

ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

A szerkesztésért felelős

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főszerkesztő

Szerkesztőbizottság

- CSIZMADIA GERTRÚD tanár, tehetséggondozó koordinátor (Győr–Moson–Sopron
Megyei Pedagógiai 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)
- VARGA JÓZSEFNÉ DR. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)
- Angol nyelvi lektor: PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

6. évfolyam 3–4. szám

VÁC, 2023

TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

ASZTALOS ÉVA: Ki beszél a lírai szövegekben? Avagy a lírai személyesség kérdései	5
GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET: Nyelvhasználat-központú nyelvtanítás, anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton 1. Szavak a beszédben és az írásban	19
KICSÁK MÓNICA: Játékkultúra a mesében 4. Gondolatok az óvodáskorú gyermekek játékvilágának, játékkultúrájának megjelenéséről Tóth Krisztina néhány meséje alapján	33
PELCZER KATALIN – S. PÁSZTOR JUDIT: A száműzött életrajz az irodalomtanításban	41
SZÁNTÓ BÍBORKA: Az orosz koragyermekkori nevelés curriculumának elemző bemutatása, különös tekintettel a nyelvi-kommunikációs fejlesztési területre	60

Érintkezések

HOLCZER JÓZSEF: Saját példáim a visszazálló-igékre	77
--	----

Műhely

CZEGLÉDI ILDIKÓ: „Összetett” szólások. Óraterv	79
LŐRINCZ TAMÁS: A trójai mondakör eseményeinek dramatizálása	93
MAJLÁT HERMINA: Grendel Lajos <i>Nálunk, New Hontban</i> című műve részletének feldolgozása 8. osztályban. Óravázlat	111

<i>Szerzőink</i>	121
------------------------	-----

ASZTALOS ÉVA

Ki beszél a lírai szövegekben? Avagy a lírai személyesség kérdései

A tanulmány abból a feltevésből indul ki, hogy a szöveg- és olvasóközpontú irodalomszemlélet alapelemei akkor épülnek be értő módon a tanulók gondolkodásmódjába, ha a műelemző tanórák az absztrakciós képesség fejlesztésén keresztül kimondottan az önismeretet célozzák meg. A bemutatott feladatok és tevékenységi formák hozzájárulnak a lírai szövegekben megnyilatkozó szubjektivitás vizsgálatához; tudatosítják, miként függnek össze a költő feladatát kijelölő nyelvfelfogások és a befogadó rendelkezésére álló olvasási stratégiák. A feladatok között szerepelnek olyanok, amelyek a késő modern líra ismeretelméleti és ontológiai vonatkozású formációit teszik könnyebben megközelíthetővé. Bevezetnek Ponge és Nemes Nagy Ágnes szövegeinek újszerűen megképződő nyelvi terébe. A tanulmány azzal a megállapítással zárul, hogy a szakszerűen előkészített és moderált líra-olvasás az önálló tanulás kompetenciájának fejlesztésében is jelentős szerepet játszik, továbbá részt vehet a saját érzés- és gondolatvilággal történő sikeres kapcsolatteremtésben.

Kulcsszavak: líraolvasás, szöveg- és olvasóközpontú értelmezés, érzelmi intelligencia, hatékony önálló tanulás

BEVEZETÉS

A lírai szövegek gyakran zavarba ejtő kérdésekkel szembesítik olvasóikat, ha a szövegben megszólaló hang és a szerző személye közötti kapcsolatra terelődik a szó. Mindenekelőtt azzal, hogy a műalkotás és szerző vagy a szöveg és befogadó összetartozásának szempontja irányítja-e az olvasást. A tanítással töltött hosszú évek során arra a megállapításra jutottam, hogy a kilencvenes évek elején a hazai irodalomtudományban is végbemenő fordulat alapelemei, amelyek szöveg és olvasó viszonyának elsődlegességét feltételezik, csak nehezen tudnak beépülni a diákok gondolkodásmódjába, irodalomfelfogásába. Jóllehet a tankönyvpiacra azóta számos színvonalas irodalomkönyv és a magyar nyelv és irodalom oktatását támogató

tanesszköz látott napvilágot, a szerzőközpontú, pszichologizáló megközelítés elavult sémáitól a tanulók többsége mégsem tud elvonatkoztatni. Holott elmondható, hogy az említett tanesszközök készítői sokat tettek azért, hogy ezek a korszerű szemléleti elemek tisztán és érthetően a tanulók elé kerüljenek. Például sokszor még az a tény sem válik világossá, hogy a fentebb említett két megközelítési mód a reflexió eltérő szintjein helyezkedik el. Komolyabb absztraháló képességet igényel az olvasótól, ha a szövegbeli hangot engedi át-lényegülni saját hangjává, elvégre ténylegesen is ő szólaltatja meg, a saját kognitív szűrőin keresztül létesít vele kapcsolatot. Ám ha a befogadás nem az önismeret irányába mozdul el, hanem éppen ellenkezőleg, az alkotók indítékaira, a művek megszületéséhez vezető világra kíváncsi, akkor az olvasónak nincs szüksége különösebb gyakorlatra az elvonatkoztatás terén.

Természetesen mindkét szemléletnek létjogosultsága lehet, amennyiben az olvasó maga is tudatában van annak, hogy adott esetben az irodalomolvasás melyik normáját használja, melyik diskurzushoz csatlakozik. Ez az oktatási segédanyag olyan megfontolásokat, feladatjavaslatokat, egyéni óratervekbe beépíthető tevékenységi formákat tartalmaz, amelyek a tudatosítást célozzák meg. Rávilágítanak arra, hogy a lírai szövegek értelmezése összetett és sokszínű folyamat, amelyben akkor nem vész el az olvasó, ha főként önnön tudati tevékenységeire koncentrálnak.

A LÍRAI SZÖVEGEK SAJÁTOSSÁGAI (RÖVID EMLÉKEZTETŐ)

Mielőtt szöveg és olvasó viszonyát boncolgatnánk műelemző órákon, érdemes megbizonyosodnunk arról, hogy tanulóink elsajátítottak és alkalmazni is tudnak olyan ismereteket, mint hogy a líra – a dráma és az epika mellett – a harmadik irodalmi műnem. Jóllehet már az ókori görög irodalomban születtek ma is lírainak tekintett művek (Szapphó, Anakreón stb.), sőt Arisztotelész tárgyalja a lírai szövegek sajátosságait a *Poétikában*, egy átfogó értelemben vett lírafogalom csak a 18. században jött létre. Ebben a lírafogalomban a szubjektivitás a leghangsúlyosabb elem: a belső világ (érzelem, lelkület, élmény) kifejezésére szolgáló irodalmi műnemenként határozták meg. Ugyanakkor minden lírai szövegre érvényes lírafogalmat lehetetlen alkotni, hiszen az korszakról korszakra új jellemzőkkel bővült, és hagyott el régiakat, de a legáltalánosabban elterjedt ismérvekből össze lehet állítani egy áttekintést.

A lírai szövegek tárgya a fentebb említett szubjektivitás, az egyén belső világának kifejezése. A bennük megnyilatkozó alany nem tekinthető konkrét személynek, hanem sokkal inkább egy abszolút értelemben vett „én”-nek, amelyet az irodalomtudomány „lírai én”-nek, „beszélő”-nek vagy „szövegbeli én”-nek nevez. A lírai szövegekre hatványozottan jellemző a sűrített nyelvezet, a nyelvi megalkotottság. Érzelmi, gondolati, lelki folyamatokat jelenít meg a tömörítés útján a szemléletesség nyelvi eszközeivel: hasonlattal, metaforákkal, szimbólumokkal, metonímiákkal, szinesztéziákkal, megszemélyesítésekkel, allegóriákkal. A metrikusan kötött beszéd, azaz a verses megfogalmazás a lírai alkotások legjellemzőbb, ám nem kizárólagos formája. E formai megszerkesztettségéből gyakran következnek olyan szabályszerű ismétlődések, mint a dallam, a ritmus vagy a rím.

Tanulóink akkor állnak készen a szerzői életrajz, a befogadói tudat és a szövegben megnyilatkozó beszélő megkülönböztetésére, ha a fenti alapfogalmakat értő módon elsajátították, lírai szövegek olvasásakor evidenciaként támaszkodnak rájuk. A gondos szétválasztást a következő feladatokkal ösztönözhetjük:

1. Eddigi lírai tanulmányaitokból hozzatok példát arra, amikor a szövegbeli én egyáltalán nem egyeztethető össze a szerző személyével!
2. Eddigi lírai tanulmányaitokból hozzatok példát arra, amikor az életrajzi ihletettség, az életrajzból kibontakozó szerzői személyiség, valamint a költeményben megszólaló beszélő összhangban van egymással!
3. Miért vezet kétséges állításokhoz az alábbi megfogalmazás: „Petőfi Sándor azt írja le a versben, hogy először bement a konyhába, majd...”?
4. Milyen szerepe van az életrajznak, ha az irodalmi szövegek értelmezését szövegek találkozásaként fogjuk fel? Magyarán az értelmezés / olvasás során az olvasó a tudatában létező, korábban megismert szövegekkel veti össze az újonnan olvasott szöveget.
5. Ha a szerzői szándékot, az alkotói indítékot firtatjuk, vajon válaszaink az alkotóról vagy inkább rólunk szólnak?

Feladat: Ki beszél, és hogyan? Párosítsátok össze a szövegrészleteket a beszélő és a beszédhelyzet megfelelő jellemzésével!

Szövegrészlet	Jellemzés
<p>1. „lakik a házunkban egy költő / orbán ottónak hívják és állítólag nagymenő / kitüntették mindenféle díjjal és portréfilmet vetített róla a tévé.”</p> <p>(Orbán Ottó: <i>Lakik a házunkban egy költő</i>)</p>	<p>a) A költészettről való beszéd, azaz a szövegek önreflexív rétegének megnyitásában, valamint a lírai én és a vers alkotójának elbizonytalanításában a mindennapos szófordulatok többértelműsége kap szerepet. A hangsúlyozottan a szerzőt szerepeltető szövegrész az én-te-ő grammatikai pozíciók hármását vázolja fel, amelyet a befogadó automatikusan azonosít a költeményben megjelenő „klasszikus háromszög” metaforájával.</p>
<p>2. „Belépsz a képbe most te is. De rosszkor / éppen. A szerző – az én aki olykor / mint ő szerepel – képeket szögez / a falra...”</p> <p>(Böndör Pál: <i>Egység</i>)</p>	<p>b) Evangéliumi eseményfoslányokat, megszólalásokat, ószövetségbeli mozdulatokat, jeleneteket simít össze, pontosabban: benne különböző bibliai szövegrészek különböző nyelvi szintjei alkotnak egymás számára kontextust.</p>
<p>3. „–Meglásd, ezért az összes meglakol, / a Császár körlevelet, selyemzsinórt küld, / rontást a vidékre, aszályt! / Hallgatom, ez már biztos a fájdalom, / ő nem akarhat rosszat, ő volt a legjobbik lator.”</p> <p>(Király Levente: <i>Koponya-hegy, eső előtt</i>)</p>	<p>c) Nem tudjuk meg, hogy a megszólított miként reagál a többször visszatérő felszólításra: engedelmeskedik-e vagy ellenáll? Ebből a beszédhelyzetből arra következtethetünk, hogy a párbeszéd csupán hatásköz, a költemény valójában monológ, mert a szöveget szervező egyes szám második személy nem más, mint önmegszólítás.</p>

Szövegrészlet	Jellemzés
<p>4. „Húzd rá cigány, megittad az árát, / Ne lógasd a lábadat hiába.”</p> <p>(Vörösmarty Mihály: <i>A vén cigány</i>)</p>	<p>d) A retorikus költészeti hagyománytól abban tér el, hogy dialogikus beszédhelyzete lényegében monológot takar. Egyetlen személy különböző részei között zajlik, bár kétségtelenül végig csak az egyik szótlamot halljuk. Tehát a költemény jobban emlékeztet a középkori dialógusköltészet darabjaira, de annak keresztény nyelvezetét nem követi, helyette a neoplatonizmus mitológiai nyelvét használja.</p>
<p>5. „Úgy léptél ki a Rák kapuján fönt, hogy nem is ittál Búsan a Léthe szelíd habjaiból feledést. S ott, hol a fürge Oroszlánt éri a mennyei Serleg, Ott siklott le az út, életem útja megint.”</p> <p>(Janus Pannonius: <i>Ad animam suam</i>)</p>	<p>e) Beszélője, aki első pillantásra a sokat tudó házmester vagy a minden eseményt követő és számontartó szomszéd szerepében lép fel, biográfiai mozzanatokat idézve az életvilágbeli költőt jeleníti meg. Ugyanakkor a költői név tipográfiája egyfajta különbözőséget is beleír az életrajzi személyiség önazonosságába, mert a kisbetűs formátum úgy is érthető, hogy az a nevet olyan szabad nyelvi felületként készíti elő, ahol a versszöveg további részeiben a költői képek jelentéslehetőségei kezdhetik meg szüntelen átrendeződésüket.</p>

Megoldás: 1e; 2a; 3b; 4c; 5d.

MI A KÖLTŐ FELADATA?

Az esztétika történetében két alapvető felfogás alakult ki a művész feladatáról. A realista álláspont szerint a megismerés tárgyai a tudatunktól függetlenül is léteznek, tehát a művészek ezt a rajtuk kívül levő valóságot ábrázolják. Ezzel szemben az idealizmus hívei tagadják a megismerésben a dolgok önálló létezését, ugyanakkor feltételezik önmagukban álló, mély értelmű mivoltukat. Így a művészekre kettős feladat tartozik. A művészi ábrázolásban részint szubjektív valóságot hivatottak létrehozni, részint a természet elérhetetlen mélyértelmét, vagy valamely transzcendens létezőt közvetíteni, melyekhez természetfeletti képességük folytán kerülhetnek közel.

Az idealista művészetfilozófia, mely a német romantika terméke, de nem korlátozódik csupán a romantika művészetére, az elgondolhatatlan elgondolására és az ábrázolhatatlan ábrázolására hívja a költőket, akik nyelvileg úgy teljesítik be küldetésüket, hogy a szavakat lehajlítják a hozzájuk szokott dolgokról. A kitérített nyelvi elemek szerves szimbólummá nőnek össze. Az olvasó számára ebben a költői képben az értelmezési lehetőségek végtelenje nyílik meg, hisz a kép megalkotottságánál fogva lebegtetni a jelentést.

Feladat: Az alábbi részletek Szijj Ferenc *Kenyércédulák* című kötetéből származnak. Miként ássák alá a hagyományban kialakult két felfogást a költő feladatáról?

KENYÉRCÉDULÁK / VASÁRNAP

*Egy meg nem született testvérem,
egy másik anyám, a filoxéra előtti világ
a maga kegyetlen szokásaival.*

*Mindig jön hirtelen egy pillanat,
amikor mindent kénytelen vagyok elképzelni,
akkora a nyomorúság, a puszta létezés,
a férfiatlan, gonosz férfiaság*

*vagy magam viszonzása egyre alább,
míg el nem jutok addig a szimpla félelemig,
hogy velem is fizethetnének bármiért,
jelzálogadóságot, elsőszülöttet.*

*Ahogy a rugós madárcsapda nézi az eget
kétfelé feszített szemhéjakkal
a fészertetejéről.*

*Gomolygó arcok kosárfülekkel,
dunyhaszájjal és láncra fűzött orral.
A lánc túlsó vége egy tűzhely lábához
van kötözve valami kis odúban, és ha megrántják,
hatalmas zendülés, Kacor Naca fölriad végtelen
imájából, és megátkoz mindenkit, akinek eszébe jutott
ezen a kicsi földön párosodni és gyarapodni.*

További kérdések, amelyek segíthetnek a válasz megfogalmazásában:

1. Mennyiben változtat ez a líra a dolgok kialakult rendjén?
2. Szókapcsolatai tágítják vagy szűkítik az értelmezési lehetőségek univerzumát?
3. Honnan kölcsönözhet támpontokat, vonatkoztatási rendszert a befogadó a szövegek olvasásához?
4. Hogyan jellemezhetnénk a szöveget megteremtő költői fantáziát?
5. Segíti vagy nehezíti az olvasó értelmezői munkáját az összefüggéstelen nyelvi elemek gépies világa?

MEGISMERÉS ÉS KÖLTÉSNET

A klasszikus és késő modern líra irányzatai – habár különböző módokon – az én, a nyelv és a dolog közötti ismert, mégis idegenné vált viszonyt kívánják új minőségében feltüntetni. Sokszor ez a műalkotás, azaz az szöveg dologivá tételében, egyfajta szemantikai materializmusban nyilvánul meg. Mallarmétól Rilkéig, Eliottól Ezra Poundig a lírai személyesség háttérbe szorítása, a versen kívüli valóságra nem utaló nyelvhasználat alkalmazása gyakran öntörvényű, a befogadó számára nehezen megközelíthető, zárt gondolatiságot eredményez. Ponge-ról szölvá Derrida egyenesen így fogalmaz ezzel összefüggésben: „öt tényleg nem lehet magyarázni, mert olyan szövegeket alkotott, amelyek tökéletesen értelmezik önmagukat, mindent megtalálunk bennük, még azt a többletet is, amely meggátolja bármely értelmező diskurzus létrejöttét.” (DERRIDA 2002: 34.) (A *Megismerés és költészet*, továbbá *A tárgyias líra* tanulmányrészekhez tartozó taneszközöket egy korábbi írásom felhasználásával dolgoztam ki: ASZTALOS 2016.)

Megvitatásra javasolt kérdések, feladatok:

1. Mit jelent számotokra a szubjektum és az objektum, a szubjektív és az objektív fogalma?
2. Milyen lehetőségeink vannak a világ megismerésére és megértésére?
3. Miként viszonyul ehhez a megismeréshez a valóság fogalma?
4. Milyen szerepe van a nyelvnek, az egyén nyelvi készletének a világ megértésében?
5. A költői képek (trópusok) milyen minőségükben mutatják fel szavak és dolgok viszonyát?

Szubjektum és objektum, élő és halott különállását, melyet az újkori ismeretelmélet rögzített ideiglenesen, már a romantikusok megkérdőjelezték. Kant felismerései egyrészt rávilágítottak, hogy minden tudati tevékenység az érthetőn túlira irányul. Az ember képes ugyan összefüggő képet kialakítani a világról, de ez mit sem változtat azon, hogy a világ a maga valóságában nem feltétlenül olyan, mint amilyennek az emberi tudat észleli, hiszen a dolgok önmaguk lényegében nem megismerhetők. Magyarán az emberi tudattól független világ végtelenül idegen marad az ember számára. Másrészt a kanti filozófia helyezi a hangsúlyt a megismerésről az értelmezésre, vagyis egyszerre állítja a szubjektum és objektum közötti szakadék áthidalhatatlanságát, va-

lamint a valóságnak a szubjektív tudathoz való tartozását. A romantikus líra többek között ennek az áthidalhatatlanságnak a leküzdésére irányul. A világ minden dolgával való egyetemes együttérzés, szimpátia kelti életre a természetből kölcsönzött metaforáit, amelyek javarészt az emberi személyiség belső tartalmait, hangulatait, érzelmi állapotait hivatottak kifejezni. A természet jelenségeinek „átlelkesítése”, aminek metaforák és megszemélyesítések biztosítanak formát, felfogható a szubjektum és objektum kettősségének meghaladási kísérleteként. A klasszikus modernség költészetében talán a szimbolizmus irányul először deklaratív módon is e különállások felfüggesztésére – még mindig valamifajta metafizikai egység, lényeg megközelítésének érdekében. A szimbolikus képalkotás szándékoltan organikus egységében elvileg nem lehet a képet és a jelentést leválasztani egymásról. A szimbólumok és szinesztéziák segítségével e költészet képviselői a világ rejtett összefüggéseit vélték az emberhez közelebb hozni, azokat, amelyek a megismerő tudat révén megközelíthetetlenek, lefordíthatatlanok.

Feladat: Szabadon választott munkaforma keretében beszéljétek meg: Független egymástól műalkotás és értelmezői tudat? Részben-e a mű az értelmezői tudat munkájára?

A TÁRGYIAS LÍRA

A személytelenség legkülönfélébb változatai mellett a késő modern lírában elterjedtté válik a nyelvi tér újszerű megképzésének igénye. Vagyis az emberire vonatkozó tartalom úgy tűnik el a szövegből, hogy tárgyát nyelvi létesülése közben mutatja be, így az olvasó lényegében a tárgy, dolog nyelvi testet öltésének lehet tanúja, nem tud a szövegtestből a szokványos módon jelentést elvonni. Ennek jellemző példáját találjuk Rilke *Új versek* című kötetében, később az elsősorban Pound nevéhez köthető imagizmusban, illetve a szóban forgó költő, Ponge szövegeiben.

A tárgyias költészet kategóriáját Rilke lírája vezette be az irodalomolvasás fogalomtárába. Azonban a tárgyvers (Dinggedicht) mibenlétéről nem született egységes álláspont, az egyes kutatók eltérő hangsúlyokkal definiálják a fogalmat. Valamely meghatározásban a tárgyhűség, valamelyikben a nyelvi szerkezet, míg másokban a megalkotó tudati tevékenység kap nagyobb szerepet. Ugyanakkor abban nagyrészt egyetértenek a megközelítések, hogy a tárgyias költészetre jellemző poétikai eljárások nem vonják ki az embert teljes mértékig a szö-

vegből – jóformán ez képtelenség is lenne –, csupán az egységes individuum képzetét, az énszerűséget építik le. A műalkotás kiiktathatatlanul hordoz tudati műveleteket, érzékelési folyamatokat – ám ezek a mindenkori olvasóhoz, nem egy bizonyos személyhez tartoznak. A *Kék hortenzia* elemzését összegezve Ralph Köhnen a következő megállapításokat teszi: „A környező világra való referencia nélküli figuráció és az érzékek összességének állandó revíziója olyan értelmezői eseményt jelöl, amelynek ily módon absztraktnak kell maradnia, s az üvegszerűen áttetsző nyelv nem teszi lehetővé a dolog megragadását.” (KÖHNEN 2002: 73.)

Feladat: Olvassátok el Francis Ponge *A dolgok oldalán* (1942) című, prózakölteményeket tartalmazó kötetéből az alábbi részleteket, és beszéljétek meg a felmerülő kérdéseket!

Így fékezik a maguk módján az égszakadást, őrzik hosszan a nedvet, és mindazt, ami a meteor eltűnése után a föld javára válik. Csak nekik áll hatalmukban a napra csillantani az eső formáit, másként szólva: az öröm nézőpontjának alávetni azokat a vallásilag is engedélyezett megfontolásokat, melyeknek [sic!] hirtelen formált meg a szomorúság. Különös elfoglaltság, rejtélyes jelek.

Nőnek az esőtől; de már több rendszerességgel, nagyobb diszkrécióval; valamiféle megszerzett erő által akkor is, amikor nem esik. Végül vízre lehetünk még az általuk formált duzzanatokban, amelyeket piruló ragaszkodással viselnek, és amelyeket gyümölcsaiknek szoktunk nevezni. (Növényzet)

Kérdés: Az idézett részlet milyen közismert kategóriák, bejáratott érzékelési és észlelési módok fogságából szakítja ki a növényzetet? Milyen új szempontokkal gazdagítja a növényzetről való gondolkodásunkat?

Ó sótlanság és ízetlenség világa, itt jutsz el tökéletességedig! Az öntudatlan fiatalság napról napra itt majmolja a zajos léhaságot, melyet a polgárok csak évente nyolcszor-tízszer engednek meg maguknak, amikor a bankár apa vagy a kleptomániás anya valamely teljességgel váratlan kiegészítő nyereséghez jut, és comme il faut akarja lenyűgözni a szomszédokat. [...] A többszintes, merészen tornyosuló desszertek, melyeket titokzatos, talpas fémcészekben szolgálnak fel – alig öblítik el és, fájdalom, mindig hidegek –, lehetőséget adnak az étkezőknek, hogy minden más jelnél jobban, ezzel fejezzék ki legbensőbb érzéseiket. (A Lemeunier étterem a rue de la Chaussée-d’Antin-en)

Kérdés: Miért tekinthetjük a lírától idegennek a társadalomkritikai vonatkozásokat? Miként tükröződnek emberi viszonyok a tárgyak leírásában?

NEMES NAGY ÁGNES MŰVÉSZETE ÉS AZ OBJEKTÍV TÁRGYIAS LÍRA

Nemes Nagy Ágnes versei túlnyomórészt a késő modern lírai hagyományhoz kapcsolódnak, amennyiben a szubjektum és a világ viszonyát tárgyazzák. Ám József Attila és Szabó Lőrinc létfaggató költészetének folytatójaként az *Újhold* költőnője elődjeitől merőben eltérő kifejezőmódot alakított ki a téma megközelítésében. Az új formanyelv később objektív tárgyias líra néven vált ismeretessé. E fogalmat már maga a szerző is előszeretettel használta műveire, és a tárgyiaság vonatkozásában állított szemléleti-poétikai rokonságot köztük és Babits Mihály kései versei között. Viszont a szakirodalom ugyanezt a kategóriát veszi alapul, amikor a rilkei, a poundi és az elioti életművel méri össze Nemes Nagy Ágnes líráját.

Az objektív tárgyias líra jellemzői között mindenekelőtt a létfilozófiai-ismeretelméleti tartalmat, a személytelen megszólalásmódot és a tárgyias képvilágot tartjuk számon. Ez a költészet olyan összefüggésbe helyezi a tárgyakat a nyelv segítségével, amelyben közönséges létezésükön kívül szellemi minőségük is megnyilvánul, amelyben láthatóvá válik a tapasztalaton túli világgal való összeköttetésük. Magyarán olyan líranyelv jön létre, amely ezek után csak nehezen vonatkoztatható külső valóságdarabra: a tárgyi világ látványából látomások nőnek ki.

AZ OBJEKTÍV TÁRGYIAS LÍRA ELMÉLETÉNEK SZÉPIRODALMI MEGSZÖVEGEZÉSE (NEMES NAGY ÁGNES: FÁK)

A vers eredetileg a költőnő *Napforduló* (1962) című kötetében jelent meg. Később, amikor a szerző összegyűjtött verseinek kiadását tervezte, a gyűjteményes kötet élére választotta mottóul. Már ez a gesztus is alátámaszthatja, hogy a költemény ars poétikus szerepet töltött be Nemes Nagy lírájában.

Az objektív tárgyias líra jellemzői között mindenekelőtt a létfilozófiai-ismeretelméleti tartalmat, a személytelen megszólalásmódot és a tárgyias képvilágot tartjuk számon. Ez a költészet olyan összefüggésbe helyezi a tárgyakat a nyelv segítségével, amelyben

közönséges létezésükön kívül szellemi minőségük is megnyilvánul, amelyben láthatóvá válik a tapasztalaton túli világgal való összeköttetésük. Magyarán olyan líranyelv jön létre, amely ezek után csak nehezen vonatkoztatható külső valóságdarabra: a tárgyi világ látványából látomások nőnek ki.

*Tanulni kell. A téli fákat.
Ahogyan talpig zúzmarásak.
Mozdíthatatlan függönyök.*

*Meg kell tanulni azt a sávot,
hol a kristály már füstölög,
és ködbe úszik át a fa,
akár a test emlékezetbe.*

*És a folyót a fák mögött,
vadkacsa néma szárnyait,
s a vakfehér, kék éjszakát,
amelyben csuklyás tárgyak állnak,
meg kell tanulni itt a fák
kimondhatatlan tetteit.*

Az alábbi kérdések segítségével beszéljétek meg szabadon választott munkaformában, hogy miért lehet a költemény az objektív tárgyias líra koncepciójának költői kifejtése! Hogyan kerüli el a tanító célzatú költemény, hogy didaktikus legyen: mit lehet tanulni a téli fákon?

1. Milyen arányban igényli a szöveg az intellektus (értés) és az intuíció (sejtés) munkáját az olvasó részéről?
2. Milyen jelentésekkel telítődik a tél, a fa és a víz motívuma a versben?
3. A télben magasodó fákon kívül a vers előírja egy titokzatos sáv tanulását is: „Meg kell tanulni azt a sávot.” Ebben a sávban található a „füstölő kristály”, a „ködbe átúszó fa”, a „fák mögött a folyó”, a „néma szárnyú vadkacsa” és a „vakfehér, kék éjszaka”. Jellemvonásaik alapján, mit tanulhatunk e különös sáv létezőitől?
4. A szöveg tipográfiai megoldásai miként irányítják az olvasói tudatot? Pl. az utolsó versszak egy áthajlással lemond a kézenfekvő rímlehetőségről.
5. Mit kell értenünk a fák kimondhatatlan tettein?

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban kifejtett módszertani megfontolások, illetve a rájuk épülő feladatok mindenekelőtt a gimnáziumi líraolvasás gyakorlatát támogatják. Szöveg és olvasó (mű és befogadó) szorosabb összetartozását helyezik előtérbe, ám legalább ennyire hangsúlyozzák a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeit. Tudvalevő, hogy irodalmi alkotások nyelvi közege végtelen teret kínál a befogadó önismeretének formálására. Fokozottan igaz ez a lírai szövegekre, hiszen önismereten azt a folyamatot értjük, amely során egyre szorosabbá válik az egyénnek az önnön belső világával való kapcsolata. Egyre tudatosabb szinten képes hozzáférni saját érzés- és gondolatvilágához. Nem mellesleg a tantárgy céljai között a *Nemzeti alaptanterv* feltünteti ezt a fajta személyiségformáló hatást: „[...] képesek az értelmező gondolkodásra, az önreflexióra. A szépirodalmi és gyakorlati szövegek, drámajátékok, helyzetgyakorlatok segítenek a saját nézőpont kialakításában és más nézőpontok megértésében, a problémamegoldás fejlesztésében, valamint az empátia kialakításában. Az irodalomoktatás a fejlett érzelmi intelligencia kialakításának egyik legfontosabb eszköze.” (NAT 2020: 302.) Pontosan ezek azok a készségek, amelyek az önszabályozó tanulás eredményes működtetéséhez szükségesek. A hatékony önálló tanulás önreflexiós folyamat, amely megköveteli a tanulótól nézőpontjának pillanatról pillanatra történő tudatos megválasztását, hogy kognitív és metakognitív folyamatai fölött kontrollt gyakorolhasson, és viselkedését céljainak megfelelően alakíthassa. Miközben szövegekkel foglalkozunk, számos módszer kínálkozik a saját érzés- és gondolatvilággal történő kapcsolatteremtésre. Ennek folytán a diák tartósan rátévedhet az önreflexió útjára. A belső érzékelésen alapuló munka pedig közelebb viszi az egyént ahhoz az élményhez, hogy rendelkezik belső erőforrásai fölött, hogy ő irányítja az életében bekövetkező változásokat, elébe megy azoknak.

IRODALOM

- ASZTALOS ÉVA (2016): Eleven tárgyak. (Francis Ponge: A dolgok oldalán.) *Performa* 4. http://performativitas.hu/asztalos_eva_eleven_targyak (Utolsó megtekintés: 2023. október 30.)
- DERRIDA, JACQUES (2002): *Aláírás helyett*. Ford. Szabó László. *Vulgo* III/1. 34–37.
- HONTI MÁRIA (2006): A „szó és szótlanság” költője – Nemes Nagy Ágnes verseiről. *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk. Sipos Lajos, Fűzfa Balázs. Krónika Nova Kiadó, Székesfehérvár. 616–625.
- KÖHNEN, RALPH (2002): Érzékek összjátéka és képiség az Új versekben – A kék és a rózsaszín hortenzia. Ford. M. Sándorfi Edina. *Enigma* VIII/31. 61–75.
- NAT (2020): A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17. szám. (január 31.)
- PONGE, FRANCIS (1942, 2016): *A dolgok oldalán*. Ford. Szabó Marcell, Tóth Réka, Varga Mátyás. L'Harmattan, Budapest.
- SZIJJ FERENC (2007): *Kenyércédulák*. Jelenkor Kiadó, Budapest.

**WHO SPEAKS IN LYRICAL TEXTS?
OR QUESTIONS OF PERSONAL TONE IN POETRY**

The study starts from the assumption that the fundamental elements of a text- and reader-centered literary approach get incorporated meaningfully into students' thinking if literary analysis classes specifically target self-knowledge through the development of abstract thinking. The presented tasks and activities contribute to the examination of subjectivity expressed in lyrical texts; they make it explicit how language concepts defining the poet's task and the reader's available reading strategies are interconnected. Among the tasks are those that make the epistemological and ontological formations of late modern poetry more approachable. They introduce the reader to the newly forming linguistic space of texts by Ponge and Nemes Nagy Ágnes. The study concludes with the observation that expertly prepared and moderated poetry reading plays a significant role in developing the competence of independent learning and can also participate in successful communication with one's own world of feelings and thoughts.

Keywords: poetry reading, text- and reader-centered interpretation, emotional intelligence, effective independent learning

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

Nyelvhasználat-központú nyelvtantanítás, anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton

1. Szavak a beszédben és az írásban

A 2020-tól érvényes Nemzeti Alaptanterv, valamint az ahhoz illeszkedő kerettanterv az anyanyelvi ismeretek alsó tagozatos tanításában a gyakorlati nyelvhasználat fejlesztését határozza meg célként. Ennek szellemében 1–2. évfolyamon elsősorban a nyelvi tapasztalatszerzés bővítése, 3–4. osztályban pedig az erre alapozott további fejlesztés áll a középpontban. A kerettanterv hangsúlyozza, hogy „nem nyelvi ismeretek” nyújtása, hanem játékos, élményszerű, a szavak jelentésére és helyesírására koncentrálnó fejlesztés segíti az ösztönös nyelvhasználat tudatossá tételét (*Kerettanterv* 2020: 28) Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan segíti ennek megvalósítását az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés a szavakról való tanításban.

Kulcsszavak: tudatos nyelvhasználat, szókincs, a szavak jelentése, toldalékolása, anyanyelvi kompetencia

A SZÓ MINT A BESZÉD ÉS A NYELV EGYSÉGE

Bár a szó mibenlétének meghatározása hétköznapi értelmezésben egyszerűnek látszik – hangból/hangokból álló nyelvi elem, amelynek jelentése van –, a fogalomnak a modern nyelvtudományban többféle megközelítése létezik, ami egyben azt is jelzi, hogy az egyértelmű definiálás nehéz, vagy akár lehetetlen is (KIEFER 2000). A különböző meghatározások egy-egy szempontot kiemelve helyesírási, fonológiai, morfológiai, lexikai, grammatikai, szintaktikai, szótári, statisztikai értelemben vett, illetve név jellegű szavakról beszélnek (Uo.)

A hagyományos grammatika a saussure-i nyelvfelfogás alapján a szót mint a nyelv és a beszéd elemét értelmezi. „A szó a nyelvnek és a beszédnek az a legkisebb egysége, amelynek meghatározott hangalakja, nyelvtani formája és meghatározott jelentése

van. A nyelvnek tagolt hangokból álló s önállóan tekintett, legkisebb olyan egysége, ill. ennek toldalék(ok)kal ellátott alakja <mint vmely szövegnek része>, amely vmely dolgot v. róla alkotott fogalmat jelöl, v. a mondat tagjai közt levő viszonyt jelzi, ill. a mondat értelmét árnyalja, módosítja.” (ÉrtSz.) A beszédben a mondatok építőelemeként szóelőfordulásnak nevezzük. Konkrét jelentését és alakját a mondatban betöltött szerepe határozza meg. A nyelvtudomány a közös alaki, szerkezeti és jelentéstani tulajdonságokkal rendelkező szóelőfordulásokból elvonatkoztatva alkotta meg a szó mint nyelvi egység, azaz a lexéma fogalmát (LENGYEL 2003: 26). A leíró nyelvészet a nyelvi elemeket és azok használati szabályait rendszerezi, foglalja össze, s egyben bemutatja azok működését is a nyelvhasználatban. (Uo.)

A SZÓ MINT A NYELVTANTANÍTÁS TÁRGYA

A Nemzeti alaptanterv az általános és a középiskola egyes évfolyamaira vonatkozóan az alábbi témaköröket határozza meg (NAT 2020):

- 1–4. évfolyam: Írás, helyesírás, Nyelvi tudatosság, anyanyelvi ismeretek;
- 5–8. évfolyam: Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban; A kommunikáció alapjai; Állandósult szókapcsolatok, közmondások, szóláshasonlatok, szállóigék; Helyesírás, nyelvhelyesség; A nyelvi szintek: hangok, szóelemek, szavak, szószervezetek, mondat, szöveg; A szóalkotás módjai; Nyelvtörténet, nyelvrokonság; a legújabb kutatások eredményei; A magyar nyelv földrajzi, társadalmi változatai; A könyv- és könyvtárhasználat, a kultúra helyszínei;
- 9–12. évfolyam: A kommunikáció fogalma, típusai, zavarai, eszközei; a digitális kommunikáció; a munka világa; Általános nyelvi ismeretek: a nyelv és a nyelvi rendszer, a nyelv szerkezeti jellemzői, a magyar és idegen nyelvek; A szöveg fogalma, szerkezete, típusai; a szövegkohézió, a szövegértelem összetevői, a szövegalkotás; Stilisztika, stílusrétegek, stílushatás, stílus eszközök (szóképek, zeneiség stb.); Jelentés, jel és jelentés; A nyelv változása, nyelvjárások, nyelvi tervezés, nyelvi norma; Retorika, a beszéd fajták, a beszéd felépítése, az érvtípusok, a hatékony tárgyalástechnika; Pragmatika, a megnyilatkozás fogalma, társalgási forduló, beszédaktus, együttműködési elv; Nyelvtörténet, nyelvrokonság, nyelvemlékek; Szótárhasználat.

A szóra mint a nyelv és a beszéd egységére, a szóbeli és az írásbeli kommunikáció alapvető elemére vonatkozó ismeretek mindegyik évfolyam szinte valamennyi témakörében éppúgy jelen vannak, mint a nyelvhasználatban való előfordulásának megfigyelése, tudatosítása, gyakorlati „alkalmazása”. Annál is inkább, mivel maguk a témakörök is a nyelv egészének működéséből kiindulva emelnek ki egy-egy nyelvi szintet vagy megfigyelési szempontot. A 12 évfolyam során a tanulók részben elméleti, de főleg gyakorlati szempontból vizsgálják, tudatosítják a beszédben hallható szavak hangokból, morfémből való felépülését, írásban való megjelenítésük szabályait, jelentésüket, egymással való összekapcsolásukat, magasabb nyelvi szinteken, a nyelvhasználat különböző helyzeteiben, formáiban, műfajaiban betöltött szerepüket. Ez a tudás az anyanyelvi kommunikációs kompetencia eleme – megalapozza szóbeli és írott szövegek megértését, a hatékony információfeldolgozást, valamint különféle információhordozók kezelését is. (GEREBEN 2009.)

A SZAVAKRA VONATKOZÓ ISMERETEK AZ ALSÓ TAGOZATOS MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGYBAN

A szóról mint a nyelvi rendszer legkisebb, jelentéssel bíró eleméről az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés valamennyi területe – a beszéd, az olvasás és a szövegértés, az írás, a helyesírás, a nyelvtan és a szövegalkotás tanítása – számos fontos, gyakorlati, a nyelvhasználatban közvetlenül felhasználható ismeretet nyújt a tanulók számára.

A beszédfejlesztés középpontjában a szókinccs aktivizálása és gyarapítása áll, külön figyelmet fordítva a síkban, illetve térben való tájékozódás relációs szavainak helyes használatára.

Az olvasástanítás előkészítő szakasza a szónak mint nyelvi egységnek a mibenlétét a szavak jelentésének értelmezésével, valamint szótagokból, hangokból való felépítésük megfigyeltetésével, tudatosításával szemlélteti.

A hang- és betűtanítás hívóképekből és az azokhoz tartozó alapszavakból indul ki, és a tanult hang, illetve betű felismertetését ugyancsak szavakban gyakoroltatja.

Az olvasástechnika fejlesztése a szótag és a szó különbségét figyelteti meg, a szóolvasással pedig további szókinccsgyarapításra van lehetőség.

Az olvasástanítás következő fázisa – a szövegértő olvasást megalapozva – már különböző műfajú, témájú írott szövegek szavainak értelmezését, jelentésének magyarázatát állítja a középpontba. A szövegfeldolgozás folyamatában a gyerekek egyben az egyes (területi, társadalmi) nyelvváltozatok szókészletének gazdagságát, valamint időbeli változásait is megtapasztalják.

Az írás és a helyesírás tanításában az ismeretek szó szinten való alkalmazása szervesen kapcsolódik az anyanyelvre vonatkozó tapasztalatok tudatosításához. A szavak tulajdonságainak – elsősorban jelentésének, szóelemekből való felépítésének, valamint magasabb nyelvi szinten való alkalmazásának – megfigyeltetése az alapja a helyesírási szabályok elsajátításának.

A szövegalkotás tanításában a megismert helyesírási szabályok alkalmazása, a témához, műfajhoz kapcsolódó szókinccs aktivizálása, valamint a mondat- és szöveggrammatikai eszközök használatának (névmásítás, névelők szerepe) megfigyeltetése a cél. Az egyes anyanyelvi területek szavakhoz kapcsolódó fejlesztési területeit az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: Szavakhoz kapcsolódó fejlesztési feladatok az egyes anyanyelvi területeken

Beszéd	Olvasás, szövegértés
<ul style="list-style-type: none"> – szókinccsgyarapítás – szókinccsaktivizálás – szójelentés- magyarázat – kommunikációs helyzethez igazodó szóhasználat 	<ul style="list-style-type: none"> – relációs szókinccs fejlesztése – a szavak felépítésének tudatosítása – szótag, hang/betű – hang- és betűfelismerés szavak hangoztatásával, illetve olvasásával – szótagoló, majd szóolvasás – szövegértő olvasás fejlesztése a szövegbeli ismeretlen szavak magyarázatával – szókinccsgyarapítás különböző műfajú és témájú szövegek olvasásával – szöveg kulcsszavainak felismerése – a megismert szavak alkalmazása különböző nyelvi szinteken

Írás, helyesírás	Nyelvtan, helyesírás, szövegalkotás
<ul style="list-style-type: none"> – relációs szókincs fejlesztése – szóírás hallás és olvasás alapján – az aktív szókincs fejlesztése – a szavak kiejtésnek megfelelő írása 	<ul style="list-style-type: none"> – szavak betűrendbe sorolása – a kiejtéstől eltérő szavak szóelemzés alkalmazásával történő írása – a hangjelölés megismert szabályainak alkalmazása a tanult szavakban – különböző szócsoportok (szófajok) jelentés szerinti megkülönböztetése, helyesírása – a szótő és a toldalék felismerése – a szóalak felbontása, a toldalékos szavak helyes használata – hangalak és jelentés összefüggéseinek tudatosítása – állandósult kifejezések jelentésének értelmezése – ellentétes jelentésű, rokon értelmű szavak helyes használata – a szó szerinti és az átvitt jelentés – a mondatkezdő nagybetű helyes használata – szövegalkotás a szókincs aktivizálásával – a névmásítás – a névelők használata a szövegben

A SZAVAKRA VONATKOZÓ ISMERETEK TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI ELVEI

Az iskolába lépő gyermek ismeri, használja anyanyelvét anélkül, hogy a nyelv működésének törvényszerűségeivel, alkotóelemeinek létevel és azok összefüggéseivel tisztában lenne. Az iskolai anyanyelvi nevelés alapvető célja az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, azaz képessé tenni a gyermekeket arra, hogy anyanyelvüket különböző kommunikációs helyzetekben odaillő módon tudják használni, illetve a nyelvi információkat megfele-

lően tudják értelmezni. Az anyanyelvi ismeretek alsó tagozatos tanításában az induktív módszer alkalmazása a legtermészetesebb, azaz a tanulók a jelenségek egyedi előfordulásából kiindulva, ezek megfigyelésével, értelmezésével jutnak el az általánosításig. Ebben a szemléletességnek, a megfelelő gyakorlati példáknak nagy szerepe van. Fontos, hogy a kiinduló nyelvi anyagok (elsősorban szövegek) minél változatosabban tükrözzék a nyelvhasználatot – ne csak az irodalmi nyelv, hanem a hétköznapi beszélt nyelv, valamint különböző írott nyelvi változatok is helyet kapjanak közöttük.

A nyelvhasználat-központú anyanyelvi nevelésnek és nyelvtanításnak ugyancsak lényeges eleme a tanulók életkorához való igazodás. A 6–10 éves korosztály számára fontos a játékos, játékba ágyazott ismeretszerzés és feladatmegoldás. Ez hozzájárul az élményszerű tanuláshoz, és támogatja az egyéni, kreatív megközelítést is (BESIR–GASPARICSNÉ–KOÓS 2014: 155). A nyelvi jelenségek szemléletes, több érzékszervre (látás, hallás, beszédmozgás) ható bemutatása, több szinten (mondat, szöveg), többféle kommunikációs helyzetben (szóbeli, írásbeli, személyközi, nyilvános stb.) való kipróbálása azt erősítheti a tanulóknál, hogy az iskolában tanultak nemcsak a nyelvtanórán érvényesek, hanem a természetes nyelvhasználatban is működnek (SZILÁGYI N. 2000). Egy tanítók körében általam végzett korábbi kutatás tapasztalatai is megerősítik, hogy a játék alkalmazása a nyelvtanításban hozzájárul az ismeretek hatékonyabb, sikeresebb szintetizálásához, asszociatív alkalmazásához (GASPARICSNÉ 2017).

A SZÓ MINT HANGOKBÓL/BETŰKBŐL FELÉPÜLŐ NYELVI EGYSÉG AZ ANYANYELVI ISMERETEK TANÍTÁSÁBAN

A gyermeki beszédtanulás szavakkal kezdődik, a felnőtt a csecsemő környezetében lévő dolgokat megnevezve „tanítja” az azokat megnevező hangsorok jelentését, s ebben a folyamatban a beszédhelyzet, a szövegkörnyezet segíti az azonosítást. A gyermek nyelvi tapasztalatszerzése során szókincese gyarapodásával párhuzamosan fokról fokra ismeri fel anyanyelve nyelvtani rendszerének működését, s az óvodáskor végére egyre gyakorlottabban képes elhangzó szövegeket helyesen értelmezni, egyre tisztábban ejti a magán- és mássalhangzókat, minden szófajt használ, többféle mondatszerkezetet alkot, s saját gondolatait, szándékait különböző helyzetekben mások számára érthető módon tudja kifejezni. (ÓNOAP 2012.)

Az olvasás és az írás elsajátítása szempontjából döntő jelentőségű „...az optimális szinten elsajátított beszédhangképzés, a beszédhanghallás és a fonématudat” (FAZEKASNÉ 2000: 279). Ennek előzménye a szótagoló képesség, amely három-négyéves kor körül alakul ki, s erre épül annak tudatosulása, hogy a szavak hangokból épülnek fel, s a hangok megváltoztatásával új szó jön létre. Ezzel együtt jár a hangok sorrendjének felismerése (szerialitás azonosítása). Ennek alapozása az életkornak megfelelő játékos formában, anyanyelvi játékokkal már óvodáskorban megkezdődik. Az olvasástanítás előkészítő időszaka, valamint a hang- és a betűtanítás folyamata ezt a tudást készség szintre fejleszti. Ezzel párhuzamos a beszédhangképzés tudatosítása, az önmagukban, valamint szavakban ejtett magán- és mássalhangzók helyes artikulációjának gyakoroltatása. Nyelvhasználati szempontból ennek közvetlen eredménye a jó szóértés, érthető beszéd, biztos olvasni tudás, a szavak helyes írásbeli rögzítése.

A szóbontás, szóépítés, hangoztatás tevékenységei az ábécéskönyvekben a tanulók életkorához, mindennapjaihoz igazodó, többnyire képes feladatokhoz kapcsolódnak: *Mondd ki a kép nevét! Színezd a karikát, ha a kijelölt hangot hallod! Hol hallod az adott hangot a kép nevében? Szótagold el a szavakat! Bontsd hangokra a szót! Vond össze képek kezdőhangjait!* (Az én ábécém 1.) A betűk megismertetése, az összeolvasás, a szóolvasás, az írott betűk, a betűkapcsolások megtanítása, a szóírás gyakorlása ugyancsak változatos feladatokkal és szóanyaggal történik. A szó felépítésének megfigyeltetése a néma olvasást fejlesztő gyakorlatokban is jelen van: *Keresd meg és húzd alá a szóoszlopokban a helyesen írt szóalakot! Rendezd sorba az összekeveredett betűket, és olvasd el az így kapott szavakat! Olvasd el a szavakat, és keretezd bennük a kiemelt szórészt!* (Hétszínvarázs munkafüzet 2.) Ennek nyelvhasználati jelentősége a pontos, figyelmes olvasásra szoktatásban van. A 2. osztályos nyelvtanítás ugyancsak folytatja a szavak felépítésének tudatosítását.

A szavakban előforduló hangok helyes ejtése az érthető beszéd alapja, ezért az anyanyelvi nevelés a beszéd, az olvasás, az írás, a helyesírás és a nyelvtanítás témaköreiben is nagy gondot fordít ennek gyakoroltatására. A magánhangzó-artikulációs gyakorlatokat a helyes szájtartást mutató képek segítik, a mássalhangzók helyes képzését pedig a gyerekek által ismert természeti, technikai hangokhoz hasonlítva tanítjuk (kígyó sziszegése, csap csöpögése stb.). A kiejtett és a leírt szó megfeleltetése az olvasás- és az írástanítás folyamatában folyamatos gyakoroltatással mélyíthető el. Ezt a nyelvtan- és helyesírásitanítás is megerősíti azzal, hogy a szóvégi és szóbelseji magánhangzók időtar-

tamának írásban való jelölését részben szabályokkal, részben pedig memóriafejlesztő feladatokkal tudatosítja. Utóbbiak a gyerekek képzeletét is megmozdítják, humorosak, az adott szavak írásmódját segítenek rögzíteni, pl. *Találjatok ki egy rövid történetet a leírt szavakkal!* (Nyelvtan és helyesírás 2. tankönyv) A tankönyvekben az indukciós anyagok között irodalmi és hétköznapi, életszerű szövegeket is találunk, a gyakorláshoz, az ismeretek elmélyítéséhez jelentés, szófelépítés alapján csoportosított szavak felhasználásával analógiás és produktív gyakorlatok egyaránt előfordulnak, pl. *Gyűjtsétek össze a megadott szavak szócsaládjának minél több tagját! Fejtsd meg a titkosírást! Írd le a megfejtésül kapott szavakat! Figyeljétek meg, miben hasonlítanak az ugyanabban a házban lakó szavak! Olvassátok fel őket egymásnak! Érzékeltessétek a magánhangzók időtartamát!* (Uo.)

A SZÓ MINT SZÓELEMEKBŐL FELÉPÜLŐ NYELVI ALAK

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésnek része a szótó és a toldalék fogalmának megismertetése, a szóalakok szóelemekre bontásának megtanítása, a nyelvi elemzőképesség fejlesztése és a toldalékos szavak helyes használatának tudatosítása. Helyesírási szempontból ehhez kapcsolódik a szóelemző írásmód gyakorlása.

A 2. osztályos Édes anyanyelvem munkatankönyv mondatban előforduló toldalékos szavak funkciójának felismertésével készíti elő a szótó és a toldalék fogalmának megalapozását. A nyelvhasználatot tükröző mondatok toldalékos szavainak megfigyelése után így foglalja össze a tapasztaltakat: „Az erdő, apu, tisztás, zaj, sűrű, fa, anyu, kaland szavakhoz nem kapcsolódik toldalék. Az ilyen szavakat szótónek nevezzük. Eddig ilyen szavakkal dolgoztál. A szótóhoz a mondatban toldalékok járulnak. Csak így lesz pontosan érthető a mondat.” (33.) A munkatankönyv a gyakorlást kérdőszavak megadásával, valamint a gyakoribb toldalékok csoportonkénti tanításával segíti. A Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv harmadik osztályban vezeti be a szótó és a toldalék fogalmát (34). Az elmélyítés, a toldalékok szerepének a nyelvhasználatban való megfigyeltetése mindkét tankönyvcsaládban folytatódik az egyes szófajták (szófajok) tanítása során, de része az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) előkészítésének, valamint a kiejtéstől eltérő helyesírási szavak gyakoroltatásának is. „A kiejtéstől eltérő helyesírási szavak leírásában segít, ha megkeresed a szótót (például: tud|juk, épül|jön, köszön|j.)” (Magyar nyelv 4. tankönyv: 30.) A feladatok változatosak, felismerő, megnevező és alkalmazó típusok egyaránt elő-

fordulnak. A Nemzeti köznevelési portálon elérhető digitális tananyagok, valamint a pedagógusok által összeállított digitális feladatok is segítik az interaktív, játékos tanulást (szótőhöz toldalék kapcsolása – https://www.nkp.hu/tankonyv/anyanyelv_es_kommunikacio_3_okosgyujtemeny_nat2020/lecke_04_001; mondatkiegészítés szavak toldalékolásával – <https://learningapps.org/19030902>; https://www.nkp.hu/tankonyv/anyanyelv_es_kommunikacio_3_okosgyujtemeny_nat2020/lecke_04_002; kérdőszók és toldalékolt szavak párosítása kirakó játékkal – <https://learningapps.org/7634735>).

A SZÓ JELENTÉSE

A nyelvi kommunikáció minősége szempontjából meghatározó jelentősége van az egyéni szókincs nagyságának és adekvát felhasználásának. Az alsó tagozatos beszédfejlesztésnek alapvető célja a tanulók szókincsének gyarapítása és szóhasználatuk tudatossá tétele. Az előbbi mennyiségi, utóbbi pedig minőségi szempontú fejlesztést jelent.

Mivel az olvasás és az írás elsajátításának egyik feltétele a beszéd megfelelő minősége, az iskolát kezdő tanulók szókincsének felmérése már az első osztály első heteiben megkezdődik. Jó módszer ehhez az előkészítő időszakban az ábécéskönyv motivációs képeiről való beszéltetés, beszélgetés, a saját élmények elmondatása, az óvodai versek, mesék, mondókák felidézése. Ezzel párhuzamosan új irodalmi szövegek megismertetése, a szokásrend kialakítása hozzájárul a gyermekek szókincsének aktivizálásához. A szavak jelentésének passzív ismerete és aktív alkalmazása a négy évfolyamon folyamatosan fejlődik, gazdagodik. Mindenekelőtt az olvasókönyvi szövegek közös feldolgozása ad lehetőséget a tanulók számára ismeretlen szavak magyarázatára, ezáltal szókincsük gyarapítására. Ennek leggyakoribb módszerei a szövegkörnyezetben való értelmezés, a szemléltetés, rokon értelmű vagy ellentétes jelentésű szavak keresése, a szó jelentésmezejének feltárása, szóelemzés, tankönyvi, szótári szómagyarázat elolvasása. Az olvasókönyvi szövegek változatos témájúak (iskola, otthon, család, gyermekvilág, természet, évszakok, szülőföld, magyar tudósok, jeles napok, ünnepek) és műfajúak (mese, monda, vers, ismerettartalmú szöveg), így a különböző nyelvváltozatok, rétegnyelvek szókészletéből egyaránt ízelítőt adnak.

A szókincsbővítés másik eljárása a megismert szavak beépítése a gyerekek szóhasználatába. A szókincs aktivizálásának leggyakoribb módszerei: szógyűjtés különböző

szempontok alapján, szóalkotás képzéssel, szóösszetétellel, szerepjátékok, kommunikációs gyakorlatok. A nyelvi játékok (képrejtvény, bűvös négyzet, ország-város játék, keresztrejtvény stb.) nagyon alkalmasak erre a feladatra.

A szavak jelentésének megfigyeltetése, valamint annak tudatosítása, hogy a szóhasználat függ a beszédhelyzettől és a szöveggörnyezettől, nemcsak az olvasástanításban, a szövegfeldolgozásban, hanem az anyanyelvi ismeretnyújtásban, valamint az írásbeli szövegalkotás tanításában is fontos szerepet kap. A tananyag szerint szó esik a szavak hangalakjának és jelentésének összefüggéseiről: egy hangalak, egy vagy több jelentés, rokonértelműség, ellentétes jelentésű, azonos alakú szavak. A fogalomalkotás induktív módszerrel történik – szógyűjtés eseményképről; a szavak hangalakjának és jelentésének megbeszélése; szópárok összehasonlítása vagy összekapcsolása; szógyűjteményben kakuktktojás keresése; szójelentés mozgással való eljátszása – a kérdések és a feladatok segítik az összefüggések felismerését. A tankönyvek használják a szakszavakat, de a fogalommeghatározások egyszerűek, gyakorlati jellegűek, és példák is kapcsolódnak hozzájuk: „*Ha a szavak jelentése azonos vagy nagyon hasonló, rokon értelmű szavaknak nevezzük őket. (Például: krumpli, burgonya; vidám, jókedvű.)*” (Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv: 30.) Az ismeretek alkalmazása változatos, életszerű, játékos feladatokkal történik: hibás szöveg javítása, humoros történet alkotása adott szavak felhasználásával, szómeghatározáshoz szó kitalálása, rímkeresés, szólások, közmondások kiegészítése stb.

A szavak hangalakjának és jelentésének megfigyeltetése önálló témaként szerepel a nyelvtanítás tananyagában. Ugyanakkor a szójelentés egy másik témakörben is jelen van, mégpedig mint a szavak osztályozásának egyik szempontja. A 2020-as NAT és a kerettanterv az alsó tagozatos fejlesztési feladatok megfogalmazásában nem használja a szófaj megnevezést, a hangsúlyt a szavak, szócsoportok jelentéstartalmának megtapasztaltatására helyezi. A tankönyvek egy része zárójelben feltünteti az adott szócsoporthoz szaknyelvi elnevezését – *ige, főnév, melléknév* –, sőt a felosztásokban használja a fogalmakat – pl. *határozott, határozatlan számnév* –, másik része viszont csak a tulajdonság kiemelésével azonosítja azt (cselekvést, történést kifejező szavak, valakit vagy valamit megnevező szavak). A tananyagban az alapszófajok és a mondatbeli használatukhoz kapcsolódó névelő, névutó, igekötő, valamint a személyes névmások szerepelnek. Az utóbbiakat a tankönyvek az igeragozás bemutatásában mint a cselekvő számát, személyét kifejező szavakat nevezik meg. A szóosztályok mibenlétének tudatosítása funkcionális jellegű, a nyelvhasználaton alapul. Megfigyeltetésük

döntően az alapján történik, hogy az adott szavak a valóságnak milyen típusú elemeire vonatkoznak (pl. cselekvést jelentenek, valakit vagy valamit megneveznek).

Az új ismeret nyújtása irodalmi és hétköznapi szövegekből, mondatokból kiindulva, köznyelvi szavak, kifejezések jelentésére rákérdezve történik. Az elemzést általánosítás követi, majd a gyakorlásban felismerő és alkalmazó típusú feladatok következnek. Az ismeretek elmélyítésében fontos szerepet kap az adott szófajú rokon értelmű, ellentétes jelentésű szavak helyes használatának gyakorlása. A jellemzően hagyományos gyakorlattípusok – pl. igaz-hamis állítások közül való választás, szó- vagy mondatkiegészítés, helyettesítés, toldalékolás stb. – mellett több, képzeletet is megmozgató játék is szerepel: meseszöveg átalakítása és folytatása (Édes anyanyelvem 4.: II. mf. 19); Ki vagyok én? – tulajdonságok alapján (uo. 35); játék a számokkal (Magyar nyelv 4. tankönyv: 78); szemléltetés mozgással (uo. 59); névadás (Édes anyanyelvem 3.: I. 53). A szóosztályokról való tapasztalatszerzésnek része a toldalékolás, valamint a helyesírási tudnivalók tanítása is. Utóbbit nagyon sokféle gyakorlattípus szolgálja: szókiegészítés hiányzó betűkkel, analógiás szabályalkalmazás, toldalékolás, rendszerezés, hibafelismerés és -javítás, betűhálóban szókeresés és másolás, keresztrejtvény, átalakítás stb. A másolással és tollbamondással való gyakorláshoz jól használható a tankönyvek végén található szójegyzék.

A szavak jelentéstartalmának megfigyeltetése, tudatosítása, szóbeli és írásbeli használatuk életszerű helyzetekben való gyakorlása hozzájárulhat a tanulók nyelvhasználatának árnyaltabbá, gazdagabbá válásához.

A SZAVAK MINT A MONDATOK ALKOTÓELEMEI

A szavak konkrét jelentését és alakját a mondatban betöltött szerepük határozza meg. Ezt az iskolai anyanyelvi nevelés főleg a szövegfeldolgozás során az ismeretlen szavak magyarázatával, valamint a mondatok, szövegrészek értelmezésével, kulcsszavak kiemelésével tudatosítja. A megértés ellenőrzése gyakran az adott szó mondatba foglaltatásával történik. A beszédfejlesztés többek között a szórendet és a szavak egymáshoz fűzésének módjait figyelteti meg. Ehhez a nyelvtantanítás a szóosztályok jellemző toldalékait veszi sorra, és a toldalékos alakokat mondatba helyezetteti – „Egészítsd ki a mondatokat *-ba -be, -ban -ben toldalékos szavakkal!*” (Édes anyanyelvem 4. I. mf.: 68). A szóbeli és az írásbeli szövegalkotás pedig a szöveg témájához, a beszédhelyzethez illő szó- és kifejezésgyűjtéssel,

kulcsszavak felhasználásával, a mondatok között kapcsolatot teremtő utalószavak – névmások, rokon értelmű megfelelők – alkalmaztatásával, a névelők és a kötőszavak használatának tudatosításával járul hozzá a tanulók minél hatékonyabb kommunikációjához („*Helyettesítsd a mondatpárok második tagjában ismétlődő szót!*” „*A mondatok között nincs kapcsolat. Egészítsd ki a második mondatot úgy, hogy kapcsolódjon az elsőhöz!*” „(uo. 69); „*Alakítsd át a mondatpárok második tagját, hogy ne legyen benne felesleges szóismétlés!*” (uo. 71).

ÖSSZEGZÉS

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés, azon belül a nyelvtanítás elsődleges célja, hogy a tanulóknak megmutassa anyanyelvük különböző elemeit, azok felhasználási módjait annak érdekében, hogy szóbeli és írásbeli nyelvhasználatuk minél árnyaltabb, gazdagabb legyen. A világról szerzett tapasztalataik bővülésével, gondolkodásuk fejlődésével párhuzamosan kifejezőképességük, kommunikációs kultúrájuk is minél differenciáltabbá váljon. Ehhez a szavak megfigyelése, elemzése, majd felhasználása során szerzett tapasztalatok jó alapot teremtenek. Az anyanyelvi nevelés minden területe, az írás, a helyesírás, a nyelvhasználat, az olvasás, a szövegértés és a szövegalkotás szervesen összekapcsolódik ebben a folyamatban. A szavak mint hangokból/betűkből, szóelemekből felépülő, a valóság különböző elemeire vonatkozó jelentéssel bíró, funkciójukat a mondat- és szövegalkotásban betöltő nyelvi elemek sok szempontú megmutatása segítheti a nyelvhasználat tudatosabbá válását.

IRODALOM

- BESIR ANNA – GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET – KOÓS ILDIKÓ (2014): *Az anyanyelvi nevelés tanterv-pedagógiája*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ÉrtSz: *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Első kiadás 1959–62.
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/sz-4A3C0/szo-1-4C987/> (Utolsó megtekintés: 2023. november 6.)
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7. 279–284.

- GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET (2017): A játék szerepe az anyanyelvi ismeretek az alsó tagozatos tanításában. *Évkönyv. Tanulmánygyűjtemény. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Subotica.* 41–53.
- GEREBEN FERENCNÉ (2009): Tanulási sikeresség – (anya)nyelvikompetencia. *Gyógypedagógiai Szemle* 37/2–3. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00045/pdf/EPA03047_gyosze_2009_2_3_089-095.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. november 23.)
- Kerettanterv (2020): *Kerettanterv az általános iskola 1-4. osztálya számára.* Magyar nyelv és irodalom. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf/ (Utolsó megtekintés: 2023. október 18.)
- KIEFER FERENC (2000, szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan.* 3. Akadémiai Kiadó, Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m280smny__21 (Utolsó megtekintés: 2023. november 8.)
- LENGYEL KLÁRA (2003): A nyelvi egységek szinteződése. In: *Magyar grammatika.* Szerk. Keszler Borbála. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 77–80.
- NAT (2020): 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://magyar-kozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Utolsó megtekintés: 2023. november 23.)
- ÓNOAP (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2023. november 27.)
- SZILÁGYI N. SÁNDOR (2000): Miért tanulod a nyelvtant? Nyelvtani kiskalauz. (Részletek a szerző *Ne lógasd a nyelved hiába!* című kötetéből.) Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége.

Tankönyvek, munkafüzetek

- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2021): *Édes anyanyelvem munkatankönyv* 2. osztály. Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás munkatankönyv* 3. I. kötet. Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás munkafüzet* 4. I. kötet. Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás munkafüzet* 4. II. kötet. Oktatási Hivatal.
- Burai Lászlóné, Dr. Faragó Attiláné, Kóródi Bence (2021): *Hétszínvarázs munkafüzet* 2. Oktatási Hivatal.
- Esztergályos Jenő (2020): *Első olvasókönyvem.* Oktatási Hivatal.

Esztergályosné Földesi Katalin (2020): *Az én ábécém 1.* Oktatási Hivatal.

Fülöp Mária, Kóródi Bence, Szilágyi Katalin (2021): *Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv.* Oktatási Hivatal.

Fülöp Mária, Szilágyi Katalin (2021): *Nyelvtan és helyesírás 2. tankönyv.* Oktatási Hivatal.

Fülöp Mária, Szilágyi Katalin (2022): *Magyar nyelv 4. tankönyv.* Oktatási Hivatal.

Digitális feladatok

<https://learningapps.org/19030902> (Utolsó megtekintés: 2023. november 30.)

<https://learningapps.org/7634735> (Utolsó megtekintés: 2023. november 30.)

https://www.nkp.hu/tankonyv/anyanyelv_es_kommunikacio_3_okosgyujtemeny_nat2020/lecke_04_001 (Utolsó megtekintés: 2023. november 30.)

https://www.nkp.hu/tankonyv/anyanyelv_es_kommunikacio_3_okosgyujtemeny_nat2020/lecke_04_002 (Utolsó megtekintés: 2023. november 30.)

LANGUAGE USE-FOCUSED MOTHER TONGUE EDUCATION AND LANGUAGE TEACHING IN THE LOWER GRADES

The National Basic Curriculum valid from 2020 as well as the corresponding curriculum framework define the development of practical language use as a goal in the teaching of mother tongue skills in the lower grades. In this spirit, in grades 1–2 the focus is primarily on the expansion of language experience while in grades 3–4 further development follows. The curriculum framework emphasizes that what helps to make instinctive language use conscious is “not the provision of language skills”, but rather the playful and experiential language development focusing on the meaning and spelling of words.

Keywords: conscious use of language, vocabulary, meaning of words, affixes, native language competence

KICSÁK MÓNICA

*Játékkultúra a mesében 4.
Gondolatok az óvodáskorú gyermekek
játékvilágának, játékkultúrájának megjelenéséről
Tóth Krisztina néhány meséje alapján*

Tóth Krisztina (1967–) kortás író, költő, műfordító. A kétezres évek eleje óta jelennek meg gyermekkiadványai. Verseiben, meséiben leginkább az óvodás és kisiskolás korosztályt szólítja meg. Történetei hétköznapi eseményeket, élethelyzeteket jelenítenek meg mesei, meseszerű környezetben, olykor szokatlan témákkal, helyszínekkel, szereplőkkel tágítva a mese horizontját.

Tanulmányorozatunk negyedik részében az író az azon meséinek elemzésére vállalkozom, amelyekben megjelennek az óvodás korosztály játékvilágának sajátosságai.

Kulcsszavak: Tóth Krisztina, szokatlan mesetémák, szokatlan mesehelyszínek, szokatlan meseszereplők, óvodás korosztály játékvilága, játékkultúrája

Tóth Krisztina elemzésre kiválasztott meséi a valóság és a fantázia elemeinek keveredésével óvodáskorú gyermekeknek nyújtanak segítséget környező világuk működésének, szabályainak és nehézségeinek megismerésében, miközben a korosztályra jellemző játékvilágot és játékkultúrát is megjelenítik. Ennek bemutatásához az alábbi kiadványokat veszem alapul teljes terjedelemben vagy egy-egy mesét kiragadva: *Zseblámpás mesék* (2017), *Felhőmesék* (2017), *Orrfújós mese* 2015.

Az *Éjszaka az óvodában* (*Zseblámpás mesék*, 2017) című mesében az életre kelt játékok kalandján keresztül nyerünk betekintést az óvodai csoportszoba és udvar világába. A csoportszobában a klasszikus óvodai játékok tárházát találjuk: építőkockák, kisautók, mesekönyvek, babák, plüssmaci, plüsslefánt és az illusztráció (Timkó Bíbor) alapján a kockás fülű nyúl. A gyerekzsoba-történetek motívumának megjelenése, továbbá az animált játékok viselkedése, gondolataik, érzéseik és vágyaik kifejezése anderseni hatásra utal.

Míg Andersen animált játéktárgyai sokszor felnőtt dimenzióval rendelkeznek, elvágyódnak, elérhetetlen ideákat hajszolnak (pl. a rendíthetetlen ólomkatona, a bűgőcsiga) (vö. BOLDIZSÁR 1997: 48–49; KICSÁK 2023: 33), addig Tóth Krisztina életre kelt játékaiknak karaktere gyermeki, érzéseik, vágyaik hétköznapiak.

A labda elfáradt: „*Jaj, mennyit dobáltak ma engem az udvaron – sóhajtotta. – Egész le vagyok eresztve*” (TÓTH 2017a: 48). Egyesek azért panaszkodnak, mert nem játszottak velük a gyerekek. Vannak olyan babák és könyvek is, amelyek még soha nem voltak a friss levegőn. A szoba legidősebb játéka, a barna maci veti fel az ötletet, hogy menjenek ki és szórakozzanak (vö. TÓTH 2017a: 48). Azonban ahhoz, hogy mindenki kijuthasson, szoros együttműködésre, egymás segítésére van szükség, hiszen a sellő és a könyvek mozgása lábak hiányában nehezített.

Az udvaron a játékok úgy játszanak, úgy viselkednek, mint általában az óvodás gyerekek. Gyakorló, konstruáló játékokat játszanak: homokoznak, várat építenek. A babakonyha elemeivel szerepes játékot játszanak. Olyan nagymozgásos játékokat próbálnak ki, mint a hintázás, csúszdázás: „*A szőke hajú baba és a kék plüsseléfánt csúszdázni kezdett, a maci hintázott*” (TÓTH 2017a: 51). Időnként az is előfordul, hogy a játéktér kisértés miatt összeszólalkoznak, és csúfolni kezdik egymást: „*Az egyik kisautó behajtott a homokvár alagútjába, és azt mondta, hogy ide senki más nem jöhet be, ez az ő garázsa. A többi autó csúfolni kezdte, de a szőke baba igazságot tett*” (TÓTH 2017a: 53). A játékok között akadnak olyanok is, akik inkább mesét hallgatnak.

Nemcsak Andersen írói hatása érvényesül a mesében, hanem az egyik animált karakter maga az *Andersen a világ legszebb meséi* kötet. A könyv magából olvassa fel a kis hableánynak a róla szóló történetet, így találkozik a 19. századi mese a 21. században játéktárgy alakot öltött mesehőisével. A mesehallgatás örömét a játékok is megtapasztalják. „*...Andersen letelepedett egy padra, és saját magából olvasott fel a kis hableánynak, aki tudta ugyan, hogy szól róla egy gyönyörű mese, de még sosem hallotta! El volt ragadtatva, tapsolt örömeiben. A kis szekeret annyira megbabonázta a mese, hogy el sem mozdult mellőlük*” (TÓTH 2017a: 52).

Andersen a világ legszebb meséi mellett olyan gyermekkori klasszikusok is megjelennek animált karakterként, mint a Grimm-mesék és Marék Veronika egyik Boribonkönyve.

A mese az életre kelt játékokkal tulajdonképpen egy óvodai nap eseményeit képezi le, ahol a gyerekek játszanak, mesét hallgatnak, uzsonnáznak, pihennek. A barna maci

mint a rangidős játék az óvodapedagógus szerepét szimbolizálja. Az ő vezetésével jutnak ki az udvarra, ott vigyáz a játékok épségére, majd mindenkit visszahív a csoportszobába.

A fáradt játékok hajnalban nyugovóra térnek, de nem mindenki talál vissza a megfelelő helyére, mint ahogy az óvodások sem hagynak mindig maguk után tökéletes rendet. Ezt reggel az óvónő is észreveszi, és a jelekből ráérez, hogy mi történhetett valójában, utalva ezzel arra, hogy beavatott a játékok és a mese titkos világában. Olyannyira, hogy a játékok titkos éjszakai kalandját tovább élteti. Elmeséli másnap a gyerekeknek, építve a játékból induló mese és a meséből induló játék mechanizmusának az óvodás korosztály esztétikai, anyanyelvi és játékra nevelésében játszott meghatározó pedagógiai lehetőségére, szerepére.

A mesei események láncolata sokrétűen közvetíti az óvoda játékkultúráját. Így például azt, hogy a gyerekek minden érdeklődő társuknak adjanak esélyt a közös játékra, egymással legyenek kedvesek, segítőkészek és együttműködők. Ne tolakodjanak sorban álláskor az óvodai udvarra készülve! A közös használatú játékok épségét igyekezzenek megőrizni, hogy abban mások is örömeiket lelhessék!

A *Mese a titkos hóemberről* (*Zseblámpás mesék, 2017*) című történet főszereplője az óvodás Lili¹, akinek szívéhez nő az általa teremtetett pici hóember. A reggel óvodába siető kislány az utcán meggyúrt három hógolyójából délutánra mutató kis hóember születik a konyhában található fűszerek (szegfűszeg, bors, narancshéj) felhasználásával anyukája segítségével.

Egy ideig a kis hóember a lakás párkányán lakik, ahol barátságot köt a környék madaraival, az idő enyhülésével azonban elkezd olvadni. Lili emiatt kétségbeesik, de anyukája mentő ötlete alapján beköltözteti kis védencét a mélyhűtőbe. A szokatlan mesei helyszínen a hóember szokatlan animált karakterekkel kerül kapcsolatba, mint például a fagyalanggal és a mirelit tökkel. A kis hóember a következő tél beköszöntéig a mélyhűtőben lakik, és a kislány gyakran meglátogatja őt, hogy megbizonyosodjon afelől, hogy minden rendben van vele.

Lili az alkotó, építő folyamat által egy idényjátéktárgyat teremt, és ezzel a játékkal gyakorolja a gondoskodást és a személyes igényekre való odafigyelést. Alkotás közben az aranyos arc megkonstruálásával a hóembert kedves személyiséggel is felruhazza. Az

¹ Tóth Krisztina meséiben gyakran megjelennek főszereplőként gyermekei, Marci és Lili, különösen a *Zseblámpás mesék* és a *Felhőmesék* c. kötetekben.

animált játéktárgy Lili alkotó fantáziájának a teremtménye: beszél, érez, barátkozik. A hóembertől következő télen a kislány búcsút vesz, és visszaadja a természetnek, majd újat teremt. Ahogy az idő előrehalad, és a kislány idősebb lesz, megérti a születés és az elmúlás elkerülhetetlen körforgását.

A hóember betöltötte szerepét. „A fák kihajtottak, aztán elhullajtották leveleiket, a kert megfakult, tavasszal pedig újra kizöldült. Lili is sokat nőtt, de emlékszik minden egyes hóemberre, mert a szívében soha nem olvadtak el” (TÓTH 2017a: 37).

A mese a játék és a játékkultúra szempontjából azt közvetíti, hogy a gyerekek maguk is tudnak játéktárgyat készíteni akár a természetben fellelhető anyagokból is. A játéktárgyak alkotásába, megőrzésébe a szülők is bekapcsolódhatnak, ötleteket adhatnak, segíthetnek, ezáltal minőségi időt tölthetnek együtt gyermekeikkel.

A saját játéktárgyak készítésének személyiségfejlesztő hatása igen sokrétű lehet. Segítheti a kreativitás kialakulását, fejlődését, lehetőséget adhat a gyors megvalósításra, összedolgozásra és a tevékenység örömeinek és „hasznának” átélésére (SZALONTAI 2004: 70). A mese arra is rámutat, hogy a gyerekek saját alkotásaikat felértékelik, nagy becsben tartják, érzelmileg kötődhetnek hozzájuk. A mese szövegében nem olvasható konkrét párbeszéd Lili és a hóember között, mégis szoros kötődésre utal, ahogy az animált játéktárgy apró lény hatással van Lilire. Aktiválja a kislány gondozási késztetését, aki igényének megfelelő környezetet biztosít számára.

Lili és hóemberének története a játékkultúra szempontjából arra is rámutat, hogy sokszor feledésbe merülnek gyermekjátékok, felkerülnek a polcra, és egy ideig ott porosodnak, megunják őket a gyerekek. Lehetnek azonban olyan játékok, amelyek különös helyet foglalnak el a gyerekek szívében, mint például a *kis titkos hóember*, és a velük való játék, birtoklásuk kitüntetett jelentőségű.

A *Buborékmese* (Felhőmesék, 2017) főszereplője szintén Lili, aki egy meleg nyári napon a kertben rajzolgat. A mese nagyon szép példája a rajzolás folyamatából kinövő játék és a játékból kinövő mese illusztrálásának. A történet a nyári kert természeti képével indul, ahol a virágok éppúgy unatkoznak, mint Lili, akinek nincs játszótársa. Az egyedül rajzolgató kislány a papírra vetett körökből merít ihletet, hogy buborékokat fújjon.

Kedve támad a síki ábrázolás formáit térben is megjeleníteni, életre kelteni, mozgásba hozni. Ez elindítja a magányos gyakorlójáték, a buborékfújás folyamatát. A kislány által

kifújtt buborékok fantáziájának működésével életre kelnek. Megszületik a Bubor család: apával, anyával és a hét buborékgyerekekkel. Az animált buborékcsalád bejárja a kertet és a környéket.

A Bubor család rövid életének bemutatása asszociációs játéokra invitál. A buborékok formája, fénytükrözése a „szivárványos égboltot, a fénylő üveggolyókat és karácsonyfa gömbdíszeket” idézik meg a gyermek képzeletében (TÓTH 2017b¹), ezzel is fejlesztve az alaki hasonlóságokon alapuló asszociatív gondolkodást.

A történetben megjelennek népmesei motívumok is, mint a hetes szám (a hét Bubor gyerek) és az útnak indítás. A Bubor szülők arra buzdítják kicsinyeiket, hogy minél messzebbre és minél szebb helyekre jussanak el kalandozásaik során. Ezek a mesei elemek is segítik a buborékfújás hétköznapi játékának mesei dimenzióba emelkedését.

Lili ebben a történetben egyedül, külső segítség nélkül maga keveri ki a szappanos vizet, amiből teremtő fantáziájának segítségével létrehozza játéktárgyát. A szappanbuborék-fújás kedvelt játéka a gyerekeknek. A mese rámutat a játéktevékenység azon sajátosságára, hogy a gyermek általa hatni tud a környezetére, az őt körülvevő világra, miközben játékával változást idéz elő a valóságban (vö. MASZLER 2002: 18).

A játék folyamatában a valóságot az óvodás gyermekek, mint Lili is, a saját elképzeléseik alapján formálják. A kislány maga dönt a szappanbuborékok méretének alakulásáról, a teremtés hatalmát gyakorolja: „Az, hogy mekkorák lesztek, nem tőletek függ, hanem attól, hogy Lili mekkorát fúj” (TÓTH 2017b)! A történet az óvodás gyermekek mesei beállítottságához igazítva költői képekkel, hasonlatokkal közelíti meg az alkotás folyamatát, eredményét: „Lili belemártotta a karikát a szappanos vízbe. A karikán szivárványos fátyol imbolygott. Vékonyabb, mint egy vízitündér menyasszonyi ruhája, és könnyedebb, mint egy szellőpalota ablakában rezgő pókháló” (TÓTH 2017b).

A mesében az óvodás gyermek önálló, örömteli alkotó játéktevékenysége jelenik meg. A játékkultúra tekintetében a történet példát mutat arra, hogy a gyerekek találják fel magukat, és hasznosan töltsék szabadidejüket, ne unatkozzanak. A rajzolás további játéktevékenységekhez vezethet.

¹ A Magvető gondozásában 2017-ben kiadott *Felhőmesék* c. kötet oldalszámozás nélküli.

Orrfújós mese (2015). A mesében fejezetről fejezetre követhetjük nyomon a nátha megfertőződéstől gyógyulásig terjedő folyamatát. A történetben szokatlan meseszereplőkkel találkozunk az olvasó: az orrnyílásokat lakásként használó orrváladék Fikkelstein úrral, társával Bacival és későbbiek során Fikkelstein úr feleségével Fikula asszonnyal és gyermekeikkel, Fikucival, Findulával és Fikusszal.

Az animált mesefigurák fő élethivatása a fertőzés a biztos és komfortos lakhatás reményében, így célba veszik a Katica Óvodát. Ebbe az óvodába jár Peti is, aki nem szeret orrot fújni, kezet mosni, és a kezét is gyakran szájába veszi. Ez a veszélyes magatartás jelenti az orrnyíláslakók számára a nagy lehetőséget. Az óvodai játékvonaton keresztül Baci és Fikkelstein úr felkapaszkodik a kisfiú ruhájára, és onnan beugranak a jobb orrnyílásába. Beköltözésüket követően Peti megbetegszik. Az időközben mindkét orrnyílását elfoglaló takonycsaládot a lázcsillapító és az orrspray fogja kiűzni.

A történet az óvodás gyerekeket szemléletesen, mesei köpenybe burkolva tanítja a kézmosásra, a helyes orrfújásra és a kéz szájba vételének elkerülésére.

A játékkultúra szempontjából a mese tanulsága, hogy fontos a személyes higiénia és a közös használatú játéktárgyak tisztán tartása, hogy azok az öröm és ne a betegség forrásai legyenek.

A mesei illusztráció a klasszikus óvodai játéktárgyakat (vonat, baba, plüssmaci) és játékfajtaikat (gyakorlójáték, alkotójáték, szerepes játék) is megjeleníti.

A magányos százlábú (Zseblámpás mesék, 2017) című mesében az író nő gyermeki perspektívából közelíti meg a felnőttek világát a homokozás – mint alkotó-konstruáló játék – és a metróalagút-építés bonyolult folyamata között párhuzamot vonva. Ahogy az építkezés során egyre beljebb haladunk az alagútban, megismerjük a magányos, öreg, óriási százlábút, aki barátságot köt a metrószerelvényvel, és annak segítségével megtanulja, hogy hogyan közlekedjen biztonságosan az alagútrendszerben. Az illusztráció alapján az idős százlábúnak éppoly kedves az arca, mint a metrószerelvénynek. Az animált közlekedési jármű és az antropomorfizált százlábú megjelenítése jól illeszkedik az óvodáskorú gyermekek animisztikus gondolkodásához, gyermeki világképehez.

Az öreg százlábú megismeri a közelben lakó kétgyermekes százlábú családot is. Ezt követően gyakran felkeresi őket komfortosan berendezett otthonukban, ahol az illusztráció (*Timkó Bátor*) alapján sakkozik a százlábú család apukájával, amíg a százlábú gyermekek önfeledten kártyáznak. Ahogy az írói fantázia az alagútrendszer egyre rejtettebb

zegzugaira vezeti el az olvasót, az ijesztően sötét és rejtett, föld alatti világ a százlábú gyerekek játékának megjelenítésével barátságos mesehelyszínné változik, ahol jó elidőzni. A mese illusztrációja a minőségi, családi együtt töltött időt ábrázolja, ahol az idősebbek példát mutatnak a kisebbeknek a kulturált együtt játszásra.

A mesezáró formulában a meseíró megszólítja a történet befogadóit, közvetlen kapcsolatot teremtve velük: *„Ha pedig egyszer szembetalálkoztok egy titokzatos alagútlakkal, rajzoljátok le nekem, hogy összehasonlíthassam azzal a régi-régi, öreg százlábúval, akivel a mesémet kezdtem”* (TÓTH 2017a: 13). A rajzolás révén a mesét átvezeti az óvodáskorú gyermekek játékvilágába, ezáltal a mese tovább élhet a gyermekek alkotásában, és segíti a mesei hatások belső élménnyé válását.

ÖSSZEGZÉS

Az elemzésre kiválasztott mesék világára jellemző, hogy cselekményük gyakran az óvodás gyermek játékvilágából indul, és az óvodás gyermek játékvilágához kötődik. Meseszereplői között óvodás gyermekek, animált játéktárgyak és szokatlan animált karakterek (orrváladék, bacilus) is felbukkannak. Mesehelyszínei rejtett világokat is bemutatnak, mint például a metróalagút, orrluk és a mélyhűtő.

Tóth Krisztina elemzett meséiben érzékletesen ábrázolja az óvodás korosztály játékvilágát, játékfajtaikat. Meséi olyan értékeket közvetítenek, mint az egymás iránti felelősségvállalás, törődés, barátság, segítségadás, amelyekkel az óvodás gyermekek is könnyen tudnak azonosulni.

A gyermekeknek szánt irodalmi válogatások során mindenképpen figyelembe kell venni, hogy az író műveinek történetei a középső és nagycsoportos, tehát az 5–7 éves korosztály befogadói sajátosságaihoz igazodnak leginkább.

Az *Orrfújós mese* több fejezetből álló mesefüzér, amely az ok-okozati összefüggések, tapasztalati következtetések meglátására, felismerésére, míg a *Buborék mese* az asszociatív gondolkodás, képalkotás meglátására építkezik. Ezáltal ez a két mese sokkal inkább a 6-7 éves korosztály számára válhat jól értelmezhetővé. A *magányos százlábú*, a *Mese a titkos hóemberről*, valamint az *Éjszaka az óvodában* című mesék már a 4,5-5 éves korosztály számára is felkínálhatják az örömteli mesebefogadás élményét.

IRODALOM

- BOLDIZSÁR ILDIKÓ (1997): *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest.
- KICSÁK MÓNKA (2023): Játékkultúra a mesében 3. A játék, játékoság Beatrix Potter mesevilágában. *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* 6/1–2. 27–38.
- MASZLER IRÉN (2002): *Játépedagógia*. Második kiadás. Comenius Bt., Pécs.
- SZALONTAI JUDIT (2004): Az óvodáskorú gyermek játéka. In: *Tág a Világ*. Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről. Háttérkalauz szülőknek, óvodapedagógusoknak. 1. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 65–74.
- TÓTH KRISZTINA (2015): *Orrfújós mese*. Megjelent a Centrál Média csoport Zrt. gondozásában.
- TÓTH KRISZTINA (2017a): *Zseblámpás mesék*. Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- TÓTH KRISZTINA (2017b): *Felhőmesék*. Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.

THE CULTURE OF PLAY IN TALES 4.

**Thoughts on the appearance of the play world and
play culture of preschool children in some of Krisztina Tóth's stories**

Krisztina Tóth (1967–) is a contemporary writer, poet, and literary translator. Her children's publications have been published since the beginning of the 2000s. In her poems and stories, she mainly addresses the preschool and elementary school age group. Her stories depict everyday events and life situations in a talelike setting, sometimes expanding the horizon of the tale with unusual themes, locations, and characters. In the fourth part of our study series, I undertake the analysis of Tóth's fairy tales in which the peculiarities of the play world of the preschool age group appear.

Keywords: Krisztina Tóth, unusual tale themes, locations, characters, play world and play culture of preschool age groups

A száműzött életrajz az irodalomtanításban

Az 1980-as évek óta jelen van az irodalomtanításban az a nézet, hogy a szövegközpontú műértelmezés feleslegessé teszi a költők, írók életrajzának tanítását, sőt negatívan befolyásolja a gondolkodási műveleteket. A pusztán hermeneutikai szempontú műelemzés figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a műalkotások egyetemes és időtlen érvényessége mindig egy adott történeti, társadalmi-kulturális kontextusban jelenik meg. Az utóbbi, így az életrajz is, nem korlátozza, hanem kiegészíti, gazdagítja – gyakran nélkülözhetetlen elemként – a mű megértését. Egyetlen közösség sem lehet meg a saját történeteire vonatkozó közös tudás nélkül. Ez azt jelenti, hogy a magyartanárnak meg kell értetnie a szerzők életében gyökerező lélektani motivációkat is. Ezek, beépülve a művekbe egy új, most már esztétikai valóság szerves részévé válnak. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a középiskolai diákok és az egyetemisták mennyire ismerik a szerzők életrajzát, és hogy ez a tudásuk hogyan járul hozzá a művek értelmezéséhez. Természetesen a felkészült tanár nem adathalmazt, hanem tudatosan kiválasztott, a művilág felépítéséhez segítő információkat közvetít diákjainak. Merjük újragondolni az életrajztanítás szerepét!

Kulcsszavak: irodalomtanítás, történeti és kulturális kontextus, alkotáslélektan, írói életrajz tanítása, ismeret és műértelmezés

1. AZ ÉLETRAJZ LEHETSÉGES SZEREPÉRTELMEZÉSEI

A 19. században a pozitívista irodalomtudomány az irodalmat történeti képződményként fogta fel, a társadalmi tények egyik csoportjának tekintette, amelynek részei – a mű forrásai, keletkezése, fogadtatása, alkotójának élete és pályája, az irodalmi élet és intézményei – értékmentesen leírhatók. A történeti látás az irodalomtanításban sajátos komplexitást igényel, mert összefüggésben jelenik meg, érteni és értelmezni igyekszik az emberi-írói élet alakulását, s egy adott kor hatáseggyüttesében alakuló pályáivét. A művek elemzését nem szűkíti le a szöveg megalkotottságára, tanulságait az életút alakulásába is beilleszti. Ma sem tagadható az életrajz tanításának pedagógiai és információs értéke; az irodalommal és az irodalom történetével ismerkedő diák számára a 21.

században is motiváló kalauz. A pozitivizmust felváltó szellemtörténeti iskola a nagy eszmei áramlatokra, világképekre, stílustörekvésekre irányította a figyelmet. Mégis, az ezt az irányzatot követő Szerb Antal erre figyelmeztet:

...az olvasót – vagy mondjuk az embert általában – hiába, minden remek szellemtörténeti elemzésnél jobban érdekli kedves írójának magánélete. Lehet, hogy ez teljesen ostoba érzés, de az ember nem tud segíteni magán, mindig arra kíváncsi, hogy „mi igaz” abból az érdekes történetből, amelyet olvasott, „mennyire őszinte” az a költő, akinek verse megrendítette, szóval, tudományosabban kifejezve, ösztönösen keresi a mű élményalapját – s az irodalomtörténettől erre vonatkozó felvilágosításokat vár. (SZERB 1961: 400.)

A 20. század folyamán egyre inkább előtérbe került az az elgondolás, hogy a szövegnek saját törvényszerűsége, öntörvénye van, amely függetleníthető a szerző személyétől. Az orosz formalizmuson alapuló irányzatok a szöveg immanens interpretációját támogatták, mert úgy gondolták, hogy minden más megközelítés elvezet a műtől és az irodalmiságtól, tehát mindattól, ami az irodalom sajátos lényegét adja. Roman Jakobson ezt így összegezte *A legújabb orosz költészet* (1921) című írásában:

Az irodalomtudomány tárgya nem az irodalom, hanem az irodalmiasság, vagyis az, ami az adott műalkotást irodalmivá teszi. Az irodalomtörténészek eddig leginkább a rendőrségre hasonlítottak, amelynek az a célja, hogy egy bizonyos személyt letartóztasson, s ezért mindenesetre elfog mindenkit és lefoglal mindent, aki és ami csak a lakásban volt, sőt az utcán véletlenül arra járókat is. Így az irodalomtörténészeknek is minden kapóra jött: a lét, a pszichológia, a politika, a filozófia. Irodalomtudomány helyett a maguk gyártotta diszciplínák konglomerátuma jött létre. Mintha elfelejtették volna, hogy ezek mindegyike a megfelelő tudományokhoz (a filozófiatörténethez, a kultúrtörténethez, a pszichológiához stb. tartozik, ezek pedig – mint hiányos másodrendű dokumentumokat – természetesen az irodalmi emlékeket is felhasználják. (EICHENBAUM 1974: 11.)

Csak hogy egy mű esetében maga a keletkezés kora is „szerző”, melyen keresztül az alkotó megnyilvánul, másrészt az irodalom alapja és tárgya, a nyelv önmagában történeti képződményeket hordoz. A szövegimmanencia kizárólagos felfogása az iskolai irodalmi nevelés sokoldalú és heterogén feladatait nem képes ellátni; azokhoz szükség van a szövegen túli, hálózatos megközelítésre is. Magyarországon a szocializmus időszakában,

amikor az esztétizálás mellékes lett, fontossá vált egy-egy alkotói életrajznak a művekkel szinte egyenlő súlyú tanítása – amennyiben a szocializmus ideáljaihoz hozzá lehetett/kellett az életút egyes állomásait igazítani. Ennek ellenhatásaként az 1980-as évek óta jelen van a magyarországi irodalomtanításban is az a nézet, hogy a szövegközpontú műértelmezés feleslegessé teszi az írók életrajzának és a kortörténetbe beágyazódó ismereteknek a tanítását, sőt negatívan befolyásolja a gondolkodási műveleteket. E felfogás szerint minden külsődleges szempontot ki kell iktatni az interpretáció folyamatából, s az értelmezőnek csak a műre, valamint az alkotás és a befogadó kapcsolatára szabad koncentrálnia. Ezáltal – a tapasztalatok szerint – nemhogy csökkent volna a szaktudomány és a tanítás, az irodalom és irodalomértés közötti távolság, hanem inkább növekedett. Azért is, mert a tanítás gyakorlata csak bizonyos, könnyebben alkalmazható tételeket emelt át a tudományosan felépített rendszerekből, például az életrajz és a kortörténeti ismeretek mellőzését. Hiszen „a szerző halott” (BARTHES 1996: 50–55). Jurij Lotman szerint a műalkotás nem azonos a mű puszta szövegével, hanem ahhoz szervesen hozzátartoznak a művön kívüli elemek is, ugyanis a szöveget lehetetlen befogadni a szövegen kívüli háttértől elszakítva. Lotman az irodalmi létmód összetettségén a nemzeti-történelmi-társadalmi kontextust is érti, amelybe a mű beágyazódik (például a kor társadalmi szabályai, jellegzetes magatartás- és viselkedéstípusai). (LOTMAN 2002.)

2. AZ ÉLETRAJZ TANÍTÁSA A MAGYARORSZÁGI MÓDSZERTANI MUNKÁKBAN

Az alkotói *életrajz*ot mindenekelőtt időben, társadalmi és kulturális tényezők révén tudjuk vizsgálni, de a legtöbb társadalmi tény (származás, szocializáció, barátság, szerelem, életmód, kapott és vállalt szerepek, társadalmi pozíció, presztízs) összekapcsolható kulturális (pályaképi) paraméterekkel (nyelvi, nemzedéki, poétikai háttér, szellemi áramlatok, iskolák, irányzatok, irodalmi és kulturális intézmények, támogatók és kritikusok).

Európa nyugati országaitól eltérően Magyarországon az életrajzi keretbe foglalt történeti hagyomány az irodalomtörténet-írás kezdeteitől, Bod Péter 1766/67-es *Magyar Athénásától* jelen van (SCHEIN 2008), és irodalomoktatásunkban is hosszú ideig vezető szerepet töltött be, sőt még napjainkban is élő gyakorlat az osztálytermekben. Márai Sándor egyik írásában határozottan megkülönbözteti a tájékozottságot a műveltségtől. A műveltség célja, hogy utakat mutasson, segítsen döntéseket hozni és véleményt formálni

(MÁRAI 2005). Az irodalomtanítási módszertani kiadványokban az a nézet uralkodó, hogy úgy kell megújulnia a tantárgynak, hogy annak alapvető karaktere, például történetisége is megmaradjon. Általánosan jellemző, hogy a módszertani tanulmányokban a művek megközelíthetőségéhez kötik a szerzők az életrajz tanítását (Goda Imre, Vörös József).

Goda Imre az életrajz bemutatásában fontos szerepet szán az egyes mozzanatokhoz kapcsolódó műrészetek, idézetek társításának. Kiemeli, hogy a téma nagyon alkalmas arra, hogy a tanulók önálló kutatással, aktívan bekapcsolódjanak a tanórai munkába. A szerző egy lehetséges Arany János-életrajzi óra leírásával gyakorlati segítséget is nyújt a magyartanároknak (GODA 1996: 175–181). Kérdésként merül föl, mi a hasznosabb: az egész életmű áttekintése vagy a pályaszakaszokra bontott vizsgálat.

VÖRÖS JÓZSEF (1997) szerint az életrajztanítás lehetséges útjai közt kiemelt szerepet kap a művész konkrét élményeinek bemutatása, illetve a képekre, a konkrét dokumentumokra való támaszkodás.

Újabban PETHÓNÉ NAGY CSILLA *Módszertani kézikönyvében* egyenesen tagadja az életrajz szerepét: „...a versek túlnyomó többségét nem értjük meg jobban attól, hogy ismerjük a szerzői életrajzot”, „az irodalom fikció és nem feleltethető meg közvetlenül a valósággal” (2005: 31–32). Igaz, sok alkotás az életrajzi tényektől teljesen elszakad, de más művek tanításakor szükséges, jóllehet az életrajz háttér és nem közvetlen megfeleltetés. Pethóné tankönyveiben saját elméleti megfontolásának ellentmondva differenciáltan, az alkotó irodalomtörténeti jelentőségének elfogadott kánonja szerint közöl néhány adatot vagy részletes, adatoló életrajzot. Talán Schein Gábor gondolata magyarázhatja ezt, aki szerint az életrajz maga is csak fikció lehet, ugyanakkor a művészi „arcadás” legtermészetesebb kereteként funkcionál.

Az életrajz megírása kétségtelenül olyan művelet, amely halhatatlanságot, emlékezetet ajándékoz a szerzőnek és a műnek, felfogható a halállal szembeni védekezés eszközeként is –

fogalmaz SCHEIN (2008: 968).

A magyartanítás módszertanával foglalkozó szakirodalomban a legárnyaltabban FENYŐ D. GYÖRGY (2022) módszertankönyvében jelenik meg az életrajz kérdése. Ő veti föl a kor emberének, gondolkodásmódjának megismerését, de hamar túllép ezen a gondolon, és pontosan ott nem javasolja az életrajz tanítását, ahol a tanulók a legkevésbé rendelkeznek világismerettel: az általános iskolában és a szakiskolában.

A tanítási gyakorlatban is jelentkező változás feltételezi az értelmezés középpontba helyezését, ezért az életrajz tanítása sem szorítkozhat a pusztá tényközlésre, fontos a művészi személyiség megjelenítése, a tanulók empátiás képességeinek, szociokulturális tudásának fejlesztése. Vajon miért látja másként ugyanazt a korszakot, a kor emberének kérdéseit Kölcsey és Berzsenyi, Vörösmarty és Petőfi, Babits és József Attila? Talán NÉMETH LÁSZLÓ (1970) fogalmazta meg legtalálébban *Az Ady-vers genezise* című tanulmányában:

Ami az író-munkában emberi dokumentum, az az alkat öntudatlan maga meggyónása. Az alkat szűri át a világ ránk zuhanó tényeit, látványait, hiedelmeit sajátos, egyéni mondanivalókká.

Az „arcadás” másik nehézsége abban rejlik, hogy a személyes átélhetőség élménye ne korlátozódjék a megértés szempontjából nem releváns intimitások körére (például Arany betegségei, Ady alkoholizmusa, Kosztolányi házassági válsága stb.).

3. AZ ÉLETRAJZ A TANKÖNYVEKBEN

Az életrajzok tankönyvi megjelenítésében alapvetően három típust különíthetünk el. (A példák a Petőfi-életrajz tanításához kapcsolódnak.)

Élethelyzetes: A *Szövegértés – szövegalkotás 10/2.* tanulói munkatankönyve (FÜKÖH-KERTÉSZ 2007: 98–111) kiváló példát hoz arra, hogyan is alakult ki az ösztönösen alkotó, borozó Petőfi-kép, és mi a háttérvalóság. Fontos a megerősödő irodalmi életben alkotásaiból megélő, nem mecénásokat kereső, hanem tudatosan, üzleti alapon gondolkodó, szerződéseket kötő művész alakjának megrajzolása a kortársak visszaemlékezései és a művek alapján. A népies bordalokon és az „irodalmi ipar” kialakulását tükröző műveken kívül azonban nem vetődik föl más szempont, egyáltalán nem jelenik meg a közösségéért, a nemzetért élő, küzdő költői személyiség. Így nem jön létre egységes pályakép, emiatt töredezetté válhat a tanulói gondolkodás.

Adatól: Arató László és Pála Károly a hatosztályos gimnáziumok első évfolyamára készült, sok iskolában ma is használatos tankönyve Petőfi verseinek tárgyalásakor – talán elrettentésül? – nyolc oldalon keresztül sorakoztatja az életrajz adatait, miközben a szerzők sok más helyen kifejtett célja a kronologikus oktatási paradigma vagy éppen az irodalomtörténetet középpontba helyező tanítás felszámolása (ARATÓ-PÁLA 1991, 1998).

Részletező: Adatokkal, fogadtatástörténettel, visszaemlékezésekkel, néhány magánéleti adalékkal összefogott életrajzot olvashatunk MOHÁCSY KÁROLY (2013) *Színes irodalom* c. tankönyvében. Jó kiindulási alapot ad a tanárnak, akinek mindenképpen feladata a kiemelés és a didaktizálás, mivel az apró betűs, négy és fél oldalas szöveg – tartalmi megfelelősége ellenére – riasztóan hathat a tanulókra.

A napjainkban használatos akkreditált tankönyvek az elemzések előtt, gyakran más-fajta betűtípussal szedve, mértéktartó módon közölnek életrajzokat.

4. AZ ÉLETRAJZ A TANULÓI EMLÉKEZETBEN

Vizsgálatunk célja az volt, hogy feltérképezzük, rendelkeznek-e a gimnáziumi tanulók, a magyar szakos és a nem magyar szakos (nem bölcsész) egyetemi hallgatók általános írói életrajzi ismeretekkel, s keresik-e a maguk életének élményeit, tapasztalatait magyar írók, költők életútjában, valamint ezeken keresztül mennyire és hogyan kapcsolódnak a magyar múlthoz. Fontosnak tartjuk annak további feltérképezését, hogy napjaink magyartanárainak felfogása hogyan tükröződik tanítványaiknak az írói életrajzról megfogalmazott véleményében.

Az anyaggyűjtéshez a kérdőíves kutatás módszerét választottuk. A hangsúlyt az életrajz szerepére, korlátozottan tények, adatok ismeretére és kiemelten az életsorsba helyezkedés lehetőségére fektettük. A kérdőív két feleletválasztó feladatot, két szabadon választott adatokra támaszkodó, nyílt végű és négy, a művész élethelyzetére utaló, nyílt végű feladatot tartalmazott. 148 fő válaszait dolgoztuk fel, 86 fő gimnáziumi tanulóból 69-en tanórai jelenléti, 17 fő online formában töltötte ki a kérdőívet. A nem bölcsész szakos egyetemistáknál (26 fő) online, míg a magyar szakosok esetében (36 fő) szemináriumi jelenléti formában történt a válaszadás. A gimnazisták 9–11. osztályosok, azaz 14–17 évesek, az egyetemisták 18 és 23 év közöttiek voltak.

4.1 Viszonyulás az életrajzhoz

Az első feladatban az adatközlőknek az írók, költők életrajzának „érdekes”, „unalmas”, „szükségtelen”, „fontos információt tartalmazó” jellemzői közül egyet kellett kiválasztaniuk. A magyar szakos egyetemisták, akik jelenléti formában töltötték ki a kérdőívet,

nem adtak értékelhető választ. A gimnáziumi tanulók és a nem magyar szakos (nem bölcsész) egyetemisták adatait összehasonlítva látható, hogy az életkor függvényében jelentősen növekedett a „fontos információ” és az „érdekes” kategória aránya, és nagyon leszűkült az életrajzi adatokat „unalmasnak” minősítők száma, pedig ezek az egyetemi hallgatók már nem foglalkoznak tanórai keretben írók, költők életrajzával [1. a) 1. b) ábra].

4.2 Az életrajz szerepének lehetséges megítélése

A gimnáziumi tanulók negyede (24%) pusztán az életrajzi adatok megtanulására koncentrálnak, örvendetes, hogy ez a szám a magyar szakos egyetemisták körében csak 8%. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a magyar szakos egyetemisták sokkal kisebb arányban találták fontosnak az adatok és a művek összefüggését, mint a nem magyar szakosok. Fontosabbnak vélték a költők, írók élethelyzetének vizsgálatát, az emberi „arcadás” mechanizmusát [2. a), 2. b), 2. c) ábra].

4.3 Egy szabadon választott magyar író, költő neve

A grafikonok jól mutatják, hogy azoknál az adatközlőknél, akik jelenleg is aktívan foglalkoznak írók, költők életrajzával, mennyire befolyásolja a választást az aktuális tananyag (például a gimnazisták esetében Csokonai vagy Kölcsey választása).

A kérdőívek alapján kevés a személyes érintettség (például: „minden nap olvasom...”). Érdekes, hogy a perifériára szorul vagy nem is említődik például Arany János, Jókai Mór, Móricz Zsigmond.

Valamennyi adatközlő csoportban vezető helyen jelenik meg Petőfi Sándor és József Attila neve. Petőfi első helyében közrejátszik az, hogy a közoktatás teljes idejében foglalkoznak vele, általános iskolában és középiskolában is magyarórai tananyag. Hatása felerősödik a március 15-i iskolai (sőt óvodai) ünnepekkel is.

József Attilát az '50-es évek óta sokáig a proletárváltó szerepével azonosították (ez ma már nem releváns), a '70-es évektől felerősödött a krisztusi életúttal párhuzamos sors (ez sem igazán vonzó ma) képe, majd a '90-es években az elhallgatás korszaka következett, de a költészetében rejlő erő visszahozta a köztudatba [3. a), 3. b), 3. c) ábra].

Dolgozatunk további részében azokkal az adatokkal, reflexiókkal foglalkozunk, amelyek Petőfi Sándorhoz és József Attilához kapcsolódnak, így vizsgálva a művészi életrajzhoz kötődő tudásháló csomópontjait és a lehetséges attitűdök viszonyrendszerét.

4.4 Két adat a szabadon választott művész életrajzából

A két adat megadásának kérése az életrajztanítás fókuszának kettősségére világít rá: tények, adatok vagy sztereotípiák, pletykák őrződnek-e az emlékezetben. A két Venn-diagram tartalmilag összegzi a különbözőképpen megfogalmazott adatokat, és mutatja az adatközlő csoportok azonos emlékezésponjtait. Petőfi Sándor portréjához a születés és a halál időbeli elhelyezése és a Szendrey Júlia-szerelem kapcsolódik mindhárom csoport emlékezetében. Megjelennek a művek, de nem közös tudásként, itt nincs közös metszéspont: a gimnazisták közül néhányan a *Nemzeti dalt*, a magyar szakos egyetemisták a *János vitézt* említik, a nem magyar szakosok az *Egy gondolatra* utalnak („Nem akart »ágyban, párnák közt« meghalni”).

József Attila portréjában a sztereotípiák (szegénység, anya mosónő, személyiségzavar) lépnek előtérbe, a közös metszetben az öngyilkosság és az egyetemről történő kizárás („kirúgták”, „kitagadták”) kerül a középpontba. Egyetlen műre sincs utalás [4. a), 4. b), 4. c) ábra].

4.5 Azonosulás a művész valamelyik élethelyzetével

A kérdés arra irányult, hogy az adatközlők mennyire tudnak belehelyezkedni a választott költők élethelyzetébe, gondolkodtak-e már a művész döntésein, választásain, lehetőségein.

A tartalmi összegzés azt mutatja, hogy a gimnazisták és a nem magyar szakos egyetemisták Petőfi szabadságvágyával, a hazáért való szolgálatával tudtak azonosulni, míg a magyar szakosok elsősorban a szerelem szerepét emelték ki.

József Attila helyzetének megítélésében az azonosulást az önmaga vállalása, az érzelmek megfogalmazásának képessége váltotta ki, de mindhárom csoportban nagy hangsúlyt kapott az élethelyzet elutasítása, indoklással vagy anélkül [5. ábra].

4.6 A mai kor befogadói magatartása – empátia és elzárkózás

A következő három nyílt végű feladat azt vizsgálja, milyen világgéppel, milyen befogadói attitűddel közelítik meg a választott csoportok a művészek léthelyzetét, mit tartanak könnyű és mit nehéz élethelyzetnek, saját megítélésük szerint képesek-e empátikusan viszonyulni más személyiségekhez. Két fontos szempont miatt választottuk ezeket az egzakt módon szinte megfoghatatlan kérdéseket. Az egyik: valóban igaz-e, hogy az adatközlők gondolkodnak a művész élethelyzetén, ahogy azt a feleletválasztó feladat összegzése a 2. a), b), c) ábrán mutatja. Másrészt a befogadói magatartás kulcsszerepet játszik a csak a műszövegre támaszkodó lehetséges művilág felépítésében és megítélésében.

4.6.1 Nehéz lehetett az élete, mert...

Mindegyik adatközlő csoportban az anyagi helyzet, a szegénység jelent meg mint az élet kiemelt problémája. A Petőfi-képhez emellett a politikai helyzet, a harc képzete társult, míg József Attila élethelyzetének nehéz oldalát az adatközlők a pszichés betegségben és a társadalmi elfogadottság hiányában látják [6. a) ábra].

4.6.2 Könnyű lehetett az élete, mert...

Ezzel a kérdéssel arra szerettünk volna választ kapni, hogy az előzőleg megfogalmazott nehézségekkel szemben / mellett az adatközlők mit tartanak könnyűnek / szépnek a vizsgált életpályákon. A „Nem volt könnyű élete” gondolat József Attila portréjában mindhárom csoportban megjelent, viszont Petőfinél csak a gimnazisták hangsúlyozták ezt.

Mind a két költő esetében az élet könnyűsége kérdéshez a válaszadók a tehetség, az írástudás, az emberekre gyakorolt hatás fogalmait kapcsolták [6. b) ábra].

A kérdések megválaszolásakor érzékelhető volt az adatközlők saját világlátásának kivetülése, például a költő „Nem dolgozott, csak írt”, „Kiírhatta, amit gondolt”, „Jól ki tudta magát fejezni” stb. Mindez tükröként mutatja, hogy a felmérésben részt vevő befogadók életkorukból fakadóan korlátozott tapasztalattal és világismerettel rendelkeznek. Az életrajztanítása egyfajta tudáskeretet biztosíthat, kitágíthatja a műértelmezés lehetőségeit.

4.6.3 Nem érdekel mások élete, mert...

A kérdést a művészi életrajzhoz való viszonyulás összefoglaló kérdésének szántuk. Nem gondoltuk, hogy ennyire személyes megnyilatkozásokat generál. Itt bukkant fel az a ma-

gyartanárok egy része által közvetített sztereotípiá, hogy az életrajz nem befolyásol a mű értelmezésében, „átjön a versből”, ami szükséges (?), ezzel mintegy ellentmondva például a „látom, hogy függnek össze az adatok a művekkel” kérdésre adott válaszoknak [6. c) ábra].

A magyartanárok felelőssége, hogy ne csak néhányan gondolják azt, hogy az írók, költők életrajza segíthet a nézőpont és az értékrend megértésében, hogy a művész emberi helyállása példa lehet („Kölcsey élete nagyon megfogott”). Fontos lenne, hogy az őszinte egoizmus („A saját életem is sok”, „A magaméval foglalkozom”) helyébe a valódi empátia lépjen, és akkor nem lenne szükség kampányszerű iskolai „érzékenyítő” foglalkozásokra. Ahogy Németh László megfogalmazta: „A mások sorsán babráltam, s közben a magamét is megértettem” (NÉMETH 1963/2010).

5. AZ ÉLETRAJZ – A KOR EMBERE

A tankönyvi életrajzok az általánosság szintjén mozognak, ezeket a tanárnak kell összefüggésekkel megvilágítania. A tanár azonban nem mindig ismeri mélyebben a szerző és kora történéseit, így vagy adatokat közöl, vagy előtérbe lép a túlzó deheroizálás, máskor az emberi gyengeségek hangsúlyozása, nemegyszer a megértés szempontjából felesleges pletykálgodás. Talán a marxista irodalomtörténet-írás sematizmusának veszélye állt annak a gondolatnak a háttérben, hogy a tanár kerülje a heroizálást, a túlzást. Nem könnyű elkerülni sem az élővé fűszerezés szándékával folytatott anekdotázást, sem a szubjektivitástól teljesen tartózkodó pusztá tényfelmondást.

6. AZ ÉLETRAJZ – ÖRÖK EMBERI

Az életrajz ismerete a műértéshez egyfajta biztonságot nyújt a tanulóknak. A felkészült tanár nem adathalmazt, hanem tudatosan kiválasztott, a művilág felépítéséhez segítő információkat közvetít diákjainak. A pusztán szövegre fókuszáló irodalomtanítás során a tanulók életkorukból fakadóan még csak korlátozott ismeretekkel rendelkeznek, és éppen az a tanítási-tanulási folyamat célja, hogy látókörüket minél szélesebbre nyissuk. Az információk összekapcsolódásának, egymásra építésének a rövid távú metodikai célokon túl az a feladata, hogy formálni tudjuk a diákok világmépét, amely a műveltség alapja. Minthogy egyetlen közösség sem lehet meg a saját történeteire vonatkozó közös tudás nélkül, a magyartanárnak meg kell értetnie azokat az emberi és lelki motivációkat,

amelyek egyrészt az életrajzi események mögött húzódnak, másrészt a művekben is felfedezhetőek. Az életrajz – ha a művész világlátásának, a mű születésének körülményeit mutatja meg – azon túl, hogy segít megismerni a kor emberének gondolkodásmódját, egyúttal örök emberi magatartásformákat közvetít, erkölcsi példát ad vagy éppen az elfogadásra nevel, hiszen a kiváló mű alkotója is esendő ember. Egy-egy alkotói életút egyfajta időtlenséget képvisel, amely a jelen számára egyidejűséget jelent. Ez a megszólítótság gyakran a mű befogadásának elemi előfeltétele, amely előhívja a jó szövegértést és -értelmezést. SCHEIN GÁBOR (2008: 972) szerint:

Az élet-mű-kor logikájú életrajz alkalmas elbeszélésforma lehet arra, hogy megmutassa, egy ember élete sohasem egyetlen emberé, minden pillanata érintkezések, kapcsolatok, funkciók metszéspontja...

A magyartanár összetett feladata, hogy szaktárgyi és metodikai tudása alapján az életrajz tényszerű adataiból a kor gondolkodásmódját, lehetséges kérdésfeltevéseit, döntéshelyzeteit jellemezve, egy-egy érdekes vagy éppen elgondolkodtató melléktörténet tudatos beemelésével kialakítsa a tanulók számára a művész és az ember harmonikus portréját, amit a mű megalkotottságának esztétikai elemzése követ. Nehéz, de nagyon fontos a sokféle közelítés közvetítése, még hozzá a diákok számára érdekes, érthető és elsajátítható nyelven. Ebben áll a művészet pedagógiája és a pedagógia művészete.

IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ – PÁLA KÁROLY (1998): *Bejáratok. Irodalom*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- BARTHES, ROLAND (1996): A szerző halála. In: Roland Barthes, *A szöveg öröme*. Ford. Babarczy Eszter et al. Osiris Kiadó, Budapest. 50–55.
- EICHENBAUM, BORISZ (1974): A „formális módszer” elmélete. Ford. Follinus Gábor. In: Borisz Eichenbaum, *Az irodalmi elemzés*. Szerk. Bakcsi György. Gondolat Kiadó, Budapest. 5–41.
- FENYŐ D. GYÖRGY (2022): *Az irodalomtanítás módszertana*. Tea Kiadó, Budapest.
- FŰKÖH BORBÁLA – KERTÉSZ ZSUZSA (2007): *Irodalmi élet Magyarországon*. Tanulói munkatankönyv, 10/2. SulinovaKht., Budapest.
- GODA IMRE (1996): *Az irodalomtanár műhelyében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- LOTMAN, JURIJ (2002): A kulturális emlékezet. Történelem és szemiotika. Ford. Szitár Katalin. In: *Kultúra és intellektus*. Szerk. Szitár Katalin. Argumentum Kiadó, Budapest. 119–181.

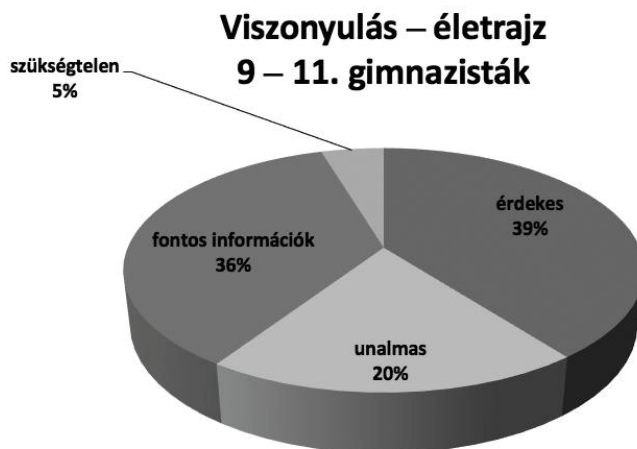
- MÁRAI SÁNDOR (2005): Arról, hogy a műveltséghez sok bátorság kell. In: Márai Sándor, *Füveskönyv*. Helikon Kiadó, Budapest. 110–111.
- MOHÁCSY KÁROLY (2013): *(Színes) Irodalom 10*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- NÉMETH LÁSZLÓ (1963/2010): Irodalomtörténet. In: *A kísérletező ember. Tanulmányok*.
https://reader.dia.hu/document/Nemeth_Laszlo-A_kiserletezo_ember-212
 (Utolsó megtekintés: 2024. január 20.)
- NÉMETH LÁSZLÓ (1970/2010): Az Ady-vers genezise. In: *Két nemzedék. Tanulmányok*.
https://konyvtar.dia.hu/xhtml/nemeth_laszlo/Nemeth_Laszlo-Ket_nemzedek.xhtml
 (Utolsó megtekintés: 2024. január 20.)
- PETHŐNÉ NAGY CSILLA (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- SCHEIN GÁBOR (2008): Az életrajzok visszatérése? *Jelenkor* 51/9. 966–972.
- SZERB ANTAL (1961): Az író és életrajza. In: *A varázsló eltöri pálcáját*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 398–404.
- VÖRÖS JÓZSEF (1997): *Irodalomtanítás az általános és a középiskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

THE EXILED BIOGRAPHY IN THE TEACHING OF LITERATURE

Since the 1980s it has been a widely shared view in teaching literature that text-oriented interpretation of literary works makes it unnecessary to include writers' and poets' biographies in the curriculum, moreover it has a negative impact on thinking. This merely hermeneutic approach in literary analysis, however, ignores the fact that the universal and timeless relevance of literary works has always been manifested in particular historical and social-cultural contexts. The latter, biographies being part of them, do not restrict the understanding of a piece of literature but rather contribute, often as an indispensable element, to the meaning-making process by complementing and enriching our reflections. No communities can function properly without a common knowledge of their own narratives. It also means that a teacher of literature is obliged to make students comprehend those psychological motivations of the authors that are rooted in their lives as well. These, taking form in their literary works, become an organic part of a new, already aesthetic entity. In our study we examine how much secondary school and university students are aware of authors' biographies and how these influence their analyses of literary pieces. A highly qualified teacher certainly does not provide a sheer list of data but rather carefully selected information that leads to a better understanding of the works. Let us take the challenge to reconsider the function of teaching biographies.

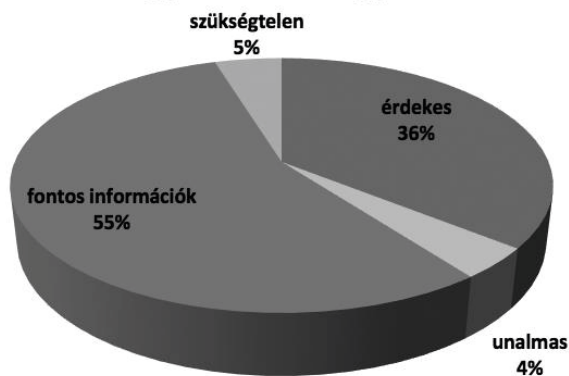
Keywords: teaching literature, historical and cultural context, psychology of creation, teaching an author's biography, knowledge and analysis of literary works

MELLÉKLET

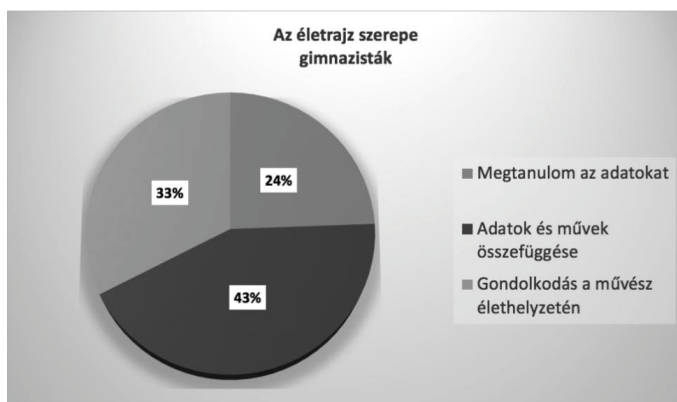


1. a)

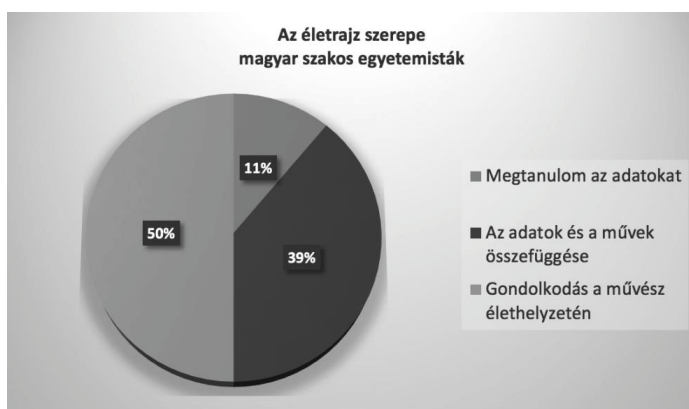
**Viszonyulás – életrajz
nem magyar szakos egyetemisták**



1. b)



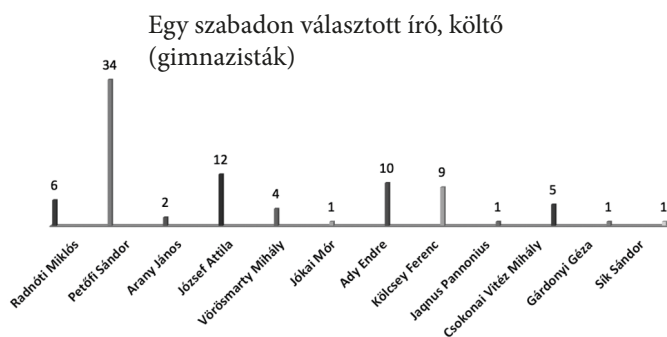
2. a)



2. b)

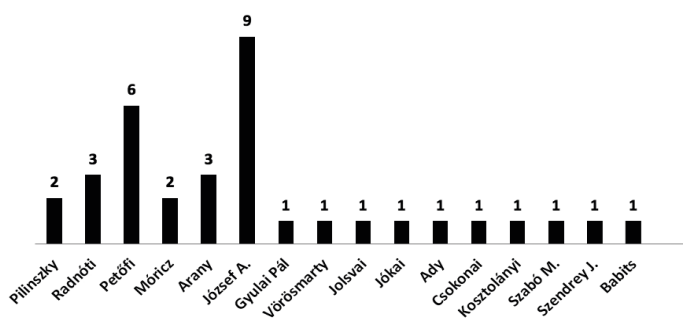


2. c)



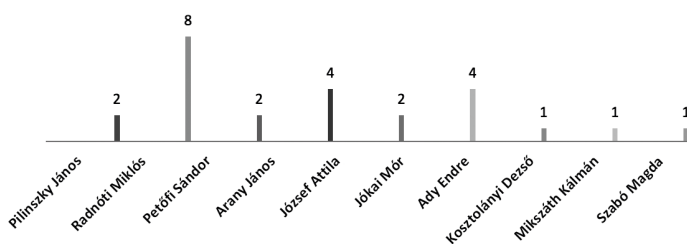
3. a)

Egy szabadon választott író, költő
(magyar szakos egyetemisták)



3. b)

Egy szabadon választott író, költő
(nem magyar szakos egyetemisták)



3. c)

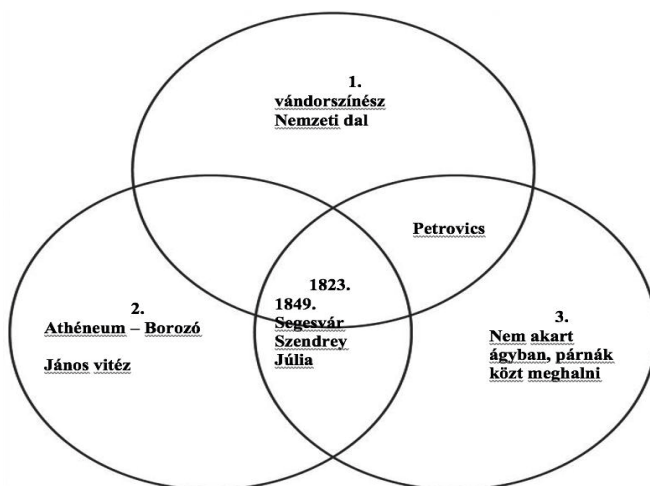
4. a) A két legtöbbet választott költő

Gimnazisták	Magyar szakos egyetemisták	Nem magyar szakos egyetemisták
Petőfi Sándor Σ 32%		
39%	16%	30%
József Attila Σ 16%		
13%	25%	15%

4. b) Mire emlékszik az életrajzból?

1. gimnazisták 2. magyar szakos egyetemisták 3. nem magyar szakos egyetemisták

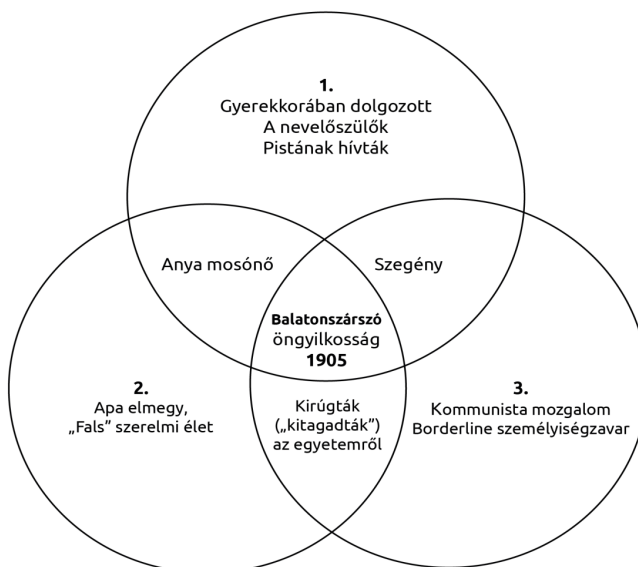
PETŐFI SÁNDOR



4. c) Mire emlékszik az életrajzból?

1. gimnazisták 2. magyar szakos egyetemisták 3. nem magyar szakos egyetemisták

JÓZSEF ATTILA



5. Tud-e azonosulni a művész valamelyik lépésével?

Gimnazisták	Magyar szakos egyetemisták	Nem magyar szakos egyetemisták
Petőfi Sándor		
<i>Szabadságvágy Küldt a hazáért</i>	<i>Szerelméhez való odaadás</i>	<i>A haza szolgálata Megcselekedte, amit szükséges</i>
József Attila		
<i>A gondolatok versbe írása Nem törődött az emberek véleményével</i>	<i>Nem Azzal, hogy próbálta vállalni önmagát</i>	<i>Nem Negatív lelkületű művek Érzelmek kiírásával tudta kifejezni önmagát</i>

6. a) Nehéz lehetett a művész élete, mert...

Gimnazisták	Magyar szakos egyetemisták	Nem magyar szakos egyetemisták
Petőfi Sándor		
<i>Nagy súly volt a vállán a politikai helyzet miatt Nem volt sok pénze</i>	<i>Végigélte a szabadságharcot Fiatalon nagy helyzetekkel kellett szembenéznie</i>	<i>Nem volt pénze A családja nem helyeselte az életpályáját Fiatalon küzdött felnőtt problémákkal</i>
József Attila		
<i>Szegény Féltárva Pszichés betegség Öngyilkosság</i>	<i>Apja elhagyta Anyukája korán meghalt Szegénység Pszichés gondok</i>	<i>Szegény Apja elhagyta Nem találta meg helyét a világban</i>

6. b) Könnyű lehetett a művész élete, mert...

Gimnazisták	Magyar szakos egyetemisták	Nem magyar szakos egyetemisták
Petőfi Sándor		
<i>Nem volt könnyű Nem dolgozott, csak írt Népszerű, sikeres Voltak barátai, szerető felesége Azt csinált, amit akart Kírhatta magából, amit gondolt</i>	<i>Megtalálta a szerelmet Tehetséges Felkarolták Úgy írt, mintha csak a kisujjából rázta volna ki</i>	<i>Szabad volt</i>
József Attila		
<i>Nem volt könnyű Jól ki tudta magát fejezni</i>	<i>Nem volt könnyű Tehetséges volt</i>	<i>Nem könnyű, de tehetséges Hatást gyakorolt az emberekre</i>

6. c) Nem érdekel mások élete, mert...

Gimnazisták	Magyar szakos egyetemisták	Nem magyar szakos egyetemisták
<p><i>Nem</i> <i>A múltban történt</i> <i>Nem érdekel</i> <i>Nem fontos</i> <i>Segít a nézőpont és az értékrend megértésében</i> <i>Kölcsey élete nagyon megfogott</i></p> <p><i>A magaméval foglalkozom</i></p>	<p><i>Nem fontos az irodalomban</i> <i>Nem befolyásol a művek olvasásában</i> <i>Elég a sajátommal foglalkoznom, és az életrajzokat úgyis pár éven belül elfelejtem</i></p> <p><i>Próbálok a sajátomra koncentrálni</i> <i>Néha még a saját életem is sok nekem</i> <i>Saját életcél</i></p>	<p><i>Nem érdekel</i> <i>Érdekel, de sajnos elfelejtem</i> <i>Hosszú és unalmas</i> <i>Életrajz nem szükséges, versből is átjön</i> <i>Nem érdekel elhunytak élete, csak ami a műveket befolyásolta</i></p> <p><i>Az enyém izgalmasabb</i> <i>Őket sem érdekli az enyém</i> <i>Van elég bajom</i> <i>Van sajátom</i> <i>Nem hordoznak az én életemre vonatkozó tanulságokat</i> <i>Más karakterek és döntéshelyzetek, mint az enyém</i> <i>Távol vannak időben, nehéz az azonosítás</i> <i>A jelen érdekel, nem egy több mint 100 éve élt ember élete</i> <i>A sajátom és a családtagjaimé</i></p>

Az orosz koragyermekkori nevelés curriculumának elemző bemutatása, különös tekintettel a nyelvi-kommunikációs fejlesztési területre

Az *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* 2021/3–4. számában a romániai koragyermekkori nevelés curriculumát mutattam be, fokozott figyelmet szentelve a nyelvi-kommunikációs fejlődési területnek, amely az olvasás és írás képességének alapozását a bölcsődei és óvodai nevelés kiemelt területeként kezeli.

Jelen írás az orosz koragyermekkori nevelés curriculumának általános bemutatását nyújtja, és kiemelt figyelmet fordít a nyelvi-kommunikációs fejlesztés területére. A tanulmány első része a curriculum újításait és alapkoncepcióját foglalja össze, ezt követően bemutatja az óvodai csoportok programjának beosztását, majd a gyermekek önálló játékának, tevékenységének megszervezésére alkalmas központok és sarkok ismertetése következik. A fejlesztési területek rövid bemutatása után a tanulmány a nyelvi-kommunikációs fejlesztés területének részletezésével folytatódik. A Program érdekessége, hogy a kommunikációs fejlesztés területét összekapcsolja a szociális fejlesztés területével, az első értékképzetek kialakításával, a céltudatosság és önszabályozás (szabályozási képességek) fejlesztésével, a társas készségek, képességek (játéktevékenység, önkiszolgáló készségek, a munkához való viszony, a biztonsági alapok) formálásával. A Programot tevékenységközpontúság és tartalomközpontúság egyszerre jellemzi, ugyanis minden fejlesztési területen belül aprólékosan részletezettek a tartalmak (a mit tanítsunk?) is.

Kulcsszavak: orosz koragyermekkori nevelés, nyelvi kommunikációs fejlesztés, tevékenységközpontúság, tartalomközpontúság

1. A CURRRICULUM ÚJÍTÁSAI ÉS ALAPKONCEPCIÓJA

2019-ben jelent meg a Mozaika–Szintez Kiadónál az orosz óvodai tanterv 5., megújított kiadása *Születéstől az iskoláig. Az óvodai nevelés megújított programja* címmel, N. E. Verakca, T. Sz. Komarova, E. M. Dorofoeva szerkesztésében. A megújított tanterv

alapjául az M. A. Vasziljeva, V. V. Gerbova és T. Sz. Komarova által szerkesztett 2004-es óvodai tanterv szolgált. Az új kiadás nem tagadja az előző kiadásokat, hanem kiegészíti, kiszélesíti azokat. A megújított kiadásban a nevelő-oktató munka célkitűzései, feladatai és tartalmi (mit tanítsunk) alapvetően megmaradtak, a változtatások elsősorban az oktatástechnológiával (módszerekkel, eljárásokkal, eszközökkel) kapcsolatosak.

A Program ötödik kiadásának főbb újításai:

- változtatások történtek a napirendben, így több időt szentelnek a szabadjátéknak, az önálló tevékenységeknek, a projekteknek, a közös programoknak, az újszerű óvodai rendezvényeknek, a kiegészítő tevékenységeknek (amelyek lehetnek ingyenesek vagy a szülők által fizetettek) stb.,
- új elemeket vezettek be a napirendbe, ilyenek a reggeli és esti beszélgetőkör,
- újszerűen értelmezik a nevelési-oktatói eredmények fogalmát, bennük harmonikusan ötvöződik a képesség és a magatartás, illetve az értékrend fejlesztése az ismeretek, készségek, jártasságok alakításával,
- új oktatási technológiákat vezettek be: a gyermeki megvalósítás, alkotás, oktatási-nevelési rendezvény, reggeli és esti beszélgetőkör, fejlesztő párbeszéd, alkotó kutatás, a pozitív szocializáció technológiája, az alkotások, eredmények bemutatása (prezentáció), a „kortársiasság” – gyermekközösségek létrehozásának technológiája stb.,
- a gyermek-felnőtt interakció új formáját részesítik előnyben, amely a „gyermek hangjának meghallásán” alapszik, és a gyermekek kezdeményezőképességének, önállóságának fejlesztésére irányul,
- hangsúlyozzák a gyermeki alkotás iránti tisztelet fontosságát, kiemelik, hogy lehetőséget kell biztosítani a gyermeknek, hogy az eredményeit, alkotásait bemutassa a környezetének,
- az ünnepek megtartásának új formáját javasolják, amely a gyermekek érdeklődésére és kezdeményezésére épül,
- az újszerű tárgyi-térbeli környezet az önálló gyermeki tevékenységet célozza meg, és felkelti a gyermek érdeklődését,
- a fejlesztések jelentős része nem frontális és nagycsoportos foglalkozások során történik, hanem új formákban, mint például a beszélgetőkör, projektfoglalkozások, ismeretterjesztő rendezvények, játékok a tevékenységi központokban stb.

- a szülőkkel való kapcsolattartás új, együttműködő formáit javasolják, amelyben a szülőket nem végrehajtóknak, hanem partnereknek tekintik,
- a „gyermeki megvalósítás (realizáció) terének” létrehozása a gyermeki személyiség fejlesztésének legfőbb eszköze,
- a legközelebbi fejlődési zóna („proximális fejlődési zóna”) – a felnőtt segítségével végrehajtott cselekvések – helyett a gyermeki önmegvalósítás fogalmát részesítik előnyben, ami azt jelenti, hogy nem a gyermek követi a felnőttet a tanítás-nevelés során, hanem a felnőtt a gyermeket („gyermeki megvalósítás tere”).

A Program az orosz óvodai neveléstörténet legjobb hagyományaira, értékeire, nemzeti sajátosságaira épít. Tudományos alapkoncepcióit hét arany szabályban fogalmazza meg:

1. A Program szerzői L. Sz. Vigotszkij tudományos álláspontjára támaszkodva a fejlesztő tanítást tartják szem előtt, amely szerint a megfelelően szervezett tanítás „vezeti” a fejlődést. A L. Sz. Vigotszkij által meghatározott legközelebbi (proximális) fejlődési zónát a gyerek a támogató felnőtt segítségével tudja elérni: „a tanulás átalakulhat fejlődéssé; a fejlődés folyamatai nem egyeznek a tanulásival, de követik az előbbit, megalkotva az úgynevezett legközelebbi fejlődési zónát”.

2. A. N. Leontyevre hivatkozva a dokumentum hangsúlyozza, hogy az óvodás gyermek elsődleges tevékenysége a játék.

3. K. D. Usinszkijtől a kulturális konformitás elvét veszi át, amely szerint a gyermek nevelését és tanítását az Orosz Föderáció népeinek lelki-erkölcsi értékeire kell alapozni. Ennek az elvnek a megvalósítása biztosítja a nemzeti értékek és hagyományok figyelembevételét az oktatásban-nevelésben, a gyermekek lelki, erkölcsi és érzelmi nevelését. A tartalmak kiválasztásának fő szempontja a nevelési érték és a felhasznált kulturális (klasszikus és népi) alkotások magas művészi színvonala, ezekkel érhető el a gyermek képességeinek a fejlesztése az óvoda minden szakaszában.

4. A Program D. B. Elkonyin tudományos álláspontját figyelembe véve határozza meg az életkori szakaszokat, és hangsúlyozza, hogy a tevékenység típusokat ezeknek a sajátosságaihoz kell igazítani.

5. A. V. Zaporozsectől a gyermeki fejlődés amplifikációját, életkorhoz igazított gazdagítást fogalmazza meg, ami a gyermeki tevékenységek kifejezett felhasználása révén érhető el, nem a fejlődésbe való idő előtti, mesterséges beavatkozással.

6. A Program kiemeli, hogy a nevelés és a kognitív fejlődés nem működhet két különálló, független folyamatként, ugyanakkor „a nevelés a gyermek fejlődésének szükséges és egyetemes formájaként szolgál”. V. V. Davydov szerint ebben az életkorban nem elsősorban az ismeretek felhalmozása a fontos, hanem az, hogy megtanítsák a gyermeket gondolkodni, ítéleteket alkotni, párbeszédet folytatni, saját véleményt alkotni.

7. Hetedik arany szabályként a Program a kortárs orosz pszichológus, N. E. Veraksza által megfogalmazott elvet emeli ki, amely a „gyermeki megvalósítás (realizáció) terének” fontosságát hangsúlyozza. Eszerint a nevelésben az önálló alkotóképességre kell támaszkodni, biztosítani kell a gyermek számára kezdeményezőkézsége megnyilvánulását. N. E. Veraksza nyomán a Program a gyermek egyediségét, megismételhetetlenségét, személyiségének fontosságát hangsúlyozza.

A Program előnye, hogy a kisgyermek fizikai és szellemi fejlődésének minden korszakát lefedi, a pszichológiai és pedagógiai munka feladatait hat csoportra tagolva mutatja be:

- koragyermekkor első csoportja: születéstől 2 évig,
- koragyermekkor második csoportja: 2–3. év,
- kiscsoport: 3–4. év,
- középső csoport: 4–5. év,
- nagycsoport: 5–6. év,
- előkészítő csoport: 6–7. év.

A *Születéstől az iskoláig* című program először az óvodás korosztály napirendjét, fejlesztési területeit mutatja be, utána foglalkozik a koragyermekkorral.

A dokumentum bemutatja az oktatási-nevelési folyamat optimális megszervezésének fő összetevőit. A Program alapján helyi tantervek kidolgozását javasolja, hangsúlyozva a regionális és kulturális összetevők beépítését a nevelésbe, az óvodai nevelési-oktatási intézmény sajátosságainak figyelembevételét. Ennek ellenére aprólékosan, órákra, percekre lebontva részletezi minden korosztály számára a javasolt napirendet, leírja a mozzanatok megszervezésének módját, az egyes fejlesztési területek követelményeit, tartalmait, a pedagógus feladatait, az elvárt eredményeket, a gyermek nyomon követésének módozatait.

2. AZ ÓVODÁS KOROSZTÁLY NAPIRENDJE AZ OROSZ CURRICULUMBAN

A következőkben az óvodás korosztály számára javasolt napirenddel, foglalkozási ágazatokkal, fejlesztési területekkel foglalkozom, kiemelve a beszédfejlesztés és a szociális-kommunikációs fejlesztés területét. Az orosz 12 órás napközis program igen hosszú a romániai programhoz képest, amely 8-9 órás. Egy másik különbség, hogy az orosz curriculum szinte precíz pontosan beosztja (előírja) az óvodáskorú gyermekek óvodai napi programját. Az 1. táblázatban a 3–7 éves gyerekek 12 órás óvodai programjának a beosztása található.

1. táblázat: Az óvodai csoportok programjának beosztása

Az óvodai program beosztása	Kiscsoport (3–4. év), közép-csoport (4–5. év)			Nagycsoport (5–6. év), iskola-előkészítő csoport (6–7. év)		
	Időtartam	Kezdés	Befejezés	Időtartam	Kezdés	Befejezés
A gyermekek fogadása, szabadjáték	1 h	7.00	8.00	1 h	7.00	8.00
Reggeli torna	10'	8.00	8.10	10'	8.00	8.10
Készülődés a reggelihez, reggeli, szolgálatosság	30'	8.10	8.40	20'	8.10	8.40
Reggeli beszélgetőkör	20'	8.40	9.00	20'	8.40	9.00
Játékok, foglalkozások, körök, foglalkozások szakemberekkel	1 h/1 h 10'	9.00	10.00	1 h 40'	9.00	10.10
Tízóraizás	10'	10.00	10.10	10'	10.10	10.20
Készülődés a sétához, séta	1 h 50'	10.10	12.00	1 h 50'	10.20	12.10
Visszatérés a sétából, játékok, foglalkozások	20'	12.00	12.20	20'	12.10	12.30
Készülődés az ebédhez, ebéd, szolgálatosság	40'	12.20	13.00	40'	12.30	13.10

Az óvodai program beosztása	Kiscsoport (3–4. év), közép-csoport (4–5. év)			Nagycsoport (5–6. év), iskola-előkészítő csoport (6–7. év)		
	Időtartam	Kezdés	Befejezés	Időtartam	Kezdés	Befejezés
Készülődés a déli alváshoz, alvás előtti olvasás, alvás	2 h 10'/2 h	13.00	15.10	1 h 50'	13.10	15.10
Fokozatos felkelés, prevenció, egészségmegőrző testnevelő gyakorlatok	20'	15.10	15.30	20'	15.10	15.30
Készülődés az uzsonnázáshoz, uzsonna	20'	15.30	15.50	20'	15.30	15.50
Játékok, foglalkozások, körök, foglalkozások szakemberekkel	1 h	15.50	16.50	1 h	15.50	16.50
Esti beszélgetőkör	10'	16.50	17.00	10'	16.50	17.00
Készülődés a sétához, séta	1 h 20'	17.00	18.20	1 h 20'	17.00	18.20
Visszatérés a sétából, készülődés a vacsorához, vacsora, hazamenés	40'	18.20	19.00	40'	18.20	19.00

A Program kiemelten kezeli a fizikai fejlődés területét. Kijelenti, hogy a 3–7 éves gyerekeknek szükséges a napi 3-4 órás séta, rossz időben is. A séták alkalmával szükség van önálló mozgásos tevékenységekre, meg kell tanítani a gyerekeket a sport- és játékeszközök használatára, meg kell ismertetni őket a sportolási lehetőségekkel. Ugyanakkor kötelezőek ez alatt a közös mozgásos és sportjátékok, valamint a testnevelési és fizikai gyakorlatok. A vezetőség és az intézmény egészségügyi személyzetének döntése nyomán, illetve a szülők beleegyezésével a Program szükségesnek tartja a testedzési procedúrák bevezetését is (pl. szauna, utána hideg fürdő, sóbarlang, fitobár stb.). A 2. táblázat a mozgásos tevékenységek rendszerét tartalmazza.

2. táblázat: A mozgásos tevékenységpéldák rendszere

Tevékenység formája	Foglalkozási ágak	3-4 éves	4-5 éves	5-6 éves	1-7 éves
Testnevelés	a) helyiségben	hetente 2-szer (15-20')	hetente 2-szer (20-25')	hetente 2-szer (25-30')	hetente 2-szer (30-35')
	b) a szabadban	hetente 1-szer (15-20')	hetente 1-szer (20-25')	hetente 1-szer (25-30')	hetente 1-szer (30-35')
Testnevelési, egészségmegőrző tevékenység a napirendben	a) reggeli torna	naponta (5-10')	naponta (5-10')	naponta (5-10')	naponta (5-10')
	b) mozgásos és sportjátékok és gyakorlatok a sétákon	mindegyik napi sétán (15-20')	mindegyik napi sétán (20-25')	mindegyik napi sétán (25-30')	mindegyik napi sétán (30-35')
	c) testedzési procedúrák és alvás utáni torna	naponta (15-20')	naponta (15-20')	naponta (15-20')	naponta (15-20')
	d) testnevelés percek (statikus foglalkozások közepén)	naponta 3-5' a foglalkozások típusától és tartalmától függően	naponta 3-5' a foglalkozások típusától és tartalmától függően	naponta 3-5' a foglalkozások típusától és tartalmától függően	naponta 3-5' a foglalkozások típusától és tartalmától függően
	e) foglalkozások a medencében	1-2-szer hetente (15-20')	1-2-szer hetente (20-25')	1-2-szer hetente (25-30')	1-2-szer hetente (25-30')

Tevékenység formája	Foglalkozási ágak	3-4 éves	4-5 éves	5-6 éves	1-7 éves
Aktív pihenés	a) testneveléses szabadidő	1-szer 1 hónapban (20')	1-szer 1 hónapban (20')	1-szer 1 hónapban (30-45')	1-szer 1 hónapban (40')
	b) testnevelési ünnep	–	2-szer 1 évben (45 percig)	2-szer 1 évben (60 percig)	2-szer 1 évben (60 percig)
	c) az egészség napja	1-szer egy negyedévben	1-szer egy negyedévben	1-szer egy negyedévben	1-szer egy negyedévben
Önálló mozgásos tevékenység	a) testnevelési, sport- és játékeszközök önálló használata	naponta	naponta	naponta	naponta
	b) önálló fizikai aktivitás helyiségben	naponta	naponta	naponta	naponta
	c) önálló fizikai aktivitás séta idején	naponta	naponta	naponta	naponta

3. KÖZPONTOK, SARKOK

A romániai koragyermekkorai curriculumhoz hasonlóan az orosz tanterv is a követelmények megvalósításához jól elhatárolt zónák (központok, sarkok, terek, műhelyek stb.) szervezését javasolja, nagy mennyiségű fejlesztő anyaggal (könyvek, játékszerek, alkotó tevékenységekhez szükséges anyagok, fejlesztő eszközök). Ezek a felnőtt magyarázata és irányítása nélküli önálló játékhoz és foglalkozásokhoz adnak lehetőséget. Emellett a gyerekek megértik, hol és hogyan kell tevékenykedni az adott anyagokkal, tárgyakkal vagy eszközökkel. A központok száma a gyermekek életkorától, valamint az intézmény konkrét lehetőségeitől függ. A központok listáját a 3. táblázat sorolja fel.

3. táblázat: A tevékenységi központok hozzávetőleges listája

Sorszám	Tevékenységi központ	Megjegyzés
1.	Építő központ	Ez a gyerekek, különösen a fiúk legnépszerűbb sarka. Úgy kell elhelyezni, hogy az arra járók ne rombolják le a gyerekek építményeit.
2.	Szerepjátékok	Ezeket egymás mellett lehet elhelyezni vagy
3.	Színházi (dramatikus) játékok sarka	lehet egyesíteni. Ha itt kis bútorok (bababútorok) vannak, akkor ki lehet nevezni a pihenés sarkának is.
4.	Zeneközpont (sarok)	
5.	Képzőművészeti központ	Jó a mosogató közelében elhelyezni.
6.	Finommozgások központja	Szükség esetén ezeket a hálóban is ki lehet alakítani, illetve egyesíteni is lehet őket.
7.	(Kis és közepes) részekből építés központja	
8.	Asztali játékok sarka	Ezeket ajánlatos egymás mellett elhelyezni
9.	Matematika-központ	vagy egyesíteni.
10.	Tudományok és természetismeret központja	
11.	Írás- és műveltségközpont	
12.	Irodalmi központ (könyvek sarka)	
13.	Pihenés sarka	
14.	Egyedüllet (elkülönülés) sarka	Bármely, 1-2 személy számára megfelelő, csendes sarokban lehet.
15.	Homok és víz sarka	
16.	Aktív pihenés tere (sportsarok)	Az óvodákban általában nincs tér ezek külön kialakítására, ezért jó, ha egy multifunkcionális központba egyesítik őket. Ebben az esetben térelválasztó és egymásra rakható asztalok és székek révén a gyermekek közreműködésével átalakítható a tér, illetve felszabadítható a csoport gyülekezéséhez, vagy más bútorok helyezhetők el az étkezéshez vagy egyéb foglalkozásokhoz.
17.	Csoportgyülekező helye	
18.	Csoportfoglalkozások helye	
19.	Étkezési hely (gyermek „kávézó”)	

Jó, ha az elkülönített terekben különböző klubokat, műhelyeket, stúdiókat, laboratóriumokat szerveznek (számítógépes klub, robotika klubja, legózás klubja, festőműhely, színház stúdió, multifunkcionális stúdió stb.). Valószínűleg a megjegyzésekben azért olyan részletes a központok leírása, mert ezek létrehozása, megszervezése újszerű a pedagógusok számára. A Program emellett aprólékosan részletezi a sarkok megszervezését, felszerelését és funkcióját. Az egyedüllet (elkülönülés) sarkáról például elmondja, hogy a gyerekek nem mindig szeretnek nagycsoportban létezni, tevékenykedni. Ezért szükség van egy olyan helyre, ahol egyedül lehetnek vagy ahol magukban játszhatnak. Fontos, hogy a többiek ilyenkor ne zavarják őket, meg kell tanítani a gyerekeket tiszteletben tartani társuk egyedülletre való igényét.

A Program részletesen leírja a központokban használható eszközöket, felszereléseket és anyagokat is.

A dokumentum hangsúlyozza, hogy a követelmények teljesítésének alapfeltétele a csoportok gyermeklétszáma, az, hogy hány gyerek jut az óvodában egy felnőttre. Optimális létszámnak a 10–12 gyereket határozza meg. Ha 20–25 gyerek van egy csoportban, a hatékony nevelés-tanítás érdekében minden mozzanathoz két nevelőre van (volna) szükség. A Program elismeri, hogy ez a mai körülmények között a legtöbb óvodában nehezen megvalósítható, ezért rugalmas szervezést ajánl. Például az alapfoglalkozásokhoz (a reggeli s a tízórai között) két nevelő jelenlétét javasolja, a napirend többi mozzanatához (ebéd, tízórai, séta) egy nevelőét és a dadáét. Azt a lehetőséget is taglalja, hogy két csoportnak három szakképzett nevelője legyen, akik a legfontosabb tevékenységeket irányítják mindkét csoportban. A szülők bevonását is lehetségesnek tartja bizonyos foglalkozások megszervezésébe. Vagy annak a lehetőségét is megemlíti, hogy amíg a szakemberek a fizetett kiegészítő foglalkozásokat tartják egyes gyerekeknek, addig a nevelők a többi gyerekekkel foglalkozhatnak.

4. FEJLESZTÉSI TERÜLETEK

Az orosz curriculum öt fejlesztési területet különít el, ezek a következők:

1. Szociális és kommunikációs képességek területe
2. Kognitív képességek fejlesztése, ezen belül elemi matematikai készségek fejlesztése, környező világ megismerése
3. Beszédfejlesztés

4. Művészi-esztétikai terület, ezen belül képzőművészeti, építő-modellező, zenei és színházi tevékenységek. Részletezi a zenei nevelés tartalmát, negyedévekre lebontva konkrét tevékenységeket, dalokat, zenei darabokat felsorolva.

5. Fizikai fejlődés területe

A dokumentum azt is megszabja, hogy az egyes tevékenységtípusokra hetente hány alkalmat szán(hat) a pedagógus (4. táblázat):

4. táblázat: A fejlesztési tevékenységek tervezése

Alaptevékenység típusa	Kiscsoport	Középcsoport	Nagycsoport	Előkészítő csoport
Testnevelés helyiségben	2-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten
Testnevelés séta során	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten
Zene	2-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten
Rajz	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten
Kézimunka	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten
Matematikai fejlesztés	1-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten
Tudományok alapjai és természettudományok	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten	1-szer egy héten
Beszédfejlesztés és a műveltség elsajátításának alapjai	1-szer egy héten	1-szer egy héten	2-szer egy héten	2-szer egy héten
Összesen	10 foglalkozás	11 foglalkozás	12 foglalkozás	12 foglalkozás

5. A NYELVI-KOMMUNIKÁCIÓS FEJLESZTÉS TERÜLETE

A Program érdekessége, hogy a kommunikációs fejlesztés területét összekapcsolja a szociális fejlesztés területével, az első értékképzetek kialakításával, a céltudatosság és önszabályozás (szabályozási képességek) fejlesztésével, a társas készségek, képességek (játéktevékenység, önkiszolgáló készségek, a munkához való viszony, a biztonsági alapok) formálásával. Külön kitér a hazafias nevelésre minden korcsoportban (pl. ismeretek az orosz hadseregről, a katonák hősiességéről stb.). A nyelvi-kommunikációs fejlesztési terület három alterületet foglal magába: a kommunikáció és együttműködési készség fejlesztése, a gyermek-felnőtt közösség kialakítása és a beszédfejlesztés alterületeit.

A dokumentum a **Kommunikáció és együttműködési készség fejlesztése** alterületnél a következőket sorolja fel:

- segíteni a gyerekeknek 2-3 tagú csoportba szerveződni játék céljából személyes szimpátia alapján,
- az együttműködési készség fejlesztése, a társ szempontjainak figyelembevétele a közös játékban, elsajátítani a játék során a kommunikáció elemi szabályait (beszélgetést kezdeményezni, fenntartani, engedni a társnak),
- segíteni a gyerekeknek kommunikálni az ismerős felnőttekkel és társaikkal, felszólításokat megfogalmazni (kérdézz, magyarázd meg, segíts, köszönd meg stb.),
- udvariasan (magázva) kommunikálni ismeretlen felnőttekkel (pl. *Tessék bejönni!, Tessék kérdezni!, Meg tetszik akarni nézni?, Tetszett a rajzunk?*). Az önálló játékban segíteni a gyerekeknek beszéd segítségével együttműködni, kapcsolatot teremteni egymással (*Tanácsold Mityának, hogy tegye fel a kockát a nagy autóra!, Javasold Szasanak, hogy készítse szélesebbre a kaput!*),
- folytatni az érzelmi fogékonyság fejlesztését, bátorítani arra, hogy megölelje, segítse, esetleg megsajnálja a társát, olyan játéksituációkat létrehozni, amelyekben fejlődik a figyelmes, gondoskodó viszony az őt körülvevőkkel, a kezdeményező-készség fejlesztése kérdéssel, kéréssel, javaslattal stb.), forduljon az ismerős felnőtthez vagy a társaihoz (kérdéssel, kéréssel, javaslattal stb.).

A **Gyermek-felnőtt közösség kialakítása** terület a következőket foglalja magába:

- az óvodához való pozitív viszonyulás kialakítása (észrevenni a csoportszoba szépségét és kényelmét, a könyvek, a játékszerek iránti figyelem alakítása, felhívni a figyelmet arra, hogy lehetőség van játszani a gyerekekkel, megbarátkozni velük),
- megtanítani az óvoda nevét, tájékozódni az óvoda épületében és a csoportszobában, megtalálni a saját csoportot, megnevezni a helyiségeket (csoportszoba, előszoba, lépcső), a játékeszközöket (csúszda, homokozó),
- a nevelők, dadák és a többi alkalmazott iránti szeretet, bizalom kialakítása,
- megmagyarázni, hogy nem szabad sérteni vagy bántani a társakat, pozitív légkört teremteni, bevonni a gyerekeket a játékokba és az óvoda minden eseményébe (ünnepek, kirándulások, nyaralások stb.),
- a barátság, jóság érzésének alakítása,
- empátia, a másakra figyelés, az érzelmi ráhangolódás és a megértés képességének fejlesztése
- nyugodt, halk beszéd, nem kiabálás,
- kialakítani a törekvést, hogy tisztán és rendben tartsa a csoportszobát, a játékokat, könyveket megőrizze,
- közösségi érzésnek és annak a meggyőződésnek a kialakítása, hogy minden gyermek fontos az óvoda számára.

A **Beszédfejlesztés területen belül** két részterületet nevez meg: beszédfejlesztés és bevezetés a szépirodalomba.

Beszédfejlesztés

- *Fejlesztő beszédkörnyezet*
 - L. P. Fedorovra hivatkozva a Program olyan környezet megteremtését javasolja, amely fejleszti a kommunikációt a felnőttekkel és a társakkal, segít a gyerekeknek együttműködni a beszéd révén, megtanítja a kommunikáció formáit a mindennapi életben és az önálló játék során;
 - képek, könyvek, reklámfüzetek (játékok, autók, ruhák, edények stb.), tárgyakkal (kavicsok, kagylók, makk, különböző színű cérnatekercesek, szövetdarabok) való játék közben beszélgetni;
 - a közvetlen környezet tárgyainak megismerése és beszélgetés minderről;

- az óvónó meséljen vicces esetekről, óvodáskorúak számára is érthető hétköznapi helyzetekről (mérges tányérról, sértődött cipőről, a szomorú, vizes ingujjakról stb.), az állatok (macskák, kutyák, varjak) huncutságairól; érdekes sétáról.
- *Szókincsfejlesztés*
- *Beszédművelés*
- *A beszéd grammatikai felépítése: főnevek egyes és többes száma, melléknevek egyeztetése a főnevekkel számban, nemben, estben, tőmondat alkotása, tőmondat bővítése mondatrészekkel, egyszerű mondat átalakítása egyszerűbb összetett mondattá.*
- *Összefüggő beszéd*
 - bevonni a gyereket a beszélgetésbe tárgyak, képek, illusztrációk nézegetése alkalmával, élményeket megosztani előadások után,
 - párbeszédet folytatni az óvodapedagógussal, a felnőttekkel, társaikkal, megérteni a feltett kérdéseket, érthetően válaszolni rájuk, természetes tempóban beszélni, nem zavarni a beszélgetőtársat, udvariasan fordulni egymáshoz, *köszönömöt*, mondani köszönni a csoportban, a családban,
 - érdekesen mesélni, megosztani a benyomásokat a nevelőkkel, szülőkkel, társakkal, ismert mesék dramatizációjában részt venni.

Bevezetés a szépirodalomba

- szokatni az olvasáshoz, könyveket nézegetni, mindennap olvasni a gyermek érdeklődésének megfelelő, életkorához igazodó irodalmi alkotásokat (a Program által ajánlott),
- nevelni arra, hogy képesek legyenek meséket, verseket hallgatni, átélni a hősök sorát, megbeszélni a hősök cselekedeteit, azok közvetkezményeit, érdekes részleteket újramondani, szavakat, kifejezéseket megbeszélni, népmesék részleteit dramatizálni, eljátszani, mondókákat, verseket fejből utánmondni, megtanulni.

A curriculum tartalmazza az ajánlott irodalmi alkotások listáját hónapokhoz kapcsoltan évharmadokra lebontva, és konkrétan megnevez műveket az orosz népköltészetből és más népek folklórából (pl. ukrán, üzbég, lett, magyar), orosz íróktól és költőktől, a világirodalomból (pl. bolgár, spanyol, román stb.). Kívülről megtanulandó dalok (négy) és versek (hat) listáját is közli. A művek és a kívülről megtanulandó szövegek listája a nagyobb korcsoportokban bővül.

Előkészítő csoportban egy új terület jelenik meg a *Beszédfejlesztés*en belül, az írás-olvasás (műveltség elsajátításának) alapozása: mondat mibenlétének tudatosítása (definiáció nélkül) több szótagú szavak szótagolása (szótagszegmentáció), szótagokból szavak alkotása, hangok elkülönítése (hangazonosítás, hangleválasztás) egyszerű szavakban.

ÖSSZEFOGLALÁS

A Programot tevékenységközpontúság és tartalomközpontúság egyszerre jellemzi, ugyanis minden fejlesztési területen belül aprólékosan részletezettek a tartalmak (a mit tanítsunk?) is.

A tanítási feladatokat a részletes tartalmak felsorolása követi, a dokumentumban gyakran találkozunk a „meg kell tanítani” kifejezéssel. Ugyanakkor a tanterv fontos kérdése a hogyan?, azaz mit kell a gyermekeknek tenniük, hogyan és milyen tevékenység-helyzeteket kell teremtenie a pedagógusnak ahhoz, hogy a gyermekek a tevékenységek elvégzésének eredményeként ismeretek és képességek birtokába jussanak.

Ez a Program párhuzamos szerkesztésű, képességfejlesztő tanterv abban az értelemben, hogy a fejlesztési területek és részterületek, ezen belül a fejlesztendő képességek korcsoportonként ismétlődnek. A Program szerzői tudatában vannak a tények, hogy a készségek, képességek fejlődése időben elhúzódó folyamat. Az egymást követő korcsoportokban a részterületeken belül az elsajátítandó ismeretek és készségek egymásra épülve, fokozatosan bővülnek. A tanulási tevékenységek azt hangsúlyozzák, hogy a képességek működése és fejlesztése valamilyen tevékenység-helyzetben valósulhat meg. Ezekhez illeszkedik a tartalmak alegység, amely azokat a tananyagrészeket, témákat sorolja fel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy adott területen a gyermek az adott ismeretek felhasználásával, működtetésével eleget tudjon tenni a tantervben előírt követelményeknek.

IRODALOM

VERAKCA, N. E. – KOMAROVA, T. SZ. – DOROFIEVA, E. M. (2019): *Születéstől az iskoláig. Az óvodai nevelés megújított programja*. Mozaika–Szintez Kiadó, Moszkva.

**GENERAL PRESENTATION OF THE CURRICULUM OF RUSSIAN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH SPECIAL ATTENTION
TO THE AREA OF LANGUAGE AND COMMUNICATION DEVELOPMENT**

The paper provides a general presentation of the curriculum of Russian early childhood education and pays special attention to the area of language and communication development. The first part of the study summarizes the innovations and basic concept of the curriculum, then presents the schedule of the daily program of kindergarten groups, followed by a description of the centers and corners suitable for organizing children's independent play and activities. After a brief presentation of the areas of development, the study continues with detailing the area of language and communication development. The interesting thing about the Program is that it connects the area of communication development with the area of social development, the formation of the values, the development of self-regulation, social skills and abilities (play activities, attitude to work) with its formation. The Program is activity-oriented and content-oriented at the same time, because the contents (what should we teach?) are described in detail within each development area.

Keywords: Russian early childhood education, language and communication development, activity-oriented and content-oriented Program

HOLCZER JÓZSEF

Saját példáim a visszaszálló-igékre

A címünkben kiemelt fogalom definíciója helyett máris egy valós történettel kezdem. Rég elhunyt már az illető tanárember, de a nevét mégis mellőzöm. Anekdotánknak így is lesz csattanója. „Füzetével kijön ...” – kezdte a szokásos feleltetést. Majd ekképp utasította a diákot: „*Kezdjük a leckét szó nélkül!*” A gyerek kis habozás után kinyögte: „Nem tudom elkezdni.” Mire a tanár: „*Ha nem tudod elkezdni, akkor folytasd!*” Jó egy év múltán a gyerekek földidéztek előtte ezt a sztorit. A tanerő ekképp vágott vissza: „*Ilyen marhákat én nem mondtam!*”

Igen, épp az utórezgésben, a retrózásban, a többnyire kollektív emlékidézésben áll a visszaszálló-ige lényege. E szakszót jómagam ötlöttem ki. Történetünk tanár hőse, ha csupán kis közeg számára is, de mindenképpen ismert személy volt. Idézett szavai – akár megisméltődtek, akár csupán ezúttal hangzottak el – kis jóindulattal szállóige-számba mentek/mennek körükben. Ám nem csupán szállnak, hanem: visszaszállnak. Visszaemlékezők, újrafelidézők jóvoltából történik mindez, még ha olykor, mint láttuk, nem éppen kellemes hatást kelt a retrózás. Annyira azért mégsem kellemetlen az emlékeztetett kimondó számára, mint mondjuk egy bírósági szembesítés. Máris találó szót mondtunk: valóban, *szembesülés* is kinek-kinek a számára a saját egykori mondásának újrachallása: immár mások szájából!

További példáim szintén tanári bölcsmondások, ha úgy tetszik: szavajárások lesznek. Ám kissé önző módon: a magaméi. Tagadhatatlanul azok, mivel hajdani diákjaim vagy rögvest fölírták, vagy emlékezetükben megőrizték őket.

„*Szivattyú-ragozás, fiam, szivattyú-ragozás!*” A most már szinte alig tanított orosz nyelvben a lágyítójeles alanyesetű főnevek egy része hím-, más része nőnemű. Érthető, hogy a diákok gyakorta elvették a toldalékolásukat. A nőnemű lágyjelesek eszközhatározó esetében egy kizárólag ott előforduló rag van: a lágyjel plusz *ju*. A *füzet* (*tyetragy*) eszközhatározó esete tehát *tyetragyju*; a *ploscsagyé*, azaz a ’téré’ *ploscsagyju*; a *krovatyé*, tehát az ’ágyé’ meg *krovatyju*. (Akár így is ejthető: *krovattyú!*) Említett mondásom még érthetőbb, ha a magyarázatomat ezúttal én idézem föl: „Nézzétek: ez a *krovatyju* (*krovattyú!*) alak egészen olyan ejtésű a végén, mint a magyar *szivattyú*. A szivattyú ugye egy

eszköz. Márpedig a nőnemű lányjeleseknek pont az *eszközhatározó* esetéről van itt szó, ahol épp ez a toldalékunk!” Szemmel láthatóan örültek a fiúk e szemléletes megközelítésnek, és legtöbbször még a nagydolgozatban sem vették el...

Újabb adalék: „*Bolhapor mindenkor!*” Felidézi egy kicsit a „Sörre bor mindenkor!” szólást. Valóban, végül is ennek az ugyancsak belsőrímes variánsa. De milyen szituációban hangozhatott el? Amikor a tanuló röpdolgozatírásakor előre-hátra pillantgat, sőt hajolgat (!), önkéntelenül afféle vakaródzó pózt vesz föl. Nos, néha hatásos volt ekképp figyelmeztetnem arra, hogy megfeledezett magáról...

„*De hosszú beled van!*” Egy biztos: nem az endoszkópos vagy az operáló orvos szájából hangzott el. Történt pedig, hogy a diák úgy a tizedik perc után kikéredzkedett, és csak a csöngetés előtt pár perccel tért vissza. Később is hálás volt azért, hogy elmaradt a megérdemelt intő. Mondásomat, íme, egy életre megjegyezte!

Közösen fejtük meg tanév elején az orosz dolgozatfüzetet. Valahogy szóba hoztam, hogy az 1950-es években akár egyenest rányomtatott jelszók díszlegtek az irkákön. Például: „Jó tanulással hazánkért!” vagy éppen „az imperializmus elleni harc győzelméért!” Szájtátva hallgatták. Ekkor egyikük megkért: „Tanár úr, tessék nekünk is diktálni egy ilyen jelszót!” Máris kész voltam a rögtönzéssel: „*Ne lány körül legyeskedj, / tudományban jeleskedj!*” Úgyhogy: ezt is meg-, sőt följegyezték, mert jó néhány füzetben ott találtam az első dolgozatjavításkor!

Visszaszálló-igéimet újrhallván szilárd az álláspontom. Valamiképp a higgadt, kulturált interjúalanyokéhoz hasonló. Nem egy interjúban találkozunk ugyanis effajta riporterri frázissal: „Ön egyszer/nemrég azt nyilatkozta/írta, hogy ...” Tetszik nekem az ilyenkor elhangzó korrekt kiigazítás: „Nem így (avagy: nem egészen így) mondtam. De: vállalom.” Természetesen én is. És: köszönöm, fiúk, öregdiákjaim!

A szerző megjegyzése: Írásom (módosítva, kiegészítve) a *Keresztény Élet* 2013. június 2-i számának 4. oldalán *Visszaszálló-igék* címmel megjelent cikkem alapján készült.

CZEGLÉDI ILDIKÓ

„Összetett” szólások

Óraterv

BEVEZETŐ

Az óraterv témáját olyan szólások, szóláshasonlatok, állandósult szókapcsolatok eredetének, használatának megismerése adja, melyek esetében az összekötő kapocs az, hogy mindegyikben található valamilyen szóösszetétel. A „két legyet üt egy csapásra” elvet alapul véve az összetett szavak szerkezeti elemzése mellett lehetőség nyílik a tanulók számára több alapkészség (olvasás, beszéd) fejlesztésére is. Motivációs tényezőként szolgálhatnak a szólásmagyarázatokhoz kapcsolódó érdekes történetek, teóriák, feltételezések, melyek egyben meg is könnyítik a kifejezések rögzítését.

Tantárgy: magyar nyelv

Osztály: 7.

Az óra témája: szóösszetételek, állandósult szókapcsolatok: szólások, szóláshasonlatok

Az óra cél- és feladatrendszere: motiváció, a szókincs, az értő olvasás, a beszédképesség, a logikus gondolkodás, a lényegkiemelés, az emlékezet, a kreativitás, az együttműködés, a reflektív gondolkodás, az önértékelés fejlesztése

Az óra didaktikai feladata: új ismeretek szerzése, képességfejlesztés

Tantárgyi kapcsolódások: biológia, történelem

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
1–4. perc	<p>Szervezési feladatok</p> <p>Ráhangolódás</p> <p>Egy szólásban szereplő összetett szóra gondoltam. Segítségképpen annyit elárulok, a szó előtagja egy állat.</p> <p>Eldöntendő kérdések segítségével találjátok ki ezt a szóösszetételt! Maximum 15 kérdést tehettek fel.</p> <p>Megfejtés: krokodil, krokodilkönny</p> <p>Szólás: <i>krokodilkönnyeket hullat</i></p>	<p>Frontális munka</p> <p>Barkochba</p> <p>Koncentráció:</p> <p>biológia</p>	<p>Motiváció</p> <p>Emlékezet, logikus gondolkodás, beszédkészség fejlesztése</p>	
5. perc	<p>Célkitűzés</p> <p>A mai órán olyan szólások jelentésével, eredetével fogunk megismerkedni, amelyek szóösszetételeket tartalmaznak.</p>	<p>Tanári közlés</p>	<p>Tudatosítás</p>	
6–13. perc	<p>Szövegértés, jelentésfeltárás</p> <p>Térjünk vissza a krokodilkönnyeket hullat szólásra! Mit jelent? Honnan eredhet?</p> <p>Milyen típusú összetételt tartalmaz? (alárendelő, birtokos jelzős)</p> <p>A szólás jelentésének és eredetének elolvasása</p> <p>Lyukas szöveg kiegészítése</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Egyéni munka</p> <p>Online feladat</p> <p>Pármunka, majd frontális munka</p>	<p>A szókincs, az értő olvasás, a beszédkészség fejlesztése</p> <p>Ellenőrzés</p>	<p>1. melléklet: Krokodilkönnyeket hullat (PPT)</p> <p>2. melléklet: https://learningapps.org/display?v=pnbrx-bv5n23</p>

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
14–18. perc	<p>Újabb szólások</p> <p>Három hiányos szólást láthatok a táblán. A hiányzó szavak olyan szóösszetételek, amelyeknek előtagja azonos. Mely szavak illenek a kipontozott helyekre?</p> <p>(Megoldás: 1. fabatkát sem ér, 2. faképnél hagy, 3. Vigyorog, mint a fakutya)</p> <p>Mit jelentenek a szólások? Honnan eredhetnek?</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Találgatás</p>	<p>Szókincs, gondolkodás fejlesztése</p> <p>Kreativitás, beszéd-készség fejlesztése</p>	<p>Táblakép:</p> <p>1. sem ér 2. hagy 3. Vigyorog, mint a</p>
19–30. perc	<p>„Fás” szólások</p> <p>A tanulók 3 fős csoportokban elolvassák a szólásmagyarázatok egyikét, majd közösen összefoglalják.</p> <p>A csoportok: <i>fabatkát sem ér</i></p> <p>B csoportok: <i>faképnél hagy</i></p> <p>C csoportok: <i>Vigyorog, mint a fakutya</i></p> <p>Majd új csoportokba rendeződnek, amelyek mindegyikében van A, B, C csoportbeli tanuló. Elmondják társaiknak az általuk megismert szólás magyarázatát, eredetét.</p>	<p>Csoportmunka, együttműködés</p> <p>Koncentráció: történelem</p> <p>Szövegfeldolgozás</p> <p>Csoportmunka</p> <p>Tanulói tudásmegosztás</p> <p>Beszéd-készség fejlesztése</p>	<p>Értő olvasás, emlékezet, lényegkiemelés, beszéd-készség fejlesztése</p>	<p>Minden csoport számára egy szólásmagyarázat</p> <p>3. melléklet</p>

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
31–33. perc	<p>Interaktív feladat</p> <p>Legyen Ön is milliomos! tankocka megoldása</p>	Csoportmunka Ellenőrzés, értékelés	A „fás” szólások jelentésének, eredetének ellenőrzése	4. melléklet: https://learningapps.org/display?v=pkgxnt26a23
34–41. perc	<p>„Lábas” szólások</p> <p><i>Itt a kezem, nem disznóláb! Kilóg a lóláb.</i></p> <p>A tanulók a szólásokra vonatkozó kérdéseket kapnak, melyekre a teremben elhelyezett szövegekben találhatják meg a válaszokat. A szövegeket nem vihetik el a tanulók, meg kell jegyezni a válaszokat, s azt követően a helyükre visszatérve leírni.</p> <p>Ellenőrzés, a legtöbb pontot elért csoport jutalmazása</p>	Csoportmunka Szövegfeldolgozás Verseny Ellenőrzés, értékelés	Értő olvasás, együttműködés, emlékezet fejlesztése	A két szólás jelentését és eredetét bemutató szövegeket 3-3 példányban a tanterem különböző részein helyeztük el. 5. melléklet: „lábas” szólások Minden csoportnak egy feladatlap 6. melléklet: megoldás

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
42–45. perc	<p>Összegzés: Milyen szólásokkal foglalkoztunk? Soroljátok fel párokban!</p> <p>Melyik szólás volt számotokra (teljesen) új?</p> <p>Milyen típusú összetett szavakat tartalmaznak?</p> <p>Értékelés, önértékelés</p> <p>Mennyire érzitek sikeresnek az órai munkátokat 1-től 10-ig terjedő skálán, ahol a 10 jelenti a maximumot?</p> <p>Házi feladat: szólások párosítása jelentésükkel (8 szólás)</p> <p>Szorgalmi feladat: humoros fogalmazás írása minél több szólás beépítésével</p>	<p>Pármunka</p> <p>Tanári kérdések</p> <p>Elemzés</p> <p>Ellenőrzés</p> <p>Irányított értékelés, szempontok adásával:</p> <p>–szövegértés, lényegkiemelés</p> <p>–memória</p> <p>–együttműködés</p> <p>–szólások jelentésének, eredetének megismerése</p>	<p>Reflektív gondolkodás fejlesztése</p> <p>Reális önértékelés</p>	<p>7. melléklet: https://learningapps.org/display?v=p-hnxih7y323 (tankocka)</p>

REFLEXIÓ

Szólások feldolgozását választottam ezúttal is a tanítási óra témájaként, mert véleményem szerint azok az igényes és változatos nyelvhasználat szerves részét alkotják, így elengedhetetlen a folyamatos ismerkedés a képszerű szókapcsolatok jelentésével, eredetével.

Olyan szó-lások jelennek meg az órán, melyek összetett szavakat tartalmaznak, ez kapcsolja össze őket.

A *krokodilkönnyeket hullat* állandósult szókapcsolat adta az óra kiindulópontját. A tanulóknak a krokodilt kellett eldöntendő kérdések segítségével kitalálniuk. A biológiával történő koncentráció, a rendszertanból tanult tudatos alkalmazása (gerinces, azon belül hüüllő) nagyban hozzájárulhat a sikeres megoldáshoz. Emellett fontos, hogy figyel-

jenek a kapott válaszokra, s olyat kérdezzenek, ami segít leszűkíteni az állatok világát. Miután kitalálták a krokodilt, a szólás is eszébe jutott néhány tanulónak. Jelentésével azonban nem voltak teljesen tisztában, eredetének magyarázata pedig mindegyiküknek új volt. A szövegértés feladat ellenőrzését szolgálta a lyukas szöveg kiegészítése, amit sikeresen megoldottak.

A „fás” szólások (fabatkát sem ér; faképnél hagy; vigyorog, mint a fakutya) összetett szavainak kitalálása kihívást jelentett a tanulóknak, segítséget igényeltek, a közös előtagra rá kellett vezetni őket, utána a többi részre már könnyebben rájöttek. Ezután háromfős csoportokba osztottam a tanulókat: minden csoport egy szólásmagyarázatot kapott a háromból. Elolvasták, összefoglalták a szöveget, majd új csoportok jöttek létre oly módon, hogy minden csoportban volt legalább egy-egy tanuló, aki az első, a második és a harmadik szöveget ismerte meg. Az új csoportokban megosztották egymással mindhárom szólás történetét. Ez a rész gördülékenyen ment, melynek eredményességét a Legyen Ön is milliomos! tankockával ellenőriztem 6 kvíz kérdés formájában. A csoporttagok megvitathatták egymással a választ, s egy jelre minden csoport egyszerre mutatta az általuk helyesnek vélt válasz betűjét. A csoportok 0–1 hibával oldották meg a kvízt.

A „lábás” szólásokhoz először nyolc kérdést kaptak, melyekre csoportokban kellett megkeresniük a válaszokat a terem különböző részein elhelyezett szövegek elolvasásával. A csoportok bármilyen stratégiát alkalmazhattak, de a szövegeket nem vihették el, emlékezetből kellett leírniuk a megoldásokat. A csoporttagok beoszthatták egymás között, ki melyik szöveget olvassa el, azt is megtehették, hogy egyikük a kérdésekkel maradt, és az írnok szerepét töltötte be. A helyes válaszokkal összesen 10 pontot szerezhettek. A csoportok 7–10 pont közötti teljesítményt nyújtottak, a győztes csoport tagjai jutalomban részesülhetnek (például: piros pont).

A következő lépés az összegzés volt: a tanulók hat szólást ismerhettek meg részletesebben az órán. Párokban megnevezték ezeket, elmondták egymásnak, mi volt számukra újdonság, majd a bennük lévő szóösszetételeket elemezték a már korábban tanultak alapján. Ezt követően a megadott szempontok szerint értékelték a teljesítményüket, melyre tanári visszajelzést is kaptak. Önértékelésük többségében reálisnak bizonyult, néhány tanuló alulértékelt munkája eredményességét.

A házi feladatban további nyolc szólást – kihullanak a csontvázak a szekrényből, dögvóráson van, vargabetűt csinál, kenyértörésre kerül sor, kutyaharapást szőrével, ku-

tyaidő van, harapófogóval sem lehet kihúzni belőle, a suszter maradjon a kaptafánál – párosíthattak a jelentésükkel. További, választható feladatként írhattak olyan humoros fogalmazást, melybe minél több szólást beépítettek. A kreatívabb tanulók egy-egy szó-láshoz eredettörténetet is kitalálhatnak, melyet majd összevethetünk a valós történettel.

A szólások témaköre szinte kimeríthetetlen mind a képes kifejezések, mind az alkalmazható feladattípusok tekintetében. Sajnos a diákok egyre kevésbé ismernek és használnak szólásokat, így rendkívül fontosnak tartom, hogy minden lehetőséget megragadjak a tanításukra, lehetőleg minél maradandóbb, élményszerűbb formában.

IRODALOM

- BÁRDOSI VILMOS (2015): *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- O. NAGY GÁBOR (2019): *Mi fán terem? – Magyar szólások eredete.* Akkord Kiadó, Budapest.

Internetes forrás

- BÍRÓ ZSUZSA (2006): *National Geographic.*
<http://www.ma.hu/tart/rcikk/h/0/143635/1>
(Utolsó megtekintés: 2023. október 30.)
- KOHUT KATALIN (2015): *Szólások és mondások eredete.*
<https://blog.poet.hu/Katkat/szolasok-es-mondasok-eredete>
(Utolsó megtekintés: 2023. október 29.)
- NÉMETH LILLA: *Szóláseredettan.* Hogyan ordít a fába szorult féreg? – avagy szólásaink eredete.
<https://m.nyest.hu/hirek/hogyan-ordit-a-faba-szorult-fereg>
(Utolsó megtekintés: 2023. október 29.)

MELLÉKLETEK

1. Krokodilkönnyeket hullat (PPT)

KROKODILKÖNNYEKET HULLAT

Arra az emberre mondjuk, hogy krokodilkönnyeket hullat, akinek bánata nem valódi, érdekből, számításból színlel szomorúságot, esetleg részvétet.

Sokan azonban az eredeti jelentéstől függetlenül a nagy könnyeket ontó emberre, gyerekre is azt mondják, krokodilkönnyeket hullat.

Többen megfigyelték, amint a krokodil áldozatának elejtése és elfogyasztása közben vagy utána nagy könnycseppeket hullatott. A kegyetlen állatnak ez az „érzelmi” megnyilvánulása sugallta azt, hogy a krokodil voltaképpen megsiratja zsákmányát.

A valóságban nincs szoros összefüggés a zsákmányszerzés és a könnyezés között. A krokodilok valóban rendelkeznek könnymirigyekkel, melyek akkor lépnek működésbe, amikor a hüllő a szárazföldön tartózkodik, ugyanis ilyenkor az a veszély fenyegeti, hogy kiszárad a szeme.

Tehát a nagy mennyiségű könny szerepe a szem nedvesen tartása.

A történet eredete valószínűleg az lehetett, hogy azok a szerencsések, akik közelről láttak krokodilt, és ezt később még el tudták mesélni másoknak is, a szárazföldön találkoztak vele, ahol a szemvédő könnyezés működésbe lép.

2. <https://learningapps.org/display?v=pnbrxbv5n23>

Olyan emberre mondjuk, hogy krokodilkönnyeket hullat, akinek a/az nem valódi, számításból színlel . Számos alkalommal megfigyelték, hogy a krokodil áldozata elfogyasztása közben, illetve utána nagy könnycseppeket hullat. Úgy tűnhet, mintha megsíratná a zsákmányát. Valójában nincs szoros összefüggés a zsákmányszerzés és a könnyezés között. A krokodilok rendelkeznek könnymirigyekkel, melyek a (hol?) lépnek működésbe, ugyanis ilyenkor fenyegeti az a veszély, hogy a szeme . A könny tehát a szem nedvesen tartását, védelmét szolgálja.

Forrás:

O. Nagy Gábor (2019): Mi fán terem? – Magyar szólások eredete. Akkord Kiadó, Budapest.

<http://www.ma.hu/tart/rcikk/h/0/143635/1>

2006.03.21. National Geographic - Biró Zsuzsa

3. „Fás” szólások

Vigyorog, mint a fakutya

Olyan emberre mondjuk, aki bárgyún, ostobán, gyakran minden ok nélkül vagy éppen gonosz szándékkal vigyorog. Ez a jól ismert hasonlat a magyar nyelvtörténet egyik legvitatottabb szólásmondása, melynek pontos eredete máig viták tárgya – írja Bárdosi Vilmos nyelvész. Az egyik elmélet szerint például a fakutya a honfoglalás korabeli pogány magyarok áldozati oltárán álló, fából faragott bálvány volt, amely a gonosz szellemekre viczorogva elűzte őket a háztól. Egy másik elképzelés nem konkrét tárgyhoz, hanem a fa mint a hallgatás, némaság, érdektelenség jelképéhez – lásd a fabatka, fajankó vagy fafejű szavakat – köthető, és olyan kutyát jelent, amely ártatlannak, kedvesnek tette magát, de valójában hamis.

Egy harmadik változat szerint a fakutya elnevezéssel többféle használati tárgyat illetek régen, például a ház oldalát a kocsik nekiütődésétől megvédő cölöpöt, a szekérkerék megkötésére szolgáló és a lejtőkön folyamatosan csikorgó favályút és a csizmák széthúzására, lehúzására használt, nyitott szájformához hasonló fogót. A szólás eredetét valószínűleg ez utóbbi eszköz adta, amely formája miatt hasonlított a széttárt szájjal, fogait állandóan kivillantó, hamiskásan vigyorgó ember arcára.

Szintén fakutyának neveztek egy téli sporteszközt, amely a szánkó és a síléc keverékeként írható le. Ennek az egykor népszerű szórakozásnak azonban feltehetően semmi köze a szólásban használt fakutyához.

Forrás: BÁRDOSI VILMOS (2015): *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Faképnél hagy

„A kifejezés értelme köztudott: valakitől hirtelen, váratlanul búcsúzunk el, sőt esetleg búcsú nélkül távozzunk – faképnél hagyjuk. De az a legény is faképnél hagyja a leányt, aki nem megy el a megbeszélt találkozóra.

Eredete összefügg a kapuval, kapufélfával. A kapu a találkozás és az elválás helye. Feljegyzések szerint, ha valaki hosszabb időkre távozott hazulról, megsimogatta, sőt meg is csókolta a kapufélfát.

A kapufélfát régebben a kapubálvány helyettesítette. A bálvány olyan tárgy vagy szobor, amelynek ősi időkben földöntúli hatalmat tulajdonítottak, tiszteletben részesítették. Erdélyben még ma is találunk sajátosan megfaragott kapufélfákat. Vannak, akik a halotttól félnek, vannak, akik a halott szellemének visszajárását megakadályozzák, mások ezt igyekeznek elősegíteni. Ezzel magyarázható az a szokás, hogy egyes népek házibálványt, szellembábút készítettek az elhalt lelke számára. A vasorrú bába kifejezés eredete is valószínűleg erre az ősi bálványra vezethető vissza. Hogy a fakép egy idő után miért került el eredeti helyéről, arra valószínűleg a kettős temetés szokása ad magyarázatot. Egy évvel a halál után, az eredeti temetésnél sokkal ünnepélyesebb, második, igazi temetést tartottak, amikor a halott végleg elbúcsúzott. A halott lelkéről azt képzelték, hogy visszajár az eltemetett testébe és régi otthonába, a faképbe. Mivel a test egy év alatt elporlad, azután már nem tér vissza belé a lélek, s így a faképbe sem. Ezért tartott a gyász egy évig, ezért helyezték ki a faképet a bálványtemplomokba. Az őstisztelet tehát szoros kapcsolatban volt a faképpel, a bálvánnyal. A kapubálvány is összefüggött a családdal, a háztartással. A szólás különböző formái is erre a kapcsolatra utalnak.”

Forrás: KOHUT KATALIN (2015): *Szólások és mondások eredete*.

<https://blog.poet.hu/Katkat/szolasok-es-mondasok-eredete>

(Utolsó megtekintés: 2023. október 29.)

Fabatkát sem ér

Tudjuk: ha valami fabatkát sem ér, akkor az teljességgel értéktelen. No de mi a manó az a fabatka? A batka (vagy ahogy régebben mondták: bapka) nem más, mint a valaha forgalomban volt egyik legcsekélyebb értékű pénznem. Ez a csehországi aprópénz, ami nálunk a 16. században volt forgalomban, olyannyira keveset ért, hogy egy 1548-as törvény értelmében három darabot is adtak egyetlen krajcárért. De sokan négyet is kínáltak belőle, csak hogy megszabadulhassanak tőle.

Abból, hogy a szólásban a fabatka szó szerepel, nem szabad azonban arra következtetni, hogy fából is vertek ilyen pénzt. Ezt csupán az értéktelenség nyomatékosítása érdekében tették hozzá, ugyanúgy, ahogyan az a fajankó vagy (fűz)fapoéta szavakban előfordul. Tehát ha azt mondjuk, hogy valami fabatkát sem ér, akkor azzal csak azt akarjuk kifejezni, hogy az a valami annyit sem ér, mint a valaha létezett legkisebb értékű pénz fából készült utánpótlásért volna.

Forrás: NÉMETH LILLA: *Szóláseredettan*.

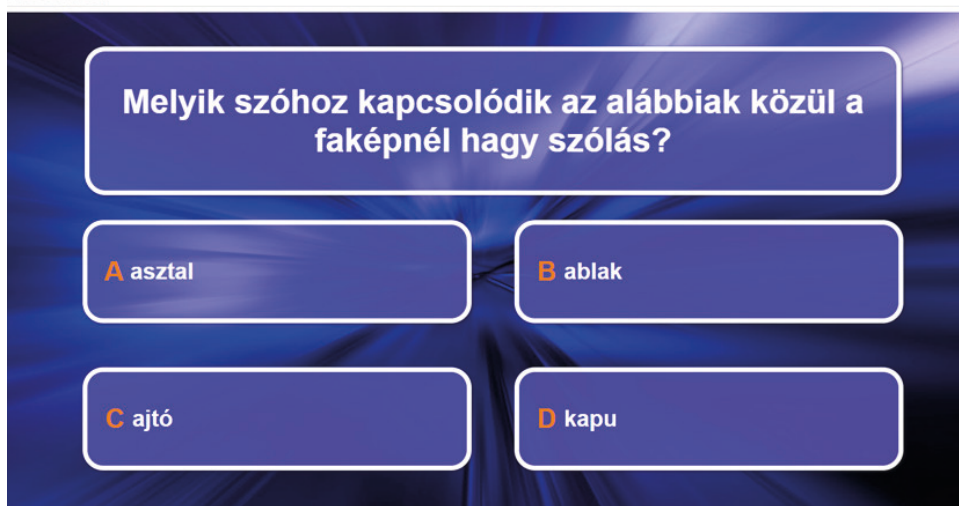
Hogyan ordít a fába szorult féreg? – avagy szólásaink eredete.

<https://m.nyest.hu/hirek/hogyan-ordit-a-faba-szorult-fereg>

(Utolsó megtekintés: 2023. október 29.)

4. <https://learningapps.org/display?v=pkgxnt26a23>

Példa egy feladatra:



5. Lábas szólások

Itt a kezem, nem disznóláb!

Régen egy pisztolyt neveztek disznólábnak. Olyan volt a formája, mint a malac lábának, innen kapta a nevét. A pisztoly olyan kicsi volt, hogy elfért az ember tenyerében.

Amikor két ember találkozott, szeretnék volna tudni, van-e fegyver a másíknál. Ha így szóltak: „Itt a kezem, nem disznóláb!”, majd kezét fogtak egymással, ez azt jelentette: „Jó barát vagyok, nincs nálam fegyver.”

Forrás: O. NAGY GÁBOR (2019): *Mi fán terem? – Magyar szólások eredete.*

Akkord Kiadó, Budapest.

Kilóg a lóláb

Ha valaki valóságos szándékát el akarja leplezni, de ez nem sikerül neki, észreveszik tervét, akkor azt mondják, hogy kilóg a lóláb. A fináncok régebben gyakran ellenőrizték a borokat vidéken, a bort kérőnek egyből a cipőjét nézték, nincsen-e rajta kincstári cipő. A szólásnak vannak meseszerű formái is. Ilyen Keleten Salamon király és Sába királynőjének az esete.

Sába királynőjéről az a hír járta, hogy lúdlába van és ezt hosszú szoknyája alá rejtí. Salamon egy helyen a padlót kristálylapokkal kicseréltette és a lapok alá vizet vezetett. Amikor a királynő odaért, azt hitte, víz van ott és a szoknyáját felemelve átlépett rajta. Így kiderült, alaptalan volt a hír, mert a királynőnek emberi lába volt.

A középkorban a keresztény vallással fonódtak össze az ilyen történetek. Itt a varázslatos cselekmények főszereplője az ördög, aki egyes embereket hatalmába kerít. Ezek a gonosz varázslatokat űző, fekete mágíát folytató alakok elég gyakoriak a népek monda-világában. Nálunk garabonciás diák formában maradt fenn, mert a garabonciás nekromanciát jelent, vagyis fekete mágíát.

Hatvani István debreceni professzor azt képzelte, hogy az ördögnek patkó formájú talplenyomata van. Az ördöggel való cimborálást – a halála után – nevéhez kapcsolták, ő lett a magyar Faust.

A hamis ember rejtett, nem tisztességes szándéka felfedezhető, leleplezhető, még akkor is, ha első pillantásra az nem látszik, mert valójában kilóg a lóláb.

Forrás: KOHUT KATALIN (2015): *Szólások és mondások eredete.*

<https://blog.poet.hu/Katkat/szolasok-es-mondasok-eredete>

(Utolsó megtekintés: 2023. október 29.)

6. Lábas szólások (kérdések és válaszok)

ITT A KEZEM, NEM DISZNÓLÁB!

1. Mit neveztek disznólábnak? (1 pont)

pisztolyt

2. Miért nevezték így? (1 pont)

a formája miatt

3. Mit jelent tehát ez a szólás? (2 pont)

„Jó barát vagyok, nincs nálam fegyver.”

KILÓG A LÓLÁB

1. Mit jelent a kilóg a lóláb szólás? (2 pont)

Ha valaki valóságos szándékát el akarja leplezni, de ez nem sikerül neki, észreveszik tervét.

2. Kik ellenőrizték régen a borokat? (1 pont)

fináncok

3. Milyen hír járta Sába királynőjének lábával kapcsolatban? (1 pont)

lúdlába van

4. Ki a középkori történetek főszereplője? (1 pont)

ördög

5. Melyik debreceni professzor gondolta azt, hogy az ördögnek patkó alakú talplenyomata van? (1 pont)

Hatvani István

7. <https://learningapps.org/display?v=phnxih7y323>

Kutyaidó van

A suszter maradjon a kaptafánál!

Harapófogóval sem lehet kihúzni belőle

Vargabetűt csinál

Kihullanak a csontvázak a szekrényből

Kutyaharapást szőrével

Dögrováson van

Kenyértörésre kerül sor

Fény derül régi, botrányos ügyekre

Fel sem tudni kelni olyan súlyos beteg

Olyan dologgal foglalkozzon, amihez ért

Hideg, zord, esős időjárás esetén mondjuk

Végleg eldől, a konfliktusban álló személyek szakítanak-e

Ami okozta a bajt, az is fogja elmulasztani

Hallgatag

Felesleges kitérőt, kerülőutat tesz

LŐRINCZ TAMÁS

A trójai mondakör eseményeinek dramatizálása

BEVEZETÉS

Az alábbi óravázlatok évtizedes gyakorlat során csiszolódtak ki. Az eredeti szándék az volt, hogy az újonnan beérkező 9. osztályosok (mivel a görög eposzok viszonylag a tananyag elején vannak) kapjanak egy olyan irodalmi és közösségi élményt, amely képes megalapozni a következő évek közös tanórai munkáját. Ezekkel az órákkal igyekeztem egyrészt fejleszteni az önálló gondolkodásukat, dramaturgiai érzéküket és empátiájukat, másrészt bevezetni őket a kérdezve kifejtés Szókratészig visszanyúló rávezetési módszerére, melyet a továbbiakban is előszeretettel alkalmaztam.

Úgy tapasztaltam, hogy a játék által a csoportkohézió is erősödött, a szerepekhez kapcsolódó viszonyokat esetenként továbbgondolták, új életet lehelve a mitológiai történetbe. Arra is alkalmas volt ez a gyakorlat, hogy a különböző műveltséggel, hozott tudással rendelkező diákok egyaránt élvezetet találjanak a téma feldolgozásában: aki ismerte a történetet, nem unta, aki most hallott először róla, nem érezte tudatlannak magát, észrevétlenül, saját érzelmi viszonyulásán keresztül sajátítva el a trójai mondakör eseményeit.

Ez a drámapedagógiai alkalom abban is segített, hogy megértsék a diákok: az irodalom nem régi, pátoszos szövegek és történetek memorizálásáról szól, hanem köze lehet a saját életükhöz. Az ismerős élethelyzetek, viszonyok következtében megtapasztalhatták, hogy az évezredek során számos lélektani indíték, hozzáállás alig változott. Éppen ezért a narrátori nyelvezet is diáknyelvi, hogy a szleng és a humor révén sajátjuknak érezhesék a történet alakulását.

ÓRATERV (mindkét órához)

Pedagógus: Lőrincz Tamás

Műveltségi terület: magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: irodalom

Osztály: 9.b

Témakör: görög mitológia, antik görög epika és líra

Az óra témája: a trójai mondakör eseményeinek dramatizálása

Oktatási cél: összefüggések meglátása, a trójai mondakör főbb szereplőinek, azok viszonyainak átlátása

Nevelési cél: együttműködés, egymásra figyelés, helyzetelemzési készség fejlesztése

Didaktikai feladatok: ismeretbővítés, készségfejlesztés

Munkaforma: drámajáték, rávezető dialógusokkal

Meglévő ismeretek: a trójai mondakör néhány eleme (Parisz ítélete, Akhilleusz sarka)

Tantárgyközi kapcsolatok: latin örökségünk, történelem, tánc és dráma

Munkaeszközök: vonalas füzet; PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Irodalom 9/I.* Eszterházy Károly Egyetem Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Eger 2013.

Felhasznált források:

KARSAI GYÖRGY: *Iliász – Talentum műelemzések.* Akkord Kiadó, Budapest 1998.

RUDAS JÁNOS: *Delphi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok.* Kairosz Kiadó, Budapest 1990.

Dátum: 2018. szeptember 25.

A TANÓRA MENETÉNEK RÉSZLETEZÉSE

0–2. perc: Köszöntés, jelentés, hiányzók könyvelése

2–5. perc: A terem bal oldalán levő padok átrendezése Trója várává. Közben ké-

rem, hogy a görögöket játszó diákok menjenek a terem jobb oldalára, az istenek pedig álljanak a katedrára, az az Olümposz.

5–8. perc: A szereplők ellenőrzése, hogy mindenki a helyén van-e: a nevüket mondják be – a többiek figyelnek. Rokoni kapcsolatok létét jelzem: „Ő a lányod, álljatok egymás mellé!” „Ülj a férjed mellé!”

8. perc: Hangsúlyozom, hogy az utasítások követése és az egymásra figyelés lényegi eleme a játéknak. Amennyiben a tanulóknak nem sikerül egymásra figyelniük, a játék értelmét veszíti, és áttérünk a frontális oktatásra és jegyzetelésre. Elmondom, hogy tanári pályám során már mindkettőre volt példa.

9–45. perc: Dramatizált játék lebonyolítása a mellékelt forgatókönyv alapján.

A TANÓRA MENETE

Perc	Foglalkozási egység	Tanulói tevékenység	Pedagógusi tevékenység	Célok, feladatok	Módszerek, munkaformák	Megjegyzés, házi feladat
0. perc	tanórakezdő intézkedések	állva köszönés, jelentés	köszönés, hiányzóknak könyvelése	ráhangelődés a tanórára	tanulói beszámoló	hiányzók számanak függvényében felmerülhet a szerepek átszervezése
2. perc	terem átrendezése	elhelyezkedés szerepek szerint	felügyelet, koordináció	összehangolt, tervszerű közös cselekvés; orientáció	egyszerű utasítások végrehajtása	
5. perc	ellenőrzés	saját szerep bemondata	ellenőrzés, pontosítás	ráhangelődés a drámajátéokra; belehelyezkedés a szerepbe	egyéni megszólalások	szükség esetén egyes diákok újraorientálása
8. perc	végző utasítások	együttműködési készség	feltételek tisztázása	figyelemfelkeltés, motiváció	frontális	
9. perc	dramatizált játékok	egymásra figyelés, helyzetérzékeny aktivitás (mozgásos és kommunikatív)	koordinálás és értelmezés a külön forgatókönyv alapján (lásd melléklet)	belehelyezkedés által megismerni és megérteni a trójai mondanokör eseményeinek összefüggését	drámajáték	dupla óra lévén szükségtelen az óra lezárása

MELLÉKLETEK**Szerepcédulák**

Pallasz Athéné

Héra

Aphrodité

Thetisz – Nem akartál hozzámenni a férjedhez; a fiadnak élsz, aggódsz érte, elrejtetted a háború elől, és miután csúnyán megbántják, Zeust kéred, hogy a görögök tiszteljék őt.

Péleusz – Phthia királya vagy, Thetisz férje leszel.

Akhilleusz – A legerősebb görög hős vagy, Péleusz és Thetisz fia.

Apollón – Ha szépen megkérnek, nyilazd le az ellenséget!

Poszeidón

Parisz – Te vagy a legszebb férfi, pásztorok neveltek fel Trója környékén.

Hektór – Te vagy a család elsőszülöttje, a legerősebb trójai hős.

Priamosz – Te vagy Trója királya. Hektór és Parisz a te fiad, csak ő nem tudja a történet elején. (Van még 17 rajtuk kívül.)

Aineiasz – A trójai uralkodócsalád oldalági rokona vagy (Priamosz lánya a feleséged), Aphrodité az anyád.

Khrüszész – Trójai Apollón-pap vagy. Ha elrabolják a lányod, Apollónhoz fohászkodj büntetésért!

Khrüszéisz – Khrüszész lánya vagy.

Briszéisz – Trójai lány vagy, Kalkhasz lánya.

Klütaimnésztra – Helené a testvéred. Agamemnón lesz a férjed.

Helené – Te vagy a legszebb nő a Földön. Klütaimnésztra a testvéred. A kérőid közül Menelaoszt válaszd!

Agamemnón – Mükénéi király vagy, határozott és önfejű. Először Helené kérője vagy, majd Klütaimnésztra férje. Te leszel a görög sereg fővezére. A lányodnak azt hazudod, hogy Akhilleusz feleségül kéri.

Iphigeneia – Agamemnón és Klütaimnésztra lánya vagy. A görög táborban, látva a csapat elszántságát, vállalod sorsod.

Kalkhasz – Híres jósvagy, Trójában született, de átálltál a görögökhöz.

Titkos tudásod:

1. Azért nem fúj a szél, mert Agamemnón megsértette Artemisz kedvenc szarvasát. Cserébe fel kell áldoznia a lányát.
2. Az első, aki Trója falainál partra száll, azonnal meghal.
3. Azért van dögvész, mert megsértettétek Apollón papját. Vissza kell adni a lányt!

Odüsszeusz – Ithakai király vagy (görög), Helené kérője. A győztest úgyis meg akarják majd ölni a többiek. Mi lenne, ha szövetséget kötnétek? És akit választ Helené, azt, ha megtámadják, mindenki segíti.

Nesztór – Te vagy a legidősebb és legbölcsebb a görög seregben, már az argonauták útján is részt vettél. Ha Akhilleusz nem harcol, szerinted Patroklosz igazán felvehetné a páncélját az ellenség megfélemlítésére. (Tanácsold neki!)

Patroklosz – Akhilleusz az unokaöcséd, jó barátja vagy, igyekszel a közelében lenni.

Menelaosz – Spártai király leszel (görög), Helené kérője.

Laokoón, trójai – Apollón-pap vagy. Nem bízol a görögökben, ha ajándékot hoznak is.

Aiasz, görög hős

Diomédész, görög hős

Proteszilaosz, görög hős – Az első, aki partra száll Trójánál.

Laodameia – Proteszilaosz felesége, nagyon szereted a férjed.

Polüdeukész – Tündareosz és Léda fia vagy, Kasztór az ikertestvéred, de igazából Zeusz az apád, halhatatlan vagy. Erős vagy és jó ökölvívó.

Kasztór – Tündareosz és Léda fia vagy, Polüdeukész az ikertestvéred. Felülmúlhatatlan vagy kocsihajtásban és a vadlovak megfékezésében.

Léda – Tündareosz felesége. Szeretsz fürdeni, és kedveled a hattyúkat.

Tündareosz – Spártai király vagy, Perszeusz unokája.

Az első óra forgatókönyve

Narráció:

– Üdv néktek, halandók és halhatatlanok! Én, Zeusz, úgy döntöttem, hogy feleségül veszem ezt a csodálatos lányt <rámutatok>, Thetiszt. Csakhogy Prométheusz elárulta,

hogy egy jóslat szerint Thetisz gyermeke nagyobb, híresebb lesz apjánál, és mivel jól emlékszem rá, hogy hajdan én is letaszítottam apámat... Ki is volt az apám?

<Amennyiben emlékeznek a névre [Kronosz] nyugtázom. Ha nem, elmondom én a nevét.>

– Letaszítottam Kronoszt, így kerültem uralomra. És semmi szükségem rá, hogy veszélyeztessék a hatalmamot. Úgyhogy inkább feleségül veszem Hérát. Hol vagy, Héra? Thetisznek pedig keresek egy kevésbé ügyes halandót. És őt választom, Péleuszt. Róla azt kell tudni, hogy egy diszkoszversenyen véletlenül agyondobta a féltestvérét, ezért el kellett mennie hazulról, és egy vadkanvadászat alkalmával véletlenül a nagybátyját is halálra sebezte. Úgyhogy tökéletesen megfelelő erre a szerepre. Thetisz, hogy érzed magad?

<A válasz várhatóan elutasító, esetleg felháborodott.>

– Hogy azért éreztessük megbecsülésünket, az istenek és istennők mindannyian részt vesznek az esküvőn. Amúgy mit is szoktunk enni meg inni, istenek?

Válasz:

– Ambróziát és nektárt.

– Helyes. Ezt persze nem javasoljuk a halandóknak, tekintve hogy az ambrózia egy létező növény neve. *Ambrosia artemisiifolia* a teljes neve, vagyis Artemiszhez is köze van. Magyarul meg úgy hívják közönségesen, hogy parlagfű. Ne próbáljátok megenni!

– Gyertek, menjünk az esküvőre! Itt vagyunk együtt, bulizunk, mígnem *<előkerül az alma>* begurul egy alma, és az van ráírva, hogy *A legszebbnek*. Szerintetek kit illet?

<Várhatóan Aphroditét fogják javasolni, ezért fel kell tüzelni a többi istennő kedvét: „Ilyen könnyen lemondanátok róla? Most őszintén, szerintetek ti nem vagytok legalább ilyen szépek?”>

– Rendben, tehát három jelentkező van. Ki legyen a döntőbíró?

<Vélhetőleg akad, aki tudja, hogy Parisz döntött, ezért őt fogják javasolni, de ez gyorsan leszerelhető.>

– Kit kérnének meg az istennők, hogy döntsön? Hát persze, hogy engem. Nekem viszont megvan a magamhoz való eszem, nemhiába vagyok az istenek vezetője. Tudom, hogy akárkit fogok választani, a másik kettőt megbántom vele. Itt van a feleségem: őt csak nem fogom megsérteni, majdnem olyan hatalmas, mint én. Itt van a szeretett lányom, a fejemből pattant ki: biztos nem akarom megbántani. És itt van a szerelem istennője. Rá meg pláne szükségem van a halandó lányokkal való kalandjaimhoz, úgyhogy őt sem

mellőzhetem. Úgyhogy kitalálom, hogy a legszebb halandó férfi döntsön, rá nyugodtan haragudhatnak. A legszebb halandó férfi ez idő tájt Trójában lakik. Gyertek, menjünk el hozzá!

– Kedves Parisz, kit választasz?

<a) Ha tisztában van szerepével, kijelöli Aphroditét. Ekkor megkérdezem, miért őt választja. Alapos ismeretek esetén önállóan el tudja mondani, hogy a legszebb földi lány szerelmét kéri cserébe. b) Kellő mitológiai ismeret híján kijelöl egy lányt. Ekkor további rávezetés szükséges: – Ne olyan hevesen! Ez itt életed nagy lehetősége, el ne szalaszd! Ki mit tud ígérni neked, ha őt választod?

Istennők válaszolnak, szükség szerinti segítséggel:

I. – Héra, te a feleségem vagy, hatalmas, mit tudsz ígérni? – Hatalmat. – Nem rossz, kicsit konkrétan egész Kis-Ázsiát megkapod cserébe.

II. – Pallasz Athéné, te mit tudsz adni, mi a te szakterületed? [Ez elegendő rávezetés.]

III. – Aphrodité, te mit ajánlasz, mihez értesz? – Szépséghez és szerelemhez – nagyon jó, akkor mit kínálsz fel? – Szépséget? – De hiszen már ő a legszebb! Akkor mit? – Szerelmet? – Nagyon jó. És hogy ne legyél kicsinyes, ajánld fel a legszebb nőt! – Jó.>

– Aphrodité, elégedett vagy a döntéssel? Héra és Pallasz Athéné, ti elégedettek vagytok?

<Válaszokkal rávezetem, hogy innentől kezdve utálni fogják Pariszt, mint a kukoricagödöllint.>

– Köszönöm istennők, visszatérhetek az Olümposzra. Egyetlen aprócska probléma van ezzel a legszebb nővel. Hogy jelenleg férjnél van. De kezdjük az elején!

Van ez a Léda nevű nő. Léda, hol vagy? <Amennyiben felmerül, hogy Ady támogatója és kedvese, gyorsan tisztázzuk, hogy nem azonosak.> Van neked egy férjed, Tündareosz. Eddig jó. Csakhogy nagyon megtetszettél nekem. Mégsem mutatkozhatok előtted igazi voltomban – esetleg halálra rémítenélek – úgyhogy hattyúként jelenek meg. Neked meg is tetszik a hattyú, történik, aminek történnie kell, várandós leszel, és hamarosan megszülsz két... tojást.

<Ez mindig meglepő és hatásos.>

Ha már egyszer hattyúként voltam jelen. Mindegyikben ikrek vannak: összesen két fiú és két lány. Ráadásul egy fiú és egy lány tőlem van, a másik fiú és másik lány pedig Tündareosztól. A lányok Helené és Klütaimnésztra. Itt vannak, most születtek. A fiúk pedig Polüdeukész és Kasztór. Ők amúgy szintén részt vettek az argonauták útján, egyszer a hűgukat is vissza kellett rabolniuk. De ismeritek is őket az égboltról, mert belőlük lett

az Ikrek csillagkép. Néha dioszkurosoknak is emlegetik őket. A *di-* előtagot ismeritek kémiából <*bemondják, hogy kettő*>, a kúrosz pedig ifjút jelent, női változata a kóré.

Felcseperedtek, és férjet kellene keresni Helenének. Csakhogy van egy kis probléma. Olyan szép, hogy akárki lenne a férje, az nem maradna sokáig életben, mert gyorsan akadna rivális. Úgyhogy valami megoldást kellene kitalálni. – Görögök, ki szeretné feleségül venni Helenét? Ideális esetben az összes görög jelentkezik. <*Ha nem, felbízatom őket.*>

– Ki tudja, hogyan oldjuk meg ezt a kérdést? Ki a legravaszabb, legrafináltabb görög?

<*Tudják, hogy Odüsszeusz. Odüsszeusz addigra elolvasta szerepkártyájáról a tudnivalóját, és megteszi a javaslatot, amit elfogadnak.*>

– Mit gondoltok, melyik görög város a legerőteljesebb, legférfiasabb?

<*Gyorsan eljutnak Spártáig.*>

– Rendben. Helené tehát a spártai királyt, Menelaoszt választotta. Klütaimnésztra pedig az egyszerűség kedvéért Menelaosz testvérét, Agamemnónt. Boldogan éltek, Agamemnónéknak négy gyerekük is születik: Iphigeneia, Élektra, Oresztész és Khrüszothemisz <*a jelen levő szereplők bemutatkoznak*>. Menelaoszéknak pedig egy gyönyörű lányuk születik, akit Hermiónénak hívnak, tőle kapta a Harry Potter-sorozat egyik főszereplője a nevét.

Parisz tehát eljön látogatóba <*átjön Trójából*>, Spártában vendégeskedik, majd amikor távozik, elegánsan magával viszi Helenét is. Helené pedig magával viszi az államkincstárat. Ezek után még érthetőbb, hogy Menelaosz utánuk indul. És ha ő indul, akkor mennie kell mindenkinek.

Időközben Thetisznek született egy fia, Akhilleusz, akit belemárt a Styx vízébe, hogy sebezhetetlen legyen.

Persze azért az okosabbak tudják, hogy ez egy hosszú és zűrés háború lesz. Úgyhogy Thetisz elrejtí Akhilleuszt. Odüsszeusz örültnek tette magát, mert akkor nem kell mennie. Nesztór leplezi le Odüsszeuszt.

<*Nesztór a szereplője segítségével megoldja a helyzetet.*>

Össze is gyűlnek a tengerparton a seregeikkel <*gyertek*>, csakhogy nem fúj a szél. – Mit lehet tenni, ki tudja? Kérdezzünk meg egy jóst! Van jószunk? Nincs. Trójában van egy, Kalkhasznak hívják. Egy dögvész miatt küldték el jóslatért egy jósdába... hova érdemes elküldeni?

<Valaki bemondja Delphoit.>

Elment tehát Delphoiba, ahol azt a választ kapja, hogy álljon át a görögökhöz, innen-től őket segíti. Nos, mit csináljunk?

<Kalkhasz a szerepkártyáján levő válasz segítségével elmondja, miért nem fúj a szél.>

Hogy lehet idehozni Iphigeneiát? Agamemnón szemlátomást készséges, már indulna is a lányáért, de otthon mégsem mondhatja azt, hogy „– Sziasztok, viszem a lányunkat kivégezni”, mert lehet, hogy nem menne. Úgyhogy azt meséli, hogy Akhilleusz a lányt szeretné feleségül venni, amire Iphigeneia természetesen örömmel megy. *<Közben meg is teszük a mondott dolgokat.>*

Megérkeznek a táborba, Kalkhasz teszi a dolgát... – ám az utolsó pillanatban Iphigeneia helyett egy szarvas jelenik meg az oltáron, azt szúrja le a jós. Iphigeneia eltávozhat. A szél azonnal elkezd fújni, és Agamemnón lesz a seregek vezére.

Mielőtt még kicsöngetnének, megkérdezem Klütaimnéztrát, hogy hogyan érinti az eset.

<Véltetőleg elmondja, hogy becsapták, nem jól érzi magát, Párizs dühös.>

Felhívom az osztály figyelmét, hogy Klütaimnéztra nem kicsit haragszik. Ennek lesz a következménye az, hogy a háború idején talál magának egy szeretőt, és amikor tíz év után a seregek hazatérnek, akkor az első este a győzelmi lakoma alkalmával a szerető segítségével megölik Agamemnónt. Világos? Mindig jobb, ha rendszeresen megbeszélitek a dolgot a házastársatokkal, mintha sumákoltok!

Szünet után a háborúval folytatjuk.

A második óra forgatókönyve

Narráció: Elkezdett fújni a szél, átkelünk a tengeren, és partot is érünk... majdnem. Van egy apró probléma. Egy jóslat szerint az első görög, akinek a partot érinti a lába, azonnal meghal. – Ki vállalja ezt? – Jól sejtettem, senki. Pedig Agamemnón már egyre több kincset ígér az önként jelentkezőnek. Vajon ki képes megfelelően ravasz trükköt kitalálni?

<Bemondják Odüsszeusz nevét.>

Valóban. Odüsszeusz kiugrik a hajóból, de maga alá teszi a pajzsát, és így épségben megússza, Proteszilaosz pedig, aki másodikként száll ki, azonnal meghal. De itt még

nem ér véget a története. Merthogy otthon aggódik érte a felesége, Laodameia, és amikor hírül kapja férje halálát, akkor visszakönyörgi az alvilágból egy órára, hogy találkozassanak, és cserébe ő is vállalja a halált.

A többiek mindenesetre harcolnak. Eltelik egy év, kettő, öt, már a tizedik évben járunk. Időközben azért ejtettek foglyokat is: Khrüszéiszt és Briszéiszt. Vajon ki kapja a rabnőket zsákmányként?

<Megnevezik – ha kell, némi rávezetéssel: Ki a főnök? Ki a legerősebb harcos? – Agamemnónt és Akhilleuszt.>

Ez így rendben is van. Csakhogy Khrüszéisznek van egy apja, aki szeretné visszakapni a lányát. Mit tud tenni?

<Találgatások: harcol, felbiztatja a várbelieket stb., amíg rá nem jön valaki: „Ki akarja váltani.”>

Kész vagyont ígér neki, Agamemnón azonban nem adja vissza. Nem, mert gőgös. Mit tehet akkor Khrüszész, aki egyébként Apollón papja?

<Imádkozik Apollónhoz.>

– Apollón, meghallgatom az imáját? Helyes.

Itt kezdődik az eposz története. Egész eddig csak az előzmények voltak. Az is a trójai mondakör része, de az *Iliász* csak most indul.

Apollónnak van egy szép lantja meg egy nyila. Most a nyilára van szükség: elkezdi lenyilazni a görögöket. Először bemelegítésként néhány kuttyát, aztán a harcosokat is. Hitetlen emberek úgy fognak fel a dolgot, hogy dögvész tört ki, de mi, felvilágosult görögök tudjuk, hogy ez bizony isteni büntetés. Ki tudja az okát?

<Kalkhasz szerepláján olvasható a válasz, így ő lendíti tovább a cselekményt azzal, hogy felolvassa.>

– Agamemnón, kedveled te ezt a Kalkhaszt? Azt is ő mondta, hogy a lányodat fel kell áldoznotok!

Úgy tűnik, Agamemnón nem hallgat Kalkhaszra. Kellene más is a csapatból, aki nagyobb rábeszélő erővel rendelkezik. Ki lenne az?

<Amennyiben Odüsszeuszt vetik fel: Odüsszeusz valóban jó ötlet, de rábeszélő ERŐről van szó, olyanról, aki tudja, hogy az életét kell adnia ezért a háborúért.>

– Akhilleusz, mi a véleményed, mit kell tennie Agamemnónnak?

Ez nagyon érdekes pillanat, itt dől el sok minden. Agamemnón, ellent akarsz mondani Akhilleusznak? Nézz az izmaira!

Agamemnón tehát visszaadja Khrüszéiszt az apjának, de eléggé dühös. Úgyhogy cserébe elhozhatja magának Akhilleusz zsákmányát, Briszéiszt.

– Akhilleusz, hogyan érzed magad?

– Igen, értem, legszívesebben megölnéd a fővezért, de azt mégsem lehet. Úgyhogy kitalálsz, hogy ha nem becsülnék meg, akkor bosszúból nem harcolsz. Kivonulsz a tengerpartra, sírva hívod anyát – Thetisz jöjjön – és elpanaszolod neki a dolgot.

– Thetisz hogy érzi magát? A fiad fontosabb neked vagy a görög sereg? Rendben. Thetisz tehát eljön Zeuszhoz, és megkéri, hogy mivel nem tisztelik a fiát, hagyjam, hogy egy kicsit érezzék a görögök, hogy mire mennek nélküle. Én hajdani szerelmem kedvéért szemet hunyok a görögök veszteségei fölött.

Ekkor azonban kitalálja Menelaosz, hogy tíz év alatt épp elegendő haltak meg, nem lehetne-e, hogy Páriszal elintézzék a dolgot egy párbajjal, férfi a férfival. Úgyhogy párbaj lesz: Menelaosz és Parisz, szemtől szembe. A trójaiak meg – köztük Helené is – a várfalról nézik. – Szerintetek melyikük az erősebb?

Na igen, Parisz öltözködése tíz sorban van leírva, hogy milyen csillogó ruhái vannak, Menelaosznál meg csak annyi szerepel, hogy ő is éppígy öltözött fel. Beállnak egy-egy körbe, és lándzsát dobnak egymásra. Parisz kezdi. Nem rossz dobás, kissé talán erőtlenszerű, Menelaoszig alig jut el, mindenesetre szép volt. Most jön Menelaosz. Dob ő is, és – mit szépítsük – Parisz kilép a körből. Menelaosz fogja a kardját, és... be kell vullanunk, a párbaj nem egészen fair. Parisznak van egy isteni segítsége, ugye?

<Aphrodité odajön.> Amikor Menelaosz lesújt, akkor a kardja kicsi szeletekre esik szét. Menelaosz rájön, hogy itt valami nem stimmel, hóna alá fogja Parisz fejét, és úgy vonszolja a görög táborba.

<Szükség esetén itt beavatkozom, hogy a Pariszt játszó diáknak ne essen bántódása.>

Aphrodité meg elegánsan kikapcsolja Parisz álla alatt a sisakot, és ködfelhőbe burkolózva visszarepíti a várba, egyenesen a hálószobába. Sőt, Helenének is szól, hogy Parisz a hálószobában várja. Helené mit gondol a párviadalról, melyik férfihez érdemesebb tartozni?

<Várhatóan Menelaoszt választja.>

Meg is mondja Aphroditének, hogy hagyja őt békén, mire az istennő közli, hogy hagyja abba a hisztizést, tőle kapta Helené a szépségét, legyen szíves engedelmeskedni. Ilyen a női sors az ókorban, még ha a legszebb nőről is van szó. Vagy pláne akkor.

Közben a vár alatt zajlanak a harcok. A trójaiak közül ki vezeti a sereget? Nem Parisz, azt látjuk. Priamosz eléggé megöregedett.

<Rájönnék, hogy Hektór.>

Hektór vezetésével tehát előrenyomulnak a trójaiak, sőt az istenek is beszállnak a küzdelembe. Ki kit segít?

<Kitalálják, hogy Apollón és Aphrodité a trójaiakat, Pallasz Athéné és Héra pedig a görögöket. Tisztázzuk, hogy Zeus nem avatkozik be, mert bármelyik oldalon túlerőt képezne.>

De azért ezeket a görögöket sem kell félteni. Itt van például Diomédész vagy Aiasz. Diomédész akkora vitéz, hogy miután sokakat megölt, Aineiasszal is szembeszáll. Csakhogy neki Aphrodité az édesanyja. A helyzet ismerős: Aphrodité ködbe burkolja Aineiaszt, és kiragadja a harcból. Pallasz Athéné viszont kiokosította Diomédészt, hogy felismerje, ki az isten és ki ember, és hogy az istenek közül egyedül Aphroditével harcolhat. Úgyhogy Diomédész meg is sebesíti Aphroditét a kezén, aki sírva szalad haza Zeuszhoz panaszkodni. Megnyugtatóként csak annyit kap, hogy elmesélik neki, hogy más is járt már így az istenek közül, ne nyavalyogjon.

Aineiaszra ezek után Apollón vigyáz, de Diomédész még így is nekiront, amíg rá nem szól Apollón, hogy ne idéetlenkedjen, értsen a szép szóból. És hogy nyomatékot adjon szavainak, Árészt is segítségül hívja, aki amúgy is szerelmes Aphroditébe, úgyhogy szívesen megkergetné ezt a Diomédészt. Innentől Hektór Árésszel együtt harcol, és nagy vérengzést csapnak.

Egészen addig, amíg Héra nem szól rá Zeuszra, hogy miért hagyja ezt. Zeusz meg ráhagyja, hogy intézkedjenek Pallasz Athénével együtt. Így történik, hogy Athéné segítségével Diomédész a dárdájával magát Árészt is megsebesíti az ágyékán, elég fájdalmas helyen. Árészt szintén Zeuszhoz rohan panaszkodni, hogy nézd meg, mit csinált a lányod. Zeusz meg őt is kiosztja, hogy hagyják békén, amúgy is utálja, amit Árészt csinál.

Ezek után Hektór és Aiasz párviadala jön, mert Aiaszt sorsolták ki, hogy szembeszálljon Hektórral. Akhilleusz után ő a legerősebb, nem véletlenül nevezték el róla

Amszterdam focicsapatát. Küzdenek bátran, két egyenlő erő, nem is bírnak egymással, végül besötétedik, úgyhogy megállapodnak egy barátságos döntetlenben, és kedvesen ajándékot cserélnek egymással.

Látják a görögök, hogy nem bírnak a trójaiakkal, ezért követséget küldenek Akhilleuszhoz, hogy jöjjön vissza. Kik legyenek a küldöttségben, akik elég ügyesek, tapasztaltak?

<Többen is jelentkezhetnek, Aiaszt és Odüsszeuszt elfogadom, megindokolva, hogy miért pont őket választjuk [ők a legerősebbek és a legokosabbak].>

– Akhilleusz, hajlandó vagy harcolni? Agamemnón most már hajlandó lenne városokat felajánlani meg a másik lányát feleségül. Nem, téged ennél jobban megsértettek. A következő eredmény nélkül távoznak. Illetve majdnem eredmény nélkül. Mert Patrokloszt sikerül meggyőzni. Úgyhogy Patroklosz, aki amúgy nemcsak rokonod, hanem testi-lelki jóbarátod is kiskorod óta, kölcsönkéri a felszerelésed. Igen, neki kölcsönadod, és persze nagyon félted, mert sejtetted, hogy mire készül. Hektór közben felgyújtja a szélső hajókat, ami azért kínos, mert ha elégnék a hajók, akkor az életben nem juttok haza. Úgyhogy ez nagyon kényes pillanat a háború történetében.

Ekkor megjelenik a színen az Akhilleusznak látszó valaki. – Trójaiak, mit tesztek? Igen, a legokosabb, ha menekültök. Fut vissza mindenki a várba, Hektórral együtt. Végül mégis Hektór az egyetlen, aki tudja, hogy egyenlőtlen a küzdelem, mégis szembe száll Patroklosszal, mert gyanús lesz neki a dolog. Amin Apollón is segít, először rábeszéli Hektórt a harcra, aztán egy óvatlan pillanatban leveri Patroklosz sisakját. Aztán a pajzsától is megszabadítja. És még a páncélját is leveszi. Így persze könnyebben megöli Hektór. Nagy harc kerekedik a holttest meg az értékes fegyverek körül, végül Patroklosz testét megszerzik a görögök, Akhilleusz felszerelését pedig a trójaiak viszik el.

– Akhilleusz, mit gondolsz? Van, akin szívesen bosszút állnál?

<Hektóron.>

És ez fontos tényező, hogy igazából nem a görögökkel barátkozott össze, hanem lett egy fontosabb cél az életében: Hektór halála. Csakhogy nincs fegyvere. Ki tud segíteni?

<Thetisz.>

Bizony, Akhilleusz ismét kiül a tengerpartra, és sír, amíg meg nem jön Anya, hogy ismét segítsen. Héphaisztosz el is készíti a szükséges felszerelést, lényegében az egész 18. ének arról szól, hogy milyen fantasztikusan szép és jó pajzsa lett Akhilleusznak.

Végre készen áll a bosszúra. De most sem vesz részt a lakomán a többiekkel együtt. Már az istenek is tanácstalanul néznek, hogy mit lehet kezdeni Akhilleusszal, végül Pallasz Athéné ambróziát meg nektárt visz neki, hogy legyen ereje a harcra. Aztán felszáll a harci szekere, amelyet szintén egyedül hajt *<egy szekéren általában ketten-hárman is vannak: egy hajtó, egy lándzsás meg esetleg egy íjász>*, és a lovakkal beszélget, merthogy ezek beszélő lovak.

Akhilleusz tehát elindul, mint egy terminátor, és senki nem állhat útjába. Olyannyira nem, hogy a várárok folyója kiönt, de Akhilleusz ezt is megfenyíti és visszakergeti a medrébe – végtére is tengeri nimfa az anyja. A trójaiak rémülten menekülnek, a görögök meg békésen sétálnak Akhilleusz után, semmi tennivalójuk nem marad. Hektórnak döntenie kell: ha bent marad a várban, Akhilleusz áttör a falakon is, hogy őt kiszedje a várból. Hektór tehát kijön onnan, de nem örült: amikor közel ér Akhilleusz, akkor elkezdi futni a várfal mellett, Akhilleusz utána. Már a harmadik kört futják, amikor Pallasz Athéné közbelép: felveszi Hektór barátjának az alakját, és felbiztatja, hogy ketten együtt majd szembe tudnak szállni Akhilleusszal. Aztán amikor odaér, akkor Pallasz Athéné köddé válik.

Rövid beszélgetés következik: Hektór könyörög, hogy legalább a holttestét adja majd ki Akhilleusz az apjának, hogy el lehessen temetni. A válasz sajátos: Akhilleusz nem egyezkedik, elmondja, hogy legszívesebben saját fogaival tépné szét Hektórt. Rövid, egyenlőtlen küzdelem után Hektór meghal.

Akhilleusznak azért ettől még nem lesz sokkal jobb kedve, csak a célja fogyott el. Ráadásként ezért a vár körül húzza a szekere mögött Hektór holttestét, mint valami esküvői autó után a konzervdobozokat. A görögök meg épp annyira örülnek, mint egy esküvőn.

Csak hogy van ennek a Hektórnak egy apja, Trója királya, Priamosz, aki szeretné legalább tisztességesen eltemetni a fiát. Neki már minden mindegy, ettől fogva biztos benne, hogy vége a városnak, kedve sincs élni, úgyhogy személyesen megy el Akhilleuszhoz. Akinek van annyi esze, hogy rájön, hogy egyedül nem tudott volna Priamosz átjönni az őrségen, hanem egy isten segítette *<amúgy Hermész volt az>*. Ettől persze még nem adná vissza Hektór holttestét. Van viszont egy dolog, ami képes még az ő érzéseire is hatni. Priamosz azt mondja neki, hogy gondoljon a saját apjára, aki talán soha nem fogja viszontlátni Akhilleuszt, és soha nem tudja majd eltemetni, pedig az tartja életben, hogy a fia visszatér.

Úgyhogy a két ellenfél egymás mellett zokog, Priamosz a fiát, Akhilleusz az apját siratja, és kiadja Hektór holttestét.

Ezzel ér véget az eposz. A háború persze még tart, de a fő konfliktus lezárult, Trója menthetetlen, bukása csak idő kérdése.

Akhilleuszt továbbra sem érdekli a harc, beleszeret egy trójai királylányba, és cserébe azért, hogy feleségül veheti, hajlandó lenne elvonulni. Csakhogy árulás történik, és az Apollón-szentélyben, ahol a megbeszélés zajlana, az istenszobor mögül Parisz – pont Parisz, aki a legkevésbé ütőképes! – orvul sarkon lövi, és Akhilleusz meghal.

Az emlékére szervezett versenyjátékokon felmerül a kérdés, hogy ki érdemli meg Akhilleusz fegyvereit. Kik érdemelnék meg leginkább?

<Aiasz és Odüsszeusz.>

Melyikük az erősebb?

<Aiasz.>

Melyiküknek jobb a rábeszélőképessége?

<Odüsszeusznak.>

Ez dönt, Odüsszeusz kapja meg a fegyvereket. Hogy érzed magad, Aiasz?

<Felháborodik.>

Olyannyira dühös vagy, hogy elhatározod, éjszaka lemészárolod az egész görög vezérkart. Persze Pallasz Athéné nem hagyja, elhomályosítja a látásod, és tévedésből egy birkanyáját mészárolsz le. Tudod, hogy mindenki rajtad fog röhögni, oda a hírneved, úgyhogy szégyenedben öngyilkos leszel. És amikor majd Odüsszeusz lemegy az alvilágba, akkor te leszel az egyetlen a régi ismerősei közül, aki nem köszönsz neki, hanem elfordítod a fejed – eléggé érthető módon.

Minden városnak van egy védő szobrocskája, a Palládium. Amíg ez ott van, a város áll. Úgyhogy Odüsszeusz és Diomédész álruhában belopózik Trójába, és ellopja a szobrot. Majd pedig szintén Odüsszeusz kitalálja, hogyan tudnák belülről kinyitni a kaput.

Poszeidón a lovak istene is, ezért lószobrot készítenek *<székek összerakásával imitálják>*, és néhányan belemásznak. Most menjen Odüsszeusz, Diomédész és Menelaosz! Úgy tűnik, mintha Poszeidónnak hagynának áldozatot a szerencsés hazaérkezés érdekében, és a görög hadak elhajóznak.

– Mit szólnak hozzá a trójaiak?

<Örülnek, gyanakodnak.>

– Mit szól hozzá Laokoón, Apollón papja?

<Szerepcédulájának megfelelően nem bízik a görögökben.>

Már majdnem sikerül rábeszélnie a trójaiakat, hogy hagyják kint a lovat, belevág egy dárdát is, ami eltalálja az egyik görögöt, aki persze nem ordíthat, mert akkor mindannyian lelepleződnek. Ezt azért mégsem hagyhatják a görögparti istenek, Héra a szokott módján kigyókat küld, ezúttal a tengerből, akik szépen megfojtják Laokoónt és a két fiát. Ebből mindenki megérti, hogy Laokoón nem kedves az isteneknek, és nem kell rá hallgatni. Csak azt nem tudják, hogy az ellenséges istenek kifogásolták a tevékenységét.

Beviszik hát a várba a szobrot – mellesleg túl magas, úgyhogy a kaput is kibontják kicsit. Helené gyanakszik, és éjszaka, amikor már végére jár a győzelmi buli, odamegy a falóhoz, és mézédés hangon elkezd szólítgatni a görög hősöket. Odüsszeusz integet nekik, hogy ne válaszoljanak, mert csapda, és aztán nem is jár sikerrel a leleplezés. Minden trójai elalszik, alszik a város; a görögök kimásznak, kinyitják a kaput, a görögök bejönnek, és majdnem minden trójait megölnék. Egyvalaki van, akit az édesanyja nem hagy. Merthogy Aphrodité fia ő. Ki ismer magára?

<Aineiasz jelentkezik.>

Aineiasz megint megússza az egészet, és távozik, hogy majd a világ egy másik szögletében – Vergilius szerint – megalapítsa Rómát.

A görögök pedig most már igazán hazaindulnak. Agamemnón ér haza elsőként, a felesége azonban nem annyira örül ennek. A tíz év alatt szeretőt szerzett magának, és most az ünnepi lakomán, a *welcome-party*n az ő segítségével megölik Agamemnónt és a kíséretét. Szerencsétlen gyerekek ott maradnak apa nélkül. Leginkább Élektrát viseli meg a dolog, de csak amíg haza nem tér Oresztész, akit rábeszél, hogy álljanak bosszút, és megölik a szeretőt és az anyjukat is. Anyát ölni akkor sem szép dolog, ha az ember az apjáért áll bosszút, úgyhogy azzal kell vezekelnie, hogy elmegy irtózatosan messzire, a Fekete-tenger vidékére, és kiszabadít onnan egy lányt, akiről ott helyben kiderül, hogy Iphigeneia, mert mégsem halt meg az oltáron, amikor feláldozták. Úgyhogy a szülőket leszámítva az ő történetük happy enddel zárul.

Menelaosznak szintén elég húzós az útja, ő Egyiptomban köt ki – erről majd az *Odüsszeiánál* beszélünk többet –, de végül hazaérnek. Odüsszeusz meg végképp nehezen jut haza: erről szól az *Odüsszeia*. De erről már más alkalommal essék szó!

REFLEXIÓ A TAPASZTALATOKRÓL

Közhelyszerű, hogy miként nincs két osztályközösség, úgy nincs két egyforma tanóra sem. Ez különösen igaz egy ilyen óra esetében, amely éppúgy épít az egyéni felfogóképességre, mint az egymásra figyelésre, egymás meghallgatására.

Előfordult, hogy amikor arra került a sor, hogy Agamemnón nem adja vissza Khrüszésznek a lányát, a szereplő kissé értetlenkedett (teljesen jogosan), hogy szerinte mégiscsak értelmesebb lenne visszaadni. Valósággal rá kellett beszélnem arra, hogy ne adja vissza a lányt, mert ezzel azonnal megoldaná a problémát. Egyúttal alkalmat adott arra is, hogy tisztázzuk: nem valamiféle romantikus szerelmi viszony miatt volt értékes a rabnő, hanem a többi görög hős jelezte megbecsülését azzal, hogy kik kapták meg őket. Ugyanezen játékban az Akhilleuszt játszó diák szintén kompromisszumkészebb volt, mint a mondabeli alak: hezitálás nélkül elfogadta a bocsánatkérést és a felkínált vagyont.

Ezen játék hosszú távú eredményét leginkább abban látom, hogy utána felszabadultabban közelítettek az irodalmi alkotásokhoz, szívesen kerestek összefüggéseket a motívumok között. A konkrét műhöz kapcsolódva pedig a saját szerepükhöz kapcsolódó családtagokat és eseményszálakat egész középiskolai életükre megjegyezték. Itt teszem hozzá, hogy a diákok egy szűk köre (10-20%) szélesebb körű kutatásba kezdett az általa játszott karaktert illetően, és a házi feladatokban előkerülő pluszinformációkból kiderült, hogy az illető diák alaposan utánanézett a mitológiai személy háttértörténetének: előéletének vagy további sorsának.

MAJLÁT HERMINA

*Grendel Lajos Nálunk, New Hontban című műve
részletének feldolgozása 8. osztályban*

Óravázlat

BEVEZETÉS

Majlát Hermina vagyok, Szabadkán (Szerbia) élek és dolgozom, magyar nyelvet és irodalmat tanítok a Gróf Széchenyi István Általános Iskolában. Tizennyolc éve tanítok, mindvégig általános iskolában.

A pályám elején készített óravázlatokat is őrzöm, bár akkor még nem voltak ilyen részletesek, viszont nem tudok meríteni belőlük, mert változott a tanterv, a tankönyv és a gyerekek is.

Korábban a tanári bemutató felolvasás és egy olvasmány frontális módon való feldolgozása lekötötte a diákokat, ma már ez nem elegendő: a tanulók unatkoznak, a hosszabb szöveget nincs türelmük végigolvasni, és nem is titkolják, hogy feleslegesnek tartják, mert „úgysem fogják használni”.

Ezért kell nagyon ügyesnek lennie az irodalomtanárnak, és különféle ingerek és élmények segítségével feldolgozni az olvasókönyv szövegeit!

Az alábbiakban csoportmunka formájában dolgoztam fel a nyolcadikosokkal a számukra ismeretlen szépirodalmi regény részletét.

Gróf Széchenyi István Általános Iskola, Szabadka

Osztály – óraszám: 8. osztály – 25. óra

Dátum: 2023. 10. 10.

Témakör: irodalmi ismeretek

Helyszín – módszer: tanterem – közvetlen módszer

Tanítási egység: Grendel Lajos: Nálunk, New Hontban (részlet)

Kimenetek: értelmezi a szépirodalmi szövegek jelentését, nyelvi, esztétikai és strukturális

sajátosságait, közben megfelelő terminusokat és poétikai fogalmakat használ; a konkrét szöveg interpretációja során felfedezi a műnem és műfaj alapvető jellemzőit, valamint a szöveg nyelvi-stilisztikai jellegzetességeit; különbséget tesz az irodalmi szöveg szerzője és a narrátor/lírai én között.

Kulcsfogalmak: szülőföld, helyszínrajz, anekdota, szülőföldregény

Óratípus: új ismeretet feldolgozó óra

Munkaforma: egyéni, frontális, csoportmunka

Tanítási módszer: tanári előadás/bemutató, magyarázat, beszélgetés, szemléltetés, olvasás és szövegfeldolgozás

Tan eszközök: Olvasókönyv, PPT/prezentáció, számítógép/internet/kivetítő, tábla

Kompetenciák: kommunikációs, együttműködési, digitális, esztétikai és művészeti kompetencia

A kimenetek megvalósulásának ellenőrzési módja: az óra folyamán folyamatos visszakerdezés, a szóbeli megnyilvánulások azonnali értékelése, óra végi tanár-tanuló kommunikáció, a megoldott feladatok

Technikák: megbeszélés kiscsoportban, tankönyvi szöveg tartalmi ismertetése

Korreláció: irodalom, történelem, földrajz

Tudásszabványok:

M.NY.1.1.8. adott szempontok szerint válogató olvasással képes adatokat kiszűrni a szövegből;

MNY.2.2.6. jártas a vázlatkészítésben;

MNY.3.1.6. képes véleményezni, érvelni, összehasonlító észrevételeket tenni.

Tanár: Majlát Hermina

TANULÓI AKTIVITÁS: tanári előadás követése, személyes élmények elmesélése, vázlat írása, csoportban való munka, értékelés és önértékelés

TANÁRI AKTIVITÁS: tananyag előadása, elmagyarázása, tanulók motiválása, feladatok feladása és ellenőrzése

IOP – SNI

IOP2: az óra követése, bekapcsolódás a beszélgetésbe, a vázlat másolása (rövidebb formában)

Az óra jellegzetessége: szöveg megismerése, új fogalmak elsajátítása, szövegértés, szöveggel kapcsolatos feladatok megoldása.

ÓRAVÁZLAT

Az óra menete	Didaktikai – módszertani megjegyzések
<p>Bevezető rész: szervezési percek: hiányzók kérdése, beírása, hetes jelentésének meghallgatása.</p>	szervezési percek
<p>Ismétlés: – Melyik az a regényrészlet, amelyben a szülőföldről, a szülővárosról olvastunk korábban? (Lehetséges válasz: Herceg János: Módosulások.) – Melyik időszakban játszódik az a történet? (A világháború után.) – Melyik város regényeként emlegetjük, habár ez sehol nincs kifejezve a regényben? (Zombor regényének tartják.)</p>	ismétlés
<p>Az óra felvezetése: (A tanulók, ahogy ülnek, úgy alkotnak párokat.) Páros munka: Készítetek egy listát a füzetbe!</p> <p>1. Ha egy idegen érkezne hozzátok vendégségbe, melyek lennének azok a helyek, nevezetességek, amiket fontosnak tartanátok megmutatni, hogy megismerje a szülőhelyeleteket?</p> <p>2. Ha ti dönthetnétek el, kinek emelnétek szobrot a településeken?</p>	páros munka kiadása
<p>A munkák bemutatása, tanulói válaszok meghallgatása:</p> <p>1. Mí megmutatnánk a Városháza épületét, a Sportszarnokot, a városközpontot, a szobrokat, a színházakat, a McDonald`-s-ot, a bolhapiacot...</p> <p>2. A mi párosunk a híres szerbiai teniszezőnek, Novak Đokovićnak emelgetne szobrot.</p>	tanulói beszámolók
<p>Másik páros válasza:</p> <p>1. Mí is a Városházát mutatnánk meg, a Zsinagógát, a kék szökőkutat, Bíró Károly polgármester szobrát.</p> <p>2. Mí úgy gondoljuk, hogy van már sok szobor, nem kell több a városba.</p>	tanulói válaszok
<p>Célkitűzés: A mai órán Grendel Lajos egyik művének részletével fogtok megismerkedni. Írjátok fel a szerző nevét és a címet a füzetbe!</p>	az óra célja tanári utasítás
<p>Főrész: <u>Grendel Lajos</u> (1948–2018) Szlovákiai magyar író, kritikus, egyetemi tanár volt. 1948-ban született Léván. Felsőfokú tanulmányait matematika–fizika szakon kezdte, majd magyar–angol szakon folytatta.</p>	tanári közlés rövid írói életrajz kiegészítve (prezentáció)

<p>Regényei a szlovákiai magyarság mai életét, problémáit a messzi történelmi időkbe visszanyúló előzményekkel szembesítik. Pozsonyban hunyt el 2018-ban.</p> <p>Szómagyarázat: a tankönyv segítségével.</p> <p>Olvasókönyv, 73. oldal</p> <p>Tanári bemutató olvasás vagy tanulói olvasás (az osztálytól függően).</p> <p>A szöveg feldolgozása Gyakorlás:</p> <p><i>Rendeződjünk csoportokba!</i> (1, 2, 3, 4, rámutatok a gyerekekre, és ők a számok szerint rendeződnek csapatokba, vagy négy csapatkapitányt választok, és ők egyesével választanak magukhoz tagokat.)</p> <p>Minden csoport papíron megkapja a feladatokat, kérdéseket, amelyekre válaszolniuk kell, a válaszokat a füzetükbe írják.</p> <p>I. csoport:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Értelmezzétek a címet! Mi jut eszetekbe a New szóról? Milyen jelentősége van ennek az előtagnak?</i> 2. <i>Mit tudsz Hont vármegyéről? A történelmi viharok hogyan változtatták meg ezt a területet? Ennek fényében hogyan értelmezhetjük New Hont települését?</i> 3. <i>Kálmán bácsi: Melyik híres elődre emlékeztet ez a név? Milyen jelzője van?</i> 4. <i>Milyen probléma közepébe csöppen az olvasó? Mire vár Bárány Pista?</i> 5. <i>Mit nem tudnak eldönteni a városatyák?</i> <p>II. csoport:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Milyen megoldásra jutnak a városatyák?</i> 2. <i>Mi az elképzelésed egy mártír hős szobráról? Hogyan kellene kinéznie? Ehelyett hogy fog kinézni? Vagyis honnan fog kinézni? (humor a történetben)</i> 3. <i>Értelmezzétek a következő mondatot! „Talán az sem baj, ha nem hasonlít rá. István király szobrai sem hasonlítanak az igazi István királyra...”</i> 4. <i>Keressetek hasonlóságokat és eltéréseket a két szülőföldregény között!</i> 5. <i>Mit tudunk elmondani az elbeszélőről?</i> <p>Amelyik csoport a leghamarabb kész, plusz feladatot kap:</p> <p>– Figyeljétek meg, milyen típusú az elbeszélő!</p> <p><i>Az elbeszélő típusa – egyes szám 3. személyű az elbeszélő, azaz mindentudó elbeszélői típust találunk, kívülrőlként mondja el a történetet.</i></p>	<p>szómagyarázat is kivetítve</p> <p>bemutató olvasás</p> <p>csoportmunka</p> <p>Két-két csoportnak azonos feladat jut, ezt érdekes összehasonlítani, melyik csoport milyen megoldásra talált.</p> <p>Feladatok a csoportoknak</p> <p>pluszfeladat</p>
--	--

<p>A csoportok beszámolóinak meghallgatása</p> <p>I.</p> <p>1. A new szó angolul újat jelent, azt jelenti, hogy ha van új Hont, akkor volt régi város, régi Hont vagy csak Hont is.</p> <p>2. A szövegből nem sok derül ki, csak annyi, hogy ebben a városban is több nemzet él egymás mellett, és hogy a magyarok kisebbségben vannak.</p> <p>3. Kálmán bácsi Mikszáth Kálmán íróit juttatja eszünkbe, aki a mai Szlovákia területén született. Kálmán bácsi jelzője a szövegben: „matuzsálemi”, ez idős korára utal.</p> <p>4. Azt olvashatjuk, amikor a városatyák összeülnek, és arról döntenek, kinek emeljenek szobrot a főtéren. Olyan személyt keresnek, aki itt született, és híres lett. Bárány Pista szobrász, aki arra vár, hogy eldöntsék, hogy nézzen ki a szobor, amit készítenie kell.</p> <p>5. A városatyák nem tudják eldönteni, hogy Nehéz Gyula mártírhaláli halt expolgármestert milyen alakban ábrázolják.</p>	<p>beszámoló meghallgatása</p>
<p>II.</p> <p>1. Azt találják ki, hogy mivel senki nem tudja, hogy nézett ki, ezért egy bokorból fog kinézni.</p> <p>2. Szerintünk szépek a lovasszobrok, vagy azok, amelyek csatában ábrázolják a katonákat. Itt a szobor bokorból fog kinézni.</p> <p>3. Szerintünk ez a mondat azt jelenti, hogy amikor Szent Istvánnak emeltek szobrot évszázadokkal később, nem a valódi arcvonásait ábrázolták, hanem egy elképzelt alakot. Mivel senki nem tudja, hogy nézhetett ki, hiszen nem maradt róla hű forrás, nem is hasonlítják senki arcához.</p> <p>4. A Módosulások részletben nincs humor, mint itt, ez különbség, de hasonlóság, hogy mindkettőben megjelenik a több nemzeti egymás mellett élése.</p> <p>5. Az elbeszélő egy kivülálló, egyes szám 3. személyű elbeszélő, aki mindenről be tud számolni, mert nem szereplője a történetnek.</p>	<p>beszámoló meghallgatása</p>
<p>Értékelés, önértékelés</p>	<p>értékelés</p>
<p>Óra végi értékelő lap:</p> <p>1. Karikázd be a számodra megfelelő választ!</p> <p>Az iskolában megértettem a mai tananyagot! igen nem</p> <p>Óthon a szobámban megcsinálom a házit. igen nem</p> <p>A füzetbe beragasztom a lapocskáit. igen nem</p>	<p>önértékelés</p>
<p>Visszajelzés</p> <p>Szeretne-e valamelyik csoport beszámolni a mai órai munkáról?</p> <p>Értékeljétek, hogyan tudtatok együtt dolgozni csoportként!</p> <p>Egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékeljétek a csoport mai órai teljesítményét!</p>	<p>tanári kérdés</p>
<p>Óra végi ismétlés</p> <p>– Miről tanultunk a mai órán? (Grendel Lajosról.)</p> <p>– Mit jegyeztél meg róla? (Ő is kisebbségi magyar író.)</p> <p>– Kik voltak a részlet szereplői? (A szobrász, Kálmán bácsi.)</p> <p>– Hol játszódik a történet? (New Hontban.)</p> <p>– Milyen „érzelem” árad a részletből? (Vicces, humoros.)</p>	<p>beszélgetési, értékelési lehetőség, kérdésekre válaszolva ismétlünk</p>

<p>Befejező rész:</p> <p>Összefoglaló (kulcsszavak)</p> <p>Az olvasott mű műfaja szülőföldregény, az író bemutatja a kisebbségi sors egy jellemzőjét, anekdoták sorából áll, viccesen, humorosan fogalmaz.</p> <p>Házi feladat:</p> <p><i>Keressetek New előtaggal ellátott városneveket! Írjátok a füzetbe!</i></p> <p><i>– Mit gondoltok, milyen lett volna, ha nem történik meg a trianoni békeszerződés?</i> (Nagy Magyarország lenne egyben.)</p> <p><i>– Egyéiertetek-e azzal, hogy a háborúnak csak vesztesei vannak?</i> (Nem, biztos van olyan, aki nyer rajta, de az egyszerű emberek inkább veszítenek vele, nem jó nekik a háború. Meg is halhatnak, nem lesz mit enniük.)</p> <p>A tábla képe:</p> <p style="text-align: center;">Grendel Lajos: Nálunk, New Hontban</p> <p>Ez a mű egy kitalált város helyszínrajzát adja.</p> <p>Felbeszélő típusa: kívülálló elbeszélő.</p> <p>Műfaja: szülőföldregény (az író olyan földrajzi területet mutat be, melyhez születésénél fogva kötődik, gyakran önéletrajzi jellegű).</p> <p>Ez a regény anekdotafüzetekből épül fel, müneme: epika.</p> <p><i>Az anekdota: csattanós, humoros rövidtörténet, mely legtöbbször közismert személyek, történelmi események mulatságos ábrázolását adja.</i></p>	<p>Ismételjük el a kulcsfogalmakat!</p> <p>házi feladat kijelölése</p> <p>órát lezáró beszélgetés</p> <p>táblai vázlat</p> <p>táblára és a füzetbe kerül</p>
---	--

Önértékelés: 1 2 3 4 (egy szám bekarikázásával)

Észrevételek az órán: A megvalósítás során azt tapasztaltam, hogy ez az óraterv nem fér bele 45 percbe, valamelyik csoportfeladatot ki kell hagyni, hogy maradjon idő a tanulói beszámolók meghallgatására és az óra összefoglalására, önértékelésre is.

IRODALOM

DR. BENCE ERIKA – KUKTIN ERZSÉBET (2022): *Olasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Belgrád.

FÚZFA BALÁZS (2016, szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely.

ARATÓ LÁSZLÓ (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk. Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 144–160.

Az irodalom lehet szórakozás 1.

Grendel Lajos

Nálunk, New Hontban

(Regényrészlet)

A városháza épületében nem volt lift, ezért Kálmán bácsi minden harmadik-negyedik lépcsőfokon megpihent, s nagyot szusszantott, hiába, nem vagyok már hetvenéves, szabadkozott. De azért fölértünk az emeletre, s itt rövid időre elváltak az útjaink. Kálmán bácsi bevezetett a fogadószobába, ő maga pedig bekukkantott az ülésterembe, ahonnan egy pillanatra, mikor kinyitotta az ajtót, zsongás szűrődött ki. Odabent nagy lehetett a békétlenség.

A fogadószobában rajtam kívül még egy herculesi termetű férfi várakozott. Vállig érő, göndör barna haja alatt akkora izmok duzzadtak, mintha a pólója ujját tekegolyókkal bélelte volna ki, de a tekintete szelíden és türelmesen villant rám, s még biccentett is, mintha régi ismerősök lennénk. Később, amikor összebarátkoztunk, megtudtam, hogy ő a szobrász, Bárány Pistának hívják, s már harmadik nap várja, hogy odabent a képviselő urak eldöntsék, milyen szobor megalkotásával bízzák meg. Bárány Pistát is New Hont városa adta az emberiségnek, s a városatyák választása is ezért esett őrá, jóllehet köztéri szobrot nem faragott még, s azt is mindjárt kikötötte, hogy lovas szobrot nem vállal. Lovas szoborra szóló megbízás azonban nem fenyegette, hiszen a mártírhalált szenvedett expolgármester sosem ült lovon, s állítólag kutyákat és macskákat sem tűrt meg a házában.

– Már harmadik napja nem tudják eldönteni, hogy mit akarnak – kesergett a New Hontból elszármazott szobrász. – Hiába, a helyes döntésnek ki kell fornia, az ilyesmit nem szabad elkapkodni. A köztéri szobrok az örökkévalóságnak készülnek.

Nemsokára visszajött Kálmán bácsi, barátságosan kezét rázott a szobrásszal, és ünnepélyes hangon ezt közölte vele:

- Mindjárt elkészülnek a portréval.
- Na végre – sóhajtott a szobrász.



Gulácsy Lajos: Uta Na' Conxpanban (1902)



- Csak az a baj, hogy egyáltalán nem hasonlít szegény Gyuszira.
- Hát akkor kerítsenek róla valamilyen fényképet – javasolta a szobrász.
- Az a baj, hogy nem maradt róla fénykép – ismerte be Kálmán bácsi a szomorú tényállást.
- Vagy ha maradt, az is elkallódott ötvenöt év alatt.
 - Hát akkor rajzold le te, Kálmán bácsi!
- Kálmán bácsi újra csak legyintett.
 - Az a baj – mondta –, hogy én már elfelejtettem, hogyan nézett ki. Ötvenöt év rettenetesen nagy idő.

Bárány Pista, a szobrász azonban még ekkor sem adta föl.

- Akkor honnan tudod, Kálmán bácsi, hogy a rajz nem hasonlít rá?
- Onnan, fiam – felelte Kálmán bácsi –, hogy arra ugyan nem emlékszem, hogyan nézett ki, de azt tudom, hogy ilyen nem volt.
- És miért nem?

- Mert ez olyan, mint egy fantomkép. Amilyet a rendőrségen csinálnak, ha köröznek valakit. Ezt a portrét, fiam, többen csinálták. Úgy is néz ki.

Bárány Pista egy darabig tűnődött, aztán – örök Optimista – földerült az arca.

- Talán az sem baj, ha nem hasonlít rá. István király szobrai sem hasonlítanak az igazi István királyra, mégis mindenki tudja, hogy ő az István király.

Most Kálmán bácsi tűnődött el.

- Lehet, hogy igazad van, fiam. Elvégre te vagy itt a művész.

De még ezzel sem oldódott meg minden probléma, további fogas kérdések is felmerültek. Így a természetére vonatkozó kérdés, hogy akkor magas volt-e vagy alacsony, vagy talán középtermetű. Az emlékezők szűk körében mind a három álláspontnak volt legalább egy híve. Kálmán bácsi emlékezetében pedig a szerencsétlen sorsú expolgármester alakja hol daliás termetű atlétaként merült föl, hol viszont a Hüvelyk Matyinnál alig nagyobb, de azért derűs kedélyű, hízásra is hajlamos férfiemberként, amilyen a New Hont-i férfiak többsége. Kálmán bácsi azoknak a kiszámíthatatlan, zavaros napoknak minden más szereplőjét élesen látta maga előtt, még az aranyszívű Sztjepan Fjodorovicsot is, csak Nehéz Gyuszi alakja homályosult el benne, mintha folyton ködös alkonyatban látná, s akkor is csak az árnyékát.

- Úgy látszik, nagyon el akartam felejteni – vallotta most be röstellkedve. – Ezt nevezik tökéletes elfojtásnak.

A képviselő-testület ezért úgy határozott, hogy az eredeti elképzelésektől eltérően Nehéz Gyuszinak mégsem állósobrot állítanak föl, igaz, ülősobrot sem, mert ha karosszékben ülne, abból éppen a mártírium üzenete maradna ki. Ezért nem felel meg a mellszobor sem. Az túl semleges.

A szobrász egyre rémültebben hallgatta Kálmán bácsi beszámolóját.

- Hát akkor nem lesz szobor? – kérdezte szomorúan.

Kálmán bácsi elmosolyodott.

ÖNÉLETRAJZI REGÉNY, CSALÁDREGÉNY

– Dehogynem lesz – nyugtatta meg a szobrászt. – Nem vagyunk mi mind olyan hülyék odabent.

– De mégis.

– Megtaláltuk a megoldást.

– Éspedig?

Kálmán bácsi fölemelte a két kezét, mint egy áldást osztó püspök, vagy legalábbis egy karmester.

– Egy bokorból fog kinézni – mondta.

– Bokorból? – hüledezett a szobrász. – Hogyhogy bokorból?

– Úgy, ahogy mondom. Egy bokorból – ismételte el Kálmán bácsi. – Mellmagasságig bokrok fogják eltakarnia testét, így nem lehet megállapítani, hogy alacsony vagy magas természetű-e.

– Olyan lesz, mintha kukkolna – okvetetlenkedett tovább a szobrász.

– Nem lesz olyan – nyugtatta meg Kálmán bácsi. – Szomorúan fog nézni, és nem úgy, mintha kukkolna. A kivitelezés a te dolgod, fiam. A fontos az, hogy a bokor jó sűrű legyen.

A két földi ebben maradt. Kálmán bácsi visszaballagott az ülésterembe, amely ekkorra elcsöndesedett, mintha államférfiúi szózat készülődne a viharosabb napokat is látott falak között, engem pedig a szobrász meghívott McLaczi konyhájába pezsgővel tenni pontot a többnapos eredményes várakozás végére. Kora délután és meleg lévén, a kocsmá csaknem üres volt, Mikszáth Kálmán is álmos tekintettel nézett le a falról arra a néhány notórius kocsmatöltelékre, amilyeneket minden falu minden kocsmájában láthat az ember, minden napszakban, s még a borostás, puffadt arcuk is annyira egyforma, mintha egyetlen nagy fészekaljából rajzoltak volna ki, a családnak nem éppen a dicsőségére. Ezeknek a szobrász foghegyről odaköszönt, a söntéspultnál izzadó McLaczival pedig váltott néhány udvarias szót, ahogyan az New Hont-i lakosok között illik.

New Hont (e.: nyú hont) – kitalált település Felvidéken, a mai Szlovákiában.

Na' Conxypan (Nakonxipán) – *Gulácsy Lajos* (1882–1932) festőművész által kitalált képzeletbeli város. Furcsa, groteszk alakok és történekek festményeinek és novelláinak is témáját alkották. Az elvágyódás országa. Gulácsy még nyelvet is kitalált és szótárt is írt hozzá.

herkulesi – Herkulesre emlékeztető (testalkat, tulajdonság). Héraklész görög mitológiai hős, Zeusz és Alkméné gyermeke.

matuzsálemi kor – igen magas életkor, Matuzsálem bibliai pátriárka nevééről, aki a legenda szerint 969 évet élt.

SZERZŐINK

ASZTALOS ÉVA tanár, Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest)

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

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus
Főiskola (Vác)

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

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

LŐRINCZ TAMÁS tanár, Ciszterci Szent István Gimnázium (Székesfehérvár)

MAJLÁT HERMINA tanár, Gróf Széchenyi István Általános Iskola (Szabadka)

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

DR. PELCZER KATALIN PHD vezetőtanár, Ciszterci Szent István Gimnázium
(Székesfehérvár)

DR. S. PÁSZTOR JUDIT egyetemi adjunktus, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ
(Budapest)