, a nevetésben való felszabadulás ellenére is, addig *A forma* (1979-ben írta) egy erkölcsi példázat, valami különleges emelkedettség, spirituális magasság adja a mű végén azt az üzenetet, hogy van remény.



Jókai Anna a megalázást, a megalázottságot az emberi viselkedésmódok bemutatásának segítségével érteti meg. A megalázott, kiszolgáltatott ember olyanokkal találja magát szemben, akiknek a magatartása rideg, kíméletlen, minden emberséget nélkülöz. Az író elemzi, illetve keményen leleplezi ezeknek a szereplőknek a viselkedését, amely minden tisztességet, jó érzést nélkülöz. És akkor mégis oldódik a novella embertelen légköre: a magára maradt, megalázott Nóra mellett – először Eszter cselekedeteiben, majd az osztály gyermekeinek kiállításában – megjelenik a jó. Átéljük, amit az író mindig is vallott, hogy az élet jó, van remény egy emberibb jövőre.

A *forma* című novella tehát erkölcsi példázat arról, hogy a szeretet alakíthatja emberivé az életet. Ott, ahol emberszeretet, jószándék, önzetlenség helyett csak a forma marad, ott csak alattvalók, megalázott felnőttek és megalázott gyermekek élnek, embertelenség uralkodhat. A mű színtere szintén az iskola. Az író saját tapasztalata, saját megfigyelései alapján ábrázolja a gyerekek és felnőttek világát. Ebben a térben azonban a tanárok, a gyerekek viselkedése, az ő életszemléletük pontos, illúziótlan ábrázolása útján benne van a teljes társadalom képe: az értelmiségi élet, a családi konfliktusok, az anyagi javak gátlástalan hajszolása, az igazságtalan ítéletek, amelyek még a gyerek jövőjére is kihatnak, az embertelenség, a megfélemlítettség, a megalázás. Az iskola, a tanári szoba, a tanterem tulajdonképpen a körülöttük zajló világ modellje. Minden megtalálható itt is, ami a társadalomban élők életét nehézzé vagy éppen széppé teheti. A kort tökéletesen visszatükrözik az apró mozaikok, jelenetek, viselkedési megnyilvánulások. A cím: *A forma*. Ez a szó tulajdonképpen ennek a kornak a kulcsszava, a kor metaforájaként is értelmezhető. Hiszen tudjuk, hogy a hetvenes évek világában mindenkinek bele kellett illeni a megadott, megengedett formába. Aki ebből akár fölfele, akár lefele vagy bármilyen más irányban kilógott, azzal baj volt. A novellában a település összeszokott, a kialakult viselkedési formát elfogadó közösségbe érkezik új tanárként Nóra, aki a távoli városból jár ki naponta. Élethelyzete, jelenléte sok konfliktus forrása lesz: állapotos, amit még a tantestület nem érzékel; egy meghamisított jellemzést küldenek róla az új iskolájába; illetve Nóra sablonokat nem tűrő személyisége folytán tudatosan nem akar illeszkedni a „formába”. Ő a saját gondolatait, elképzeléseit csak részben hajlandó a kialakult „formába” illeszteni, ő az, aki látványosan unatkozik az értekezleten, egy taktussal továbbnevet, amikor a helyettes int, hogy vége a „humorszünetnek”, megdöb-

benti, hogy a tanárok helyét is kijelölik, a gyerekeknél mindjárt az első találkozáskor felbontja a megszokott ülésrendet, engedi, hogy maguk válasszanak padtársat. „Persze, kitöltöd a negyvenöt percet, de *mivel?* Hát ez a lényeg? A nyomorult *forma?*” – kiáltja oda a tanítást elhanyagoló, de az elvárt forma szerint ideálisnak tartott kolléganőjének. A forma azonban nemcsak a munkahelyen él – Nóra házassága is ellaposodott, abban bízik, hogy a születendő „gyerek a lötyögő *formát* betöltheti még”. Balláné nevű kolléganője sem válhatott el a másodpárttitkár férjétől, hiába romlott meg a házasságuk, hiszen „a válás a funkciójával összeegyeztethetetlen, bármilyen az asszony, a *formaházasságot* mindenáron tartani kell”. Tehát az úgynevezett rend, a megszokott forma, a látszatszámbályozottság átszövi az egész életet. Ezért nevezhető metaforikusnak a novella, a forma az egész életet behálózza.

Nagyon izgalmas az a nyelvi világ, amely élénk tárja egy tantestület és természetesen vele együtt a kor nyelvhasználatát, amely tudjuk, tükrözi a kor emberének gondolkodását. Sok humor, ironia, képes beszéd, népies, közönséges kiszólás van a novellában. Az idősebb generáció érzi a mondat iróniáját: „Olyan tökéletesen működött a mikrofon, hogy egyszer sem kellett rajta igazítani.” Vagy egy másik mondat, amely az új, modern lépcső statikai biztonságosságát igazolja: „Mindannyian meggyőződhetek róla – harmincöt súlyosra hizlalt felnőtt alatt sem szakadt le...” Az értekezleten az érdektelen szöveget „halszemmel”, amikor viszont a konkrét feladatokra került sor, akkor a „magra gyűlő verebek izgatottságával” hallgatták a pedagógusok. A tantestület szürke arcú, soha véleményt nem formáló alakjait „süketnémák”-nak nevezi, akik közt Robonai Eszter a fő süketnéma. A tanítás lényegéről szóló megfogalmazását így zárja Nóra: „Ez a minimum a sok süket duma helyett.” A buszsofőr szavai pedig így hangzanak: „A tanárnőtök.... Az anyátok szentségít.... hát akkor kiáltatok neki: szedje a lábát...”

A tanítás szépsége, nagyszerűsége viszont egyértelműen megfogalmazódik Nóra és az említett Robonai Eszter tevékenységében. Eszter, a szürke arcú, soha véleményt nem nyilvánító német-francia szakos tanárnő most politechnikát tanít.

*Nóra egyszer rányitott a politechnikateremben: akit ott talált, egy másik Robonai Eszter volt. Sugárzó, erős, vidám, a gyerekek tűzbe mentek érte, drótot hajlítottak, szereltek vagy főzőcskéztek, és nem volt sem terror, sem anarchia.*

Nóra is ugyanilyen boldogsággal éli meg a tanítást. „Nóra tudta, az osztálya viharosan szereti őt. Élvezte ezt a szeretetet, de vissza is sugározta nekik.” Ez a lényeg, magam is ezt gondolom, a pályán eltöltött 40 év után. Jókai Anna számos szívmengető gondolatot fogalmaz meg a tanítás nagyszerűségéről Nóra szájába adva:

*És tanítani, mindenképpen ellenére, tanítani jó. Jönnek a biztonságos hétköznapiak, a valódi munka a kivilágított kirakat mögött. Jönnek az egészséges birkózások, a bizalomcsaták. Az átadás gyönyörűsége és a folyton kísértő fáradás is, persze: aki tagadja, hazug. De talán éppen ez a szép: megharcolni a ritka pillanatokért, amikor megszűnik tanár és diák, összeolvad a harminchat meg a külön egy; az osztályajtó kilincsre csukva, az ablak a hegyekre nyílik, s a szétszabdalt világban megvalósul a fészeknyi egység, legalább.*

A történetben az súlyosbítja a konfliktust, hogy a csodálatos, most elkészült új iskolában kevés a tanterem, így délután is kell tanítani, amely a 6. órával este 18 óra 55 perckor fejeződik be. A távoli városba ekkor indul a busz (a következő majd csak három órával később), tehát Nóra csak úgy éri el, ha öt perccel korábban befejezheti az órát. Ezt egy ideig megengedik neki, majd az engedélyt – egy feljelentés miatt – visszavonja a vezetés. A helyzetet még embertelenebbé teszi, hogy Nóra állapotos, de erre sincsenek tekintettel. Ekkor jön a csattanó, az embertelenséget, a kicsinyességet, az önző szolgálalkúséget legyőzi a szeretet. Először az Eszter nevű „fő süketnéma” kollégája áll ki mellette, majd a 6. osztály tanulói. Ugyanis a gyerekek láncot alkotva visszatartják a buszt, hogy várandós tanárnőjük elérhesse azt.

Az előző novellával ellentétben ez egy hosszabb terjedelmű, négy fejezetre osztott kisregénynek tekinthető írás. Az első részben megismerteti velünk az író Nórát, a múltját (azért jár ki a távoli városból, hogy szaktárgyait taníthassa, mivel a városban a párttitkár lányának adták át az ő óráit), a tantestületet, az oda „ejtőernyőztetett” igazgatót és a helyettesét, valamint a 6. osztályt. A 2. fejezet a hétköznapi világ. Az író nem politizál, aki párttag, az is lehet kiváló matematikatanár. (Polgárné Harmath Judit.) Az emberi és pedagógusi hozzáállást viszont értékeli. Fontos jelenet, amikor Nóra a többször bukott Kovács Maricát megvigasztalja:

*-Ne sírj már! Milyen szép díszpárnát készítettél a politechnikán... kiállításra küldik. Én bizony, ha megfeszülnek, se tudnék ilyet hímezni...*

*Marica felemelte a fejét.*

*- Tetszett látni?*

*- Irigyelvek is. Ilyen kézügyesség!*

A lány „szétmaszatozta könnyeit. Az arca fölfénylett.” Jókai Anna többször, több helyen ír a homályos, halszemű, és vele ellentétben: a fölfénylő tekintetekről. Mindannyian tudjuk, milyen éltető, továbblendítő ereje van a pályánkon ennek a fénynek, ragyogásnak, a felcsillanó tekinteteknek. Aztán a jelenetet zárva így summázza pedagógiai ars poeticáját: „Egy morzsányi sikerélmény. Ha legalább ennyit nem tudunk adni, ne nevezzük magunkat pedagógusnak. Embernek se. Ez a minimum, a sok süket duma helyett.”

Nóra gyorsan elnyerte az osztálya bizalmát, csupán a kitűnő tanuló Soltész Bernadette néz át rajta, de a tanárnő sem tudja őt szeretni. Kisebb-nagyobb, a kort jellemző élethelyzetet ismerhetünk meg a tanítványok környezetéből. Ilyen például Szabó Sanyi esete, ugyanis mióta az egykor tsz-elnök apát hamis vádakkal börtönbe csukták, azóta a gyerek tanulmányi átlaga is leromlott, bizonyos tanárok tudatosan megalázzák. Vagy este hiába van még 3 órája Nórának a buszindulásig, nem tudja felhasználni családlátogatásra, mert „fél nyolc tájban már mindenütt a televízió az úr”.

Ebben a fejezetben kezdődnek a konfliktusok, amelyek részben a busz elérése körül zajlanak, másrészt Robonai Eszter alakján keresztül a társadalmi, emberi igazságtalanságok útvesztőjét villantja fel az író. Nóra a „fő süketnémának” nevezett Eszternek ezt mondja:

*- A hallgatás gyávaság.*

*- Vagy realitás. – Robonai Eszter szürcsölte a kávé, egy szem kockacukrot Nóra szájába erőszakolt. – Van egy szint, amin alul nem érdemes beszélni...*

Ekkor ismerjük meg az ő történetét. Nóra felháborodva kérdezi tőle:

*- És most ezt csinálod? Gyakorlati foglalkozást? Az isten háta mögött?*

*- Átképeztem magam. És az Istennek nincs háta... az élet értelme vagy mindenütt jelen van, vagy sehol... Marha vagyok, szeretem a kölyköket. ... És maszekban vállalok azért franciát. Nem halok éhen.*

Tovább beszélgetnek és ekkor így fogalmaz Eszter: „De vajon ismerjük-e az igazi szeretetet: amelyik *adni* akar, függetlenül attól, kap-e valamit? Amelyik éppen ezért teljesen tiszta és önzetlen. ... Vajon ismerjük-e?”

Majd a beszélgetés vége úgy zárul, hogy Eszter „gondosan sálba tekerte Nóra fejét.

- Fölteszlek a buszra. Sötét van, és te nem ismersz még minden göröngyöt.” Az önzetlen, viszonzást nem kérő, cselekvő szeretetre mutat példát.

A 3. fejezetben a konfliktus tovább élesedik, amelyet még tetézik az idős napközis tanító, Tupi néni szakszervezeti titkári tisztségéből való leváltása. Mindenki tudja, hogy ez azért történt, mert a tanítónő keresztet hord a nyakláncán.

*Tisztázzunk egy félreértést. Tupi néni, ne értsd félre a dolgokat. Keresztet viselsz, jó... illetve nem jó, egy pedagógus nem állhat valláserkölcs alapra, ma, illetve nem propagálhatja a téveszméket... de ennek a leváltásodhoz, illetve a leváltási kérelmedhez semmi köze... egyszerűen belefáradtál, és mi ezt meg tudjuk érteni.*

Nóra folyton bebeszól, védi és keresi az igazságot, kevésnek érzi a szép formát tartalom nélkül. „Csak együtt kívánom a külsőt és a belsőt” – mondja. Aztán jegyzőkönyvbe kerül három gondolata: „Szolgalelkű tanár szolgalelkű ifjúságot nevel. A nyáj nem közösség. Az embernevelésben pedig a tanár személyiségének a minősége mindörökké első és döntő marad.” Aztán teljesítették a *kötelező formákat*, leváltották Tupi néni ellenzavazat nélkül.

A 4., záró rész tulajdonképpen a karácsony előtti utolsó két keddi estétörténetekre helyezi a hangsúlyt, amikor Nórának el kellene érnie a városba induló buszt, mert különben este 10-ig várakozhat a következő buszra. Első alkalommal lekési, de mivel a kollégái kárörvendőn figyelik az ablakból a várandós tanárnő esetlenkedéseit, nem megy vissza hozzájuk, hanem stoppol, így jut haza. És az utolsó 6. óra karácsony előtt. Az igazgató kéri, hogy jelentsen rosszulletet, és menjen haza. „Megtartom, nem hivatkozom semmire – közölte Nóra –, a forma mindenekelőtt!” És ami utána következik, az adja az elbeszélés katartikus lezárását. A gyerekek megoldják a helyzetet, csatárláncot alkotnak a busz előtt, hogy osztályfőnökük ne maradjon le róla. Mindenkit meghatott a tanítványok cselekedete. Nóra érzelmeit palástolva integet nekik. „Fájt neki, hogy Soltész Bernadette nem volt a többi között. És örült neki, hogy végre ez is tud fájni.” Jókai Anna hősei fejlődni akarnak, néha tudnak is, tökéletesebbek, jobbakk szeretnének lenni.

Ezt a fejlődési fázist mutatja az idézett mondat. Nóra eleinte nehezen viselte el a gőgös, hideg lelkű tanulót, majd igyekezett legalább objektív lenni vele szemben, „fogcsikorgatva szeretne volna szeretni”, most már fáj neki, hogy nincs ott a többiekkel. Most már nemcsak kapni akarja a szeretetet, hanem adna is.

Egy 1988-ban készült beszélgetésben így vall az író: „A fiatalokban pedig bízom. Nem mindegyikükben. Hanem a keresőkben, a sémát elvetőkben, az új készítéseket hozókban – egy szigorú agyú, de jobb szívű nemzedékben. Fiatalokban, akik nem elégszenek meg a felszínnel. Rokonszenvem azoké a fiataloké, akik nemcsak a szeleteket látják, hanem akiket az egész érdekel. ... Akik bár a fennmaradásukhoz szükséges, s egyre nehezebben megszerezhető helyükért küzdenek..., de mindennél fontosabbnak tartják szellemi kötelességüket: újra megnézni, gondolkodva vizsgálódni: tulajdonképpen hol van ez a most már minden eresztékre kiterjedő, boldogtalan emberi hiba? Kisiklás? Miből származik a sok »kis-csőd«, »zsák-utcácska«, »repedés« – tévfunkció, rendeltetés elleni használat? Mitől vagyunk mi – végeredményben megváltottak – ilyen konokul megválthatatlanok? Ilyen hisztérikusan idegesek? Ilyen bambává nyugtatottak?” (RÓNAY 1988: 702–703.) *A forma* című novellájában Nóra személyében látjuk ezt a nyugtalan, igazságkereső, jobbra törekvő és fejlődni is képes fiataalt.

A csattanó a mű végén kiemeli a „leglényegesebb jelentés-összefüggéseket, erős fénnel világítja meg a novella valamennyi részletét, fölerősíti a műbe foglalt üzenetet, mintegy felkiáltójelet állít az írás végére.” (FÜLÖP 1976: 66.)

A *Miről beszélünk* (1972) még mindig az iskola világában játszódó novella, de a felsőoktatás világát idézi meg, az ott oktató professzor és egy hallgató a szereplője. Az idős tanár és a fiatal vizsgázó mint két külön generáció képviselői – csak az közös bennük, hogy mindketten szakállasok, de a szakállviseletük már eltérő – elbeszélnek egymás mellett, nem értik egymás világát. Mintha Csehov hősei volnának. A vizsga végeztével

*Mindketten hátradőltek széjükben, szemlélték egymáson a rendtelenséget.*

*Így beeresztik – gondolta a professzor.*

*Így ül itt – gondolta a fiatalember.*

A párhuzamosan megformálódó belső monológok végig jellemzőek maradnak a műben. „Nem unalmas az ilyen fiút vizsgáztatni” – gondolja magában a professzor, és „Érdekesebb Jaáronál vizsgázni. Kevésbé megalázó, mint egy-egy pöffeszkedő tanársegéd” – gondolja a fiú.

Elindul köztük egy nyugtalanító beszélgetés. A szövegépítés dialogikus, az idős és a fiatal értelmiségi belső monológjaként, illetve intellektuális dialógusaként épül fel. Melankólia, csalódottság, irónia, gúny, kíváncsiság – sok egyéb érzelem keveredik a műben, és szinte az esszé és a klasszikus novella ötvöződik benne.

„– A következetesen logikus gondolkodás pesszimistává deformálja az embert. S ezért minden idegszálunkkal reméljük, létezik valami más is, a logikán túl... ha úgy tetszik, fölött.” Ez az idős tanár véleménye, de Jókai Anna etikája szintén így szól. Hosszasan vitáznak a logikáról, valóban szinte az esszé szintjére emelkednek a gondolatok. Logika, szerelem, hűség, emlékezés gondolatkörei kerülnek elő. A beszélgetőtársak eltérő véleményt alkotnak az etikai alapfogalmakról, de a külső megjelenésről vagy az illő viselkedésről is más a véleményük, sőt még az orrukat is másként fújják, a zsebkendőt is másként teszik a zsebükbe.

Közben már elkezdenek azon tűnődni, hogy miről is, miért is beszélgetnek. A professzor azt a kérdést teszi fel, hogy mire gondol a fiú elalvás előtt: Wendel Karcsi, a fiatalember a holnapra, a tanár pedig az elmúlt napra. Mindenhol megjelennek a szimbólumhordozó elemek, a generációs különbözőség légkörét teremtik meg, a múlt és a jövő világát. Folyamatos a bizalmatlanság is köztük, a fiatal mindig azt gondolja, hogy csak ugratni akarja őt a professzor.

A fiú kérdésére, hogy mit akar tőle, azt válaszolja Jaáró:

- *Csak érteni szeretném. Hogy mi történt körülöttem.*
- *Hát történt egy s más. Kis háború, tömegirtás, kétféle is...*
- *Barátom – Jaáró szomorúan nézett a fiúra – maga a jelenséget magyarázza, amikor én a jelenség-előidéző erőket kutatom?*
- *...De hát mit akar maga? ... Mit akar mást?*

Az igazi értelmiségi hozzáállás az övé, ő már öreg, nem fog jövőt alakítani, de szeretné tudni, hogy egy értelmes fiatalember mit is akar, főként pedig „Mit akar mást?”

Jaáró professzor a világot meg nem jobbító tudásból és a logikus gondolkodásból kiábrándulva vált pesszimistává. Azt mondja, hogy szeptemberi és januári emberek vannak, az előzőek már nem, az utóbbiak még nem tudnak cselekedni. Az élet lényegét, értelmét keresi. Ezt neki a logika, az egyre nagyobb tudás nem adta meg, úgy érzi, ott lehetne megtalálni, ahol az emberi gondolkodás a logika fölé emelkedik. A fiú viszont ragaszkodik a tiszta, objektív logikához.

Jaáró professzor elmondja a fiatalembernek a banánhalakról szóló példázatot, amely fontos tanulságot hordoz, és amelyben ismét az írói etika szólal meg.

– *A banánhalak fölfedezték a barlangot a végtelen tengerben. A barlang tele volt finom falatokkal. A banánhalak be-bejártak, ették a dús lakomát a barlangi sötétben. Egyszer aztán már annyit ettek, hogy nem fértek ki többé a barlang száján. Nem fértek vissza.*

Az ember maga is így jár az életével, a jelentéktelen dolgok töltik ki a mindennapokat, közben az értéket, az értelmes életet elszalasztja. A példázat summázata: „a kisszerű vágyak fogságában vergődő élet.” (OLASZ 2004: 57.)

A modern tudatábrázolási eljárások csírája: a belső monológok, a párhuzamos szerkezet, az intellektuális dialógus, a példázat beépítése, mind megtalálható a novellában. Mondhatjuk, hogy szövegépítkezés, tudatábrázolás tekintetében a *Ne féljete*k című regénynek egyik korai elődje a *Miről beszéltünk?* novella.

És a nekem legkedvesebbet, a legtöbbet mondó novellát hagytam a végére: **A reimsi angyalt**. Ez már nem az iskola világa. Általánosabb, távlatosabb, azzal szembesít, hogyan vagyunk képesek az életünket megélni.

*A reimsi angyal* időszakáról ezt írja Jókai Anna az *Átvilágítás* című utolsó könyvében: „Mint a hullámvasút. Rángatott föl-le az életem. *A reimsi angyal* gyönyörű kritikát kapott. A címadó novella az egyik legfontosabb írásom: *A szüntelen mosolygásról a szüntelen könnyek alatt*.” (JÓKAI 2017: 155.)

Az első megközelítésben realista alkotás: ős, reggel, majd alkony; a helyszín pontos rajza; a szereplők életéből egy apró epizód kerül elénk tárgyilagos, részletekre kitérő módon bemutatva. Apró mozaikokból épül fel a novella, de az egészet átszövő metafora, a részletek fölött ívelő gondolat összetartja. Reggel van, a hippy pár ott tanyázik a katedrális bejáratánál. A napszak realitása többek között megjelenik abban is, ahogy reg-



geliznek, ahogy Jean-Baptiste pipára gyújt, aztán „odavizel az angyal lábához, a patak lefolyik”. Sok szereplő jelenik meg sorban egymás után, bemutatásuk rendkívül tömör, de mégis pontosan körvonalazott. Például a két hippfi fiataalt teljesen jól magunk elé tudjuk képzelni, látjuk az öltözéküket, a mozgásukat, ahogy esznek, és megértjük a gondolkodásukat, amely egyrészt közönséges, másrészt csupa mélység, metafizika, filozófia: „Ki az okos – kérdezi Louise –, aki vállalja a céltalanságot, vagy aki letagadja és kitalálja a pléhdobozt, négy keréssel?” A hippfi fiú már kicsit korábban mondta a lánynak: „Ne kérdezz, aki kérdez, annak hazudnak.” Most ezt megismételi. Amikor megérkezik a gazdag német család, ez hangzik el:

„– Kiirtjuk őket? Ezeket mind? – kérdezi Louise....

– Ostoba. Röhög rajtuk. Látod – Jean-Baptiste fölmutat –, ez is röhög az egészen.”  
(Az angyalra mutatott.)

Ez a kettős sík: a tárgyias realitás és az emelkedett metafizika megmutatkozik az angyal mosolyának értelmezésében, illetve már a katedrális bemutatásában is: „a tiszta gótika pregnáns esete” – mondja a német családfő. Az író viszont így mutatja be: „Fölöttük tébolyultan nyúlik a gótika. Elvékonyodó ujjak a távozó értelmet keresik.” A címmel együtt ez utóbbiként idézett, a bevezető részben leírt mondatok metaforikus síkra emelik a történetet. Mindenki – aki észreveszi – érteni szeretné az angyal furcsa mosolyát. De a titokzatos angyal titokzatos mosolyát nem tudják értelmezni a megjelenő szereplők, az elbeszélő szerint még a mellette álló férfi szent sem. A férfiszobor sértődötten néz, nem vidítja fel az angyal mosolya, a hippik szórakoznak rajta, a fiú pipára gyújt, és azt mondja: „Kifüstöljük innen.” A lány: „Ez a mi angyalunk.” Erre a fiú válasza: „Nekünk nincs angyalunk.” Aztán a „koromsötét Mercedes” hozza a négytagú szőke német családot. Az asszony megpróbálja megkeresni az angyalt: „kell, hogy legyen itt egy angyal. Valami angyal.” Klaus, a férj válasza racionálisan rideg: „Konvencionális megállapítás. Hemzsegnek az angyalok. ...” Az asszony még próbálkozik: „De ez egy *más* angyal... különleges.” A család három tagja elindult, a nő még hátramaradt, keres. De a férj szigorúsága győz. Az író így jellemzi őket: „Klaus lent a kocsinál, ijesztő ez a bomlás, a négyszög megcsuszamlása.”

A hippik és a német család után Madame Chouchou, a koldusasszony érkezik. Ő az angyalt Szűzanyának tekinti, könyörög hozzá, hogy eredményes legyen a koldulása. Majd „gyöngéd megrovással” ezt mondja: „A mosolygás nem elég... Ezt beláthatod.”

Marcello vesz észre valami különlegeset, az esőben úgy látja, mintha sírna az angyal. „Szép – gondolja Marcello, és búvólten figyeli –, szüntelen mosolygás a szüntelen könnyek alatt.”

Egy „bálna alakú” turistabusz érkezik. A turisták hosszan elidőznek a templomban, és kijövet az idegenvezető majdnem megfélekedzik az angyalról, de végül: „Dallamos alt hangján elmeséli, amit a szoborról tudni illik.” Volt egy nő a látogatók között, aki majdnem észrevette a különleges szobrot, de továbbindították, ketten jegyzeteltek, azaz senkinek nem érinthette meg a lelkét ez a mosoly.

Jött Hriszto, aki szeretné eladni az elektromos portékáit. Ekkor érkezik Mária is, ő az otthoni káosz elől menekült ide, úgy érzi, hogy „nem a világot csukták be. Az én ablakom lett tejüveg.” Az ő lelkébe behatol az angyal titokzatossága. Amikor kigyúl a reflektor fénye, felnéz: „Angyal – mondta Mária döbbenten – az angyal.” Hriszto így próbálja elterelni a figyelmét: „Ein Angel... nur ein Angel. Technika... Ja. Technika ja. Aber Angel” – ez a véleménye. Máriát nyugtalanítja, mi lehet az az angyalszobron, ami az ő lelkét felzaklatta. „Mit tudsz te? – kérdezi az angyaltól. Ingerli ez a rendíthetetlen mosolygás.”

A novella szereplői közül néhányan keresnek vagy látnak a derűsen, nyugodtan mosolygó angyalban valami különlegeset: Louise, Hilde, Marcello, Mária. De az ok megtalálásáig, annak megértésig, hogy mitől ez a derű, ez a belső kisugárzás, ez a nyugodt biztonság, nem jutnak el.

A *reimsi angyal* a szó szerinti olvasatban egy idegenforgalmi nevezetesség, látnia kell mindenkinek. Azonban nem erről szól a novella, hanem a megmagyarázhatatlan mosolyról, mely uralja az egész történetet, izgatja a felvonultatott szereplők legtöbbszörét. Realista elbeszélés metafizikai látószöggel, amelyben az angyal mosolya a lényeg. Körülötte nagyon is világi, valós személyek (hippik, koldus, turisták) vannak, és nagyon is közönséges dolgok (vizek, koldul) történnek.

A gondolkodó olvasónak a mű lényege: a kicsinyességtől nem tudunk szabadulni, az élet lényegéig, értelméig nem tudunk eljutni. ... „a lét szintjére fölemelkedni képtelen életstratégia szembesülése egy távlatosabb, elvontságában szüntelenül sugárzó tudással. Az angyal tudása a belső hang és csönd megtalálásában, a bajok elviseléséhez szükséges erő kimunkálásában rejlik.” (OLASZ 2004: 59.) Azt segít tudatosítani bennünk a mű, hogy az ember nem veszi észre az igazi értéket, egyszerűen elmegy mellettük. Apró-cseprő gondjai töltik ki a mindennapjait, és egy távlatosabb, teljesebb, igazabb élet hívását nem is érzékeli. Vagy éppen olyan útra kanyarodik az élete, ahol ezeket meg sem találhatja.

A szövegépítés mozaikos, jelzésszerű, tömör. És a cím az egész novellát beszövi, mintegy többletjelentéssel bír, metafora. Így egy újabb műfaji változat: a metaforizált novella keletkezik. A kevés szóval, röviden, tömören összefogott írás nem fejt meg az angyal titokzatos mosolyát, csak utal arra, hogy ezt a belülről jövő derű, a biztonság, a szeretet, az életismeret adhatja. Ez majd későbbi nagy regényeinek lesz a fő gondolata (*Jákob lajtorjája; Ne féljetek*).

A transzcendens réteg a pálya második szakaszában írt művekben állandóan jelen lesz, de már itt megfigyelhető, hogy az evilági szint mellett a fontosabbik a spirituális, a metafizikai szint.

Jókai Anna pályájának első felében nagyon fontos szerepet játszott a sűrítettebb, gyorsabb haladású és drámaibb novella. Eleinte novellistának tartották. A műfaj adottságának megfelelően mindig tömören ragad meg egy adott élethelyzetet, feszes szerkezettel, szinte mindig új közlésmóddal, modellel. Az írások egy részében már ekkor van egy valóságos sík, a konkrét élethelyzet és vele párhuzamosan a lélekben lejátszódó érzelmek, meditatív, esszéisztikus megfogalmazások – ezeket egy műben, együtt olvashatjuk. A két sík egymásra vetül, a kompozíció összeolvasztja a valóság eseményeit és a lélek rezdüléseit. Így élhetjük át a párhuzamos gondolatokat, érthetjük meg a párhuzamos sorsokat. Tehát kezdetben a megfigyelés, érzékelés, majd később a gondolati és jelképi általánosítás lesz hangsúlyos. A szűkre szabott leírások, az értelmezés, illetve az írói kommentár hiánya mellett jellemző, hogy inkább a párbeszédnek viszik előbbre a cselekményt, és azokban formálódik meg a jellemrajz. „Már itt körvonalazódik a sűrítés, erős átszűrés, elvonatkoztatás iránti igény, amely a kitűnően érvényesülő anyagtudás következtében mégsem válik vértelen parabolává. A válogatott kötetnek (1975; A reimsi angyal) a látásmód, az arányérzék, írói biztonság egyensúlya mellett talán éppen az a nóvuma, hogy ezt a pálya későbbi fejleményei miatt különösen fontos kettősséget, eleven életszerűség és elvontság dualitását érzékelteti.” (OLASZ 2004: 64.)

Novelláiban szigorúan leleplez, de szánja az élet perifériáján élő megnyomorítottakat. „... a céltalanságtól, az elborult és csak az anyagi világban megnyilatkozó tudatnak a lététől félttem az emberiséget” – idézi Jókai Anna gondolatát VASY Géza (2006: 233).

Novelláiban, kisregényeiben a tudatábrázolási eljárások változatosak: polifon szerkesztésmód, mozaikszerű ábrázolás, egymás mellett való elbeszélések, belső monológok, metaforikus szerkezet. A mindennapokat megidéző utalások teszik sokrétűvé az írásait, segítik a szövegben megjelenített kort felidézni, a korhangulatot megérteni. A posztmodern

próza többrétegűsége, idézéstechnikája is megjelenik már a korai műveiben is. Tehát belső fejlődésről beszélhetünk, a modern szövegépítési eljárások már a novellákban ott vannak. Ismert szövegeket idéz – irodalmi, slágert, szólást – néha tréfásan vagy ironikusan.

Jókai Anna szereti azokat a hőseit, akik önmaguk megismerésére törekednek, amiből aztán következik, hogy életük megváltoztatása a céljuk, ki akarnak jutni a mélységből, a kudarccal terhelt életükből. Azt vallja, hogy olyan emberekre lenne szükség, akik életükből, önmagukból formálnak remekművet. Az ő spirituális realizmusa azért „sajátos és meggyőző, mert a szakralitás erejét a profánnal hozza egyensúlyba... életművében viszont éppen a profán és a banális emeli ki, kontraszt gyanánt, a szentség értelmét, hiszen a szentség igénye, óhajtása a profán és banális csömöréből származik.” (IMRE 2016: 171.) A spirituális vagy szakrális nála nem szigorúan vett vallási emelkedettséget jelent, hanem emberszeretetet és a folyamatos tökéletesedésre törekvést.

„Úgy érzem, hogy amit a kor fölmutatott, minden számomra lényegeset megírtam. Nem kell egyetlen soromat sem szégyellnem, mentegetőznöm” – mondja az *Elbeszéltem* kötet fülszövegében. „Jókai Anna írásai szellemiségükben, mondanivalójukban mind a mai napig érvényesek” – írja róla a *Tiszatáj*. (HANTI 2009: 95.)

Nemcsak mint író, hanem mint a közélet minőségéért, az értékmentésért sokat tevő személyiséget is tisztelték a kortársak. Csak egy példa a sokféle tevékenysége közül: ő volt a Nemzeti Kegyeleti Bizottság első elnöke, és sokat tett a Fiumei sírkert megújulásáért, az ott nyugvó nagyokért. Ezért halála 5. évfordulóján (2022. június 5.) emléktáblát avattak tiszteletére a Fiumei úti sírkertben.

Művei digitalizált változata megtalálható a Digitális Irodalmi Akadémia tárában.<sup>1</sup>

## FORRÁS

JÓKAI ANNA (2007): *Elbeszéltem I.* Széphalom Könyvműhely, Budapest.

*Magyaróra* 16–18.

JÓKAI ANNA (2007): *Elbeszéltem II.* Széphalom Könyvműhely, Budapest.

*A forma* 343–380.

*Miről beszéltünk?* 124–130

*A reimsi angyal* 131–136.

<sup>1</sup> <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/JOKAI/>

## IRODALOM

- BÁRDOS LÁSZLÓ (2002): *Önismeret és beavatás. Közéletések Jókai Anna életművéhez*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- BARTUSZ-DOBOSI LÁSZLÓ (2012): Hírnök. Jókai Anna születésnapjára. *Vigilia* 2012/11. 867–869.
- FÜLÖP LÁSZLÓ (1976): Jókai Anna válogatott novellái. *Alföld* 3. 66–69.
- HANTI KRISZTINA (2009): Elbeszélgetett. *Tiszatáj* LXIII/2. 95–98.
- IMRE LÁSZLÓ (2016): *Jókai Anna*. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest.
- JÓKAI ANNA (2017): *Átvilágítás*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- OLÁH ANDRÁS (2012): Jókai Anna köszöntése. *Vigilia* 11. 866–867.
- RÓNAY LÁSZLÓ (1988): A Vigilia beszélgetése Jókai Annával. *Vigilia* 9. 698–704.
- RÓNAY LÁSZLÓ (1993): Jókai Anna köszöntése. *Vigilia* 1. 69.
- VASY GÉZA (2006): *Későmodern prózairók*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.

JÓKAI ANNA: *ELBESZÉLTEM*

## Some short stories from the book

In the oeuvre of Anna Jókai, early works are associated with naturalism, later ones with realism, and then with spiritual realism. In the first half of her career, her writings are characterized by objective communication, and from the 1980s on by more abstract, symbolic wording. She is also a prominent creator of postmodernism at the end of the 20th century. Continuity can be clearly demonstrated in the ideas of the works, while constant renewal can be experienced in the style and genre variations. Ars poetica is clear already at the beginning of the course: the outside world tries to break and humiliate man, but inner faith gives her freedom, albeit finding this is no small challenge.

The selected short stories, with various modes of communication and various genre solutions, talk about how the most important thing is to live life in quality, follow moral standards, respect values and selfless love.

**Keywords:** short stories and novels, inner faith, quality life, spiritual realism



SALLAI ÉVA

*Beszélgetés dr. Agócs Gergely néprajzkutató,  
népzenész, népmesemondóval az élőszavas  
mesemondás hagyományairól és jelentőségéről\**

Dr. Agócs Gergely népzenész, néprajzkutató, népzene kutató mesemondóval, a Hagymányok Háza tudományos munkatársával, a Debreceni Egyetem főiskolai docensével az élőszavas mesemondásról annak kapcsán beszélgettünk, hogy 2022. január 20-án és 21-én a Hagymányok Házában *Konstrukció, rekonstrukció, adaptáció* címmel kétnapos konferenciát szerveztek, amelynek keretében *Népmeseműhely* címmel, nagyszámú hallgatóság előtt az élőszavas népmesemondásról tartott előadást. Rendkívül izgalmas volt az előadása, amelynek keretében oktatási és módszertani kérdések is felmerültek.

*Miben látja Ön a hagyományos népmesemondás iránti nagy érdeklődés okát?*

Az ember évszázadok, sőt évezredek óta a saját kultúráját, a saját csoporttudatát különféle narratívák segítségével tartotta életben. Ezek a narratívák történetek voltak. Történetek Mátyás királyról, Petőfiről, Kossuthról, történetek a saját nagyapámról, ahogy a nagybátyám elveszett az erdőben, aztán mégis megkerült vagy, ahogy anyukám kislánykorában a strandon vészett el, de mégis megkerült. Ezek mind-mind történetek voltak, és ezek a történetek jelölték ki az egymással összetartozó emberek csoporttudatát. Nagyjából az ezredforduló hozta meg számunkra a kommunikációs kultúrának a teljes átrendeződését, amikor gyökerestől megváltozott az embereknek az egymáshoz való viszonya. A kommunikációelmélet úgy tekint az emberre, mint közösségi lényre, a közösségeket pedig úgy tartja számon, hogy azoknak az embereknek a csoportja, akik bizalommal viselkednek egymás iránt. És ezt a bizalmat, az egymás iránti bizalmat, ilyen narratívák, ilyen történetek mentén építettük ki mi emberek. A történetmondás, a történetek elmondása, elmesélése viszont vészesen kihullani látszik a műveltségünkől,

\* A Magyar Katolikus Rádió *Kerengő* című közéleti műsorában 2022. február 2-án elhangzott interjú szerkesztett változata.

talán nem függetlenül a kommunikációs kultúránk átrendeződésétől, nem függetlenül az internet és a különféle közösségek hazudott médiák megjelenésétől. Szerintem a mesemondás iránti érdeklődés vagy ennek az érdeklődésnek az újbóli felélénkülése ezzel az átrendeződéssel áll leginkább kapcsolatban.

*Nagyon érdekes volt az Ön előadásában, ahogyan összefoglalta a mesemondás folklorizmusának mai helyzetét és ennek kapcsolatát a mesekutatás eredményeivel. Hiszen Ön ezzel is foglalkozik, és beszélhetnénk arról, hogy Ön már tizenhat éves korától gyűjtött hanganyagot, énekeket, zenéket. Ha a mesénél maradunk, szeretném megkérdezni, hogy a mesegyűjtései során mit tapasztalt. Mennyiben változott, amit most gyűjthet, vagy amit akkor, 16 évesen talált?*

Annyiban változott, hogy akkor, 16 évesen, azok a mesemondók, akiket gyűjtéseim során sikerült megismernem, ők még olyan mesemondók voltak, akik ezt a tevékenységformát gyakorolták. Tehát ők a közösségek mesemondói voltak. Közülük az egyik legkedvesebb adatközlőm talán Varga Sándor volt Füleksávoiban. Nos, őt a falu nem így ismerte, hogy Varga Sándor, hanem Mese Sándor, így hívták. Sándor bácsi falujában ártézi kútról hozták az ivóvizet, ahova egy-két naponta mindenki ellátogatott, legalábbis minden házból egy-egy embert elküldtek a kútra vízért. És ő, akivel találkozott addig el nem engedte, amíg egy mesét el nem mondott neki. Ma már, ha találunk is olyan embereket a magyar falvakban, akiktől lehet még mesét gyűjteni, ők már legtöbbször olyan személyek, akik gyerekkorukban vagy fiatal korukban részesei voltak ilyen eseményeknek, de inkább csak mesehallgatóként, és ma már csak olyasmit tudunk legtöbbször ezektől az emberektől felgyűjteni, amire emlékeznek ezekről a mesemondó alkalmakról. Jó esetben jó emlékezőképességgel rendelkező emberekkel van dolgunk, tőlük viszonylag kerek történeteket tudunk felgyűjteni. És ha egy jó narratív készséggel is megáldott emberrel van dolgunk, még az ő előadásmódja is magával ragadó. De ez a kevesebb. Ki kell térnünk viszont arra, hogy van a magyarországi társadalomnak egy olyan szegmense, ahol még ma is tetten érhető a maga eredeti funkciójában az élőszavas mesemondás. Ez pedig a magyarországi cigányság. A cigány csoportok körében talán még ma is él a mesemondás, és ez nagyon érdekes számunkra, hiszen a magyarországi cigányság nagy-nagy tömegei mára magyar anyanyelvűekké váltak, tehát az ő meséik is magyar nép-



mesének minősülnek. De természetesen az is nagyon érdekel minket, amikor a cigány anyanyelvet még őrző csoportok saját mesemondóival van szerencsénk találkozni, és természetesen ilyenkor ezt is rögzítjük.

*Megtiszteltetés számomra, hogy itt ülhetek Agócs Gergely szobájában, ahol Pál Pista bácsi képe mosolyog ránk. Azt hiszem, óriási szerencse, hogy annak idején Ön még összegyűjtötte nemcsak az Utolsó Óra folklóranyagát, zenéit, de Pál Pista bácsi meséit, mesemondását is. Láthatjuk, hallhatjuk őt mindmáig az Ön által szerkesztett könyvben, ahogy DVD-ről mondja huncut mosollyal, kiszólásokkal teli meséit. Mennyiben más ez az élőszavas mesemondás? Hogyan foglalhatnánk össze a lényegét a rádióhallgatók számára?*

Az élőszavas mesemondás az, amikor az ember a történetet emlékezetből idézve, a saját szavaival adja elő. Az *Utolsó Órá*hoz csak annyit mondanék – talán a hallgatók nem tudják –, hogy ez az ezredfordulónak egy nagy-nagy vállalkozása volt, amikor négy és fél éven keresztül összesen száztizenkét régiónak a képviselőit, elsősorban hangszeres hagyományőrző, zeneszolgáltató muzsikusokat hoztunk be – főleg vonósbandákat, cigányzenekarokat, de paraszbandákat is – a Fonó Budai Zeneház stúdiójába, és ott rögzítettük. Én ott csak a felvidéki résznek voltam a koordinátora, de az ott megjelenő zenészekről is gyűjtöttünk mesét. Ott volt például a Kassa melletti Saca falujában lakó Bunda Zoli bácsi, aki gyönyörű meséket mondott még a saját cigány anyanyelvén. Tehát ezeket is rögzítettük. A Pál Pista bácsitól felvett mesék (nemcsak ő, hanem az összes adatközlőnk, ebben a stílusban mondta a meséket), tehát Pista bácsi meséi is az élőszavas mesemondás stílusában lettek dokumentálva. Ez azért nagyon fontos, mert egyfajta mesei nyelvezetet is megőrzött számunkra ez a hagyomány. És ebben a stílusban, ebben a mesei nyelvezetben meg tudunk ismerkedni mindazokkal a formai sajátosságaival a magyar népmesének, amelyekből csak nagyon keveset tud visszaadni a nyomtatott szöveg. Tehát, a hanghordozás, az arcmimika, a gesztikuláció, a hangsúlyok, a hang dinamikája, hogy mikor beszélek hangosabban és mikor veszek vissza teljesen, suttogásig a hangerőből, mikor szaporítom a beszéd tempóját, és mikor beszélek komótosabban... (mutatja is hangerővel, hangszínnel). Ezeket a sajátosságait az élőszónak nagyon nehezen lehet visszaadni a betű segítségével. Vagy ha igen, akkor csak olyan toldalékokat alkalmazva tudjuk ezeket a részleteket érzékeltetni, amelyek viszont, ha újra verbalizálódnak, nagyon esetlenül hangzanak. Hány színészt – főleg színészeket – hallunk mesét mondani

a rádióban úgy, ahogyan nagyon furcsán, esetlenül hangzik. Például, amikor azt mondja: HmMMM, csóvált a fejét az öreg király... Ezt egy élőszavas mesemondás alkalmával nem kell külön odamondani, csak azt mondani, hogy HmMMM, és megcsóválni a fejünket.

*A Hagyományok Háza már évek óta felkarolta ezt a hagyományos, élőszavas népmesemondást.*

2001-ben, az alapítás évében, amikor elkezdtem dolgozni a Hagyományok Házában, azt a feladatot kaptam az akkori főigazgatótól, hogy vezessem a Közművelődési részleget. Ezt a részleget neveztük el később Népművészeti Módszertani Műhelynek. Amikor áttekin tettem az előttem álló feladatokat, rá kellett döbbernem, hogy a magyarországi népművészeti mozgalmak újhullámának, a táncház mozgalomnak a tevékenységei között nagyon kidolgozott módszertani bázisa alakult ki a népzene, a népdal, a néptánc vagy akár a kézműves foglalkozásoknak. De annak ellenére, hogy a szövegfolklórnak egy fontos ágával, a mesemondással már akkor is nagyon sokan foglalkoztak, erre valahogy nem fordított figyelmet a táncházmozgalom. Néhányan elkezdtek élőszavas mesemondást bemutatni, szerveződtek mesemondó versenyek gyerekeknek, ahol sajnálatos módon ezt a jellemzően, s kizárólag felnőttek által gyakorolt tevékenységformát megpróbálták áthelyezni a gyerekekre. A gyerekek nem tudnak még – minél kisebb, annál kevésbé – rögtönözve felidézni történeteket emlékezetből. Ők legfeljebb arra voltak képesek – és mai napig az ilyen versenyeken ezt látjuk –, hogy ezeket a történeteket szóról szóra betanulva adják elő. Erre mondjuk azt, hogy ha már prózamondásra idomítják ezeket a kisgyerekeket, akkor legalább jó gyerekirodalmat adjanak a szájukba. Hiszen a nyomtatott mesék – főleg a gyerekeknek szánt szövegek – egyre inkább lerövidültek, egyre inkább ki lettek gyomlálva, és meg lettek fosztva az élőszavas mesemondásnak azoktól a formai, stílári sajátosságaitól, amelyek nélkül a népmese gyakorlatilag nem érvényes. Tehát ebből a helyzetből kellett elindítani egy új tevékenységformát. Megkértük kiváló magyar népmesekutató kollégánkat, Raffai Juditot, aki Szabadkán él, hogy állítsa össze *A magyar mesemondás hagyománya* című publikációt, amely a tanfolyami hallgatók tankönyvéül szolgált. Majd útjára indítottuk a *Népmesetár* című sorozatunkat. Ez nem a szövegek egyfajta olvasmányosított, átdolgozott, irodalmiasított változatait tartalmazza, hanem a szövegű lejegyzését annak, amit a hagyományörző mesemondó elmondott, plusz kötelezően és szigorúan, tartalmazza magát a helyszínen rögzített hangzó avagy mozgóképes dokumentumot is.

*A Hagyományok Házában Önök Magyar népmese, hagyományos mesemondás címen felnőtteknek tanfolyamokat is szerveztek és szerveznek. Legközelebb például február 7-ig lehet jelentkezni egy tanfolyamra, amely 60 órás, és a korábbi hallgatói, tehát az Önök tanítványai, már megalakították a Meseszó – Magyar Mesemondó és Szövegfolklor Egyesületet is.*

2007-ben elindítottuk a *Magyar népmese, hagyományos mesemondás* című tanfolyamunkat, amelynek én lettem a szakmai vezetője. Most a tizenhetedik évfolyam munkájához várjuk a jelentkezőket. Azt jelenti ez a mögöttünk hagyott tizenhat esztendő, hogy több mint 300 személy hallgatta végig a tanfolyamot, amely tanfolyamon egyetemi szintű tudást igyekszünk átadni a meséről. Nemcsak elméleti, hanem módszertani és gyakorlati szinteken is. Ez azt jelenti, és ezért kérjük, hogy elsősorban felsőfokú végzettséggel rendelkező személyek jelentkezzenek, legjobb, ha az a felsőfokú végzettség valamilyen szakirányú, tehát néprajz, pedagógia, művelődésszervezés és így tovább. Nagyon sok óvónő végezte el a tanfolyamunkat, de jártak ide színészek, pszichológusok, művelődésszervező szakemberek, vagy csak egyszerűen anyukák és nagymamák, akik a gyerekeiknek és az unokáiknak szerettek volna szakavatott módon mesélni. Tehát nagyon érdekes volt az egész, és nagyon jó visszajelzéseink vannak a végzett hallgatóinktól. Közülük már negyven-ötven ember kilépett a színpadra és elkezdett mesét mondani. A végzett hallgatóink hozták aztán létre az Ön által is említett Meseszó Magyar Szövegfolklor Egyesületet. Ez egy országos hatókörű egyesület most már különféle akciókat, fesztiválokat, képzéseket, saját tanfolyamokat is szervez, és velük együttműködve próbáljuk koordinálni ennek a szakmai tevékenységnek a munkáját országos, illetve Kárpát-medencei szinten. A Meseszó Egyesületnek vannak határon túli tagjai is, kollégáink Felvidéken, Erdélyben és a Délvidéken is tevékenykednek, említettem már Raffai Judit kolléganőnk munkáját. Semmi nagy trükk nincs ebben az élősavas mesemondásban! Gyakorlatilag azt próbáljuk megfigyelni, hogyan mondták a mesét régen, a folklórban, a hagyományos műveltségünk szövetében nevelkedett mesemondóink, a régi nagy mesterek. Ezeket az „ahogyan”-okat próbáljuk életben tartani, mert sajnos a könyv csak az „ami”-t tudja a legtöbb esetben továbbítani, de a mesei nyelvezet és a fortélyok hihetetlenül gazdag tárházából csak egy kicsi szeletet tud átadni.

*Nagyon érdekesek voltak ezen a néprajzi konferencián – az Önök szekciójában, a Népmeseműhelyben – a hozzászólók kérdései. Sok pedagógus volt itt, akik kiemelték, a tanításuk során nagy baj az, hogy tőlük elvárják egyrészt az írott szöveg tanítását, másrészt a kompetenciamérést a népmeséken keresztül. Kiemelték, hogy a mesék erkölcsi tanulságára is fel kellene hívni a figyelmet, amire Ön tömören azt mondta: „A mesével az a legjobb, ami történhet, hogy elmondják, elmesélik.”*

Így van! A mesét különféle célokra használják manapság vagy próbálják használni, látnak különféle terápiás elképzeléseket is. Ezekkel kapcsolatban nagy óvatosságra intenek, hiszen igen, ismer a pszichológia művészetterápiát, zeneterápiát, de ezeknek, amíg polgárjogot nyertek a szakpszichológiában, hihetetlen bonyolult eljárásrenden kellett helytállniuk. Mert mi az, hogy terápia? Valamilyen betegségeket gyógyítunk általa. Lehetnek ezek szervi vagy lelki problémák, de hát bocsánat, a pszichológia az az orvostudomány egyik területe, és ahhoz, hogy ott valamit terápiának fogadjanak el, kontrollcsoportos, nagyon sok résztvevő bevonásával elvégzett vizsgálatokat kell tudományos szinten igazolni. Ezek a vizsgálatok a magyar közéletben ma meseterápiának nevezett különféle tevékenységek esetében nem történtek meg. Tehát én óva intenk attól, hogy bárki messzemenő következtetéseket vonjon le arról vagy azzal kapcsolatban, hogy mi minden problémák vagy gondok enyhítésére, elhárítására alkalmas a mesemondás, és milyen sokféle életvezetési vagy világmegváltási tanácsadásra lehet alkalmazni a népmesék anyagát. A mesével tényleg a legjobb, ami megtörténhet, az az, hogy elmesélik. Igaz, hogy hordoznak erkölcsi mondanivalót, valamiféle mintát a mesehallgató számára, de amire föl szokták hívni a figyelmet ezek a magukat terapeutának nevező szereplők, a legtöbb esetben a mese tartalmi részét érinti. Csak csendben és szerényen jegyez-ném meg, az, hogy a mese elején van egy probléma, egy hiány, egy károkozás, és van egy hős, aki felvállalja a probléma megoldásának a feladatát, a mese cselekményén keresztül aztán átverektszi magát, és a végére megoldja a problémát, hát azért ez a világirodalom jelentős százalékára is ugyanígy érvényes. Vagy mást ne mondjak, Bruce Willis az összes filmjében is ugyanezt teszi. Ugye? Tehát a hollywoodi álomgyár ugyanilyen erkölcsi mondanivalókat ad. Ott sem a szemét mocskos gazemberek győzedelmeskednek, hanem a hősök kapják a végén, én nem tudom, melyik amerikai államelnöktől a kitüntetések. Tehát önmagában ez nem csak a népmesékre vonatkozik. Sajnos felmerülhet bennünk az a gyanú, hogy tán csak nem azért pont a népmesékkal foglalkoznak ezek

az emberek, mert azokhoz nem kapcsolódnak jogdíjak. A népmesének nincs jogdíja, bármilyen szerzői szövegnek viszont van. Benedek Elek szövegeivel sem lehet akármit kezdeni.

*Talán többen is olvastuk Agócs Gergely Pál István mesél című könyvét, amely egy nógrádi magyar pásztorember mesekincsével ismerteti meg az olvasót, és CD-, DVD-mellékletet, videofelvételeket is tartalmaz. Azt hiszem, Agócs Gergely élete és a pásztorok tudásának, hagyományának őrzése összefonódott, talán már kisgyermekkorától.*

Ez így van! A mi családunk ősei – valamikor a 18. század elejétől tudunk már konkrét felmenőkről – ők még pásztorok voltak, az Agócs nevűek. A 19. század közepe táján váltottak, és lettek először gyapjúkereskedők, majd csizmadiák, majd cipészek az én felmenőim. Tehát van családi kötődésem is a pásztorsághoz. De ez nem sokat jelentett volna, hogyha tizenhat éves koromban nem kerülök el egy ilyen nyári diákmunka során a Pinc és Ipolybolyk között található Szelhegy-pusztán Mező István juhász keze alá bojtárnak majdnem egy egész nyárra. Ott közelebbről is szerencsém volt megismerkedni ezzel a munkával, ezzel a hivatással és ezzel a kultúrával, hiszen Mező Pista bácsi kiválóan tárogatózott, tőle gyűjtöttem először tárogatómuzsikát, és tőle kezdtem tárogatózni tanulni. Kamaszkoromban ez a kapcsolat kialakult, aztán egyes pásztor családokkal olyan közeli viszonyba kerültünk, hogy például Bodroghözben, Szomotorban Dobcsák Jánoshoz és családjához a fiaimat küldtem hasonló módon nyaranta bojtárkodni. Ők annyira megszerették egymást, hogy még a tavaszi meg az őszi szünetben is kimentek az öreg mellé, amíg folytatta a mesterséget, úgyhogy ez a kapcsolat azóta is folyamatos.

*Ön a saját előadói estjein nem csak zenél, nem csak énekel, gyakran mesét is mond, hiszen óriási gyűjtőmunkát végzett. Engedje meg, hogy megkérdezzem, hogyan függ össze a zene, a folklór, a zenélés és a mese nemcsak az Ön életében, hanem annak továbbadása tekintetében is itt a Hagyományok Házában vagy az egyetemisták számára.*

Én úgy fogalmaznék, hogyha valaki eljön a mi mesemondó tanfolyamunkra, mondjuk kémia szakos tanárként és elvégzi a mi tanfolyamunkat, akkor nagyon jó fogódzókat kaphat ahhoz, hogy a kémia tananyagot is úgy tudja leadni, hogy a hallgatóság semmi másra nem fog tudni odafigyelni, csak arra, amit az a tanár mond. A mesemondás technikai – és ezt ne feledjük el! – évszázadok vagy évezredek óta csiszolódnak. Tehát a me-

semmondás tevékenységének a gyakorlása menetében kialakult egy olyanfajta közlésmód, amely hihetetlenül tökélyre csiszolta ezt a stílust. Engem már coachingokra is hívnak, hogy megmutassam azoknak, akiknek csak egy prezentációt kell előadniuk, hogyan mondják el a szövegeket úgy, hogy tényleg megragadjon a hallgatóságban az, amit mondani akarnak. És igen, a mesemondás erre vonatkozóan is kialakította a saját hihetetlen hatékony technikáit. Úgyhogy nem az a kérdés, hogy a zene meg a mesemondás vagy a folklór egyéb területe és a mesemondás hogyan függnék össze, hanem az élet hogyan függ össze a történetmondásnak a mesei hagyományban kiérlelődött technikáival. Erre keressük mi a válaszokat, és megpróbáljuk megfogalmazni az ide, a Hagyományok Házába látogató hallgatóinknak.

## *Nemcsak az -i, -s, -ista, -izmus!*

A pár éve már leköszönt, 11. kiadású *A magyar helyesírás szabályai* 164. pontjával (AkH 2000: 64) – különösen annak első soraival – három évtizeden át kissé elégedetlen voltam. Szó sincs persze helytelenítésről, inkább olykor afféle jogos hiányérzetem támadt. Az új, a 12. kiadású szabályzat az ott olvashatókat szinte szó, sőt betű szerint megismétli, így a hiányérzetem változatlan marad(t). Lássuk tehát az új szabálykönyv 161. pontjának elejét (AkH 2015: 70)!

„Az *-i* és az *-s* melléknévképzővel, az *-ista* és az *-izmus* főnévképzővel ellátott egyelemű és összetett (egybeírt), illetőleg kettős (kötőjellel összekapcsolt) családneveket kisbetűvel kezdjük, és e képzőket közvetlenül kapcsoljuk hozzájuk, például: *móriczi*, *mikszáthos*, *buddhista*, *jozefinizmus*; *tóthpáli* (Tóthpál), *kispéteres* (Kispéter); *horváth-pappos*, *schöpfung-mereis*, *ripl-rónais*.”

Az itt leírtakkal természetesen eddig is egyetértettem. A továbbiakban sem bírállok, inkább csak némi kiegészítéssel vagy éppen (a majdani illetékeseknél!) ezt szorgalmazó javaslattal élek. Bizonyos értelemben még azt is dicséretesnek tartom, hogy már a 11. kiadás összeállítói is egy valamire ráéreztek. Mégpedig arra, hogy mégse csupán az imént (és főntebb, a címünkben) megemlített négy képzőről lehet szó! Jól mutatta ezt a 152. pontban (igaz, más összefüggésben) felhozott, ráadásul továbbképzett (!) *petőfieskedik* alak (AkH 2000: 64). Ugyanez ismétlődik meg nagyon helyesen immár a 12. kiadás 159. pontjában (AkH 2015: 69).

Azért sem reklamálok, mert elismerem: az *-i*, *-s*, *-ista*, *-izmus* alighanem azok a leggyakoribb képzők, amelyek személynevekhez járulnak. Hadd pontosítsak: nem csupán a vezeték-, hanem olykor a kereszt-, sőt még az állatnevekhez is toldalékolhatjuk őket! Teszem azt: Ennek a fiúnak is olyan sanyis kinézete van. Vagy: az Újszövetség kapcsán Szent Pál írásait (kis *p*-vel kezdve) páli levelekként emlegetjük. Újabb példa: Ennek a kutysznak is épp olyan bodris / rexes / cézáros ugatása van. Ami pedig a már idézett *petőfieskedők* alakot illeti, ez legfeljebb annyiból több és más, hogy az említett négy termékeny képző egyikeként szereplő *-s*-ezést toldottuk meg: egy újabb, mégpedig igeképzőt téve hozzá.

A magam használatából vagy éppen gyűjtéséből a továbbiakban idézendő képződmények afféle *hapax legomenonok*, azaz egyszeri, netán ritká(bba)n felbukkanó alakok; keletkezésükről vagy alkalmukról érdemes felvilágosítással is szolgálnom.

A kecskemét-kadafalvi kápolnánál, ahová misézni járok, jó pár évvel ezelőtt a betegeskedő Katalin testvér (Jézus Szíve-népleány) éppen szilveszterkor végleg megvált a gondnoki és egyéb munkájától. Újévkor már más vette át az ügykörét. Ekkor csúszott ki a számon ez a – valljuk meg – fájdalmas megállapítás: „Beköszöntött a katalin*talanság*.” Bizony, itt már nem írhatnánk nagy K-t!

Bővíténem a szabálypontot még azzal is, hogy – a melléknév- meg a főnévképző mellett – olykor akár igeképzőzés is előfordulhat. Tegyük fel, valaki gyakran emlegeti (akár dicsérve, akár elmarasztalva / szidva) Marikát. Az illető – marikázik. Szintén kisbetűsen marikázhat az a legény, aki Marikának udvarol, hozzájuk gyakorta eljár. Vagy: szokás (csaknem népiesen) a hóban magát játékból elvető gyerekekre mondani: Jézuskát csinál; másképpen fogalmazva: jézuskázik. Ez utóbbinál már megint a kis kezdőbetű járja. Nem beszélve a talán még ismertebbről: amikor megjön december 5-6. táján a Mikulás, a neki szentelt ünnepségen mikulásozás folyik, a gyerekek és a pedagógusok együtt mikulásoznak. Igen: ezúttal is csak kis kezdőbetűvel élve. És még ki tudja, hányféle képzőelemény adódhat / keletkezhet (talán éppen az ötletgazda szóújító avagy -facsaró diákok „jóvoltából”): csupa kisbetűs kezdéssel...

...Ráadásul beléphet még egy igekötő is! Erre egy csaknem személyes példát idézek, mert gimnazista koromban történt. Shakespeare *Hamletjéből* felelt az egyik osztálytársam, aki nem egészen készült föl. Az egyik sűgő a kelleténél hangosabban segítette ki: Fortinbras nevét adva tudtára. Magyartanárunk, Vida Lajos piarista atya mérgesen így szólt rá: „Majd én *megfortinbrasozlak* téged, édes fiam!” Igen, csakis ez lehet a helyesen írt alak, hiszen kirívóan furcsa és szabályellenes lenne (pláne két helyütt is a szóbelői nagybetűvel!) ennek a három alakvariánsnak bármelyike is: MegFortinbrasozlak / megFortinbrasozlak / Megfortinbrasozlak.

Azzal a jókívánsággal zárom, amellyel a Vácott élt, sajnos nemrég elhunyt (egykor aktívabban szólészkedő és velem együtt 2005 óta Lőrincze-díjas, azaz „*meglőrinczézett*”) Dóra Zoltán nyelvvelőitársamat gratuláltam meg időnként (némi archaizálással!): „Szép eredményeket az pinczészetben és az *lőrinczészetben*!”

Az utóbbit pedig szívből kívánom mindenkinek: értve rajta ezúttal a helyesírásban való mind biztosabb előbbre haladást...



## IRODALOM

AkH (2000): *A magyar helyesírás szabályai*. Magyar Tudományos Akadémia. 11. kiadás, 12. (szótári anyagában bővített) lenyomat. Akadémiai Kiadó, Budapest.

AkH (2015): *A magyar helyesírás szabályai*. Magyar Tudományos Akadémia. 12. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.



CZEGLÉDI ILDIKÓ

## „Állati” szólások

### Óraterv

Debreceni Árpád Vezér Általános Iskola

A pedagógus neve: Czeglédi Ildikó

Tantárgy: magyar nyelv

Osztály: 5.


Az óra témája: állandósult szókapcsolatok: szólások, szóláshasonlatok

Az óra cél- és feladatrendszere: motiváció, a szókincs, az értő olvasás, a beszédképesség, a nonverbális kommunikáció, a logikus gondolkodás, az emlékezet, az együttműködés, a reflektív gondolkodás, az ön- és társértékelés fejlesztése

Az óra didaktikai feladata: új ismeretek szerzése, képességfejlesztés

Tantárgyi kapcsolódások: történelem

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
1–3. perc	Szervezési feladatok RÁHANGOLÓDÁS: Barkochba Gondoltam valamire. Találjátok ki, mi az! Tegyetek fel eldöntendő kérdéseket! Maximum 10 kérdést alkothattok. (Megfejtés: kutya)	Frontális munka  Kérdésszerkesztés: maximum 10 eldöntendő kérdés	Motiváció  Beszédképesség, logikus gondolkodás, emlékezet fejlesztése	
4. perc	CÉLKITŰZÉS A mai órán a szólásokkal fogunk foglalkozni. Több szólást értelmezünk, valamint néhánynak az eredetével is megismerkedünk. De mi köze van a kutyának a témánkhoz? Számos „kutyás” szólás is gazdagítja nyelvünket.		Az óra céljának meghatározása, tudatosítása	

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
5–9. perc	<p>ÚJ ISMERET SZERZÉSE</p> <p>Lássunk néhány példát! Mit jelenthetnek: kutyába sem veszik, kutya világ lesz, köti az ebet a karóhoz? (kutyába sem veszik = észre sem veszik, levegőnek nézik, kutya világ lesz = rossz idők jönnek, köti az ebet a karóhoz = <i>makacsul ragaszkodik valamihez</i>) Mi jellemző a szólásokra? (Nem szó szerint értjük őket, hanem átvitt értelemben, képszerűen fejeznek ki egy szót, egy gondolatot.) Mi jellemző a szóláshasonlatokra? Íme néhány példa: <i>Belejön, mint kiskutya az ugatásba.</i> <i>Kapkod, mint kutya a légy után.</i> <i>Hű, mint a kutya.</i></p>	<p>Frontális munka</p> <p>Induktív módszer tanári magyarázattal</p>	<p>A szóolás fogalmának meghatározása</p> <p>A logikus gondolkodás fejlesztése</p> <p>A szóolás és a szóláshasonlat fogalmának meghatározása</p>	 <p>Kép: <a href="http://szolas.hupont.hu/11/keprejtvenyek">http://szolas.hupont.hu/11/keprejtvenyek</a></p>
10–13. perc	<p>ELŐZETES ISMERETEK</p> <p>Ismertek még más kutyás szólásokat? Gyűjtsetek minél többet! Meg tudjátok határozni a jelentésüket?</p>	Pármunka	<p>Előzetes tudás felmérése</p> <p>Szóbeli kifejezőkészség, szókincs fejlesztése</p>	
14–29. perc	<p>SZÖVEGÉRTÉS</p> <p>Kutyás szólások eredetét ismerhetitek meg egy-egy szöveg segítségével. Minden csoport egy-egy szólás eredetét ismeri meg: A, B, C. Majd új csoportokat (A, B, C) alkotva megosztjátok a szólás eredetét a többiekkel.</p>	<p>Csoportmunka (4-4 fő)</p> <p>Tantárgyi koncentráció: történelem</p>	<p>Értő olvasás fejlesztése</p> <p>Együttműködés fejlesztése</p> <p>Lényegkiemelés</p> <p>Szóbeli kifejezőkészség fejlesztése</p>	<p>Szövegek:</p> <p>A) kutyaharapást szőrével, B) itt van a kutya elásva, C) ebek harmincadjára kerül (1. melléklet)</p>



Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
40–42. perc	<p><b>MOST MUTASD MEG!</b> Egy-egy tanuló elmutogatja a következő szólásokat: kecskére bízta a káposztát, nem árul zsákbamacskát, báránybőrbe bújt farkas</p> <p>Mit jelentenek ezek a szólások?</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Jelentésfeltárás</p>	<p>Nonverbális kommunikáció fejlesztése</p> <p>Szókinccs fejlesztése</p>	<p>Szólások cédlákon</p>
43. perc	<p><b>HÁZI FELADAT:</b> Ez állati! Tíz szólas párosítása a jelentésével</p>	<p>Interaktív feladat</p>	<p>Szókinccs fejlesztése</p>	<p><a href="https://redmenta.com/hu/sheet?ks_id=1479719211">https://redmenta.com/hu/sheet?ks_id=1479719211</a></p> <p>(4. melléklet)</p>
44–45. perc	<p><b>ÉRTÉKEKELÉS</b> Mit jegyeztél ma meg? (Melyik szólas volt neked új? Mit jelent?) Hogyan értékeled a munkád 1-től 10-ig terjedő skálán, ha a 10 a legjobbat jelenti?</p>	<p>Páros munka</p> <p>Frontális munka tanári irányítással és visszajelzéssel</p>	<p>Reális ön- és társértékelés, reflektív gondolkodás fejlesztése</p>	

## REFLEXIÓ

A szólások vagy ahogy O. NAGY Gábor (2019) nevezte őket, nyelvünk virágai szemléletesebbé, színesebbé teszik nyelvhasználatunkat. A szólások megismerése, passzív, majd aktív szókincsünk részévé válása igen hosszú folyamat. Tanórai keretek között a szókincs ilyen irányú fejlesztése, szisztematikus, tervszerű megvalósítása nem kis kihívást jelent a magyar szakos pedagógusok számára. Pedagógiai gyakorlatomban gyakran alkalmazom azt a módszert, hogy a szólások eredetének, jelentésének magyarázatához szövegértés-feladatokat csatlakozok „két legyet egy csapásra” alapon: azaz az értő olvasást fejlesztem, és ezzel párhuzamosan a szólások etimológiáját is megismerik a tanulók. Azt tapasztaltam, ezáltal jobban rögzült a szólások jelentése, ugyanis a mögöttük rejlő érdekes történetek elősegítették a jelentés felidézését a későbbiekben. A tanítási órákon 5–10 perces időkeretben többnyire egy-egy szólás eredettörténetével ismerkednek meg a tanulók. Töreksem arra, hogy olyan szót válasszak, amely valamilyen módon kapcsolódik az óra témájához.

Az itt bemutatott óraterv is a már említett módszerre épül, ebben az esetben azonban egy teljes tanórát szenteltünk erre a témára. Irodalomórán Fekete István *Bogáncs* című regényét elemeztük, ezért választottam a kutyához és más állatokhoz kapcsolódó szólások feldolgozását.

Egy játékos feladattal, barkochbával indítottam az órát, melynek megfejtését 10 eldöntendő kérdés segítségével sikerült is a tanulóknak kitalálniuk. Figyeltek az elhangzott kérdések válaszára, azok alapján tették fel a továbbiakat. A megfejtés (kutya) az óra témájához illeszkedett: kutyával, majd egyéb állatokkal kapcsolatos szólások kerültek terítékre. A három, általam megadott szólás – kutyába sem veszik, kutya világ lesz, köti az ebet a karóhoz – jelentését közösen megbeszéltük, mindegyikről hallottak már, de nem volt minden tanuló számára egyértelmű, hogy milyen esetekben használhatjuk őket. A példák segítségével meg tudták fogalmazni a szólások legfőbb sajátosságait is. Ezután következett a szóláshasonlatok elemzése, jellemzőik meghatározása, ezt a feladatot is sikeresen megoldották. Majd párokban gyűjtöttek minél több szót, illetve szóláshasonlatot. Ilyen példákat említettek: kutyameleg van; egyik kutya, másik eb; bizonytalan, mint a kutya vacsorája; úgy beszél vele, mint a kutyával. A jelentésfeltárás nem okozott nagy fejtörést a tanulók számára, ami azonban gondot jelentett, hogy közmondásokat is mondtak (például: Kutyából nem lesz szalonna.), ezért szükséges volt tisztázni a szólások és a közmondások közötti különbséget.

Az óra fő részében a tanulók csoportmunka formájában ismerkedtek meg a háromból – A) kutyaharapást szőrével, B) itt van a kutya elásva, C) ebek harmincadjára kerül – egy szólás eredetével, magyarázatával. (Ha magas az osztálylétszám, két-két csoport is kaphatja ugyanazt a szólást.) A szövegek terjedelme és nehézségi foka nem azonos, ez alapján differenciálhatunk. A magyarázatokhoz megértést ellenőrző kérdéseket vagy egyéb ilyen célú feladatot is csatolhatunk. Google Drive linken elérhető mindhárom szöveg PPT formájában is feladatokkal és a megoldásukkal: <https://drive.google.com/drive/folders/1--tJ4y4atK6wbw0ZU0X-BtKlBcaVuGry?usp=sharing>.

Miután a csoporttagok elolvasták és megbeszélték a szöveget, új csoportokat hoztunk létre úgy, hogy mindegyikben volt legalább egy-egy olyan tanuló, aki az A), B) és a C) jelű szólásról olvasott. Ebben a körben már emlékezetből ismertették meg a többiekkel a saját szólásuk eredetét. Ennek eredményességét egy Legyen Ön is milliomos! tankockával ellenőriztem (<https://learningapps.org/display?v=p1t71pgmj22>), mely hat feleletválasztós kvíz kérdést tartalmazott. Minden csapat megoldotta, a négyből egy csapatnak sikerült hibátlanul eljutni az utolsó kérdés megválaszolásáig. A többieknek egy, illetve két ízben előlről kellett kezdeniük.

Ezt követően állatneveket tartalmazó, félbevágott szóláshasonlatokat kellett összerakniuk (<https://learningapps.org/display?v=poh086ugk22>). Némi segítséggel boldogultak, majd kivetítve hagytam a megoldást, hogy memorizálhassák azokat, amelyek esetleg újak voltak számukra. Ennek eredményességét utána ellenőriztem is úgy, hogy be kellett fejezniük a megkezdett szóláshasonlatokat, valamint párokban idéztek fel minél többet a tíz hasonlatból. A legtöbb párnak 7-8 szóláshasonlatot sikerült emlékezetből felsorolni.

Az utolsó feladat, a szólások elmutogatása kezdetben nehezen ment, segítenem kellett, de azután belejötték a tanulók. Mindegyik jelentését ismerték néhányan, akik megosztották a többiekkel.

A házi feladat illeszkedett az óra témájához: szólásokat és jelentésüket kellett összekapcsolni. A Redmenta feladat nagy előnye, hogy automatikusan javítja a megoldást, és visszajelez a tanulók munkájának eredményességéről: a diákok zöme hibátlanul dolgozott.

Az óra végi értékelés két kérdésre épült:

– Mit jegyeztél ma meg? (Melyik szólás volt neked új? Mit jelent?)

Minden tanuló megjegyzett legalább két-három – számára új – szólást. A legtöbben az „ebek harmincadjára jut” szólás jelentését tanulták meg. Néhány olyan szólást is említettek, amelyet már korábban hallottak, de nem voltak tisztában a pontos jelentéssel.



– Hogyan értékeled a munkád 1-től 10-ig terjedő skálán, ha a 10 a legjobbat jelenti?

Nagyon szigorúak voltak magukkal a tanulók, mert többnyire 7-8-ra értékelték az órai munkájukat. Az indoklás során azt emelték ki, hogy jobban is figyelhettek volna a részletekre, több szólást is megjegyezhettek volna.

Az én véleményem az volt, hogy a tanulók aktívan dolgoztak, igyekeztek minél több szólást és azok jelentését memorizálni, hatékonyan és eredményesen együtt tudtak működni egymással.

Ezzel természetesen nem fejeztük be a témát. A szólások jelentésének rögzítéséhez többféle módszert alkalmazhatunk még az óratervben említetteken kívül. Íme néhány ötlet:

- a tanulók lerajzolják a szó szerinti jelentést, s az alapján kell a többieknek felismerni,
- kitalálnak egy kreatív történetet párokban / csoportokban egy szóláshoz kapcsolódóan,
- a tanulók néznek utána egy szólás magyarázatának, s beszámolnak róla társaiknak,
- egy témához gyűjtenek szólásokat (például: színek).

## IRODALOM

- BÁRDOSI VILMOS (főszerkesztő) (2003): *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalmi szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOSI VILMOS (2015): *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOSI VILMOS (2018): *Itt van a kutya elásva! Állatneves magyar szólások, közmondások szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- FORGÁCS TAMÁS (2005): *Állati szólások és közmondások. – A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- O. NAGY GÁBOR (2019): *Mi fán terem? – Magyar szólások eredete*. Akkord Kiadó, Budapest.

### Internetes forrás

<https://divany.hu/24ora/?cimke=sz%C3%B3fejt%C5%91> (Utolsó megtekintés: 2022. május 15.)

RUDOLF DÁNIEL: Szófejtő: Hol van a kutya élésve? (Utolsó megtekintés: 2022. március 15.)

Szófejtő: Miért mondjuk, hogy az ebek harmincadjára kerül arra, ami elveszik? (Utolsó megtekintés: 2021. május 14.)

Szófejtő: Honnan ered a „kutyaharapást szőrével” bölcsesség, és mi köze a homeopátiához? (Utolsó megtekintés: 2021. március 21.)

## MELLÉKLET

### 1. Szólamagyarázatok

#### *Kutyaharapást szőrével*

„Ami a bajt, keserűséget okozta, az is fogja elmulasztani – erre a bölcsességre utal a *kutyaharapást szőrével/szörivel* szólásunk, amely a teljesebb *Kutyaharapást szörivel kell gyógyítani* formából rövidült. A kifejezést, mely egyébként a németben és az angolban is igen elterjedt (*Hundshaare auflegen* = kutyaszőrt rátenni, *take a hair of the dog that bit you* = annak a kutyának a szőrét venni, amelyik megharapott), már az ókorban is előszeretettel használták, és akkor még szó szerint azt jelentette, hogy a kutyaharapást kutyaszőrrel érdemes kezelni.

A szólás valóban a népi gyógyászat egyik eljárás módjából ered: régen úgy gondolták, hogy a veszett kutya harapása ellen a legjobb gyógymód, ha a sebre kutyaszőrt teszünk, mégpedig lehetőleg ugyanazét a kutyáét, amelyik harapott. Voltaképpen a homeopátiás gyógyászat alapelveivel van itt dolgunk: hasonlót a hasonlóval kell gyógyítani – magyarázza Forgács Tamás „*Állati*” *szólások és közmondások* című könyvében. Már a híres római természettudós, Caius Plinius Secundus is említi egy írásában a gyógymódot, mely még a múlt században is bevett szokás volt. (FORGÁCS 2005.)

Mára némiképp átalakult a szólás jelentése, leggyakrabban abban az értelemben használják, hogy 'a másnaposságot újabb alkoholfogyasztással gyógyítani'. Az új keletű jelentés alapja a mértéktelen alkoholfogyasztás következményeinek a veszett kutya ha-

rapásához való hasonlítása, mely párhuzam már egy 16. századi spanyol író, Melchor de Santa Cruz egyik tréfás elbeszélésében is megtalálható. Ebben arról olvashatunk, hogy egy toledói írnok meglátogat egy beteget, aki nagyívó hírében áll. Amikor megkérdezi tőle, mit tesz a gyógyulás érdekében, a páciens azt válaszolja, hogy szőlőlevélből egy tapaszt tettek rá, mire az írnok: Helyesen cselekedtek, mert ez annak a kutyának a szőre, mely önt megharapta.”

### *Itt van a kutya elásva*

„*Itt van a kutya elásva!*” – kiáltunk fel, amikor végre rájövünk a lényegre, megtaláljuk egy probléma valódi okát (és remélhetőleg ezzel együtt a megoldást is). De kik és miért ástak el egy szegény kutyát, és hogyan kapcsolódik az eltemetett négy lábú a mindennek értelmet adó felismeréshez? A gyakori szólásmondás – ami *itt van a kutya eltemetve* és *itt van az eb elhantolva* formában is előfordul a magyar nyelvben – egy régi német szállóigéből lett átvéve: Hans Sachs *A kovács fia és az álma* című meséjében a címbeli legény azt hiszi, pénz van a zsebében, ezért hetykén, kérkedve megpaskolja, mondván „*Da ligt der Hund*” (vagyis „itt fekszik a kutya”).

A mondat egy régi babonára utal – írja Bárdosi Vilmos nyelvész –, amely szerint, ha valaki megbotlik és elesik, a lába alatt egy ördög által megátkozott kutya teteme fekszik. Az eb nem egyedül nyugszik a talajban, kincseket őriz magával, vagyis a felismerés kifejezetten jót jelent – legalábbis annak, aki hajlandó kiásni az eltemetett kincseket.

A szólás valamilyen változata szinte minden európai nyelvben megtalálható, a franciában és az olaszban azonban kutya helyett nyúl szerepel (*C'est là que git le lièvre*, illetve *Qui giace le lepre!*), a spanyolok pedig a macskát „temetik el” képletesen (*Aquí hay gato encerrado*), amikor rájönnek egy bonyolult dolog megoldására. (BÁRDOSI 2015, 2018.)

### *Ebek harmincadjára kerül*

„Ami tönkremegy, amit gondatlan, rossz bánásmód miatt a teljes pusztulás fenyeget, az az ebek harmincadjára kerül. Töbnyire élettelen alanyokra, tárgyakra vonatkoztatva használjuk a kifejezést, személyek esetében pedig inkább ’komoly anyagi veszteség éri,

sok pénzt veszít' értelemben. De vajon honnan ered ez a szólásmondásunk? Miért pont ebek, és miért pont harmincad szerepel benne?

A válasz O. Nagy Gábor szerint a régi magyar közgazdasági életben keresendő, a harmincad ugyanis nem másra utal, mint a Szent István király által bevezetett harmincad-vámra. A harmincad az olyan vámoknak a neve volt, amelyeket részben az ország határain az államkincstárnak, részben pedig az ország belsejében kiváltságokkal rendelkező nemes urak, városok, esetleg egyházi méltóságok javára kellett megfizetni. Az elnevezés abból ered, hogy vámként a kivitt vagy behozott áruk értékének harmincad részét kellett megfizetni, vagy természetben átadni az áru megfelelő részét. (O. NAGY 2019.)

Az 1850-es évekig az „osztrák értékű” forint 60 krajcárból állt, vagyis 2 krajcár 1 forintnak a 30-ad része volt.

*De hogy kerülnek a képbe az ebek?*

Úgy, hogy régen a kóbor kutyák csapatokba verődve gyakran rátámadtak az útjukba kerülő emberre is. Ha ilyenkor az illető ruházatának, netán testének egy-egy darabja a kutyák fogai közt maradt, azt nevezték az ebek harmincadjának. Megvámolták a kutyák.

Az ebek harmincadjára jutott – akár még el tudott menekülni a rátörő ebek elől, akár mint temetetlenül hagyott holttest vált a kutyák vacsorájává. Hát itt van a kutya elásva! (BÁRDOSI 2003.)

Forgács Tamás szerint ez utóbbi esetre utalhat némely átkozódásunk is, mint például a *Hogy a kutyák egyenek meg!* vagy az egyik régi szólásgyűjteményünkben olvasható *mint az dögöt, csak ki kell vetni az ebeknek* hasonlatra. „Régen ugyanis jórészt kóborló, félvad kutyák falták fel a gazdátlan hulladékot, akárcsak az elhullott dögöket vagy nemritkán a fegyveres összetűzésekben elhunyt embereket is. Mivel azonban csak olyan dolog válhatott a kutyák prédájává, amelyre senki sem vigyázott, ami senkinek sem kellett, a szólás jelentése idővel alkalmassá vált gazdátlan, magára hagyott javak jellemzésére is.” (FORGÁCS 2005.)

2. Legyen Ön is milliomos! <https://learningapps.org/display?v=p1t71pgmj22>

Részlet a kvízből:

*Mit jelent a „kutyaharapást szőrével” szólás?*

- A) Ami a bajt, a problémát, a keserűséget okozta, az fogja elmulasztani.
- B) Megtaláltuk a probléma valódi okát.

C) Teljes pusztulás vár rá.

D) Rossz idők jönnek.

3. Szóláshasonlatok: <https://learningapps.org/display?v=poh086ugk22>

*Párkereső (megoldás)*

Bizonytalan, mint	a kutya vacsorája.
Bámul, mint	borjú az új kapura.
Szegény, mint	a templom egere.
Ordít, mint	a fába szorul féreg.
Szereti, mint	kecske a kést.
Úgy ül, mint	majom a köszörűkövön.
Nyeli, mint	kacsa a nokedlit.
Él, mint	hal a vízben.
Ritka, mint	a fehér holló.
Játszik vele, mint	macska az egérrel.

4. Szólások és jelentésük párosítása: [https://redmenta.com/hu/sheet?ks\\_id=1479719211](https://redmenta.com/hu/sheet?ks_id=1479719211)

*Megoldás*

Ritka, mint a fehér holló	Rendkívül ritkán láthatunk ilyen dolgot
Fekete bárány	Rossz ember
Vak tyúk is talál szemet	Ostoba ember is rátalálhat véletlenül a megoldásra
Lenyeli a békát	Eltúr valamilyen sértő, kellemetlen dolgot
Báránybőrbe bújt farkas	Gonosz ember, aki jónak mutatja magát
Most ugrik a majom a vízbe	Hamarosan kiderül egy érdekes dolog
A kutjának sem kell	Értéktelen
Bagoly mondja verébnek, hogy nagyfejű	Olyan embert szid, kritizál, aki hibásabb nála
Lóvá tesz	Becsap, átver
Eltűnik, mint szürke szamár a ködben	Nyoma vész

CSIZMADIA GERTRÚD

## *Beszámoló a Fejér Megyei Szakszolgálat által létrehozott tudásmegosztó konferenciáról*

*Akik az oktatás sebeit kötik*

Az iskolai keretek között tanítók közül sokan egyáltalán nem tudnak a szakszolgálatok működéséről, vagy legfeljebb csak annyit, hogy onnan érkeznek az SNI-s, BTMN-es és más nevelési igényű gyerekekről szóló szakvélemények, amelyeket munkájukban figyelembe kellett venniük. A tanítóknak-tanároknak néhány éve még osztályonként csak egy-két tanulóra kellett kiemelt figyelmet fordítaniuk, ma már viszont az elitiskolákban is előfordul, hogy 8-10 sajátos nevelési igényű, diszgráfiás, diszlexiás, diszkalkuliás vagy magatartási és figyelemzavarokkal küzdő gyermek van az osztályban. Ez a növekvő létszámok és óraterhelés miatt még inkább megnehezíti az oktatást.

Ezzel párhuzamosan a szakszolgálatok tevékenysége is egyre szélesebb körűvé válik, a vizsgálatra jelentkezők száma növekszik, és egyre nagyobb az igény a szakemberek képzésére, mivel a logopédusok, gyógypedagógusok, pszichológusok az esetszámokhoz képest mindig kevesen vannak.

A sajátos nevelési igényű gyermekek után az állam megemelt kvótát biztosít, de ezzel sem a tanárok bérét és idejét növeli, egyszerűen csak megéri az intézménynek is és a diáknak is megszerezni a mentességi papírt, hiszen ezzel felfegyverkezve több időt tölthet azzal a szakterülettel, ami igazán érdekli, és nem szükséges gyakorolnia azt a tantárgyat, ami kevésbé fontos számára.

A sajátos nevelési igényű tanulók között azonban gyakori, hogy az alulteljesítő diákról kiderül, hogy ami az egyik téren fejlesztést igényel, az egy másik tantárgy esetében plusz készségként jelentkezik, vagyis valamiben tehetségesebb, mint társai.

A tavalyi tanévben érettségiztettem egy Asperger-szindróma miatt magántanuló fiút, akinek az intelligenciahányadosa is igen magas volt, és biológiából és magyarból is bizonyította, hogy kiemelkedően tehetséges. Szociális viselkedése miatt azonban nem volt

közösségbe integrálható, legalábbis bizonyos életkorban. Az utolsó két évben viszont már bement az osztályba, barátságokat kötött, nagyon sokat fejlődött szociális tevékenységek terén is, párhuzamban az egyéb területen való tehetségének kibontakozásával. Úgy tűnt, hogy ez a két terület – a tehetséggondozás és a szociális készségek fejlődése – összefügg.

Az ő esete indított arra, hogy tehetséggondozással kezdjek foglalkozni. A Győri Pedagógiai Szakszolgálat tehetséggondozó koordinátoraként 2022. szeptember 26-án a Fejér Megyei Szakszolgálat tehetséggondozója, Dr. Nochtáné Bakonyi Erika által szervezett továbbképző-tudásmegosztó konferencián vettem részt. A szervező előadásában a tehetséggondozás megvalósításának feltételeiről, folyamatáról beszélt, amelynek első fázisaként a tehetségazonosítást, másodikként pedig magát a tehetséggondozást, fejlesztést nevezte meg.

A hatékony megyei szintű munkához mindenekelőtt egy összetartó, egységes munkaközösség megalakítására, a Fejér Megyei Tehetségsegítő Tanács létrehozására, valamint az Országos Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségével (Matehetsz), illetve az oktatási intézményekkel való együttműködés kialakítására volt szükség. A megyében jelenleg több szakszolgálati telephely is működik, amelyek között biztosítani kellett a szakmai kapcsolatok kialakítását. Ugyancsak fontos volt a megyék közötti, valamint az iskolapszichológusokkal való szoros együttműködés megteremtése is.

A Fejér Megyei Szakszolgálat 2021-ben dr. Gyarmathy Éva (az SNI Tehetségeket Segítő Tanács megalapítója) segítségével dolgozta ki azt a szakmai eljárásrendet, protokollt, ami szerint ma is működik, és amelyet folyamatosan továbbfejleszt. A kiinduló helyzet az ő esetükben is az intézményekben mind a diákok, mind a tanárok egy részéről tapasztalható alulmotiváltság volt. A szakszolgálat az átütő és kiemelkedő tehetségek felkutatását tűzte ki célul.

Eljárásuk a következő: A tehetségvizsgálatot a szülő kezdeményezheti a megfelelő szakember (iskolapszichológus, pedagógus) javaslatára. A munkaközösség hasonlóan működik, mint a szakértői bizottság, tagjai: pszichológus, gyógypedagógus, logopédus és pedagógus. A tehetségazonosító vizsgálatok általában 2-3 napig tartanak. Először megbeszélést folytatnak a szülőkkel, szóban és írásban egyaránt visszajelzést adnak mindentről, ami a gyerekkel kapcsolatos. A szülők megfogalmazzák, miben várnak segítséget. Ezután a tanuló előjegyzésbe kerül, majd elkészítik a vizsgálati anyagot. Ez pedagógiai és pszichológiai vizsgálat, mely kiterjed a mozgásfejlődésre és a nyelvi kompetenciákra is, valamint a szülői interjút is tartalmazza.

A vizsgálat végén nem szakértői, hanem szakvélemény születik, amely tematikájában a szakértői véleményre épül. Amennyiben a szülő ezt meg kívánja osztani az oktatási intézménnyel, megteheti, de a szolgálat nem küldi el automatikusan a gyermek iskolájába.

Ezután elkészül az egyéni fejlesztési terv, az iskolában feltérképezik a fejlesztési lehetőségeket, és amennyiben ez nem tud elindulni, megkeresnek más intézményeket. Itt kiemelt szerepet kap a Matthias Corvinus Collegiummal való kapcsolat. A szakszolgálat tehetségkoordinátora követi a tanuló fejlődését.

A konferencia résztvevői sok sikeres esetről számoltak be, köztük olyanokról is, amikor a tehetséges, de szociálisan éretlen gyermeket a szülői munkaközösség el akarta távolíttatni az iskolából, de aztán megnyugtatóan rendeződött a helyzet... Más beszámolókból a tehetséges tanuló osztályatlépéséről, pályázatok megnyeréséről és nagyobb csaták megvívásáról hallhattunk.

Sajnos a tehetséggondozás sokszor hasonlít egy keserves menetre a forgósél ellen, ezt magam is tanúsíthatom, mert a tankerületek nem működnek hatékonyan, az oktatási intézmények jelenleg a villanyszámlán és fűtésszámlán aggódnak, a tanárok nehezen tudnak megélni a fizetésükből, sokan csak a minimumot nyújtják ebben a helyzetben. A társadalomnak azonban fontos lenne a tehetséges tanulók fejlesztése, hiszen egész további létünk minősége és országunk presztízse a tét.

A Matehetsz megújította az ingyenesen elérhető fejlesztő játékokat, tesztek tartalmazó oldalát. A játékos feladatok, mérési lehetőségek célja az egyéni tehetségterületek feltérképezése, a hasznos és szórakoztató webes időöltés. A tesztek itt érhetők el:

<https://tehetseg.hu/aktualis/intelligencia-tehetseg-kreativitas-jatekok-es-tesztek-matehetsz-weboldalan>



STEFANNÉ ROKALY ELVIRA

## *Egy őszi óvodai projekt bemutatása a kert és az irodalom szemszögéből<sup>1</sup>*

A Pátyolगतó Óvoda Páty község 13 csoportos intézménye. 23 évvel ezelőtt kezdtem itt dolgozni, akkor még csak 8 csoporttal működött. Mára több mint 300 gyermeket fogadunk négy, egymáshoz közeli, de külön telephelyen. A szülők választhatnak régebbi és új épületek közül, azonos vagy vegyes korosztályú csoportokból. Óvodánk legrégebbi épülete az idén 110 éves. Erre büszkék vagyunk, és dolgozóink alkotásaiból nyílt kiállítással ünnepeltünk. A 10 évvel ezelőtti jubileumi visszaemlékezés Brunszvik Teréz grófnő 1809-ben tett fogadalmával kezdődött, amit ma is érvényesnek tartunk. „Elfogadom az összes rászoruló gyermeket, akit a gondviselés nekem szán.”

Ennél szebb és hitelesebb szavakkal nem is kapcsolódhatnánk a jelen konferenciához.

A község szép és változatos domborzati környezetben fekszik, mely számos lehetőséget biztosít kellemes sétákra, kisebb-nagyobb kirándulásokra. Az elmúlt évek bezártságában hoztuk létre a Pátyolगतó barangolót, ami a csoportok számának megfelelően 13 kijelölt helyszín felkeresésére buzdítja a családokat. Ez azzal jár, hogy a helyszíneket az adott csoport rendszeresen felkeresi, gondozza, rendben tartja. Egy másik kedves kezdeményezés, ami már több mint 10 éve működik, hogy minden csoportnak van egy fája, amit a gyerekek választanak egy kirándulás során, és azt a fát évente többször is meglátogatják. Nemcsak az óvodán kívül törekszünk természeti környezetünk megismerésére, hanem udvarainkon is. Igyekszünk folyamatosan gazdagítani a szabad mozgás- és játéklehetőségeket szülők bevonásával, újrahasznosított anyagok felhasználásával. Magaságysokkal, faültetésekkel járulunk hozzá ahhoz, hogy a gyerekek is részt vállaljanak a növények gondozásában. Így talán nem véletlen, hogy óvodánk Pedagógiai programjában a környezeti nevelés tartalma Benedek Elek *Szeresd a fát!* című versének első két versszakával kezdődik.

<sup>1</sup> Az írás az Apor Vilmos Katolikus Főiskola által 2022. október 11-én megrendezett *Kert és szabadter a nevelésben* című Kisgyermeknevelési Konferencia *Kert és irodalom* szekciójában elmondott előadás szerkesztett változata.

*Szeresd a fát, hisz ő is érez,  
Szép gyöngén nyúlj a leveléhez;  
Ágát ne törd, lombját ne tépjed,  
Hagyd annak, ami: épnek, szépnek,*

*Ne bántsd a fát!  
Ő is anya, minden levele  
Egy-egy gyermek, gonddal nevelve;  
És gyermek minden ágacskája,  
Szeretettel tekints föl rája,  
Szeresd a fát!*

(BENEDEK 2019)

Születésem óta itt élek, és szinte 5-6 éves koromtól már pedagóguspályára készültem. Úgy érzem, Isten is ide szánt. Óvodapedagógusi és tanítói szakdolgozatomat is a környezeti nevelés témakörében írtam. Mindig fontosnak tartottam a minket körülvevő természeti értékek megismerését, megismertetését. Éppen ezért, sose fordult meg bennem az, hogy ne a lakóhelyemen töltssem be hivatásomat. Bár a falu egyre zsúfoltabb a főváros közelsége miatt, de én itt ismerem a fákat, bokrokat, családokat. Itt tudom leginkább ráirányítani a kicsik figyelmét is a szépre, jóra, Isten teremtett világának értékeire. Ezért is volt kihívás, de mégis rám szabott feladat, mikor felkérést kaptam, hogy mutassam be egy projekten keresztül, miként valósul meg mindez nálunk, az óvodai nevelés mindennapjaiban. És azzal, hogy az irodalom párosul másik kiemeltként a témához, még inkább személyessé tette számomra a feladatot. A téma adott volt, a projekt már sikeresen megvalósult, nekem csak be kellett számolnom róla.

## CÍMVÁLASZTÁS

Egy projekt témájának kiválasztásakor a legjobb, ha a gyerekek érdeklődésére támaszkodva, korukat, fejlettségüket figyelembe véve, az aktualitásokat is beépítve találunk tartalmat. Mindig gyermeki címre törekszünk. Olyanra, ami megszólítja őket, láttat, elindít bennük valamit. Kiskoromban nem szerettem az őszt. Ködös, hűvös, szeles, borongós. Felnőttként már csodálom! Volt olyan őszi projektünk, aminek *Az Ősz ajándéka* volt a címe. Milyen más ez a tartalom! Attól még beszélünk a kedvezőtlen időjárásról, a macerás öltözködésről, de mégis a jóra fókuszálunk. Mert ha csak úgy általánosságban

foglalkozunk az ősszel, az nem túl vidám, és nem is tűnik érdekesnek. De ha egy néhány hetes témakörnek azt a címet adjuk: „Ősz szele zümmög”, mennyivel lágyabb, zenélőbb, kellemesebb, sokatmondóbb.

Bevallom, az irodalom szeretete miatt is gyakran választok verssort, énekszöveget vagy szólást projektcímnek. A mostani egy mesecím, egy kedves magyar népmese címe:

*Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack.*

Pár évvel ezelőtt szomorú felismerésben volt részem. A könyvek, az irodalom szeretete, különösen a versek közelsége háttérbe szorította a népmeséket annak ellenére, hogy napi szinten ott voltak az óvodai nevelésben. Mégis úgy éreztem, hiányosságaim vannak ezen a téren. Tudatosan törekedtem kitölteni az űrt. Kutakodtam, és rátaláltam a *Pompás Napok* módszertanára, ahol népi kultúránkból a népmesék állnak a középpontban, de mondókák, népdalok, mozgás vagy akár a tárgyalgotás, támogatják több oldalról az élőszavas mesélést. A kényszerkarantén alatt elvégzett *Pompás* online képzés segített és megerősített. Megtaláltam az egyensúlyt. És boldogan választottuk kollégánommal ezt az igazán mesélő címet egy négyhetes őszi projektünknek. Mert kell, hogy mi is szeressük, élvezzük, jól érezzük magunkat abban, amit csinálunk. Akkor tudjuk igazán motiválni, vinni magunkkal a gyerekeket.

De hogyan kapcsolódhat egy népmese Isten teremtett világához?!

Az ősz jó gyümölcstermő évszak.

*Szóló szőlő* – Ahogyan Isten a szavával megteremtette a világot, kimondta, és létrejött, úgy tud nekünk is szólni akár egy szőlőfürtön keresztül is, üzeni szépet, jót, megfontolandót.

*Mosolygó alma* – A teremtés minden napjának végén látta Isten, hogy ez jó. Az alkotás, valaminek a létrehozása örömmel tölt el minket is. Sikerélményünk van, ha elvégzünk vagy létrehozunk, megalkotunk, valamit. Ez jó érzés. Öröme, mosolyra derít. Ez a mosolygó alma arra is tanít bennünket, hogy tudjunk másokkal is együtt örülni.

*Csengő barack* – Hálát zenghetünk, dicsőíthetjük Istent alkotásaiért, a természet szépségeiért, az ősz ajándékaiért, gyümölcseiért, ahogyan a 150. zsoltárban, kürttel, hegedűvel, lanttal, citerával, énekszóval, és még sok más hangszerrel, hát akkor miért ne dicsérhetnénk csengő barackkal is.

Hát szóljon a szőlő, mosolyogjon az alma, csengjen a barack egy sikeres projekt megvalósulásán!

## TERVEZÉS

A projektet 4 hétre, 2021. szeptember 27-től október 22-ig terveztük. A tervezés elején átgondoltuk az előzményeket, számba vettük az aktualitásokat és az élményszerzési lehetőségeket.

### Aktualitások

- Ősz – Gyümölcszedés, szüret, betakarítás ideje. Kapcsolódó népszokás: Mihály-napi vásár
- Szeptember 30. A népmese napja: A Dráma munkaközösség meseelőadása a művelődési házban – *A csillagszemű juhász*
- Október 4. Az állatok világnapja: Csoportunk feladata a központi folyosóra dekoráció készítése. Megvalósítás: Erdei állatok mozaikkal
- Október 7. *Kamra aranya* vásár: Óvodaszintű rendezvény, 3 éves hagyomány. Közös készülődés szülőkkel, gyerekekkel. Gyümölcssaláta-készítés, levendulazsákok varrása, szappanöntés és a felajánlott portékák címkézése, csinosítása
- Őszi természetfotó-kiállítás a közösségi házban. Faluszintű rendezvény. A kiállítás megtekintésének megszervezése

### Előzmények

- Beszoktatás: még tart az új kicsik befogadása, így ez a könnyed tartalmú, de eseményben gazdag időszak alkalmas arra, hogy a régiiek vissza-, az újak pedig belerázódjanak a felajánlott tevékenységek rendszerébe, a projektszemléletbe.
- Korábbi, fákra épülő őszi témakör és erdeiövi-élményeink felelevenítése.
- *A Juliska rétre ment* kezdetű ének áttemelése a beszoktatás, ismerkedés időszakából, csak most témakörhöz szabottan, gyümölcsökkel.
- Jelek csoportosításánál: kinek a jele gyümölcs, állat, jármű...?

### Élményszerzések

- Közös alkotás az állatok világnapjára. Három napig dolgoztunk a megközelítőleg egy négyzetméternyi erdei mozaikon. Minden gyermek részt vett a közös munkában.
- Meseelőadás megtekintése a művelődési házban.
- Első torna.
- *Kamra aranya* vásárra készülődés és vásár.
- Kiállítás a közösségi házban.
- Séták a faluban, gyümölcsvásárlás.
- Kirándulás a Pincehegyre az Őzike csoport fájához.
- Erdei ovi gyümölcsös állomásokkal. A szülők bevonásával úgy szervezzük, hogy a gyerekeknek meglepetés legyen. Ők csak annyit tudnak, arra készülnek, hogy kirándulni megyünk, és nem is sejtik, milyen kihívások várnak rájuk. Mivel aránylag sok az új kicsi, így félnapos a program, és ebédre visszaérünk az oviba.
- Gyümölcssaláta-készítés.
- Szappanöntés.

A projekt módszer mellett nevelői munkánk során fontos a csoportszobáink elrendezése is. Tevékenységközpontokat alakítunk ki, és ezekben gondolkodva valósul meg a műveltségtartalmak feldolgozása. A központok mobil, mozgatható bútorokkal változtathatók és átjárhatók, de az eredeti elrendezés biztonságos eligazodást, zavartalanabb játéktereket és elmélyültebb játékot biztosít.

A tevékenységeket a központokba tervezzük, de a komplex foglalkozások gyakran több helyszínt is érintenek. Készítünk egy ötletbörzét az előre kigondolt teljes időszakra (ami persze menet közben rövidülhet vagy válhat hosszabbá is), és azt bontjuk le hetitervekre.

Mivel az Őzike csoport vegyes életkorú gyerekekből áll, a tervezésnél a tevékenység mellett jelöljük, hogy miben más vagy esetleg teljesen eltérő tevékenységet gondolunk a kicsiknek, mint a nagyoknak vagy középsősöknek. Ez a tudatos tervezés felöleli a differenciálási lehetőségeket is, amivel az a célunk, hogy mindenki sikerélményhez jusson, önmagához képest előbbre lépjen, fejlődjön. Így a tehetség gondozás is megvalósulhat. Jelen esetben 23 főre terveztünk, az év során jöttek még ketten. Nemek aránya, 15 fiú, 10 lány, korosztályi létszám, 2 mini, 7 kicsi, 3 középsős, 9 nagy, és 3 nagy-nagycsoportos gyermek.

**MŰVELTSÉGTARTALMAK TERVEZÉSE****Irodalmi, ének-zenei központ****Mese**

- Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack
- Csillagszemű juhász
- A szállást kérő róka
- Alma és a kerti manó

**Vers**

- Sarkady Sándor: *Édes ősz*
- Gaál Sándor: *Szüret*
- Drégely László: *Almafácska*

**Mondóka**

- Hüvelykujjam almafa
- Piros alma csüng a fán
- Ez a malac piacra megy
- Kis dió, nagy dió (Weöres Sándor *Keskeny út, széles út* című verséből)

**Szólások****Közmondások****Találós kérdések****Népszokások****Ének**

- *Alma, alma* (G. V.)
- *Körtéfa*

**Énekes játék**

- *Kiszáradt a diófa*
- *Lipem-lopom a szőlőt*

- *Hej, a sályi piacon*
- *Juliska rétre ment... gyümölcsökkel*

### **Zenehallgatás**

- *Badacsonyi szőlőhegyen...*
- *Piros alma mosolyog a...*
- *Hull a szilva a fáról...* (Annyira tetszett a gyerekeknek kolléganőm előadásában, hogy megtanulták, és az egyik kedvenc lett.)

## **Képzőművészeti központ**

### **Rajz**

- Meseillusztráció (1. kép)



**1. kép:** A meséhez készített rajzok

- Képrészlet kiegészítése rajzzal (2. kép)



2. kép: A mese alapján készített rajzkiegészítések

– Élményrajz az erdei oviról

### **Ragasztás**

- Újságpapírtépéssel, -gyűréssel gyümölcsök körvonalának kitöltése
- Szőlőfürtök korongokból, félkörökből
- Közös alkotással mozaik: erdő és lakói – dekoráció az állatok világnapjára (3. kép)



3. kép: Mozaikkép az erdő lakóiról



- Kamra polcaira (nagyok) befőttesüvegbe (kicsik) textilből alma, körte

### ***Festés***

- Felületfestés, (kicsik) alma, körte – piros, sárga, zöld szín felkínálása
- Színkeverési lehetőség

### ***Tépés***

- Újságpapír tépése, gyűrése a gyümölcsformák kitöltéséhez
- Színes papírcsíkok tépése a közös mozaikhoz

### ***Hajtogatás***

- Kiskosár készítése pohárhajtogatással

### ***Gyurmázás***

- Gyümölcsök formázása, gömbölyítés, sodrás, lapítás

## **Manipulációs központ (matematika színtere)**

- Gyümölcsös memóriajáték
- Csoportosítás, halmazalkotás a kamra polcán és a befőttesüvegekben
- Tájékozódás síkban, felső, alsó, középső polc a kamrában
- Hosszúságok összehasonlítása a kamra polcainak kialakításánál
- Tájékozódás térben, az építőközpontban, polcok építése, elrendezés
- Terek kialakítása, elválasztása (ház, udvar, gyümölcsös, legelő, istálló...)
- Válogatás megadott szabály szerint a kamra polcára
- Számosság, számkép, sorszámnevek
- Fogó-gyarpodó sorok a szőlőfürtnél
- Gyümölcsös találós kérdések
- Formák azonosítása, árnykép felismerése, megnevezése, arányok
- Bevásárlólista teljesítése képkártya alapján



Szeretném kiemelni még, hogy nagy hangsúlyt fektetünk a környezettudatosságra, ezen belül a szelektív hulladékgyűjtésre, az alkotások során az anyagspórolásra, újrahasznosításra. Ez látható a mozaikképen, ami csomagolásból maradt kartondobozra készült színes papírhulladékból. Vagy a képkiegészítésnél felhasznált csomagolópapírból kivágott mintáknál, ami a ragasztás során szépen kisimult. Ezenkívül az újságpapír gyúrt gombócainál is megfigyelhető.

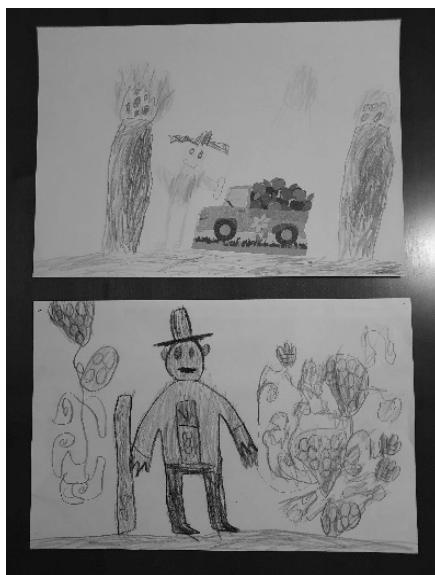
Nem szeretnék most minden tevékenység megvalósulásáról beszélni, mert többségük egyértelmű. Ám volt egy komplexitást szépen mutató alkotás, amiről érdemes talán bővebben szólni. Ez a textilanyagból kivágott almák és körték elrendezésénél jelent meg a kamra polcain (és egy része a befőtteknél). Először függőleges és vízszintes irányokkal találtak a gyerekek, tájékozódtak síkban, amikor megalkották a kamra polcait. Összehasonlították a vágott csíkok hosszúságát. Kellett két rövidebb és három hosszabb egyforma, tehát számláltak is. Ezek után arányokat figyeltek, mert fel kellett mérniük, milyen távolságot hagyjanak ki a polcok között, hogy elférjenek a rákerülő gyümölcsök. Majd szóba kerültek a sorszámnevek, első, második, harmadik polc, vagy a viszonyítások, hogy alsó, felső, középső. És kezdődött a játék. Egy lapra felrajzoltam a dobókockának megfelelő számképeket, és mindegyik mellé írtam egy szabályt. Például: Ezen a polcon csak piros almák vannak. Ezen a polcon almák és körték váltakoznak. Ide olyan gyümölcsök kerültek, amelyeknek balra néz a száruk. Ide két körte után mindig tettek egy almát. Ezen a polcon minden gyümölcs közepén virágminta van. Ezen a polcon eggyel kevesebb gyümölcs van, mint az előzőn. A gyerekeknek látszólag a dobásnak megfelelő szabály szerint kellett megtölteniük a polcokat. Ők választhatták meg, melyikre teszik. Természetesen figyelembe vettem fejlettségüket. Nem volt két egyforma, nem tudták a másiktól lenézni, és érdekes volt számukra. Kihívásnak élték meg. A textiltől kivágott formák érintése taktilis ingert eredményezett. Stifet használtunk a ragasztásnál. Fel kellett ismerniük, hogy most nem a formát tudják beragasztózni, hanem a helyét, ahová teszik. Halmazokat alkottak, válogattak, becsültek, mértek, összehasonlítottak, szabályt követtek, számláltak, játszottak, tapasztalatot szereztek, választhattak, dönthettek, és mindemellett esztétikai érzéküket is felhasználva alkottak. (5. kép.)



5. kép: Gyümölcsök a kamra polcain és a befőttesüvegekben

Egy különleges tevékenység mellett egy érdekes programot is szeretnék kicsit részletesebben bemutatni, ami szülők bevonásával valósult meg. Ez pedig az erdei ovi. Kirándulni indulunk, de útközben érdekes történetbe botlottunk. Találkoztunk egy csósszel, aki azért volt szomorú, mert gyümölcsöket küldtek vele az oviba, ám elfáradt, kicsit megpihent, elszunyókált, és közben eltűntek a rábízott gyümölcsök. Felajánlottuk, hogy segítünk neki megkeresni. Elindultunk együtt a Pincehegy felé. Útközben egy körtét majszoló anyóka elpanaszolta, hogy tele volt a doboza gyümölcsös memóriajátékkal, de egy kóbor kutya erre szaladt, és felborította. Szétgurult mind a fűben. Ha segítünk neki begyűjteni a párokat, nekünk adja, és minket is megkínál körtével, mert talált itt egy kosárral a bokor tövében. Természetesen segítettünk. A csósz megörült, hogy a körte megkerült. Ahogy felértünk a dombra, egy anyóka szólított meg minket, és megkért, rakjunk rendet az asztalán, mert a szél mindent felforgatott. Jutalmul szilvát és aszalt szilvát is adott nekünk abból a kosárból, amit a csószünk keresett. De a néni nem tudta, hogy került az a sok szilva éppen az ő asztalához. Továbbhaladva egy anyóka almát pucolt süteményhez. Azt mondta, szívesen megkínál minket is, ha megfejtjük a talalós kérdéseket. Ebben még a csósz is segített, mert látta, hogy itt van az a kosár alma is, amire neki kellett vigyáznia. Almát és almás sütit is kaptunk. Végül egy hatalmas, bekötözött lábú madár szólított meg minket, aki diót tört egy sziklán, és arra kért, segítsünk neki összeszedni a sok diót, mert véletlenül kiborította, megsérült, és most nem tudja összeszedni, pedig biztos keresni fogja valaki ezt a nagy kosár diót. Csószunk boldog volt,

mert végül minden meglett. Mi is örültünk, hogy segíthettünk, és ezt minden állomásnál ki is fejeztük egy-egy ráadásverssel, énekkel azok közül, amiket a projekt során tanultunk, és illett az adott gyümölcsökhöz. Közben bejártuk a Pincehegyet, elkészítettünk a csósztól is, majd bevittük a gyümölcsöket az oviba, és szétosztottuk. Örömteli élménybeszámolóik közben jutott bőven mindenkinek. Ezzel a programmal zártuk témakörünket. (6. kép.)



6. kép: Élményrajz az erdei oviról

## ÖSSZEGZÉS

- Gyermekközpontú témakör választása, belső képet indító cím
- A külső világ tevékeny megismerése, természeti környezetünk értékelése, alakítása, védelme
- Környezettudatos megoldások keresése az alkotások során, többféle alapanyag (hulladék színespapír, újságpapír, textil, falevél...) felhasználása, újrahasznosítás
- Az irodalmi nevelés sokszínűsége, népi kultúránk és a magyar irodalom, magyar nyelv szépsége, mely csodás képet ad a minket körülvevő világról
- A tapasztalat útján szerzett ismeretek komplex lehetőségei, játékos, cselekedtető megoldásai akár a művészetek vagy a matematikai logikus gondolkodás, vagy mozgásfejlesztés, kreativitás, esztétikai nevelés területén

- Differenciálási lehetőségek
- Családok bevonásának jelentősége
- Együttműködés a település más intézményeivel, kulturális kapcsolódás, színházterem, kiállítás

Remélem, sikerült ötleteket és képet adnom egy eseményben gazdag, tartalmas projektről. Kívánok sok érdeklődő tekintetű mosolygó kis arcot, ragyogó szemeket, meglepődő tekintetet, együttműködő szülőket, közösen gondolkodó kollégákat és sikeres projekteket!

## IRODALOM

BENEDEK ELEK (2019): *Kisbaconi versek*. (Egybeszedte: Bardócz Orsolya.) Művelődés Kiadó, Kolozsvár.

SZÁNTÓ BÍBORKA

## *Nyelvtantanítás vagy nyelvről tanítás?*

*Szemléletváltás az elemi tagozatos nyelvtantanításban Romániában*

### A NYELVTANTANÍTÁS KORSZERŰ SZEMLÉLETMÓDJÁ

Az anyanyelvi nevelés során a tanulóknak olyan produktív anyanyelvi tudást kell szerezniük, amelyet a mindennapi, társadalmi életükben is alkalmazhatnak. Ez jelenti a komplex készségek megszerzését, az anyanyelvi értékekhez való megfelelő viszonyulást, az anyanyelvi műveltség iránti igény kialakulását is. Célunk tehát a nyelvhasználati képességek fejlesztése, a sikeres nyelvhasználatra nevelés. A cél megvalósítását segítő nevelési stratégia, ha a tanulókat az anyanyelvi órákon életközeli szituációkba helyezzük, gyakorlatközeli feladatok elé állítjuk (Harmer 1998, idézi ANTALNÉ SZABÓ 2003). A produktív anyanyelvi tudás által a tanulók tudják azt is, hogy tudásuk mire jó, mire használható. Ezt nevezzük tulajdonképpen szöveg szemléletű anyanyelvi nevelésnek vagy funkcionális szemléletű anyanyelvi képzésnek (ANTALNÉ SZABÓ 2003). Az óvoda és az iskola kezdő szakasza alapozó jellegű, készségek és jártasságok, szokások kialakítása a feladata, nem elméleti nyelvtani ismeretek megtanítása. Az ismereteknek csak annyi szerepük van, hogy segítségükkel alakítható tovább egy-egy készség, tevékenység (pl.: a magánhangzó fogalma nélkülözhetetlen a helyesírás-tanulásnál). Eljárásokat és műveleteket kell gyakoroltatnunk ahelyett, hogy önkényesen létrehozott és a nyelv lényegéről, működéséről keveset mondó taxonómiát tanítanánk. A nyelvi rendszer ismereteit a gyakorlati felhasználhatóság felől kell megközelítenünk.

Az anyanyelvi kulcskompetencia kevesebb elméleti ismerettel, taxonómikus osztályozással is fejleszthető. Azaz: szükségessé vált alaposan átgondolni a nyelvészeti, nyelvtani fogalmak létjogosultságát a tantervekben, tankönyvekben és az oktatás gyakorlatában. Különösen óvodában és elemi tagozaton nem a fogalmak kialakítása és a metanyelv használata a legfontosabb, hanem az, hogy a gyerekek felfedezzék és tudatosítsák a nyelvi / nyelvtani jelenségeket. A nyelvi megformálásra való érzékenységet kell alapozni, hogy

a gyerekek majd jó szövegértők és szövegalkotók legyenek. Ez nem az az életkor, amikor a nyelvi rendszert kell modellezni számukra (KÁDÁR 2016). Alapelvünk kell hogy legyen: nem a nyelvről tanítunk, hanem a nyelvet tanítjuk. A grammatikatanítás nem éri el a célját, ha lexikális ismeretek átadását jelenti, mert így a tanulók számára egyet jelent a sokszor nehezen megindokolható, bonyolult kategorizálással, megjegyzendő adatokkal. Az anyanyelvi nevelés tartalma nem jelentheti a magyar nyelvi fogalmak és szabályok tanítását, hiszen a grammatika mint tudományterület is az anyanyelvi beszélők által birtokolt nyelvtant, az anyanyelvi kompetenciát írja le. Bizonyítékok vannak arra, hogy minden anyanyelvi beszélő fejében egy implicit, a veleszületett nyelvi képesség talaján önmaga által felépített nyelvtan él, ezért a nyelvtan tanítása során ezt az implicit tudást kell explicitté tenni. A grammatika mint oktatási terület tehát egy, a gyermekben már meglévő képesség magasabb szintre emelése kell hogy legyen. A gyermek az anyanyelvi oktatás során nem szerez lényegében új nyelvtani és mondattani forma- és struktúrakészségeket, de többek közt az írott beszéd és a nyelvtan eredményeképpen megtanulja tudatosan alkalmazni saját ismereteit: jártasságai a nem tudatos, automatizált síkról áttérnek a tudatos, akaratlagos alkalmazás síkjára. Ebből is látható, hogy milyen elsőrendű fontossága van az írott beszéd elsajátításában a saját beszéd tudatosításának, tudatos birtoklásának.

A gyermek jóval az iskolai tanulmányok kezdete előtt gyakorlatilag tudja anyanyelvének egész nyelvtanát. Ragoz anélkül, hogy tudná, hogy ragoz, ezt pusztán ösztönösen sajátította el, hasonlóan a szavak fonetikai összetételéhez. Már Vigotszkij is írt arról, hogy ha a kísérletek során felszólítanak egy kisgyermeket, hogy alkosson valamilyen összetett hangot, például az „szk”-t, nem tudja megoldani, mert az ilyen tudatos artikuláció nehézséget jelent számára, de a „Moszkva” szóban ugyanezeket a hangzókat önkéntelenül kiejti. A gyermek tehát spontán módon ki tud ejteni valamilyen hangot, de akaratlagosan nem tudja ezt megtenni. Ez a gyermek minden egyéb beszédműveletére is vonatkozik: a gyermek tehát rendelkezik a beszéd területén bizonyos jártasságokkal, de nem tudja, hogy ezekkel rendelkezik. Ezen műveletei nem tudatosultak: spontán, meghatározott szituációban automatikusan rendelkezik velük, de akaratlagosan, tudatosan és szándékosan nem képes elvégezni azt, amit önkéntelenül meg tud oldani (VIGOTSKIJ 1967: 266–267).

A tantervekben, tankönyvekben és a grammatikatanításban a legutóbbi időkig a hagyományos leíró nyelvtani szemlélet volt az egyeduralkodó: 20. század eleji felfogást,



terminológiát közvetítettek a kommunikáció szempontjából teljesen átalakult 21. században is. A tankönyvek a legalsó nyelvi szinttel, a hangtannal kezdték a nyelvtani rendszer tárgyalását, és fokozatosan haladtak a szóelemeken át a mondattanig (szöveg-tani ismereteket az általános iskolai tantervek nem is tartalmaztak, csak a középis-kolai programokban találkozhattunk ilyenekkel). Pedig a nyelvi szinteknek (a közlés építőelemeinek) a természetes hierarchiája a szöveg–mondat–szó–hang sorrend, ahogy a kommunikáció során is találkozunk velük. Az elemi tagozatos tankönyvek is a hagyományos leíró nyelvtanra támaszkodtak, gyakran sok definícióval és fogalommal dolgoztak. A szófaji osztályozást például már harmadik osztályban tanulták a diákok, azért is, mert a tantervírők (és a módszertanosok) úgy tartották, hogy a magyar helyesírás a leíró nyelvtani fogalmakra van utalva. Pedig ismeretes, hogy a konceptualizáció elvontabb műveleteinek képessége fokozatosan alakul ki, és 12–14 éves kortól lehet igazán elvont nyelvtani kategóriákat tanítani, elvont kritériumokra alapozott osztályozásokat tárgyalni. A tankönyvek tele voltak rendszerező táblázatokkal, s a diákoknak szánt elemzések inkább a gyakran taxonómiában (rendszerezési elvekben, szabályokban) kimerülő elméleti tudást alakították, a nyelvi kreativitás fejlesztését alig szolgálták.

Pedig jó, ha a diákok is tudják: azért tanulnak anyanyelvük nyelvtanáról, hogy annak szabályait – amelyeket használnak – felfedezzék és megfogalmazzák. Ezenkívül a magyar nyelvre jellemző sajátságok mellett jó, ha az univerzális jelenségekre is ráirányítjuk a figyelmet, különösen fontos ez nálunk a román mint nem anyanyelv tanulása szempontjából. Hasznos, ha mindannyiszor, amikor lehetséges, érvényesítjük a kontrasztivitást, ami által egybevetünk, összehasonlítunk bizonyos nyelvi jelenségeket két vagy több nyelvben (például a magyarban és a románban mint nem anyanyelvben vagy egy másik idegen nyelvben).

Jó, ha a kommunikációs kompetencia részeként számon tartható nyelvi érzékenységet minden – lexikai, fonetikai és nyelvtani – szintre irányulva fejlesztjük. Ezek közül módszertanilag a legkidolgozottabb és a tanítás gyakorlatában is a legkevésbé problematikus a lexikai szint területe, azaz a szókincsfejlesztés. Nekünk azonban nemcsak a szókincs gazdagításával kell foglalkoznunk, hanem minden rész-készséget fejlesztenünk kell, mind az óvodában, mind az iskolában.

A nyelvi / nyelvtani jelenségek megtapasztaltatása, felfedeztetése nehéz folyamat. Ennek a legfőbb módja kisgyermekkorban a kognitív képességeket figyelembe vevő, játékos, tevékenységekbe ágyazott utánzás. Csak olyan jelenségeket helyezünk fogalmi

összefüggésbe, nevezzünk meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutottunk! A pedagógusnak minél több lehetőséget kell biztosítania, hogy a gyerek változatos (beszéd)helyzetekben tapasztalja meg az adott nyelvi / nyelvtani problémát. A grammatika tanításának módja akkor képességfejlesztő, ha *szabályfelfedezésből*,  *kreatív szabályalkalmazásból* és ezek számtalan variációjából tevődik össze. A nyelvtani szabályrendszer felfedezéses módon történő tanításával fejlődik a gyerekek szerkezet-felismerő és szerkezetátalakító logikai képessége, és kibontakozhat nyelvi kreativitásuk is. A szabályalkalmazás például a szavak esetében nem a szóalakok széttagolását jelenti, hanem sokféle tevékenységet, amely hangalak és jelentés (szabályszerű) kapcsolatának feltárására irányul (MEDVE–SZABÓ 2010). Jó, ha a grammatikai ismereteket kommunikációs gyakorlatokból vonatkoztatják el a gyermekek, így a felfedezett nyelvi jelenségeket hétköznapi helyzetekben figyelhetik meg, ezáltal – mintegy észrevétlenül – korszerű pragmatikai tudást is elsajátítanak. Az is fontos, hogy a tanulók észrevegyék a magyar mondat szerkezet diskurzuszérékeny jellegét, azt, hogy a mondatbeli szórend és a hozzátartozó intonáció, illetve nyomatékviszonyok a kontextustól, szöveggörnyezettől függenek, s hogy a különböző szórendi változatoknak más és más a jelentésük.

A nyelvi szerkezetek gyakorlásával a gyerekekben automatizmusokat alakítunk ki, ez azonban még nem biztosítja a nyelvtani struktúra alkalmazását egy adott kommunikációs helyzetben. Ehhez ún. funkcionális gyakorlásra van szükség. A funkcionális gyakorlatokkal a konkrét kommunikációra térünk át, amikor a beszélő rugalmasan, a helyzethez igazodva, helyesen alkotja meg a mondatait, szövegét. Itt már az üzenet – gondolat, érzés – közvetítése kerül előtérbe, nem pedig az adott nyelvtani struktúra érvényessége.

Egy nyelvtani jelenség tanításában a következő út számít a leghatékonyabbnak: felfedez(tet)és, analógiás gyakorlás és alkotás (produkción). A tanulók tehát természetes beszédhelyzetben elhangzó rövid szövegekkel, mondatokkal találkoznak, ezek tartalmazzák a tárgyalt problémát, majd analógiásan, korábbi megnyilatkozásaik hasonlóságára új szerkezeteket, struktúrákat alkotnak. Közben önállóan vagy tanítói segítséggel felfedezik és elsajátítják a szabályt is, ami az adott szerkezet alapja.

Régóta ismert, hogy elemi tagozaton leggyakrabban az *induktív* tanításnak van helye. A hagyományos tankönyvekben a nyelvi jelenségek szemléltetésére leggyakrabban irodalmi szövegeket használnak (sokszor még az új tankönyvekben is ezt tapasztaljuk). Pedig köztudott, hogy a beszélt és az írott nyelv nagymértékben különbözik egymástól.

Írásban megfontoltabbak vagyunk, igyekszünk jól szerkesztett, kerek, egész mondatokat alkotni, kerüljük az ismétléseket stb. A szóbeli szövegalkotás jóval gyorsabb tempót követel, mint a megfontolt írás, így az ismétlések, szünetek, töltelékelemek a szóbeli szöveg (társalgás) természetes elemei. Ezek a megnyilatkozások nem tekinthetők hibásnak, hiszen a legfontosabb dolgot, az egymással való kapcsolattartást, egymás megértését segítik elő. A gyermeki nyelvelsajátítás is a beszélt nyelvi formák megtanulásával megy végbe, a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatainkat elsődlegesen a beszéd útján szerezzük meg. Amikor tehát a nyelvről szeretnénk valamit mondani, tanulni, nem zárhatjuk ki azt az elsődleges közeget, amelyben ezt a nyelvet elsajátítottuk. „Ha a nyelvet és tulajdonságait akarjuk leírni, ahhoz előbb meg kell figyelniük, milyen a nyelv. Ezt úgy tudjuk megtenni, ha arról gyűjtünk adatokat, hogy az emberek mire és hogyan használják a nyelvet, amikor beszélnek” (SÁNDOR–KAMPIS 2000: 126). Mégis kevés ilyen, a valódi beszélt nyelvből való kiindulás jelenik meg a tankönyvekben. A szépirodalmi szövegek mellett nagyon gyakori még a közmondások, szólások, állandó szókapcsolatok példaként való felhasználása is. A tankönyvek példái tehát olyan ideális beszélőket tükröznek, akiknek beszéde az írott szépirodalomnak feleltethető meg, illetve jól szerkesztett, kerek, egész mondatokban beszélnek. A hétköznapi valóságban azonban nem léteznek ilyen beszélők, ilyen tapasztalata egy elemi tagozatos diáknak nincs. A nyelvileg kötött közmondások, szólások sem standardizált beszédhelyzetekben jelennek meg mint konvencionalizálódott kifejezések, amelyeket a beszélők rendszeresen és tipikusan használnak. Nyilvánvaló, hogy egy olyan tankönyv, amelyik nem a beszélők oldaláról vizsgálja a nyelvet, azt sugallja a diákoknak, hogy az iskolában egy másik (anya)nyelvről tanulnak, mint amit a hétköznapi életben, az iskolán kívül használnak. A tanuló így az anyanyelvi tanórán nemcsak életidegennek érzi saját anyanyelvét, hanem egy olyan szemlélet birtokába jut, amely az egyes (általa is használt) nyelvváltozatokat negatívan ítéli meg, ezért észrevétlenül azok beszélői vagy éppen saját maga nyelvhasználata irányában negatív attitűdöt vagy egyenesen stigmatizálást tanúsít(hat).

Mindezeket figyelembe véve arra kell törekednünk, hogy tanulóinkban ne homogén nyelvfogalmat alakítsunk ki: meg kell mutatnunk nekik, hogy a nyelvben változások és változatok vannak. A nyelvi változások és változatok ugyanis eleve egy heterogén nyelvet feltételeznek. Ezt a szemléletet követve a tanulók természetesnek tartják, hogy léteznek nyelvváltozatok attól függően, hogy a beszélők hol éltek és élnek, milyen tár-

sadalmi rétegbe tartoznak, mi a foglalkozásuk, milyen életkorúak stb. Megértik, hogy egy egyén különböző változatokat ismer, és ezek közül annak megfelelően választ, hogy kikkel beszél, és milyen helyzetben van.

Nem az ideálisnak tartott sztenderd nyelvváltozat megtanítására kell tehát törekednünk, hanem arra, hogy szituációtól függően választani tudjanak a nyelvváltozatok között. A sztenderdnek a nyelvi állandóság (nyelvi egység) fenntartásában van szerepe. A kutatások a sztenderdről is megállapították, hogy ugyanúgy differenciált és variabilis, mint bármely más nyelvváltozat. Ahogy ezt Bánréti Zoltán a tankönyveiben megfogalmazta: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között.” (BÁNRETI 1994: 142; 1999: 120.) Ami elsődlegesen elkülöníti a sztenderdet minden egyes nyelvváltozattól, az a nyelvközösségben betöltött funkciója: a többi nyelvváltozatot (a nyelvjárásokat, az ifjúsági és diáknyelvet stb.) összefogva egyfajta közvetítő nyelv szerepét tölti be. Ha azonban kizárólagosan a sztenderd nyelvi rendszert és a kommunikációban betöltött (a többi változattal szembeni) előnyös szerepét nyilvánítjuk ki, akkor a tanulótól elveszünk azt a jogot, hogy egy köznyelvtől eltérő nyelvi kód és egy más szociális-regionális szabályrendszer szerint (is) hatékony formában kommunikáljon. Tehát az élő, flexibilis és heterogén anyanyelv használatának a megtanítása a feladatunk.

## AZ ELEMI TAGOZATOS ANYANYELVI TANTERVEK NYELVTANTANÍTÁSI SZEMLÉLETMÓDJÁ

Már a 2008-as elemi tagozatos tanterv is az anyanyelvi nevelés fő feladataiként – többek között – a következőket fogalmazza meg: a szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek fejlesztése, hozzájárulás egy olyan kommunikációs kultúrával rendelkező fiatal alakításához, aki majd képes lesz az őt körülvevő világ megértésére, illetve – gondolatait, érzéseit, véleményét stb. kifejezve – kommunikációra és kapcsolatteremtésre anyanyelvi közössége tagjaival, aki be tud illeszkedni iskolai, majd ezt követően szakmai környezetébe, hatékonyan és kreatív módon alkalmazza képességeit a mindennapi élet problémáinak megoldásában, és képes a tanulásra életének bármely szakaszában. A tantervi szemlélet jellemzői között pedig a következőket sorolja fel: a kommunikatív-funkcionális modell alkalmazása, amely modell nem választja szét mesterségesen az olvasás, az

írott szöveg megértése és a kommunikációs területeket, hanem a gyermekek természetes kommunikációs kompetenciája szerveződéséhez igazítja, a szóbeli és írásbeli felfogó- és kifejezőképességre együtt, integrált módon tekint, illetve a nyelv tanulmányozását a mindennapi, tulajdonképpen kommunikáció realitásához kapcsolja, olyan tanítási-tanulási stratégiákat alkalmazva, amelyek a problémamegoldásra, a kommunikációs folyamat tevékeny megismerésére és feltárására helyezik a hangsúlyt. A tanterv a továbbiakban – a fejlesztendő képességek egy-egy részrendszereként – egymástól elkülönített általános képességeket határoz meg (beszédértés, szóbeli kifejezőképesség, olvasás és írás képessége), és ezeket lebontja rész képességekre, amelyek meghatározásakor a leíró grammatikabeli nyelvi szinteződés hierarchikus rendjét követi (szöveg – mondat – szó szerkezetek – szó – szóelemek – szótag – hangok). A tartalmaknál követelményként a rész képességek együtt, kommunikációs képességekként jelennek meg, és ezeken belül elkülönítődik a szóbeli kommunikáció és az írott beszéd, illetve meghatározódnak a két terület tartalmi elemei.

A 2014-ben érvénybe lépett új III. és IV. osztályos anyanyelvi tanterv a kommunikáció-központú anyanyelvi nevelésben az austini beszédcselkvés-elmélet tanulságait hasznosítja, és arra az alapelvre épít, hogy a társas viszonyban a kommunikáció akkor sikeres, hogyha hatékony, a szándéknak és helyzetnek megfelelő, és akkor rossz, hogyha hatástalan. Eszerint a kommunikáció során figyelembe vesszük a partner számára ismerteket és a lehetséges újszerűeket, a térbeli és időbeli viszonyokat, és ezekhez igazítjuk szándékainkat, ezek alapján választunk valamilyen műfajt (szövegosztályt, szövegtípust), például elbeszélést, magyarázatot, párbeszédet, érvelést stb. Fontos, hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (feltételezések, szándék, helyzet, szerep, valamint az ismert és újszerű), a grammatikai változatokat (a közlési célnak megfelelő mondatkombinációk, a mondatsűrítés és tagolás, a szórend és mondatrend, hangsúlyozás, hanglejtés), valamint a közlés technikai oldalát (helyes ejtés, hatásos elrendezés, később a helyesírás) a tanítás során egységben tartsuk. A tanterv – a fenti szemléletre támaszkodva – azt is figyelembe veszi, hogy nincs abszolút helyes nyelvhasználat, ugyanis sajátos, egymástól eltérő beszéd- és írásmód jellemzi az egyes tanulókat és személyiségtípusokat. Ezért az egyéni nyelvhasználatra figyelmet hangsúlyozza, a sokféle közlésfajtában való jártasság fontosságát, ezáltal a konvencionális (formális) nyelvhasználat elkerülését. Fontosnak tartja a nyelvi változások érzékeltetését, a különböző nyelvváltozatok, a tájnyelv, a nyelvjárások, az államnyelv és más nyelvek összevetését, összehasonlítását.

Az anyanyelvi kompetencia fogalmán az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati – szóbeli és írásbeli szövegalkotási – képességet érti. Ugyanakkor – Kálmán László nyelvészre hivatkozva – azt is hangsúlyozza, hogy a szótan és a mondatan olyan absztrakciós szintet képvisel, amit nem lehet alsó tagozaton megfelelő tapasztalati alapra helyezni, így a nyelvtani tartalmak a következőképpen fogalmazódnak meg:

**1. táblázat:** Részlet a *Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az anyanyelv oktatásához – III. és IV. osztály tantervből*

Nyelvtani ismeretek	– a főbb szóosztályok (főnév, ige, melléknév, személyes névmás stb.) tapasztalati úton való bevezetése a fogalomalkotás igénye nélkül	– a mondatot alkotó tömbök (állítmány és bővítmenyei) szövegértési szintű vizsgálata
---------------------	---	--

## AZ ANYANYELVI TANKÖNYVEK NYELVI ÉRZÉKENYÍTÉST SEGÍTŐ FELADATAI

Az elemi tagozaton az új tantervek kidolgozását követően új tankönyvek jelentek meg. Az előző elemi osztályos anyanyelvi tankönyvekben inkább a leíró grammatika logikáját érvényesítve – és nem a kommunikatív-funkcionális modellt működtetve – szerveződnek a feladatok. Megtervezésükben ritkán érvényesül a szövegközpontúság, a nyelvi jelenségeket többnyire elszigetelten, és nem beszélt nyelvi kontextusukban mutatják be. Különösen érvényes ez a szavak jelentésével kapcsolatos gyakorlatokra, amelyek esetében nem tükröződik az a tény, hogy a szavak a kontextuson keresztül nyerik el jelentésüket, amely kontextus egyszerre szövegkörnyezet, illetve társas környezet, szituáció (ezt nevezzük kontextuális jelentésnek).

A 2004-ben kidolgozott II. osztályos alternatív anyanyelvi tankönyvek nyelvtani feladatai között találunk olyanokat, amelyek a ténybeli tudás szintjét mozgósítják: nyelvtani szabályok, meghatározások felidézését kéri. (Pl. *A táblázatot kiegészítve írd le a füzetedbe! A mondat tartalom szerint lehet: kijelentő, melynek a végére \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, melynek a végére kérdőjelet, \_\_\_\_\_, melynek végére felkiáltójelet teszünk.*) Több nyelvtani feladat nem állítja problémahelyzet elé a gyerekeket, például az ige ragozási paradigmáit gyakoroltató feladatok (*Egészítsd ki a füzetedben a táblázatot! én énekelek,*

te ..., ő ..., mi ..., ti ..., ők ...). A mondat szintjéhez kapcsolódó feladatokból lényegesen kevesebb található mindkét alternatív tankönyvben. Ezek a feladatok többnyire a mondat szerkezeti felépítésére vonatkoznak, illetve a mondat modalitásának a kérdése áll a középpontjukban. A mondattípusok tartalom szerinti felosztásához kapcsolódó feladatok a tantervi előírásoknak megfelelően a kérdő, kijelentő és felkiáltó mondatokkal foglalkoznak, ezeknek a felismerését, illetve alkotását kérik a tanulóktól. (*Jelöld meg azt a mondatot, amellyel mindhárom szereplő felkiált az árok mélységétől való félelmében! Olvasd meg megfelelő hangleyjtéssel; Olvasd fel a meséből a kérdést kifejező mondatokat!*; stb.) Mindkét alternatív tankönyvben szerepelnek olyan feladatok, amelyek mondatalkotást kérnek a tanulóktól adott szavakkal / kifejezésekkel: Alkoss mondatokat a szópárokka! *hó–hő, ló–lő* stb. Mindkét alternatív II. osztályos tankönyvben elenyésző azoknak a feladatoknak a száma, amelyek a szöveg szintjéhez kapcsolódnak. Az ilyen típusú kevés számú feladat a szöveg elemeire bontásával foglalkozik (pl. *Bontsd mondatokra a következő szöveget!*), kevesebb a szövegalkotást kérő feladat (pl. *Alkoss összefüggő mondatokat az előző feladat szavaival!*; *Alkoss rövid szöveget a rajzok valamelyikéről!*; stb.).

Mindkét tankönyv gyakorlatai esetében összességében elmondható, hogy a szövegközpontú szemlélet nem vagy csak nagyon kevésbé határozza meg megtervezésüket. A feladatok legtöbb esetben egymástól elszigetelten a nyelvi szinteződés hierarchikus rendjét követik: nyelvtani (hangtani, morfológiai, szófajtani, mondattani), lexikai (szókincsre vonatkozó) vagy jelentéstani jellegűek, és nem funkcionálisan, szövegből kiindulva láttatják az adott nyelvi jelenséget, vagy ha igen, a tankönyvben előforduló irodalmi szöveghez kapcsolódnak. Alapvetően tehát a leíró nyelvtani szemlélet határozza meg a gyakorlatokat, nem a kommunikáció modern elmélete, ezért nem sikerül életközelivé tenni őket. A tananyag nem kapcsolódik a beszélt nyelvhez, így többnyire nem a mindennapi társas kommunikáció természetes nyelvhasználatára nevelik a gyermekeket. A nyelvi tudatosítás folyamatában nem fektetnek elég hangsúlyt a szóbeli nyelvi formákra annak ellenére, hogy a nyelvvelsajátítás a beszélt nyelvi formák megtanulásával megy végbe, a gyermek a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatait elsődlegesen a beszéd útján szerzi meg. A nyelv és a beszélőközösség összetartozásának érzékeltetésére tehát a vizsgált tankönyvek nem törekszenek sem szemléletmódjukban, sem a példákkal. A tankönyvek ilyen példahasználata az őket meghatározó nyelvfilozófiai háttérből fakad: azért nem tükrözik a beszélt nyelv sajátosságait, mert látenszen a Ferdinand de Saussure nevéhez köthető strukturális iskola szemléletét követik, amely szerint a nyelv és beszéd elkülönül egymástól.

Az új tantervek megjelenését követően kidolgozott tankönyvek (amelyek közül itt a III., valamint a IV. osztályos könyvek nyelvi érzékenységet fejlesztő feladataira hozunk példát) *nyelvi vonatkozásai* az új szemléletű nyelvi nevelés elképzeléseit próbálják követni, így kerülnek az öncélú kategorizálást és fogalommeghatározást, a nyelvi feladatok az integráció szellemében elsősorban a nyelvi érzékenység alakítását célozzák meg, de a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését is szolgálják. Kiindulópont itt is, akárcsak az alapozó szakaszban a nyelvi tapasztalat, és tetten érhető a szándék, hogy a megszerzett tudás a kommunikáció gyakorlatába épüljön be. A nyelvi feladatok az integráció szellemében elsősorban a nyelvi érzékenység alakítását célozzák meg, de a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését is szolgálják. A feladatok igyekeznek figyelembe venni a beszédhelyzet különböző tényezőit, a mondatfajta megválasztásának kérdéseit, az állítás–tagadás nyelvi lehetőségeit, illetve mondatokban a szórend és jelentés összefüggéseit. Törekednek annak megláttatására, hogy a *mondat szórendje* attól (is) függ,<sup>1</sup> hogy az milyen szöveggörnyezetben szerepel. Az ilyen típusú feladatokban (2. táblázat) a gyerekek azt tapasztalják meg, hogy (elsősorban) a szórend és a hangsúlyviszonyok által meghatározott jelentésnek megfelelően kell kontextusba ágyazni a mondatokat. A szórend megváltozása és a jelentésváltozás közötti összefüggés felismerését a tankönyv mondatátalakítási gyakorlatokkal fejleszti.

**2. táblázat:** Példa a mondat szórendje és a kontextus kapcsolatának tudatosítására  
(KOC SIS–KEREKES–DRAGOMÉR–VOLLANCS 2018)

<b><i>Fejezd be a szövegeket a találó mondattal!</i></b>	
Egyszer Mátyás király a beszerceiektől egy kosár szilvát kapott ajándékba. Már el is képzelte, hogy milyen sok finomságot lehetne ebből készíteni. Összefutott a nyál is a szájában, amikor a szilvaslepényre, szilvabétfőtre, szilvásgombócra, szilvaízre gondolt. Végül döntött. ....	Ő maga készített szilvásgombócot a beszercei szilvából.

<sup>1</sup> A szórend természetesen a magyarban is lehet grammatikailag kötött, tehát nem a beszédhelyzet tényezőitől vagy a beszélő szándékától függő.



Mátyás király eldöntötte, hogy szilvásgombócot készít. Hoztak is szilvát az ország minden tájáról: Debrecenből, Besztercéről, Brassóból. Egyik finomabb volt, mint a másik. Törte is a fejét, melyiket válassza. .... .....	A besztercei szilvából készített szilvásgombócot.
Mátyás király nagyon megkívánta a szilvásgombócot. Gondolkodott, honnan teremthetne elő egy tállal minél hamarabb. Kérje meg a szakácsot? Hozasson a csárdából? Amíg töprengett, a kamrában ráakadt egy kosár besztercei szilvára. Nem várt senkire. .... .....	Szilvásgombócot készített a besztercei szilvából.

A mondat szórendiségére érzékenyítő feladatok között vannak olyanok, amelyek a szövegértést szolgálják (3. táblázat).

**3. táblázat:** A mondat szórendiségére érzékenyítő, a szövegértést fejlesztő tankönyvi feladat (KOC SIS–KER EKES–DRAGOMÉR–VOLLANCS 2018)

<b>Válassz ki az igaz állításokat a szöveg alapján!</b>	
A disznó volt tulajdonosa Búzás János. A disznó tulajdonosa Búzás János volt. Búzás János tulajdonosa a disznó volt.	A disznó szerint az ördög maga Galiba Márton. Galiba Márton szerint a disznó maga az ördög volt. Az ördög szerint a disznó maga Galiba Márton.
Az okos Búzás Márton bánatosan rőfögött a disznó után. A disznó bánatosan rőfögött az okos Búzás János után. Az okos disznó Búzás János után bánatosan rőfögött.	

A Bartalis és mtsai-féle III. osztályos tankönyv – az előző évre alapozva – a beszélői szándékot kifejező *mondatfajták* gyakoroltatására helyezi a hangsúlyt. Az ilyen típusú feladatok tudatosítják a gyerekekben azt is például, hogy különböző kontextusokban különböző kérdéseket használunk, hogy a kérdéssel többféle beszélői szándékot is (pl. érdeklődést, kérést) is kifejezhetünk (4. táblázat).

**4. táblázat:** A beszédszándék tudatosítása a kérdő módú mondatokban  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<b>Figyeld meg a szövegben az utolsó, kérdőjellel zárt mondatot!</b>	
<b>Mi volna, ha ti mesélnétek el nekem?</b> Mít szeretne a mesélő?	
<b>a) Megtudni</b> , hogy mi történne akkor, ha elmesélnék neki a befejezést.	<b>b) Megkérni</b> bennünket, hogy fejezzük be a történetet.

Olyan feladatra is találunk példát ebben a tankönyvben, amely a mondatfajtákkal kifejezett érzelmet helyezi a fókuszba (5. táblázat).

**5. táblázat:** A különböző mondatfajták által kifejezett érzelmek tudatosítása  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<b>Olvasd el az alábbi mondatokat! Találd ki, hogy A medve és az ábécé című mese szereplői közül ki és mikor mondhatta volna!</b> <b>Melyik mondat milyen érzelmet, szándékot fejezhet ki? Többféle megoldást találhatsz!</b>		
kívánság, vágy, óhaj parancs felszólítás tiltás kérés kérelés, kunyerálás	Nahát, micsoda medve! Lássunk hozzá a munkához! Ülj le már a könyv mellé! Bárcsak békén hagyna a tanítómester! Már megint olvasni kell! Hű, ez nem tréfa! Nevelje szépszerével a csemetémet!	öröm tetszés bosszankodás csodálkozás bánat fájdalom ijedtség meglepődés

A mondatfajták által kifejezett érzelmek felismerését gyakoroltatja a Belluska és mtsai által szerkesztett III. osztályos tankönyv néhány feladata is (6. táblázat).

**6. táblázat:** A beszédszándék és a mondatfajták közötti kapcsolat tudatosítására szolgáló feladatok  
(BELLUSKA és mtsai 2018)

<b>Párosítsd a mondatokat a megfelelő beszélői szándékkal!</b>	
öröm fájdalom meglepődés csodálkozás	Nahát, Madaras Néninek nincs cipője! Szegény cinege, mennyire fázhat! De jó, hogy megmenekült a cinege! Jaj, de megütöttem a szárnyam!

A *szófajok* bevezetését tapasztalati úton, induktív módon törekszik megoldani a Bartalis és mtsai-féle III. osztályos tankönyv. A feladatok azonban nem mindenben tudják követni az újabb grammatikák szemléletét, amely szerint a szófajiságot nem elsősorban a jelentés, hanem a bővíthetőség és a toldalékolhatóság határozza meg (ez alakítja a mondatbeli szerepet). Fogalmilag ugyan nem határozzák meg a szófajokat, de a szófajokkal kapcsolatos tananyag strukturálásában a hagyományos leíró rendszer az irányadó. A szövegközpontúságot azonban következetesen próbálják érvényesíteni a tankönyvszerzők. Szövegből indul ki például a tulajdonságot jelentő szavak tudatosításának a folyamata: László Noémi *Pitypang* című versében megfigyeltetik azt, hogy a melléknevek milyen szószerkezetekben fordulnak elő, majd az ezt követő feladatokban azt tudatosítják a gyerekekben, hogy érzéklni / észlelni vagyunk képesek a környező világ dolgainak, jelenségeinek a milyenségét, és ezeknek a minőségeknek a kifejezésére alkalmas nyelvi kategóriát a *Milyen?* kérdésre felelő szavak alkotják (7. táblázat).

7. táblázat: A tulajdonságot jelölő szavak (a melléknév) tudatosítása  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<i>Egészítsd ki a táblázatot a vers alapján, majd keress te is milyen kérdésre felelő szavakat, amelyek találtnak a versből kiemelt szavakhoz!</i>			
<b>Milyen?</b> (vers alapján)	<b>Mi?</b>	<b>Milyen?</b> (szerinted)	<b>Mi?</b>
	haj		haj
	tánc		tánc
	bojt		bojt
	pihe		pihe
	ég		ég
	vasárnap		vasárnap

A tudatosítás után a tulajdonságot jelölő szavakat (mellékneveket) gyakorlással kontextusba helyezik a gyerekek (8. táblázat).

**8. táblázat:** A tulajdonságot jelölő szavak kontextusba helyezése  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<b><i>Egészítsd ki a mondatokat tulajdonságot jelölő szavakkal!</i></b>
Szülinapomra mama ..... (milyen?) <b>tortát</b> sütött.
Megkért, hogy a ..... (melyik?) <b>ruhámat</b> vegyem fel.
Mikor visszajöttem a szobába ..... (mekkora?) <b>ajándék</b> várt rám.
Kibontottam, és egy ..... (milyen?) <b>könyvet</b> kaptam, amelynek címe <i>Emil és a detektívek</i> .

A *mondatrészek* megtapasztaltatásakor a tankönyvi feladatok figyelembe veszik, hogy a mondat nem elsősorban szavakból épül fel, hanem szerkezetek, vagyis összetartozó szócsoportok fedezhetők fel bennük, és ezek együtt alkotják a mondatok alanyi, állítmányi szerkezetét stb. (A disztribúciós elemzés tapasztalatait, miszerint a nagyon hasonló disztribúciójú kifejezések helyettesíthetők egymással a mondatokban, azonban kevésbé alkalmazzák.) Ez a szemléletmód lehetővé teszi annak az átlátását, hogy a mondat szerkezet miként tükrözi a jelentésbeli viszonyokat, és ez a szövegértésben is hasznosítható. A mondatok alanyi és állítmányi szerkezetének felfedeztetését szolgálja a Bartalis és mtsai-féle III. osztályos tankönyvbéli feladat a 9. táblázatban.

**9. táblázat:** Az alanyi és állítmányi szerkezetek felfedeztetése  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<i>Valakiről/valakikről vagy valamiről/valamikről</i>		
Pl. <i>Tom Turbóról</i> <i>A kételkedő Lináról</i>	<b>állítjuk (megtudjuk), hogy</b>	<b>tudott beszélni. nem hitt Klarónak.</b>
<b><i>A következő mondatok szétszakadtak! Társítsd a részeket úgy, hogy értelmes mondatokat kapj! Állapítsd meg, mely színnel van jelölve az a rész, amelyből megtudjuk, hogy:</i></b> – <i>kikről állítunk valamit?</i> – <i>mit állítunk valamiről/valamikről?</i>		
A két huncut jóbarát...	izgalmas kalandokban vet részt.	

megviccelte Sárít.		Jani...
	Zoli és Kata...	
		kedvesen köszöntötte Klárít.

Azt, hogy az ilyen típusú feladatok miként járulhatnak hozzá a szövegértő képesség fejlesztéséhez, a 10. táblázatban kiemelt feladat szemlélteti.

**10. táblázat:** A mondat jelentésbeli viszonyai megértésének alkalmazása szövegértő feladatban  
(BARTALIS és mtsai 2018)

<b>Válaszolj a kérdésekre egy mondatdal a Mondj valamit! című szöveg alapján! Írd le a mondatokat a füzetbe!</b>		
Mit tudtál meg	Klaróról?	Pl.
	Lináról?	<b>Klaro barátja volt Linának.</b>
	Klaro apukájáról?	<b>Lina haza szeretett volna menni.</b>
	Tom Turbóról?	
	Lina anyukájáról?	

Az állítás és tagadás egyszerűbb nyelvi lehetőségeinek a felismerése és alkalmazása az új elemi tagozatos tantervek követelményei közé tartozik. A 11. táblázatban kiemelt feladat az ún. felesleges tagadás jelenségét (amikor az állító és a tagadó mondat ugyanazt jelenti: pl. *Nem árulod el, mire gondolsz? – Elárulod, mire gondolsz?*), a tagadás különböző lehetőségeit (*Nem hiszem, hogy nyitva van... – Azt hiszem, nincs nyitva...*), az egynél több tagadószót tartalmazó mondatok (pl. *Ezt nem lehet nem elárulni. – Ezt el kell árulnom.*) megértését gyakoroltatja.

**11. táblázat:** Feladat a tagadás lehetőségeinek felismerésére és alkalmazására  
(KOCSIS–BARTALIS és mtsai 2018)

Olvasd el az alábbi szöveget, majd helyettesítsd a kiemelt mondatokat, mondatrészleteket a felsorolt mondatokkal, mondatrészletekkel!
... meg kell kóstolni; – Azt hiszem, nincs nyitva ...; ... nem lehet nem kipróbálni.; – Tehetsz valamit azért, ... ; - Elárulnád, ...; – Az lehetetlen, ...; – Ez hihetetlen!; – Azt tanácsolom, ne tedd meg!; – Ezt el kell árulnom!
<p style="text-align: center;">Ezt <b>nem</b> lehet <b>nem</b> kipróbálni!</p> <p>– <b>Ezt nem hiszem el!</b> – kiáltott fel Áron. Nina lesütötte a fejét, rá sem nézett Áronra.</p> <p>– <b>Az nem lehet</b>, hogy elfelejtetted a pénteki találkozást a vidámparkban.</p> <p>– Nem felejtettem el, csak a múltkori „eset” miatt még büntetésben vagyok – válaszolt Nina.</p> <p>– <b>Nem tudsz tenni valamit</b>, hogy elengedjenek?</p> <p>– De, azt hiszem, tudok ... – mondta Nina, és huncut mosoly szaladt végig az arcán.</p> <p>– <b>Nem árulnád el</b>, mire gondolsz? – kíváncsiskodott Áron.</p> <p>– <b>Ezt nem lehet nem elárulni!</b> – mondta nevetve Nina. Arra gondoltam, ma kivételesen jó leszek – folytatta.</p> <p>[...]</p> <p>– Nem lesz baj, ha belekóstolsz a tortába? – kérdezte Áron. – <b>Nem tanácsolom neked, hogy ezt tedd</b> – folytatta vészjóslóan a fiú.</p> <p>– De ez a torta annyira finom, hogy <b>nem lehet nem megkóstolni</b>.</p> <p>Nina terve sikerült. Elengedték a vidámparkba. Persze anyukája nem vette észre a megcsonkított tortát a hűtőben.</p> <p>– Ez lehetetlen! – kiáltott fel Áron, amikor a vidámpark kapujában meglátta Ninát. Nina kacagott.</p> <p>– <b>Nem hiszem, hogy nyitva van</b> az óriás hullámvasút – mondta a lány.</p> <p>– A tegnap nyitották meg. És tudod mit? Azt hiszem, <b>ezt ki kell próbálnunk</b> – suttogta Áron. A két jóbarát gondatlanul és jókedvvel lépte át a vidámpark kapuját.</p>

### MIT MUTAT A GYAKORLAT?

A romániai elemi tagozatos anyanyelvi tantervekben – és részben a tankönyvekben is – tehát az ismeretközpontú nyelvtantanítást *a kompetencia központú nyelvi nevelés* váltotta fel. A korszerű nyelvi nevelés módszertana ugyanis *a kompetencia alapú szövegértés-szövegalkotás fejlesztésének részeként* képzelet el a nyelvi fejlesztést, ismeretek nyújtását (a magyar nyelvtan tanítását): legfőbb feladatának a képességfejlesztést, a használható, mozgósítható tudás elsajátítását tartja. Ennek ellenére a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyakorlatban nem mindig érvényesül ez a szemlélet, az irodalom (olvasás) és a nyelvtan mint tantárgy gyakran szét is választódik egymástól. A levelező tagozatos tanítóképzős egyetemi hallgatók *Pedagógiai gyakorlaton* készített óralátogatási jegyzőkönyveiben gyakran olvasható: *Tantárgy: Nyelvtan; Az óra tárgya: Az ige*. Ugyanakkor – annak ellenére, hogy a tanterv a leíró nyelvészeti kategorizálás és fogalomkészlet mellőzését javasolja – a kiadók hagyományos szemléletű nyelvtan munkafüzeteket adnak ki, és az elemi tagozaton tanító pedagógusok közül többen meg is vásárolják ezeket. Ezeknek a feladatai definíciók megtanulását kérik a gyerekektől, illetve öncélú nyelvtanfeladatokat tartalmaznak (pl.: *Egészítsd ki! \_\_ nevetek, \_\_ nevetsz, \_\_ mosolygunk; Az állításokat alakítsd tagadásokká és fordítva! Itthon találnak élelmet./A madarak a hideg elől nem menekülnek.; Másold le a felkiáltó mondatokat!*).

Egy néhány évvel ezelőtti – nem reprezentatív mintán (N = 50) – elemi tagozatos tanítók körében végzett kérdőíves kutatás eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók többsége (59,1 %) nem vett részt a nyelvi szemléletváltást bemutató képzésen, és nem is igényli a szakmai segítséget a tanterv újításainak értelmezésében (79,5%) (MIKOLA 2019).

Összegzésképpen megállapítható, hogy a tantervi dokumentumok hiába deklarálják az újszerű szemléletet – a kommunikáció-központúságot, az integrációt, a nyelvi ismeretek öncélú tanításának szükségtelenségét –, a gyakorlatban elválik az ismeretközpontú nyelvleírás és a kommunikációs képességek fejlesztése, és még mindig feszültség tapasztalható a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás gyakorlatának szemlélete között.

## IRODALOM

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127/4. 407–427. <http://epa.oszk.hu/00100/00188/00032/pdf/127405.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. szeptember 20.)
- BÁNRETI ZOLTÁN (1994): *Programleírás. Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek* (NYKIT) alternatív program. Nodus Kiadó, Veszprém.
- BÁNRETI ZOLTÁN (1999): Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek. *Modern Nyelvoktatás* I. 9–23.
- KÁDÁR EDIT (2016): *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, Cluj-Napoca.
- KÁLMÁN LÁSZLÓ (é. n.): *Anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- MEDVE ANNA – SZABÓ VERONIKA (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 1. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> (Utolsó megtekintés: 2022. szeptember 20.)
- MIKOLA ÉVA (2019): *Anyanyelvtanítás a funkcionalitás és a folyamatos tudásépülés jegyében. I. fokozati módszertani-tudományos dolgozat*. (Kézirat.) BBTE, Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat.
- SÁNDOR KLÁRA – KAMPIS GYÖRGY (2000): Nyelv és evolúció. *Replika* 40. 125–143. <https://mny-tud.arts.unideb.hu/tananyag/nyelv-ev.htm> (Utolsó megtekintés: 2022. szeptember 20.)
- VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

## Tankönyvek

- BARTALIS IRMA – KOCSIS ANNAMÁRIA – BARTÓK EMÍLIA – DRAGOMÉR KATALIN (2018): *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a III. osztály számára*. Didaktikai és Pedagógiai Könyvkiadó, Bukarest.
- BELLUSKA ÉVA – CSISZÁR ÉVA – FÖLDES ILDIKÓ – LEITI MÓNICA – ROMÁN MELINDA – SZEJKE OTTILIA (2018): *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a III. osztály számára*. Didaktikai és Pedagógiai Könyvkiadó, Bukarest.
- KOCSIS ANNAMÁRIA – BARTALIS IRMA – DRAGOMÉR KATALIN – BARTÓK EMÍLIA – KERESKES IZABELLA – VOLLANCS SZIDÓNIA (2018): *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a IV. osztály számára*. Didaktikai és Pedagógiai Könyvkiadó, Bukarest.
- KOCSIS ANNAMÁRIA – KERESKES IZABELLA – DRAGOMÉR KATALIN – VOLLANCS SZIDÓNIA (2018): *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a IV. osztály számára*. Didaktikai és Pedagógiai Könyvkiadó, Bukarest.



## Tantervek

*Programa școlară revizuită, Limba și literatura maghiară, clasele I și a II-a – Az Oktatási, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium 4197/27.05.2008 számú rendelete alapján jóváhagyott tanterv. Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az anyanyelv oktatásához – III. és IV. osztály. Bukarest, 5003/02.12.2014.*



PILECKY MARCEL

## *Kreativitás és nyelvi játék a kortárs diáklóklórban*

TAMÁS ILDIKÓ: „Adj netet!” *Nyelvi, képi kifejezés mód és kreativitás a gyermek- és diáklóklórban*. Balassi Kiadó, Budapest 2022. 191 o. ISBN 978-963-456-099-9

A kötet címének idézőjelbe foglalt, csupán egy imperativuszi, cselekvést kifejező igealakot és egy patienszi szerepet betöltő névszót tartalmazó mondata a diákok körében az iskolai óráközi szünetekben nemegyszer elhangzó és a mobilnet-hozzáférés megosztására irányuló kérést jelenít meg. Nemcsak időben határolható be tehát a benne vizsgált jelenségek köre, hanem többé-kevésbé térben is, mégpedig a diákság zömmel intézményes, iskolai keretek között létező, illetve ehhez kötődő közösségi formáinak keretében. Mindemellett a könyv címének a borítón és a címlapon egyaránt kiemelt ezen része a szerző vizsgálódásainak súlyponti közegére, a folklór jellegű tartalmakat megjelenítő internetes kommunikációra is utalást tesz. A cím második, kataforikus jellegű feletulajdonképpen a kötet tartalmi pilléreit alkotó kulcsfogalmakat nevezi meg. A gyermekfolklór e vizsgált területére vonatkozóan a benne szereplő széles spektrumú szövegrepertoárnak és a számba vett nyelvi eszközöknek a bemutatására, valamint magának az alkotási folyamatnak a feltárására tudomásunk szerint első alkalommal kerül sor ily komplex módon.

A vizsgált jelenségek megközelítésében következetesen érvényesül egyfajta értékítélet-mentesség, melynek eredményeképpen az olvasó a kortárs gyermekfolklór *tényleges* működésével és használatával szembesülhet, az oktatásban, nevelésben való felhasználhatóságának viszonylag gyakran érvényesülő szempontja nem telepszik rá a gyűjtött anyag bemutatására. Ennek kutatómódszertani kockázatairól a közelmúltban Tóth Piroska Anna tollából olvashattunk (TÓTH 2018: 9–22). Tegyük hozzá: a fentiek nem jelentik, jelenthetik azt, hogy például egyes nyelvi jelenségek tanórai bemutatása keretében a kötetben bemutatott példák ne jelenhetnének meg szavak kontextuális aktualizációjának a bemutatására.

A gyűjtött gyermek- és diáklóklórányag prezentálásának és elemzésének a könyv két részletező fejezetet szentel. Közülük a sorrendben első – a módfelett sokféle jelenség bemutatásán felül – ezeknek a képi és nyelvi kifejezésmódok szerinti klasszifikációját tűzi ki célul. A szerző elemzésében főként nyelvészeti és irodalmi szempontokat érvényesít, a társadalmi kontextus és a fejlődéslélektani aspektus kevésbé hangsúlyos szerepet kap. A csoportosítás és kategorizálás kapcsán – nem megfelelő módon – a szerzőnek szembesülnie kellett a műfaji besorolás problémakörével, az alkotások nagy része ugyanis – megfogalmazása szerint – „kilóg a klasszikus műfajrepertoárból, más esetekben [...] két vagy több kategóriába is sorolható”. A műfajiság szempontja ebben a kontextusban így „zárt egységek helyett fokozatos átmenetekkel egymásba átívelő tartományok spektrumaként érvényesül”. Vizsgálódásaiban a szerző számára tehát „nem a műfajok és a funkciók jelentették a kiindulási pontot”, hanem „inkább a közös nyelvi és vizuális jellemzők alapján megragadható csoportok”. A kötet egyes fejezeteiben bemutatott rendkívül gazdag példaanyag e tekintetben (is) a szerző fenti klasszifikációs szempontjait igazolja: a diáklóklór jelenségeinek leírásához és értelmezéséhez a hagyományos műfajkategóriák nem visznek sokkal közelebb.

A műfaji besorolhatóságnál – nemcsak a tárgyalt fejezetben, hanem a szöveg egészén végigvonulva – még nagyobb figyelem összpontosul a kreativitás vizsgálatára, ezen belül pedig a nyelvi kreativitás különböző megnyilvánulásaira. Az elemzett jelenségek sokrétűsége mellett ez azért is indokolt, mert a gyermekfolklórban jelentkező nyelvi kreativitás feltárására mind ez idáig nem összpontosult kellő figyelem. Tekintettel arra, hogy a kreativitás többféle jelenséget magában foglaló kategória, kérdésként merülhet fel, milyen kreativitásfogalommal dolgozik a szerző. Ha a folklórisztika által kutatott anyag felől közelítünk, a kreativitás legfeltűnőbbben általában a variabilitás potenciális jelenlétében érhető tetten. Nincs ez másként a vizsgált kötetben prezentált alkotások esetében sem. Legalább ennyire fontos azonban a kreativitás sokszínű megnyilvánulási formáinak hátterében folyamatosan jelen lévő kollektivitás, mely a gyermek- és diáklóklór-alkotásokat illetően különböző, nem kizárólag az oktatási intézményekben megvalósuló diskurzusterekben nyilvánul meg. A szóban forgó, csoportos tevékenységhez kötött folklóralkotási folyamatok specifikumát annak terjedési, kommunikációs csatornája, az online (kisebb mértékben az offline) adja. Ha a kreativitásnak a kötetben található különböző megnyilvánulási formáinak vizsgálatát a nyelvi kifejezésmódra szűkítjük, azaz – a szerző megfogalmazásában – a

nyelvvél való tudatos bánásmódnak a jeleit vizsgáljuk, tulajdonképpen az egyén nyelvi implicit tudásának, nyelvi kompetenciájának a nyelvhasználatban való kibontakoztatásával szembesülhetünk.

Hogy mennyire szerteágazóan gazdag diákfolklóanyaggal van dolgunk, mi sem mutatja jobban, mint a különböző „alkotói elveket” érvényesítő kategóriák sokszor átfedést mutató sora: makaronizmus, halandzsza, tonaludatusz, tulajdonnevek „kifordítása”, antiproverbiumok és módosult közmondások, álszentenciák és kiazmusok stb.

Az elemzett anyag jelentős részét a szöveges és képi információk egymást erősítő szimbiózisa jellemzi. (A narratív és vizuális tartalmak összjátéka persze önmagában nem újkeletű jelenség, mint ahogy ezt Grétsy László mintegy fél évszázada megjelent kötete is bizonyítja [GRÉTSY 1974]). A Tamás Ildikó kötetében szereplő ilyen és ehhez hasonló, zömmel a mémek kategóriájába tartozó tartalmak üzenetének értelmezéséhez persze a legtöbbször arra is szükség van, hogy az értelmező a közös diskurzus részese legyen. Ennek hiányában, valamint a kontextusok manipulálásának, azaz a nem az elvárható értelemben használt megnyilatkozásoknak az esetében (TÁTRAI 2017: 947–949), az adott alkotás dekódolása, referenciális értelmezése – ahogy tapasztaltuk – nem minden esetben ment könnyen. A verbális és vizuális tartalom egymást erősítő hatása egyes esetekben (pl. szegmentumok elhagyásakor) emlékeztet a költői szövegek megzenésített változatának hatásmechanizmusára, elég ha csak Tamkó Sirató Károly *Esődal* című költeményének Szalóki Ági előadásában „életre kelő”, azaz szünettartással kizárólagosan nyíltszótagúvá váló [i □ kv □ fø: □ jikvø:] szekvenciájára gondolunk.

A kötet másik, *Az alkotási folyamat és kontextusai* című fejezetét talán éppen a szegmentumokkal való „kreatív játék” jelensége kapcsolja leginkább a fentebb már ismertetett részhez, hiszen alkotóelvként szerepet játszik a fejezetben részletesen elemzett népetimológias képződményekben és a halandzsában is. A szerző a két említett jelenség elemző bemutatásakor a velük kapcsolatos hagyományos értelmezések alternatíváit is felvázolja, jelezve egyben a kérdéskörrel összefüggő további vizsgálódások lehetséges területeit, illetve attitűdbeli változásait. Ezek közül kiemelésre kívánkozik a konnotatív, pragmatikai jelentések feltárásának szándéka, valamint annak vizsgálata, hogy „milyen egyéni vagy folklórfolyamatok vezetnek [...] az abszurd vagy halandzsaszövegek újatermeléséhez és megőrzéséhez”. A fejezetben ezenkívül transzparens (elsősorban szépirodalmi motiváltságú) érvek olvashatók például a gyermekfolklórnak mint reliktumnak a felfogásával szemben vagy a nonszensznek mint nyelvi jelenségnek a félrehallással és a

szövegromlással való magyarázata ellen. A könyvben felvetett és részben megválaszolt kérdések jó alapot teremtenek arra, hogy a benne alkalmazott interdiszciplináris megközelítésmód keretében betekinthessünk a gyermekfolklórnak mint a kortárs világra való reflektálás egyik kifejezőeszközének a működésébe.

## IRODALOM

GRÉTSY LÁSZLÓ (1974): *Anyanyelvünk játékai*. Gondolat, Budapest.

TÁTRAI SZILÁRD (2017): Pragmatika. In: *Nyelvtan*. Szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Osiris Kiadó, Budapest.

TÓTH PIROSKA ANNA (2018): A kortárs gyermekfolklór vizsgálata – eredmények és tanulságok. *Szociálpedagógia* 11/2018. 9–22.

ZÓKA KATALIN

## *A detabuizálás tendenciái a gyermek- és ifjúsági irodalomban*

PUSZTAI VIRÁG és TURCSÁNYI EMŐKE (szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban.*\*  
Magyar Gyermekirodalmi Intézet, Budapest 2021. 182 o. ISBN 978-615-81305-3-0

2021. május 14–15-én a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszéke konferenciát szervezett hazai és határon túli felsőoktatási intézmények oktatóinak, valamint a gyermekkultúra és a gyermekirodalom kutatóinak és szakértőinek részvételével. Tizenöt online előadást lehetett élőben követni, melyek az alábbi linkeken érhetőek el: Tabu a gyermekirodalomban előadássorozat 1. nap (<https://www.youtube.com/watch?v=fvBgOQNfrc&t=1007s>); 2. nap (<https://www.youtube.com/watch?v=6XxVAaIUCjU&t=2170s>).

Az előadások nem azonosak a kötetben megjelent tanulmányokkal. A recenzió a tanulmánykötettel foglalkozik. A konferencia online elérhető előadásai hasznos kiegészítői a tanulmánykötetnek, melyek a felsőoktatásban is eredményesen alkalmazhatóak.

A kötet tizenkét tanulmánya három nagy megközelítés köré rendeződik: az első hat tanulmány irodalomtörténeti, irodalomelméleti szempontból vizsgálja a témát, a következő négy az alkalmazott irodalmi, mesepedagógiai, mesepszichológiai nézőpontból elemez, a harmadik „rovat” két esettanulmánnyal, empirikus kutatással illusztrálja a téma gyakorlati kontextusát. A három nagy szempont mellett a szerzők a verses, a kortárs irodalmi mesei és a népmesei példaszövegekhez a történetközvetítés lehetséges módjainak praxisa felől is közelítenek.

A tanulmánykötet aktualitása egyértelmű: a téma tudományos megközelítése, irodalomtörténeti, irodalomelméleti és gyakorlati pedagógiai kontextusba ágyazása fontos szakmai reflexió a társadalmi konvenciók érzékelhető elmozdulására. A kötet nem

\*A tanulmánykötet megjelenését a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tudományos és Művészeti Pályázata, valamint az Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszéke támogatta.

pusztán bemutatja, hanem az összefüggéseiben ragadja meg a kibillenő együttélési, működési szabályok gyermekirodalmi paradigmaváltást eredményező hatását. A kimondhatatlannak tűnő jelenségek verbalizálhatósága, a humorral és az esztétikummal való transzformációja oldhatja a frusztráló feszültségeket, megkönnyebbülést hozhat az alkotó és a befogadó számára. A „rendhagyó” témában megvalósuló kommunikáció felnőtt és gyermek között sajátos, a kölcsönös megértést segítő cinkosságot indukál.

A kötet célja az Előszóban megfogalmazottak szerint az érdekes témák felvetésével a tudományos diskurzus kezdeményezése, az aktuálpolitikai vetület helyett az irodalomtudományi megközelítésre fókuszálva feltárni, hogy a vélt gyermekihez, az életkori sajátosságokhoz igazítás kontraproduktív: nem megvéd, hanem szorongást kelt.

Az irodalomtörténeti, -elméleti perspektívájú első írás *Bárdos József* „Tabutémák a népdalokban és a tündérmesékben” című tanulmánya. A tanulmány alaposan körbejárja az európai civilizáció egyes tabuinak, a szexualitás, a halál témáinak megjelenését a népdalokban, a népmesékben. Megvizsgálja, hogy a műfajok szimbolikus nyelve és formája hogyan segít a tiltás kikerülésében, a belső és külső cenzúra feloldásában. A tiltás többszörös: a téma és a befogadói korosztály szempontjából is. Látszólagos ellentmondás, hogy egyik vizsgált műfaj sem eredendően gyermekműfaj, jóllehet gondolkodás- és kifejezőmódja közel áll a gyermeki világbefogadáshoz. A szimbolikus nyelv és forma segíti a gyerekek beavatódását a tabuk, az elfogadott megjelenési formáik értelmezésébe, bevezeti őket a konvencionálisan elfogadott nyelvi és viselkedési mintázatok elsajátításába. A felnőtt műfaj külső és belső formája, a tabutémák szimbolikus kifejezőmódja beleilleszkedik a gyermek sajátos világbébe. Az egyszerűen, érzelmileg lekerekített, gyakran bipoláris, egyértelmű kategóriákban gondolkodó műfaj modellként szolgál, összesimul a gyerek megértési mechanizmusaival, érzékenyen igazodik a befogadó aktuális állapotához. Teljes modellt nyújt, amely képes vezérelni az emotív és a kognitív folyamatokat. Ez a tapintatos működés, a valóságtól „elemelt” forma teszi lehetővé a kimondhatatlannak tűnő jelenségek artikulálhatóságát a gyerekek lebecsülése nélkül. Mindezt jól összegzi a tanulmány egyik fontos megállapítása, hogy az irodalom nem hazudhat, a gyermekirodalom sem, mert ha hazudik, akkor nem irodalom. A hazugság nem kíméletes, hanem az óvatosság képmutatása.

A *Galuska László*, *Szinger Veronika* szerzőpáros a kortárs magyar meseirodalomban és a gyerekversekben keresi a hiteles, irodalmi és pszichológiai szempontból is sikeres példákat a halál problematikájának gyerekközeli megjelenítésére. A népmese mint gye-



reknek (is) szóló műfaj halálábrázolásához nyúlnak vissza a szerzők a diakrón megközelítéshez. A népmese többféle módon jeleníti meg a halált: gyakori motívuma a mesei kezdő egyensúly megbomlásának a szülők, a családtagok elvesztése; a főhős is meghalhat, de újjászülethet vagy más alakban ölthet újra testet. A megsemmisülés szimbolikus; a „boldogan éltek, míg meg nem haltak” mesezáró formula is sejteti az emberi élet végeességét, számol vele, de nem hangsúlyozza kikerülhetetlen bekövetkeztét, nem részletezi annak módját. Az idézett műmesei (Oscar Wilde, Andersen) példák azt a műfaji vonást erősítik, mely szerint a fizikai megsemmisülés a lélek szenvedésének megszűnését, feloldását, a megváltást eredményezi. A boldogulás csupán poétikai lehetőségként jelenik meg. A 19. század végéig a magyar gyerekversekben a sztereotipikus, paternalisztikus, patetikus megközelítés az uralkodó, mely alapvetően nem az érzékenyítést, hanem didaktikus célokat szolgálhat ki. A gyermek vagy tudatlan, kiszolgáltatott lény vagy hős áldozat. Egyik sem jelenthetett a gyerek számára érvényes mintát a halál megértésére, feldolgozására. A szerzők a paradigmaváltást eredményező fordulatot a freudista pszichológia hatásában látják. Kosztolányi, Szabó Lőrinc verseiben a gyereknézőpont még a felnőtt személyiség tisztaságot, romlatlanságot, kiszolgáltatottságot megszemélyesítő alteregója. A II. világháború utáni korszak, a 20. század pedagógiai, pszichológiai kutatásai, a gyermekkép, a gyermeki megismerési folyamatokra irányuló tudományos paradigma változása tartalmi és szemléletbeli változással is együttjár, a közhelyekkel tarkított gyermekkép átalakul. A haláltéma gyermekirodalmi kanonizációjában kiemelkedő jelentőségű példaként említik meg Astrid Lindgren *Oroszlánszívű testvérek* című regényét.

A tanulmány egyik értéke: feltárja, hogy a (gyerek)líratörténeti fordulat után született gyerekversek hogyan hidalgják át a gyermeki világlátás, érzékenység és a halál témája közötti szakadékot. Az alkotó attitűdjéből eltűnik a gyerekhez leereszkedő vonás, miközben kiteljesedik a gyermeki nézőpontot megérteni, átérezni, felidézni képes gesztus. A két világbefogadási mód közelítésében a humor, a cinkosság a fontos találkozási pont, amely segít a tabuk felnőtt- és gyermekperspektívából is kíméletlen leleplezésében. A szabályok áthágása, olykor lerombolása a nyelvi hibák stílusértékkel bíró alkalmazása, a témaválasztás „korlátlansága” felszabadító erejű. A két kutató megállapításaihoz megfelelő szakmai háttérrel adnak Polcz Alaine-nek a gyermek és halál viszonyával kapcsolatos kutatási eredményei: a mai gyerek számára a halál nem gyász, hanem veszteségélmény. A gyerek a gyász folyamatát a családi struktúrák átalakulása, a jelenség tabusítása miatt

nem követheti végig, nem élheti át, nem lát felnőttmintát, csak a hiányt érzi. Az elhallgatás, a rejtegetés ijesztő, szorongást kelt, a személytelenítő eltávolítás részvétlenné, érzéketlenné teszi a helyzetet és a benne létezni kényszerülőkét. A gyermeki halál-tudat fázisai, a halállal kapcsolatos közlés módja a beidézett példákban lélektanilag is pontosan megfoghatók. Jól tükrözik a gyerek gyászának ambivalens hullámzással jellemezhető folyamatát: a permanens szorongás, veszteségérzés átlendülhet az érzelmek játékos megélésébe. A téma megrendítő komolysága összefonódhat a megjelenítésben az abszurd, humoros, játékos reakciókkal. Ez az alkotói stratégia nem a megszokott séma követését várja el a befogadótól, hanem „engedélyt ad” az ellentmondásos érzelmek átélésére, emberivé, elfogadhatóvá teszi azokat, így segíti a súlyos helyzetek, gondolatok, érzelmek elaborációját. A pszichológiai elméleti háttér (gyermeki halál-fogalom szakaszai, a halálról való közlésformák alakulása) koherenciája, az irodalmi példák (Lackfi János, Kovács András Ferenc, Ranschburg Jenő) a téma szempontjából revelatív megközelítése fontos kapaszkodókat nyújt az eligazodásban a szakmai és laikus közönségnek is.

*Lovász Andrea* tanulmánya izgalmas elemzése a tabu kevésbé patetikus részleteinek, a testi működés, az ürités tematizálásának. A gyerekkönyv fogalma ezen a területen kétéválík: a téma megjelenhet az ismeretterjesztő gyerekkönyvekben és a gyerekirodalomban is. Az ismeretterjesztő, a testi működést medikalizáló közegben a téma releváns, de az ismeretközvetítés távolságtartását lebontja a bevont gyereknyelvi réteg infantilizáló szóhasználata. A felnőtt szerepe az oktatás, rosszabb esetben a kioktatás. A viszony egyértelműen hierarchikus: az orvostudományi szóhasználat nemcsak tudástartalmat, hanem a témához való viszonyulást is közvetít. A téma irodalmi adaptációja többszörösen inkonzisztens lehet: a közvélekedés szerint az irodalom témája és a nyelve is csak magasztos lehet. A befogadók és a téma miatt a gyereknyelvi és / vagy vulgárisnak ható nyelvi réteg is megjelenhet. Az érvényes, a hiteles megoldás a medikalizáltságból fakadó tudományos szemlélet- és kifejezés mód helyett az önmagukat jelentő fogalmak megtalálása, alkalmazása lehet. A tudományos regiszter sikeres irodalmi és nem kevésbé nyelvi példáiként elemzi a szerző Günter Grass, Umberto Eco, Nádas Péter, Darvasi László egyes műveit, melyek jól reprezentálják a nyelvi rétegek kontextusváltásának, az emelkedett és a vulgáris, az irodalmi és a köznyelv kontaminációjának eredményes megvalósítási formáit.

A gyermekirodalom antiautoriter hullámának hatása a testi funkciók ismeretterjesztő szándékon túli gyermekirodalmi megjelenése. A bemutatott, elemzett művek széles köre önmagában is hasznos a tájékozódásban, miközben az elemzésből kirajzolódik egy következetesen felépülő, a lehetséges összefüggéseket kibontó, normatív szándék nélküli leírás a műfajképző tartalmi és formai vonásokról: az ürítéshez kapcsolódó undor átkódolására nem az eufemizáló manírosság, hanem a humor lehet a megoldás. Az adekvát nyelv a tudomány és a hétköznapi szóhasználat ötvözése, a tudományos regiszterek integrációja az irodalmi eszközök kreatív, játékos alkalmazási módjával vezethet a felnőttek által kontrollált párbeszédben a kommunikációs partnerek közelítésére, az autoriter helyzet, az averziók enyhítésére, a korrekt viselkedésminták bemutatására. A pedagógiai intenciók, az irányított recepció, az elvárt érzelmi viszonyulás háttérbe szorítása, a fantázia felszabadítása, a különböző nyelvi regiszterek egymásba vagy egymás elleni kijátszása, az abszurditásig is fokozható játékos megközelítés autonómiája csökkentheti a kontextusban lappangó elvárásnégyent, elvezet a szorongató tabuk megdöntéséhez. A tanulmány elméleti kidolgozottságát erősíti a vizsgálatba bevont művek bőséges kínálata, tartalmi és műfaji változatossága.

*Urbanik Tímea* írása a népmesei alapforma transzfomációját és a jelenkori tabusított életproblémák sikeres összefonását vizsgálja Gimesi Dóra tündérmeseiben. Az alkalmazott módszer Boldizsár Ildikó mesetipológiájára, a műmesék népmesei alapformához való viszonyára épül. A tanulmány azt bizonyítja, hogy Gimesi Dóra meséi nem pusztán kellékként használják a népmesei tradíció jellegzetes formai és tartalmi motívumait: a világképében, szimbólumaiban, nyelvében is gyermekközeli tündérmesei karakterisztikumok műmesei asszimilációja természetesen vezeti át a gyerekbefogadót az irodalmi mesék, az irodalom világába. A szerző kiemeli Nagy Gabriella műfaj-meghatározását: a tündéres mese fogalmát, hogy az eredetre utalva különböztesse meg a modern műfajt a tradicionális tündérmesétől. Hol nyilvánul meg a népmesei alapforma jellemzőinek sikeres transzfomációja Gimesi Dóra tündéres meséiben? Az életproblémákban gondolkodás, a válás, a magány, az öregség, az elszigeteltség, az elmúlás műfajképző mesei hiányként jelennek meg. A kibillent egyensúly megtalálásához, a boldoguláshoz vezető út mágikus realizmusában természetesen simul össze a valóság és a csodák dimenziója, melynek nemcsak műfaji, hanem a gyermeki kettőstudatra reflektáló fejlődés-, befogadás-lélektani jelentősége is van. A két világ érintkezését, az átjárást a jellegzetes, a népmeseiekre alludáló szereplők is erőltettség nélkül biztosítják (Csomótündér magya-

rázata: tavasztündér, konyhatündér, villamosvezető). A csodás dimenzió szereplőinek jelenléte a hétköznapi szituációkban, a folyamatos fókuszváltás is megteremti a párhuzamos világok összefonódását. A kötet meséi is szervesen kapcsolódnak össze egymással a szereplők és a motívumok szintjén is az emberi hétköznapiak és a mesevilág teljességét, összetartozását sugallva. Felszabadít a tabuk alól az a gesztus, ahogy az emberi hiba, a tévedés, a súlyos, sorsfordító élethelyzet, a kapcsolódási problémák „beemelődnek” a mesei történetbe, lehetőséget jelentő eseménnyé, értéként is átértelmezhetővé válnak.

Miért lehet releváns megközelítés a tündérmeséhez való viszony a műmesék elemzésében? Urbanik Tímea elemzési szempontjai jól használhatók a műmesék megközelítésében, a szakszerű, a poétikai alapú, a gyerekbefogadókra orientáló műválasztásban.

*Petres Csizmadia Gabriella* írása a kortárs meseregény tematikai kiszélesedésével megerősödő problémacentrikus vonás megjelenésére irányítja rá a figyelmet. Ez a tendencia gyermekirodalmi témává emancipálja a tabuként elhallgatott szocializációs problémákat, családi kríziseket (válás, magány), a szenvedélybetegségeket, az identitásválság kérdésköreit. Lovász Andrea idézett definíciója szerint a problémaközpontú művek programszerű célja az irodalmi, esztétikai funkciók megtartásával együtt a kulturális sztereotípiák leleplezése, a társadalmi érzékenyítés és a nyílt kommunikáció kezdeményezése, a társadalmi tabuk kibeszélése, a rejtett viszonyok, viszonyulások elmentmondásainak feltárása, megértése, leleplezése. Hegedűs Lajos megállapítása szerint a nyelvi és a tematikai detabuizálás egymást kiegészítő hatása segít lebontani az elhallgatásból, a tiltásból fakadó gátakat. Az irodalmi mű koherens kontextusa, a köznyelvtől eltérő regiszterek, rétegnyelvi elemek szövegbe emelése felkelti a gyerek, a fiatal befogadó érdeklődését. Lovász Andrea hívja fel arra az ambivalenciára a figyelmet, hogy a regiszterek keverése értelmezési problémát is okozhat, el is távolíthatja a befogadókat. A meseregény kettős „természetéből” fakadó ellentmondás eredményezhet didaktikus-ságot: a regény erőteljes valóságtükrözési szándéka háttérbe szoríthatja a mese műfajképző irracionálisát, a történetre ránehezedhet a hitelesítés, a pedagógiai hatás érvényesítésének célja. A problémafókuszú meseregények a kiemelt téma és a befogadói sajátosság alapján is kategorizálhatók. A műfaj kettőssége szétfeszítheti a meseregény kereteit, és a fantasy-irodalommal kontaminálja. *Petres Csizmadia Gabriella* értelmezése szerint Majoros Nóra *Pityke és prém* című fantasy-regénye arra szolgál példaként, hogy hogyan lehet a többrétegű jelentésszerkezettel, a varázsmesei vonások és a problé-

macentrikusság harmonikus ötvözésével a szándékolt didaxist kikerülni. A regényben felvetett ambivalens élethelyzetek olyan elvárás- és választáskényszerek elé állítják a hő-söket, melyekben önmagukat, önazonosságukat, identitásukat kell megfogalmazniuk. A meseregény filozófiai megközelítése, az identitáskonstrukciók felőli vizsgálata (mentális kép, autoimázs, heteroimázs, nemzet- és kultúrakép) megerősíti az irodalom, a meseregény legfontosabb funkcióját: segít az önmagunkkal és másokkal való szembenézésben, az előítéleteinkkel való szembesülésben, nem kész válaszokat ad, hanem a dilemmák, a nehézségek bemutatásával a kérdések megfogalmazására, a saját válaszok megtalálására ösztönöz.

*Wittmann Ildikó* tanulmánya öt kérdés köré szerveződik: Mi számít tabunak? A tabusítás milyen témákat ignorál? Az irodalom hogyan befolyásolja a fiatalokat érintő, a velük való társadalmi diskurzust? Ennek a diskurzusnak milyen fórumai vannak? Milyen gyermekirodalmi botrányok határozzák meg az utóbbi néhány évet?

A gyermekirodalommal foglalkozó kiadók tematikájában nem előzmények nélküli idegen világ a tabutémák megjelenése. A tizenévesek életkori sajátosságai (identitás-keresés, határátlépések, konformistának tűnő szabályok kritikája), családi élethelyzetei (mozaikcsalád, szenvedélybetegségek, bűnelkövető, börtönviselt családtagok) gyakran merülnek fel az ifjúsági regényekben. A kirajzolódó tendencia ambivalens: a kommercializálódó szemléletmód hatása is lehet, hogy a súlyos problémák ábrázolása gyakran felszínes, közhelyes megoldásokkal történik. A popularitásba burkolva próbálják eladhatóvá tenni a megrázó, felkavaró tartalmakat, a marginálisabbnak ítélt témákat elkerülik. A népszerű „csomagolás” veszélye a súlytalanítás, a téma jelentőségének bagatellizálása. Averzio tapasztalható a sajátos humorral, iróniával, a tradíciókat felülíró, nyelvileg is formabontó szövegekkel kapcsolatban is. Működőképes kezdeményezésként említi a szerző a „Könyvmecénás” programot, melyben a rétegígyényeket kielégítő művek megszületéséhez járulhatnak hozzá az olvasók. Az inklúziót segítő könyvek kiadását gyakran azok a civil szervezetek, egyesületek vállalják, melyek az érintett csoportok befogadásával, elfogadásával foglalkoznak. Wittman Ildikó megállapítása, hogy ezekben az alkotásokban dominánsabb lehet a vállalt társadalmi szerep, mint az irodalmi, esztétikai funkció, inkább a saját, szűkebb hálózatukban jelennek meg, kevesebb a lehetőségük a szélesebb körű publikálásra.

A leírt ambivalenciából is fakad, hogy a gyerekeket szinte alig vonjuk be az őket érintő problémák társadalmi diskurzusába, a kommunikációs partnerek szimmetrikus

viszonya nehezen alakul ki, a leereszkedő, óvatoskodó attitűd a jellemző. Ezért is tudott botránykönyvvé válni egy deklaráltan határátlépő, szemléletbővítő célú meseantológia. A kötetre egyértelműen rátelepszik a vállalt társadalmi szerep: a látókörbővítési szándék didaktikussá, esztétikai szempontból egyenetlen színvonalúvá teszi a kötetet, a konvencionális külső forma, az illusztráció furcsa ellenpontja az érzékeny tematikának.

*Szél Erzsébet* az alkalmazott irodalmi megközelítésben a pszichológiai szempontokat érvényesíti: figyelme kiterjed a mesei kommunikációs helyzetre, a mesehallgatásra, a kommunikációs partnerek interakciójának az „üzenet”, a mese lélektani, az élményfeldolgozásra gyakorolt hatására. Kiinduló gondolata arra a bettelheimi definícióra épít, mely szerint a mese szimbolikus formája nem a külső valóságról hordoz praktikus információkat, hanem lelki tartalmakat jelenít meg. A mese jellegzetes tartalmi és formai motívumai a szimbolikus dimenzió révén a saját belső világunkban segítenek eligazodni, rezonálnak a lélek konfliktusaira, ösztönöznek a kimondatlan kérdések megfogalmazására, a válaszok megtalálására. A mesehallgatás lélektani folyamata érzelmi és gondolkodási folyamatok vezérlésével alakítja az elaboráció szubjektív interpretációját. Az így interiorizálódó valóság bővíti a személyes megküzdési stratégiákat, alakítja, érleli a személyiséget. A mese műfaji kellékei támogatják a mentalizáció folyamatát, a kettőstudat révén a belső és külső világ összehangolásának, az érzelmi és a tudatos viszonyulásnak a kialakítását. A mese befogadásának sikeressége a mentalizációs, elaborációs folyamaton és a mesehallgatás tényezőin, a mesélő és a mesehallgató kötődésén, a mesehallgatás körülményein múlik. Az óvodáskor szenzitív szakasz a mentalizáció fejlődése szempontjából. A mesehallgatás gyermekközpontú, természetes, örömteli módja ennek a képességnek a fejlesztésére, a személyiség hatékony kibontakoztatására. A jól mentalizáló személyiség képes a nézőpontváltásra, a másik szempontjainak megértésére, az önreflexióra, a szemlélődésre, a megfigyelésre, nyitott az emberi kapcsolatokra, képes a hibák belátására, a megbocsátásra. A mesehallgatás érzelmileg is intenzív situációi ösztönzik mindezeket a folyamatokat. A mesélés körülményei, ismétlődő szertartása, a mesemondó felnőtt jelenléte, előadásmódja, gyerekre hangoltsága biztonságot teremt, erősíti a kötődést, az érzelmi kontroll fokozatos felépülését, a heves érzelmi reakciók neutralizálását, a mesehallgatási transz megélését, a mesei kereteken belül való biztonságos tájékozódást. A mese befogadása aktivitást, teljes involválódást követel meg mindkét fél részéről. A mesehallgatási folyamat, a történet, a szereplők mentalizálása

komplex hatást kelt, megoldási mintákat, önbizalmat ad, segít az indulatok szabályozásában, az érzelmekben való eligazodásban, az ellentmondások rendezésében, az önismeret elmélyülésében.

*Bajzáth Mária* a folklór és a tudományos szemléletmód együttes alkalmazásában találja meg a megoldást a tabutémák megjelenítésére a gyerekek számára. Ő is leleplezi, hogy a jószándékú óvatosság inkább árthat, szorongást kelthet. Ez az attitűd a felnőttek feldolgozatlan félelmeit örökítheti tovább, ültetheti el a gyerekekben.

A halál része az életünknek, a gyerekek is találkoznak vele. A tudomány, a racionalitás nem ad hozzáférhető választ a fogalmi gondolkodás kialakulásáig a gyereket is érintő, felforgató, súlyos, egzisztenciális kérdésekre. A mesepedagógia elmélete és gyakorlata a népmesei hagyomány szimbolikus nyelvét, világ- és emberértelmezését ötvözi a tudomány, a neveléstudomány, a pszichológia megközelítésével, teszi a gyerekkorosztály számára is befogadhatóvá az emberi lét nehezen megérthető, feldolgozható élethelyzeteit. A felnőtt dolga, hogy kapaszkodót nyújtson, biztonságot teremtsen a megérthetőség, az átélhetőség felkínálásával. A kisgyermek érzi, érti a szimbólumok nyelvét. Az átörökített szimbólumok jelennek meg a játékában, a mondókákban, versekben, dalokban, mesékben. A halál élményét a 21. századi kultúra eltávolítja az embertől, a generációk mintaadása lehetetlenné válik. Hogyan segíthet a detabuizálsban a mesepedagógia? A szerző által összeállított „Népmesekincstár” a folklórból merítve, a gyermeklélektan tudományos megfigyeléseire építve kategorizálja a meséket: a legkisebbek animista halálképétől indulva, a perszonalifikáló halálélfogáson át jut el a realista halálképet tükröző meséig. A szorongást okozó téma feloldásában a metamorfózis motívuma jelenthet megoldást: a szimbolikus átalakulás egyszerre jelenti egy állapot végét és az újjászületés lehetőségét, mely a gyerek számára is elfogadható. A mesekutató, mesepedagógus koncentrikusan javasolja bővíteni a kontextust az életkorral párhuzamosan: a növények átváltozásának meséivel kezdeni a legkisebbeknél, az állatok halálán át lehet eljutni az emberi élet végességéig. A szerző fontos módszertani felhívása a tanulmány zárlatában a műfajjal, a témával kapcsolatban, hogy a mesei jelentést a folyamat átélése adja, semmilyen tanulságot, üzenetet nem kell levonni, megmagyarázni.

*Orlik Ilona* írása is a népmesék pedagógiai vetületével foglalkozik, a „Pompás Napok” népmese-foglalkozásainak példáján keresztül mutatja be a néphagyomány és a modern pedagógia termékeny találkozását. A *só* című mesében villantja fel a felszín alatt rejtőzködő, eltitkolt érzelmeket. A „Pompás Napok” előszavas mesemondással, az

interaktív beszédhelyzettel, a mese üzenetéből, megelevenített világából kibontakozó közösségi élménnyel mozgósítja a gyermeki személyiség különböző szféráit, segíti a reziliencia, a megküzdési stratégiák kialakulását.

*Révész Renáta Liliána* gyásztanácsadó pszichológusként, meseterapeutaként a prevencióra fókuszálva közelít a témához. A tabutémák nyílt, gyermekközeli megismeretése az attitűd megalapozásával felkészítheti a gyerekeket a krízishelyzetekre, a veszteségek feldolgozására. Bajzáth Máriához hasonlóan a felkészítést a fokozatosságban, a gyermeki haláltudat fázisainak tiszteletben tartásában látja a pszichológus. Az állatok gyászából az emberi viselkedéssel rokon evolúciós jellemzők ismerhetőek meg. A szerző módszerének lényege az aktuális krízis nélküli prevenció, a gyerek felkészítése a vélhetően bekövetkező veszteségek megélésére, elaborációjára. A tanulmány nemcsak jól használható elméleti háttérrel ad a veszteségek gyermeki megélésének megismeréséhez, hanem meséket, filmeket is ajánl témák és korosztályok szerint. Hasonló gondolatmenet szerint halad az aktuálisan megélt gyermeki gyász, veszteség sajátosságainak és a lehetséges pedagógiai módszereknek a bemutatásában. A szerző elméleti tudása, a praxisából vett irodalmi példák komoly támpontokat adnak szakembernek és laikusnak egyaránt egy válsághelyzetre való felkészüléshez vagy az éppen átélt helyzet feldolgozásához.

Az utolsó fejezet *hallgatók által készített esettanulmányai és kutatásai* a „Mi nem való egy gyermekkönyvbe?” dilemmáját járja körbe. Mindkét tanulmány igyekszik feltárni, hogy mely tényezők befolyásolják a témák tabusítását: irodalmi tájékozottság (népmese, kortárs mesék), professzionalitás (szakember, laikus szülő), beszédhelyzet (intézményes nevelés pedagógiai színterei, családi helyzetek). Mindkét írás erénye, hogy a kutatásba igyekszik bevonni a kortárs irodalmi alkotásokat, nemcsak a témákban, hanem az attitűdben is lebontani a megkövesedett előítéleteket.

A tanulmánykötet különlegessége, hogy a téma, a források, a megközelítések hasonlósága, azonossága ellenére sikerül kikerülni az ismétlődést. Az egymásra rezonáló írásokból kirajzolódnak a gyerekirodalmi tabuk sajátos tartalmi és formai motívumai, az értelmezés lehetséges keretei, melyek hasznos kapaszkodókat nyújtanak a szakemberek és a szülők számára is. A hagyományosan gyermekek számára tiltottként értékelt témák (születés, halál, illetlennek vélt testi működések) mellett a társadalmi konvenciók változása magával hozza új, a gyerekeket, a családokat is érintő tabuk tematizálását (abúzus, háború, szexualitás, válás, szexuális identitás, rasszizmus, politika, alkoholizmus, fogyatékoság, betegség, diszkrimináció). A tematikai tabuk ledöntése csak az első akadály,



további próbatétel az adekvát forma, nyelv megtalálása a gyermeknyelvi manírosság és a tudomány elidegenítő nyelvhasználata között. A leereszkedő, didaktikus attitűd mellett a populáris megközelítés kiüresítő, eljelentéktelenítő gesztusa jelent veszélyt a tabutémák feldolgozására.

A kimondhatóság öröme humorral fűszerezhető játékos helyzeteket generál: a gyerekek számára az ismerős biztonságát, a tabutörés szabadságát, a felnőttekkel kötött cinkos szövetséget nyújtja, a didaktikus, irányított befogadás helyett meghagyja a befogadásban a gyerekek kompetenciáit. A gyermeki befogadás autonómiája a szenzitív témák iránt, a nyelvi regiszterek váltogatása, egymásba, egymás ellen való kijátszása nemcsak poétikai hatással bír, hanem az irodalom lényegét teljesíti ki: szabadságot, játékot visz a recepció folyamatába, nem kész válaszokat diktál, hanem a befogadó saját kérdéseinek megfogalmazására ösztönöz. A különböző tudományos megközelítések (irodalomtörténeti, műfajelméleti, pszichológiai, pedagógiai, kulturális antropológiai, filozófiai, imagológiai) komplementer szemléletmódjára épülő tanulmányok konzisztens elemzési struktúrára adnak mintát, miközben bőséges irodalmi anyaggal támasztják alá megállapításaikat. A gazdag „példatár” a témában való elmélyülésre buzdítja az olvasókat, de akár egy tematikus szöveggyűjtemény vagy elektronikus adatbázis összeállításának feltételeit is megteremti.



## SZERZŐINK

DR. BEKE OTTÓ egyetemi docens, irodalmár, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző  
Kar (Szabadka)

CZEGLÉDI ILDIKÓ tanár, Debreceni Árpád Vezér Általános Iskola (Debrecen)

CZIZMADIA GERTRÚD tanár, tehetséggondozó koordinátor, Győr-Moson Sopron Megyei  
Szakszolgálat Győri Tagintézménye (Győr)

DR. DÓRA LÁSZLÓ főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

HOLCZER JÓZSEF ny. gimnáziumi tanár, lelkipásztor Piarista Rendház / Szent József-kápolna  
(Kecskemét / Kecskemét-Kadafalva)

KICSÁK MÓNICA szakmódszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. PILECKY MARCEL nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. SALLAI ÉVA ny. tanár és közoktatási szakértő, szerkesztő, Magyar Katolikus Rádió (  
Budapest)

STEFANNÉ ROKALY ELVIRA óvodapedagógus, Pátyolgtató Óvoda (Páty)

DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia  
és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Székelyudvarhelyi  
Tagozat (Székelyudvarhely)

VARGA JÓZSEFNÉ DR. HORVÁTH MÁRIA ny. egyetemi docens (Győr)

DR. ZÓKA KATALIN főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)